LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL TRATAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA DE CLASE

DIEGO ANDRÉS BUITRAGO MUÑOZ
CARMEN ROSA HERRERA ORTIGOZA

Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación

Director
CARLOS ALFONSO QUIMBAYO VALDERRAMA
Magister en Administración Educacional

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ-TOLIMA
2014

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : 7 *de Marzo de 2015*
Hora : 10:40
Lugar : FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA

1. *Presentación :*

TITULO DEL TRABAJO: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL TRATAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA DE CLASE.

AUTOR : DIEGO ANDRES BUITRAGO MUÑOZ
CARMEN ROSA HERRERA ORTIGOZA

JURADO: INDIRA ORFA TATIANA ROJAS OVIEDO

1. *Reseña Bibliográfica*
2. *Exposición del autor (20 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado.*
4. *Intervención y aclaraciones del director.*
5. *Deliberación del jurado.*
6. *Lectura del acta de sustentación.*

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN

2/3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 005

SEMESTRE A-2015

Siendo las 10:40 *horas del día* 7 *de* Marzo *de* 2015 *se reunieron en* AUDITORIO DE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN *Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado Director del Trabajo de Grado e invitados al acto de sustentación:*

TITULADO:
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL TRATAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA DE CLASE

La calificación otorgada por el el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	INDIRA ORFA TATIANA ROJAS OVIEDO	*CALIFICACION*	4.4.

SIENDO LAS: 11:20 *, HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION*

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE		*FIRMA*	INDIRA ORFA TATIANA ROJAS O.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN

3/3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. *Aspectos de estilo y presentación*	
2. *Marco teórico y actualización de conocimientos.*	
3. *Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.*	
4. *Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.*	
NOTA FINAL	4.4.

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cero (3.0) y tres coma nueva (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DENOTA UN INTERÉS INVESTIGATIVO PERTINENTE Y ACORDE CON LA REALIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL, QUE PODRÁ APORTAR AL CONOCIMIENTO.

CALIFICACION CUALITATIVA SOBRESALIENTE

NOMBRE DEL JURADO INDIRA ORFA T. ROJAS OVIEDO ***FIRMA***

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Carmen Rosa Herrera Diego Andrés Quintero M. ***FIRMA***

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

CARLOS ALFONSO QUIMBAYO ***FIRMA***

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir la influencia que tiene la inteligencia emocional de los profesores de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, en el tratamiento de las conductas disruptivas de sus estudiantes en el aula de clase. Para este fin, se contextualizaron teóricamente los conceptos de inteligencia emocional y conductas disruptivas. La inteligencia emocional resume las capacidades para interactuar con habilidad a través de las emociones y sentimientos, permitiendo desarrollar autoconocimiento, motivación y control de impulsos, entre otros procesos. Las conductas disruptivas son expresiones que generan interrupción en el desarrollo de una actividad escolar. El trabajo se adelantó a través de un modelo de investigación expostfacto de tipo descriptivo. Los participantes fueron estudiantes de los tres cursos de grado quinto de la institución educativa referenciada y sus correspondientes directores de curso. Se aplicó el test de Inteligencia emocional TMMS 24, dos encuestas y una entrevista estructurada a profesores.

Se encontró un nivel normal de inteligencia emocional en los tres profesores, salvo diferencias importantes en uno, quien a su vez refleja en sus estudiantes tratamientos diferentes a los de sus colegas. Los comportamientos disruptivos se categorizaron, evidenciando una convergencia en expresiones de distracción, agresivas y motrices. De los hallazgos se concluyó que las conductas disruptivas parecen ser concomitantes con la etapa de desarrollo que presentan los niños. Es probable que las variables *percepción emocional y comprensión emocional* interactúen desfavorablemente en el tratamiento de la disrupción. Las conductas disruptivas inciden sobre la percepción del clima de aula, dependiendo de la afectación. Se recomienda desarrollar programas de educación emocional y fomentar estudios que agoten el análisis cualitativo a través de estudios de caso y expresiones fenomenológicas.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, conductas disruptivas, tratamiento.

ABSTRACT

This research aims to describe the influence of perceived emotional intelligence fifth grade teachers of School District Arborizadora Bottom of Bogotá, in the treatment of disruptive behaviors of their students in the classroom. To this end, theoretically contextualized concepts Emotional Intelligence and disruptive behaviors. Emotional Intelligence summarizes the capabilities to interact with skill through their emotions and feelings, allowing to develop self-awareness, motivation, impulse control, among other processes. Disruptive Behaviors are expressions that generate interruption in the development of a school activity. He advanced through an ex post facto model descriptive research. Participants were students of the three courses fifth grade and corresponding course directors. Emotional Intelligence test TMMS 24, two surveys and a structured interview was applied to teachers.

A normal level of emotional intelligence was found in the three teachers, except one important difference, which in turn reflects in their students different treatments to their colleagues. Disruptive behaviors were categorized, showing a convergence in terms of distraction, aggressive driving. It was concluded from the findings that disruptive behaviors appear to be concomitant with the development stage having children, it is likely that the variables emotional perception and emotional understanding interact unfavorably in treating the disruption, disruptive behaviors influences the perception of climate classroom depending on the level of involvement. It is recommended to develop emotional education programs and promote studies that deplete the qualitative analysis through case studies and phenomenological expressions.

Keywords: Emotional Intelligence, Disruptive Behavior, Treatment.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN…… 17

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN …….. 19
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA…… 21
1.2. PREGUNTA PRINCIPAL …… 21
1.3.PREGUNTAS SECUNDARIAS ……. 21

2. JUSTIFICACIÓN …… 23

3. OBJETIVOS …….. 26
3.1. OBJETIVO GENERAL …….. 26
3.2. OBJETIVOS ESPECIFÍCOS …… 26

4. MARCO TEÓRICO …….. 27
4.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN …… 27
4.2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS ……. 27
4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (I.E.) ……. 32
4.4. CONDUCTAS DISRUPTIVAS …… 39
4.5. CLIMA DE AULA …… 43

5. MARCO METODOLÓGICO 45
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN …… 45

5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN …… 46
5.3. PARTICIPANTES…… 47
5.3.1. Muestra …… 47
5.4. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN ……. 48
5.4.1. Instrumentos 48
5.4.2. Análisis de datos …….. 49

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN …….. 50
6.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL …….. 50
6.2. CONDUCTAS DISRUPTIVAS …….. 53
6.3. TRATAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS ……. 78
6.3.1. Tratamiento de las conductas disruptivas verbales …… 78
6.3.2. Tratamiento de las conductas disruptivas motrices ……. 80
6.3.3. Tratamiento de las conductas disruptivas ruidosas ……. 82
6.3.4. Tratamiento de las conductas disruptivas agresivas ……..... 84
6.3.5. Tratamiento de las conductas disruptivas por distracción ……. 86

7. CONCLUSIONES ……. 88

RECOMENDACIONES 92

REFERENCIAS ……. 95

ANEXOS ……. 100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del TMMS-24 Profesor 1 50

Tabla 2. Resultados del TMMS-24 Profesor 2 51

Tabla 3. Resultados del TMMS-24 Profesor 3 51

Tabla 4. Estadístico de confiabilidad de encuesta a estudiantes 53

Tabla 5. Clasificación jerárquica de tipología de conductas Disruptivas, según los estudiantes. 54

Tabla 6. Clasificación jerárquica de tipología de conductas disruptivas, según los profesores. 55

Tabla 7. Frecuencia de manifestación de la conducta "hablar Interrumpiendo la clase". 57

Tabla 8. Frecuencia de manifestación de la conducta "desplazarse por el salón de clase**"**. 58

Tabla 9. Frecuencia de manifestación de la conducta "molestar a sus compañeros en clase". 59

Tabla 10. Frecuencia de manifestación de la conducta "hacer ruidos que interfieren en la clase". 61

Tabla 11. Frecuencia de manifestación de la conducta "gritar en clase". 62

Tabla 12. Frecuencia de manifestación de la conducta "pedir prestados útiles". 63

Tabla 13. Frecuencia de manifestación de la conducta "realizar en clase actividades distintas a las asignadas". 64

Tabla 14. Frecuencia de manifestación de la conducta "ir al baño durante la clase". 65

Tabla 15. Frecuencia de manifestación de la conducta "comer durante la clase". 67

Tabla 16. Frecuencia de manifestación de la conducta "traer objetos para jugar en clase". 68

Tabla 17. Frecuencia de manifestación de la conducta “usar el celular en clase”. 69
Tabla 18. Frecuencia de manifestación de la conducta “desobedecer órdenes de la maestra”. 70
Tabla 19. Frecuencia de manifestación de la conducta “hace chistes o bromas que interrumpen la clase”. 71
Tabla 20. Frecuencia de manifestación de la conducta “dar quejas durante la clase”. 72
Tabla 21. Frecuencia de manifestación de la conducta “evadirse de la clase”. 73
Tabla 22. Frecuencia de manifestación de la conducta “dañar materiales del salón de clase”. 74
Tabla 23. Frecuencia de manifestación de la conducta “discutir o pelear con sus compañeros en clase”. 75
Tabla 24. Frecuencia de manifestación de la conducta “decir apodos o groserías a sus compañeros”. 76
Tabla 25. Frecuencia de manifestación de la conducta” tirar objetos a sus compañeros durante la clase”. 77
Tabla 26. Tratamiento a la conducta “hablar en clase con sus compañeros”. 78
Tabla 27. Tratamiento a la conducta “pedir prestados útiles entre pares”. 79
Tabla 28. Tratamiento a la conducta “ir al baño durante la clase”. 79
Tabla 29. Tratamiento a la conducta “dar quejas durante la clase”. 79
Tabla 30. Tratamiento a la conducta “desplazarse por el salón durante la clase”. 80
Tabla 31. Tratamiento a la conducta “usar objetos (balones, cartas, etc.) para jugar durante la clase”. 80
Tabla 32. Tratamiento a la conducta “evadir clase”. 81
Tabla 33. Tratamiento a la conducta” dañar muebles o elementos

del salón”. 81
Tabla 34. Tratamiento a la conducta “tirar objetos a sus compañeros durante la clase”. 81
Tabla 35. Tratamiento a la conducta “hacer sonidos fuertes. (golpear de la mesa, tamborilear los dedos, cantar, silbar, etc.)”. 82
Tabla 36. Tratamiento a la conducta “gritar durante la clase”. 83
Tabla 37. Tratamiento a la conducta “hacer bromas para interrumpir la clase”. 83
Tabla 38.Tratamiento a la conducta “molestar e interrumpir a sus compañeros”. 84
Tabla 39. Tratamiento a la conducta “desobedecer instrucciones y órdenes”. 84
Tabla 40. Tratamiento a la conducta “discusiones y peleas entre Compañeros”. 84
Tabla 41. Tratamiento a la conducta “usar insultos, apodos y groserías para referirse a sus compañeros”. 85
Tabla 42. Tratamiento a la conducta “realizar actividades diferentes a las asignadas”. 86
Tabla 43. Tratamiento a la conducta “consumir alimentos durante la clase”. 86
Tabla 44. Tratamiento a la conducta “usar teléfono móvil durante la clase”. 86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resumen de resultados TMMS-24 de los tres maestros. 52
Figura 2. Media aritmética de la clasificación de conductas disruptivas descritas por estudiantes. 54
Figura 3. Media aritmética de la clasificación de conductas disruptivas descritas por docentes. 55
Figura 4. Frecuencia pregunta 1 57
Figura 5. Frecuencia pregunta 2 58
Figura 6. Frecuencia pregunta 3 60
Figura 7. Frecuencia pregunta 4 61
Figura 8. Frecuencia pregunta 5 62
Figura 9. Frecuencia pregunta 6 63
Figura 10. Frecuencia pregunta 7 64
Figura 11. Frecuencia pregunta 8 66
Figura 12. Frecuencia pregunta 9 67
Figura 13. Frecuencia pregunta 10 68
Figura 14. Frecuencia pregunta 11 69
Figura 15. Frecuencia pregunta 12 70
Figura 16. Frecuencia pregunta 13 71
Figura 17. Frecuencia pregunta 14 72
Figura 18. Frecuencia pregunta 15 73
Figura 19. Frecuencia pregunta 16 74
Figura 20. Frecuencia pregunta 17 75
Figura 21. Frecuencia pregunta 18 76
Figura 22. Frecuencia pregunta 19 77

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Formato Test TMMS.24. 101

Anexo B. Formato encuesta para docentes. 103

Anexo C. Formato entrevista para docentes. 105

Anexo D. Formato encuesta para estudiantes. 107

INTRODUCCIÓN

El presente documento condensa la propuesta de investigación que tiene como objetivo describir la influencia que tiene la inteligencia emocional de los profesores de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, en el tratamiento de las conductas disruptivas de sus estudiantes en el aula de clase.

Para este cometido, se fundamentan y contextualizan las condiciones actuales del problema, a la luz de experiencias investigativas previas y de la convergencia de postulaciones teóricas claras, las cuales permitieron comprender cómo los conceptos de inteligencia emocional y conductas disruptivas son vigentes y materializan un protagonismo especial en las dinámicas que se entretejen en las aulas de clase.

Congruente con el objetivo de investigación, se adoptó un modelo de investigación expost-facto de tipo descriptivo, el cual, según Cancela y Cols (2010), se relaciona con la indagación sobre *qué es* de un fenómeno, intentando responder a cuestiones sobre el estado presente de la situación. Se le reconoce por la premisa *"después del hecho".*

Así, los análisis efectuados a través de herramientas estadísticas y su correspondencia con datos de orden cualitativo, permitieron generar resultados que parten de las preguntas de investigación planteadas.

Luego de aplicadas las encuestas y de realizar entrevistas, los resultados muestran las reacciones que ofrecen estudiantes y maestros sobre sus vivencias en el aula, a partir de diferentes hechos o conductas disruptivas. La investigación permitió reconocer convergencias y divergencias en diferentes tipos de disrupciones y en las acciones de intervención que se desarrollan. Así mismo, a través de la aplicación del TMMS 24, se lograron dilucidar los niveles de inteligencia emocional de los tres maestros que participaron en el estudio, permitiendo registrar grados de normalidad, y de discrepancia en uno de ellos. Lo anterior confirmó la importancia que tiene la inteligencia emocional en el tratamiento de los comportamientos disruptivos.

Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones se indican las categorías del estudio y se destaca la importancia de la inteligencia emocional en las aulas de clase,

con el fin de atender participativamente los problemas derivados de las conductas disruptivas que se presentan en el aula de clase.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La escuela y específicamente el aula de clase es un espacio de interacción que modela las acciones que se desarrollan en la sociedad en general. Rodríguez (2004) precisa cómo cada escenario educativo le confiere unos elementos particulares, definiendo el clima escolar como:

> El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos procesos educativos (p. 2).

La anterior descripción apoya la tesis de la existencia de conflicto en el escenario de enseñanza y aprendizaje, que termina afectando el normal desarrollo de las actividades en el aula, y tiene efectos en la dinámica escolar.

De manera puntual, las conductas disruptivas en el aula por parte de los estudiantes, emergen como elementos de tensión que demandan y focalizan la atención de los maestros y educandos, generando una ruptura importante en el transcurrir de una clase.

Ahora, resulta significativo exaltar cómo en los estudiantes y en los maestros las capacidades y condiciones propias pueden emerger como elemento facilitador para la manifestación de comportamientos disruptivos en una clase. A ese conjunto de aptitudes individuales se las ha denominado inteligencia emocional. Goleman (1996) las describe como habilidades de carácter socioemocional: “El autoconocimiento, (conciencia emocional o conciencia de uno mismo) la autorregulación (autocontrol), la motivación, la empatía y las habilidades sociales. (Capacidad de relación)” (p.55). De acuerdo con Goleman (1996), una de las capacidades de la inteligencia emocional está integrada por un conjunto de competencias emocionales, de habilidades prácticas que facilitan un correcto equilibrio emocional**.** En el caso concreto de los niños en las aulas

de clases, comprende la enseñanza de cómo comportarse, aprendiendo básicamente a conocer y manejar sus emociones. Supone Goleman (1996), que el comportamiento del niño, incluyendo el que tiene en el aula de clases, depende en buena parte al dominio de sus emociones.

Por lo anterior, se comprende la importancia de identificar el tratamiento que se da y la relación de influencia con las conductas de orden disruptivo en el aula, ya que, puede que el espectro de interpretación y sustento de este tipo de comportamientos se apoye en el concepto de inteligencia emocional. De acuerdo a Goleman (1996): “Es por ello por lo que la inteligencia emocional constituye una aptitud maestra, una facultad que influye profundamente sobre todas nuestras otras facultades ya sea favoreciéndolas o dificultándolas” (p.56). En distintos encuentros académicos esta condición se resalta como de sustancial importancia para la prevención de muchas situaciones de variabilidad comportamental.

La disrupción como expresión de interferencia, no sólo para un maestro sino también seguramente para otros presentes en la esfera física del aula, se convierte en un problema, que se adhiere a muchos dilucidados en el área de la disciplina escolar. Los problemas de comportamiento abarcan diferentes dimensiones que componen el clima de aula, desde actitudes de y para con los docentes, hasta relaciones entre pares.

Las variables inteligencia emocional y disrupción en el aula se muestran concomitantes, es decir, tienen una asociación que permiten su descripción como alternativa de abordaje científico.

Desde una mirada más amplia, en el presente estudio la cuestión problema se entreteje de manera más compleja, al relacionarse directamente con las condiciones socioculturales de la escuela seleccionada para el estudio. Esta institución evidencia expresiones particulares que demandan reconocer la prevalencia de dificultades de conflicto cotidiano, no con el propósito de señalar como determinante directo del fenómeno las situaciones de desavenencia que se registran, sino con el fin de narrar y estudiar la presencia de la problemática en una escuela colombiana de un entorno particular.

La Institución educativa, de nombre Arborizadora Baja, se encuentra localizada en la parte baja de la localidad de Ciudad Bolívar. El estrato socioeconómico de los pobladores residentes es dos. Las necesidades y circunstancias de vulnerabilidad están presentes en la mayoría de las familias que lo conforman. La violencia acaecida en una metrópoli, como lo es Bogotá, se viven con fuerza en esta comunidad. Se evidencian dinámicas de conflicto cotidianas. Se podría manifestar que su reiterada aparición denota un constante flujo de intercambios de acervo cultural inapropiado. La asunción de la hostilidad se permea de una aceptación de normalidad.

Entre los factores relacionados con los conflictos escolares que se viven en la institución, se encuentra el bajo control que poseen los jóvenes sobre su comportamiento, en tanto sus eventos reiterados y de alto impacto motriz y auditivo que intervienen como obstáculo en el normal desenvolvimiento de las clases, también conocidos como comportamientos disruptivos, pueden convertirse en detonantes para el inicio de disputas que llevan a enfrentamientos entre estudiantes, y a conflictos con los padres de familia, los maestros y los directivos docentes.

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Coherente con lo descrito anteriormente, se presenta a continuación el cuestionamiento principal y secundario que ilumina la propuesta de investigación.

1.2. PREGUNTA PRINCIPAL

¿Cómo influye la inteligencia emocional de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, en el tratamiento de las conductas disruptivas de sus estudiantes?

1.3. PREGUNTAS SECUNDARIAS

¿Cómo se caracteriza la inteligencia emocional de los profesores de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora de Bogotá?

¿Cuáles son y cómo se manifiestan las conductas disruptivas de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, en el aula de clase?

¿Cuál es el tratamiento usual que le dan los maestros de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá a los comportamientos disruptivos cotidianos de sus estudiantes en el aula de clase?

2. JUSTIFICACIÓN

La inteligencia emocional es la capacidad que permite ser conscientes de las emociones, de los sentimientos de otros, ayuda a tolerar las frustraciones y presiones que se vive. Se podría sustentar que existen diferentes consecuencias arraigadas por el manejo de situaciones de orden emocional.

Acciones conducentes a este tipo de eventos se convierten en una necesidad en la escuela colombiana, entre otras razones, por el auge negativo de situaciones de convivencia. Resulta imprescindible adaptar, a partir de propuestas investigativas o experiencias de intervención, programas de atención a los conflictos que se asocian a la influencia de las variables emocionales en la manifestación de comportamientos perturbadores del desarrollo normal de las clases. Por lo anterior, el presente estudio parte de la convicción de mejora y cualificación a partir del conocimiento de las condiciones que llevan al mantenimiento, y en muchas ocasiones, agudización y aumento de la disrupción en las clases.

A través del señalamiento y descripción de elementos que se encuentran incorporados a la inteligencia emocional, que influyen en el tratamiento de los comportamientos disruptivos en el aula de clase, se lograrán reconocer elementos presentes en la pauta de acción que se encuentra encubierta en esta problemática. Es decir, abrir la puerta a la comprensión de las condiciones emocionales como posibilidad de estudio. Por ello, la conveniencia del estudio se devela en la experiencia. Esto, por cuanto, tanto las cogniciones y prácticas previas como las consecuencias a las conductas de disrupción, se bañan de una dote emocional que es inherente a lo humano.

Ahora bien, la interpretación básica de la disrupción asociada a expresiones motoras que interfieren en la normalidad de una clase, significa prever la naturaleza de su emisión, la regularidad y frecuencia, su intensidad, el nivel de afectación y, como utilidad práctica, las posibles vías de intervención de la situación. La investigación parte de los hallazgos de otros estudios que logran familiarizar el fenómeno, en tanto la descripción que realizan sobre elaboraciones empíricas y teóricas previas, y sobre

cómo se visualiza la inteligencia emocional y la disrupción en el aula permiten fundamentar, consolidar y verificar las evidencias que promueve la propuesta.

Por todo lo anterior, la relevancia conceptual se muestra funcional; esto, a partir de la dinámica de contrastación de fenómenos dilucidados con las propuestas antecedentes o vigentes que sobre la temática se han y se siguen generando. De esta forma, la utilidad y uso de conocimientos o saberes, resultantes del procesamiento de la información en este proyecto, se convierten en fuente de promoción y apertura para la convergencia científica frente al fenómeno.

De igual manera, argumentando su pertinencia y conveniencia metodológica, se concibe una línea de acción coherente a procedimientos mixtos, es decir, de corte tanto cuantitativo como cualitativo, por cuanto la suma de los hechos que se hacen presentes en el problema y los deseos e intenciones de investigación demandan un trato combinado en su forma de abordaje, conocida también como emergente. Esto es, la expresión de la inteligencia emocional y de las conductas disruptivas, merecen concebirse de forma medible, por cuanto, se cuenta con instrumentos que permiten analizar y cuantificar las dos variables de forma idónea. Sin embargo, requieren de una conducción cualitativa para armar, a partir de las manifestaciones únicas de las interacciones e interpretaciones de los participantes, una descripción adecuada de cómo se desarrolla la influencia de la inteligencia emocional en los comportamientos disruptivos en el aula de clase.

De otro lado, consecuentes con la pertinencia contextual del estudio, resulta conveniente discriminar algunos aspectos sociales, físicos e históricos de la institución educativa. Esta, situada en la localidad de Ciudad Bolívar, se puede describir como una institución compleja en sus dinámicas de orden social, en tanto se permea de condiciones de vulnerabilidad de gran impacto. El recorrer cotidiano del Centro educativo materializa las anteriores alusiones.

En cuanto a su historia, se identifica como una institución joven que cuenta con menos de 20 años de trayectoria. Ofrece en la actualidad los niveles de educación básica y media vocacional, con convenio de formación técnica con el SENA. En sus dos jornadas, mañana y tarde, se atiende en promedio a una población de 2.400

estudiantes, que son orientados por un cuerpo docente, directivo docente y administrativo de más de 80 profesionales. Su planta física denota su trasegar, ya que, cuenta con tres edificios separados, de los cuales el de primaria cuenta con un desarrollo arquitectónico diferente por ser nuevo.

La anterior descripción, detalla globalmente el encause de aplicación que gestiona el proyecto de investigación. Es decir, las problemáticas en las que es posible sumergirse para consolidar un proyecto ambicioso de atención escolar y social diverso. Por esto, desde la mirada de la investigación es plausible aportar al reconocimiento de detalles relacionados con muchas de las problemáticas actuales: violencia escolar, ausentismo, deserción, dificultades de aprendizaje, deficiencia de recursos, entre muchos otros. Desde este sentido, la pertinencia de la intencionalidad es consecuente con un contexto de características complejas.

Por todo lo anterior, se puede aseverar que la presente investigación resulta útil, ya que, los consecuentes resultados beneficiarán a la comunidad circundante, maestros, padres de familia, estudiantes, estrategas escolares y a la comunidad científica. Por tanto, sirve a los agentes como fuente de comprensión e iniciativa para planear y componer la mejor alternativa de impulso a su atención. En definitiva, este estudio, por su carácter de novedad en la temática y forma de abordaje, puede despertar interés en quienes se preocupan por los fenómenos de naturaleza escolar.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Describir la influencia que tiene la Inteligencia emocional de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, en el tratamiento de las conductas disruptivas de sus estudiantes en el aula de clase.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar la inteligencia emocional de los profesores de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá.
- Describir el tipo de las conductas disruptivas que manifiestan los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, en el aula de clase.
- Describir el tratamiento usual que le dan los maestros de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá a los comportamientos disruptivos cotidianos de sus estudiantes en el aula de clase.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En las siguientes líneas se realizará un ejercicio de sustentación de algunas experiencias investigativas que soportarán la discusión de resultados de la presente investigación, en tanto la literatura soportada, los hallazgos y la metodología utilizada se convirtieron en fuente para la elaboración del presente informe.

4.2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

La correspondencia actual de fenómenos de interrupción en el aula de clase con constructos de capacidades emocionales es motivo de indagación importante para el conocimiento de nuevas rutas teóricas y metodológicas en las que se mueve la realidad frente a la problemática, lo cual conlleva interpretar el marco de experiencia y promoción intelectual sobre el tema.

Desde una mirada inicial es importante partir reconociendo una premisa inicial: la inteligencia emocional parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico, conductas disruptivas en el aula, el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de sustancia, el optimismo y la madurez vocacional Pena y Repetto (2008). Es decir, existe una tendencia general de aceptación de la importancia del constructo inteligencia emocional.

Rodríguez (2005) denota también esa importancia. A través de estudios que indagan sobre medidas de inteligencia emocional en maestros venezolanos encontró que el nivel de inteligencia emocional de los docentes es medio, detectó algunas debilidades en cuanto al manejo de las emociones, y en algunos casos de empatía, las cuales sugiere reforzar a través del impulso de la inteligencia emocional. Determinó como mayores fortalezas en los docentes sus relaciones interpersonales, motivación y

autoconocimiento, permitiéndole inferir niveles altos y propicios de seguridad y autoestima, que serían el motor para un buen desempeño laboral.
De acuerdo con los datos obtenidos, Rodríguez (2005) diseñó:

> Un programa de adiestramiento en inteligencia emocional basada en temáticas consecuentes con sus hallazgos de investigación: aptitud personal y profesional, autorregulación, aptitud social, habilidades sociales, manejo de conflictos, entre otros. Para la autora, "el beneficio del uso de herramientas de desarrollo de las habilidades emocionales comprueba los beneficios para un mejor desempeño en actitud emocional y social (p.118).

Siguiendo con la línea de preocupación por la comprensión de la influencia de la inteligencia emocional en los profesionales de la enseñanza, Pena y Extremera (2012), en su investigación "Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)", demuestran correlaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y el *engagement,* y entre la inteligencia emocional percibida y el factor de realización personal del *burnout.* Esto se traduce en que los docentes de primaria son un colectivo con altos niveles vocacionales en su profesión y con ilusión por su actividad docente.

Frente a los anteriores hallazgos, Pena y Extremera (2012) disponen como necesidad favorecer el desarrollo de programas sobre habilidades emocionales en el profesorado de primaria como método preventivo del síndrome de estar "quemado" y para potenciar en mayor medida el nivel de ilusión y dedicación en su labor docente.

Así mismo, correspondiente con el contexto de la básica primaria y el fenómeno emocional, Abarca (2003), en su investigación "La educación emocional en la educación primaria: currículo y practica", analiza cuáles de los contenidos de la educación emocional se hallan presentes en el diseño curricular base y en la práctica

educativa. Los resultados evidencian que los diseños curriculares incluyen objetivos relacionados con la educación emocional pero en una proporción muy inferior a los objetivos que considera para las asignaturas disciplinares.

Con relación a la práctica educativa de la dimensión emocional, muestra que no existe una relación directa con los objetivos apuntados en el diseño curricular base; la práctica educativa no se sustenta en la reflexión pedagógica sino en competencias profesionales del profesor. Igualmente, se descubre que el profesorado es consciente de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula; sin embargo, no dispone ni de la formación ni de los recursos para hacerlo, sus esfuerzos se centran en el diálogo lo que conlleva frecuentemente a una actitud moralizante.

Producto de los hallazgos, recomienda la inclusión de la educación emocional en la docencia como parte fundamental del bagaje pedagógico del profesorado, y señala que es preciso que forme parte de los ámbitos más relevantes en la formación de futuros maestros. Así, en la práctica educativa cotidiana se puede potenciar el desarrollo emocional modificando solo algunos aspectos metodológicos y de patrones de interrelación con el alumnado. Estos temas son también abordados en sus investigaciones por Bisquerra (2003), quien propone fundamentar el proceso de la educación emocional, promocionando el desarrollo de estrategias, las cuales deben tener como fin último las competencias emocionales.

Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000) afianzan la invitación plasmada en el estudio de Abarca (2003). Disponen estos investigadores, que la educación emocional no debe ser una mera mención en alguna área específica del currículo. Esta concepción implica una actitud seria en la adopción de la educación emocional en el currículo:

> Es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás, con el objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presentes los principios de prevención y desarrollo humano.” (p.587),

De otro lado, Rey y Extremera (2011) recalcan frente a variables de apoyo social asociadas a la inteligencia emocional y a las características de los profesores. En sus estudios resaltan cómo el apoyo social y las habilidades emocionales inciden favorablemente en la satisfacción de profesorado en sus actividades. Indican en sus resultados que los profesores con alta inteligencia emocional percibida y mayor apoyo social se caracterizan por una evaluación positiva de su bienestar. Sugieren, por lo tanto, que es necesario entrenar al profesorado en percepción, comprensión y regulación emocional, variables que mide el TMMS 24, y gestionar redes sociales y de apoyo de los maestros, lo cual incidirá en la mejora de la calidad de vida de los docentes.

Fernández y Extremera (2002) exponen cómo la inteligencia emocional y su influencia en la educación son vigentes. En su artículo “La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”, describen las acciones de exploración que se llevan a cabo en diferentes países, recalcando la convergencia de influjo que posee la inteligencia emocional en la docencia, entre ellos, la prevalencia de buenos rendimientos escolares asociados a un adecuado bienestar psicológico. Como relatan Fernández y Extremera (2002) “la inteligencia emocional no es sólo un término de moda, sino un constructo útil y bien fundamentado” (p. 111).

Por todo lo anterior, y con tono concluyente, tomando a Fernández Berrocal y Extremera (2004):

> Más que fomentar la inteligencia emocional de modo individual, debemos adoptar una perspectiva complementaria integrándola dentro de un marco más amplio, junto con otros aspectos personales y sociales que hasta ahora se han visto relacionados con el éxito en el contexto educativo” (p.13).

Así, atendiendo la invitación integradora de Fernández Berrocal y Extremera, y recorrido un primer camino de reconocimiento empírico de la inteligencia emocional y su impacto en diferentes áreas escolares, se establece la relación de la misma con las conductas disruptivas, categoría que se esgrime con fuerza, dada su asociación con problemas de disciplina escolar.

Ser parte del reconocimiento que hacen expertos en el tema de las conductas disruptivas. Concepción Gotzens, 2009 se identifica como una abanderada en el fenómeno. Su interés se concreta en diferentes producciones. Entre ellas los resultados sobre la comparación de las conductas disruptivas en diferentes aulas (Gotzens, Badía, Genovard, & Descallar, 2009). A través del estudio se hace referencia a la preocupación del profesorado por la disciplina. Se identifica que el profesorado muestra mayor preocupación por las transgresiones de orden social general que se dan en el grupo de clase, relegando a posiciones de menor importancia las conductas de orden instruccional, cuya implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje está rigurosamente comprobada.

Las condiciones de manifestación de los comportamientos de interferencia en las aulas, son motivo de indagación de Pino y García (2007). Sus acercamientos etnográficos permitieron determinar que las disrupciones más frecuentes se presentan durante las explicaciones en clase. Sin embargo, también se registra: llegar tarde a clase, las burlas a los profesores, la falta de respeto del alumnado por sus iguales, las agresiones verbales y físicas. Pino y García (2007), refieren que: “estos eventos, suceden en el aula y en menor medida en espacios comunes. Los altercados más numerosos se dan en niveles educativos de primero y segundo de la educación secundaria obligatoria (12 a14 años)” (p. 131).

En su tesis doctoral, Badía (2001) señala la importancia de estudiar los comportamientos disruptivos por su alta implicación en la disciplina escolar. Una de las ideas que defiende en su tesis es la de la existencia de razones para que los

estudiantes presenten comportamientos alteradores de la clase. En palabras de Badía (2001), “Los alumnos indisciplinados no lo son porque sí; su conducta disruptiva atiende a ciertas razones. Así pues, se podría considerar que las causas de los problemas de disciplina pueden provenir de fuera de la escuela y también a problemas dentro de la misma.” (p. 121).

Se incorpora entonces, un argumento importante para comprender cómo la Inteligencia emocional percibida de los docentes puede influir en los comportamientos disruptivos de los educandos, ya que, como lo menciona Badía (2001), existen causales para el comportamiento disruptivo.

Ahora, Gotzens, Castelló, Genovard, y Badía (2003) desarrollan estudios que atienden a la percepción que se tiene sobre la forma en que se materializan la disciplina y las conductas disruptivas en las aulas de clase. Describen en sus resultados, que los profesores y los alumnos difieren en lo que consideran es una conducta disruptiva; algunos comportamientos pueden ser situaciones de interrupción de clase; otros, no. Estos autores rastrean discrepancias sustanciales entre los dos agentes con respecto a imposición de sanciones, objetivos de disciplina y formas de comunicar sus intenciones de conducta, entre otros aspectos.

Diferentes investigaciones resaltan el papel de la formación de los profesores en la educación emocional de sus estudiantes Bisquerra (2003), Fernández Berrocal y Extremera (2002). También se ha estudiado la manifestación de conductas disruptivas García (2008), Badía (2001), Gotzens, Badía y Genorvard (2010).

Este último aspecto es destacado por Gotzens y Cols (2010), quienes identifican en su estudio un reiterado hallazgo: “los docentes acostumbran a otorgar mayor preponderancia a las normas que denominamos de tipo social que a las de tipo instruccional, a pesar de que ambas son importantes para el orden y funcionamiento del aula” (p.40)

Por lo anterior, estos autores promueven una idea, según la cual los programas de formación deben integrar elementos válidos para trabajar y modificar creencias y

valores, además de información conceptual y procedimental que expanda el conocimiento de los sujetos sobre disciplina. Esto, porque, según los investigadores, los profesores actúan en situaciones de disciplina bajo un propio sistema de creencias, no a través de un lente de formación profesional.

4.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

Como se evidencia en los anteriores hallazgos, existe una tendencia creciente a valorar positivamente la relevancia del concepto IE en diferentes variables escolares que se encarnan en la problemática de la disciplina. De forma general, se traduce en una forma de interactuar con el entorno, que tiene en cuenta las emociones, los sentimientos y algunas habilidades como el autoconocimiento, la motivación, el control de los impulsos, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, y otras más, indispensables para una buena adaptación e interacción social.

La expresión IE fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer de la Universidad de Yale en New Hampshire, para describir cualidades como la comprensión de los propios sentimientos, la interpretación de los sentimientos de otras personas y el control de las emociones.

De manera precisa, concuerdan en definir la IE como una "…habilidad centrada en el procesamiento de la información y el razonamiento, que permite utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo, y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional" (Mayer y Salovey, 1997 citados por Fernández Berrocal y Extremera, 2005, p. 68).

Desde esta línea, se registra en Mayer y Salovey una tendencia a asociar la IE como conjunto de habilidades, preferencia que sigue marcada por investigadores de vanguardia en el tema. El modelo de Mayer y Salovey (1997), citados por Fernández Berrocal y Extremera (2005), se concentra en identificar cuatro habilidades básicas: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión de emociones y regulación de emociones.

De otro lado, posterior a la nominación del constructo por parte de Salovey y Mayer, Daniel Goleman publicaría su libro “Inteligencia emocional” en 1996, publicitando de forma mundial la IE.

Goleman (1996), se interesa en justificar en eventos prácticos la existencia de la IE. Por esto, el libro se centra, fundamentalmente, en las expresiones emocionales de los seres humanos como condición vanguardia, exaltando las emociones como instrumento de navegación. Por ello, Goleman (1996) plantea que: “las personas poseen dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional**,** y que el funcionamiento en la vida está determinado por ambos” (p.33). Así, no es el coeficiente intelectual lo único que debe tenerse en cuenta, sino también considerar el emocional.

Otro de los referentes importantes de la IE es la propuesta de Howard Gardner sobre la existencia de inteligencias múltiples. Gardner (1994), asume un constructo que se equipara con algunos elementos de la IE, concretamente cuando se refiere a la inteligencia interpersonal, la define así:

> La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos. Los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa —vuelta hacia el interior— que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz… la esencia de la inteligencia interpersonal supone la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas…la capacidad de establecer contacto con

> los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta (citado por Goleman 1996 p. 30).

Los aportes de Gardner en el estudio de la inteligencia son de vital importancia en el afianzamiento de la IE, en tanto, implantó de manera concreta el interés por explorar otras capacidades humanas no asociadas directamente a lo intelectual. Lo ejemplifica Goleman (1996) al explicitar las competencias emocionales:

> 1. El conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. 2. La capacidad de controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Es decir, la capacidad de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, de la tristeza, de la irritabilidad. 3. La capacidad de motivarse uno mismo. El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. El autocontrol emocional — la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad. 4. El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, constituye la «habilidad popular» fundamental. 5. El control de las relaciones. El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas (p.32).

Se abre así un debate fuerte frente al influjo y prevalencia de la IE sobre la inteligencia racional. Shapiro (1997) resuelve las discrepancias reconociendo la influencia mutua que ejercen una u otra.

Señala Shapiro (1997) que:

> Las capacidades de la Inteligencia emocional o del coeficiente emocional (CE), Coeficiente Emocional, no se oponen al CI o a las capacidades cognoscitivas sino que interactúan de forma dinámica en el mundo real, una persona puede destacarse tanto en sus habilidades intelectuales como en las sociales y emocionales (p. 10).

Y continúa Shapiro (1997) resaltando una de las diferencias más importante entre el CI y el CE: el CE:

> No lleva una carga genética tan marcada, lo cual permite que los padres, tutores o maestros tengan que partir de la base en que la naturaleza ya no incide para determinar las oportunidades de éxito de una persona. Por esto, parece plausible e importante trabajar en el fortalecimiento del desarrollo del cerebro humano y en la educación de las emociones (p. 11)

Goleman (1996) converge en la conveniencia de abrir la puerta a programas y propuestas de educación emocional de forma urgente. Afirma que se ha notado decadencia y deficiencia en las competencias emocionales de los niños debido la problemática social, lo cual refleja mayor intensidad en las dificultades de marginación social, ansiedad y depresión, delincuencia, agresividad, entre otras situaciones.
De otro lado, resulta fundamental conocer cómo funciona la neuroanatomía de las emociones para comprender la manera en que la inteligencia emocional afecta el desempeño social de las personas.

La corteza cerebral es la estructura que procesa toda la información del medio, por lo cual se podría asegurar que tiene que ver con las facultades racionales. Ahora bien, aunque la corteza constituye la parte pensante del cerebro, desempeña un papel fundamental para comprender la inteligencia emocional, ya que la corteza nos permite

tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, nos permite tener discernimiento, analizar porque sentimos de determinada manera y hacer algo al respecto, (Goleman, 1996). En otras palabras, las emociones también requieren ser pensadas.

La parte emocional y la lógica del cerebro desempeñan diferentes funciones, al determinar nuestros comportamientos; sin embargo, son completamente independientes. La región emocional del cerebro responde más rápidamente y con más fuerza, nos alerta cuando alguien está en peligro aun sin poder determinar la clase de peligro, la corteza en especial los lóbulos prefrontales pueden actuar como en freno, dándole sentido a una situación emocional antes de que respondamos a ella, (Goleman, 1996).

Por su parte, el sistema límbico, frecuentemente mencionado como correspondiente emocional del cerebro, se encuentra alojado profundamente dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la función primaria de regular nuestras emociones e impulsos. Incluye al hipocampo en sus actividades. Allí se produce el aprendizaje emocional y se almacenan los recuerdos emocionales, (Goleman, 1996).

La amígdala cerebral es un centro de coordinación especial a nivel emocional. De acuerdo con Goleman (1996):

Las conexiones existentes entre la amígdala (y las estructuras límbicas relacionadas con ella) y el neocortex constituye el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de conexión existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos. Esta vía nerviosa, en suma explicaría el motivo por el cual la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitirnos simplemente pensar con claridad (p.23).

Igualmente, los neuropéptidos se relacionan con la IE. Comprende la forma en que las emociones se transmiten bioquímicamente a las diversas partes del cuerpo.

Específicamente, son una serie de aminoácidos que se encuentran almacenados en el cerebro emocional y son enviados a través del cuerpo cuando se siente una emoción, indicándole al cuerpo la manera de reaccionar a estos elementos cerebrales, se le llaman también neurotransmisores.

Todo lo anterior, relacionado con la neuroanatomía de las emociones, lleva a pensar que de alguna manera la inteligencia puede ser enseñada. En consecuencia, nuestro cerebro puede ser objeto de entrenamiento para modificar o aprender repertorios conductuales positivos, relacionados con la IE.

De otra parte, es necesario precisar teóricamente elementos de medición de la IE. Se identifican dos modelos de medición: las evaluaciones de autoinforme y las de ejecución. Las evaluaciones de autoinforme, de preferencia y conveniencia indican, a partir de una introspección, qué nivel de desarrollo presenta un individuo en diferentes categorías de habilidad emocional. Las pruebas de ejecución exponen a los sujetos a la resolución de aplicativos que exigen su respuesta frente a situaciones intencionales.

En relación con los instrumentos de autoinforme, señalan Fernández, Extremera, Mestre y Guil (2004): "están compuestos por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales" (p. 212). Para ello, se convierten en una herramienta que incluye a los individuos, partiendo de su percepción sobre sus propias capacidades emocionales. Entre los más reconocidos están: TMMS 48 Trait meta mood scale 48, de Mayer y Salovey; TMMS 24 Trait meta mood scale 24, de Fernández Berrocal y Extremera; y el SSRI Schutte Sel Report Inventory Schutte, de Malouf, May, Haggery, Cooper, Golden y Dorheim .

En ese sentido, Fernandez y Cols (2004) señalan: "las medidas de habilidad o ejecución implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación

predeterminados y objetivos" (p. 212). Algunas destacadas: MEIS Multifactor Emotional Intelligence Scale Mayer, Caruso y Salovey , MSCEIT Mayer-Salovey-Caruso Emotinal Inteligence test .

El camino recorrido frente al concepto de IE, resulta imprescindible para reconocer su importancia en la educación, en la escuela y en especial en los profesores. Guzmán y Oviedo (2009), en su libro Inteligencia emocional y procesos pedagógicos, señalan cómo en nuestras escuelas el papel de los maestros afecta directamente diferentes factores de desempeño de los estudiantes. Por ello, recalcan la existencia de elementos de la IE que son determinantes, especialmente, la manera como se reacciona o interactúa con el educando. De acuerdo con Rogers (1983), citado por Guzmán y Oviedo (2009), existen cualidades en los maestros que son fundamentales en la generación de un positivo ambiente en el aula: "Autenticidad en la relación profesor-alumno, aprecio por su estudiante, aceptación, confianza y comprensión empática" (p.52).

Los conocimientos disciplinares y las emociones son preponderantes en el aula. Tausch (1987) citado por Guzmán y Oviedo (2009), recomienda actitudes que debe tener el docente: "Escucha comprensiva de la realidad anímica del alumno, preocupación respetuosa por el alumno y naturalidad en su comportamiento" (p 32). Por esto, evidencian Guzmán y Oviedo (2009) con registros de aula la existencia de autoritarismo, rigidez en los procesos, ambientes de aula poco enriquecedores, y reacciones negativas por falta de control emocional por parte de los maestros. En definitiva, la IE de los profesores parece ser predictor de exitosos movimientos y procesos escolares.

4.4. CONDUCTAS DISRUPTIVAS

La conducta disruptiva en el aula de clase se puede definir como una situación problemática, inapropiada y molesta para el docente. De acuerdo con esto, se puede

considerar como disrupción desde un comportamiento leve (trato inadecuado, rechazo al aprendizaje) hasta los más graves (agresiones y comportamientos violentos). Son acciones que entorpecen y en algunos casos impiden los procesos de enseñanza aprendizaje. Se trata de actos que se ven reflejados en indisciplina, desafío a la autoridad y rechazo a cumplir y obedecer las normas establecidas.

Las conductas disruptivas son un conjunto de comportamientos que los estudiantes realizan deliberadamente para interrumpir la intervención del docente o para dificultar de alguna manera el inicio o el desarrollo de la clase. Estas conductas tienen la probabilidad de ser interpretadas por el docente como una agresión personal y afectar sus procesos cognitivos, fisiológicos o comportamentales, lo que puede generar un conflicto abierto entre alumno y profesor.

Los comportamientos disruptivos en el aula son visibles. Su manifestación motora, se puede observar, cuantificar y medir, convirtiéndose en un problema común de las aulas de clase.

Con respecto a su alusión general, Vallés (2007) acuña la denominación disruptiva aunada a los excesos o alteraciones comportamentales que atentan contra los derechos de los demás. Esta postura encarna una primera inserción categorial de la expresión disrupción en el lenguaje de la violencia. En una vía similar Torrego y Moreno (2000), citados por Cazorla (2011), definen la disruptividad como “conductas aisladas y al tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula…podrían calificarse como boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad en el aula y al trabajo de los demás alumnos” (p. 22).

La conflictividad de la disrupción se manifiesta, entonces, tanto en las consecuencias como los elementos propios de su manifestación. Por esto, en relación con las operaciones que se emplean en el boicot o interferencia de la normalidad de la clase por parte de los estudiantes, Gotzens (1986), citada por García (2008), referencia categorías de conductas distorsionadoras:

> a. Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, andar a la pata coja, desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse. b. Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la mesa o a la silla, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas. c. Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar. d. Agresivas: Pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos. e. De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo (p. 38).

Aclara García (2008):

> En educación infantil las conductas más frecuentes son las motrices, como estar fuera del asiento, saltar, dar vueltas por la clase; las agresivas, como empujar, pellizcar, destrozar y golpear objetos; y las verbales, como no esperar el turno para poder hablar (p. 38).

García (2008) sostiene que muchas de las conductas problemáticas que presentan los niños de educación básica se presentan porque no han aprendido una forma aceptable de hacer las cosas, por lo cual se puede inferir que existen manifestaciones disruptivas que pueden no operar con una intención de conflicto directa, sino que al parecer, podrían ajustarse a lo evolutivo.

Así, ante el problema de las interrupciones frecuentes de clase podría operar un elemento fundamental: el docente. Gotzens (1997), citada por Zamudio (2010), afirma, sobre el papel crucial que juega el maestro en las condiciones de disciplina del aula:

> La manera de actuar del profesor y el estilo en el trato con los alumnos ejerce un efecto sobre estos; a la vez, las actitudes y respuestas de los niños ante las condiciones de la clase influyen en el profesor y alrededor de ellos mismos. (p. 116).

La reacción del docente ante un comportamiento disruptivo es una señal importante de su preparación e idoneidad. Por ello, resulta necesario estimar la calidad de las respuestas ante las disrupciones, ya que, determinará actuaciones futuras de los estudiantes; como lo afirma Mackenzie (2003) “Tarde o temprano alguien hará algo de forma incorrecta, él o ella, y todos los estudiantes, mirarán la reacción del profesor” (citado por Zamudio, 2010, p.117).

Melnick y Meister (2008), citados por Gotzens y cols. (2010), se interesan por el problema de la formación docente. Al respecto, sostienen: “La disciplina escolar es, en la actualidad, una de las principales preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado tanto de enseñanza primaria como de secundaria. Pese a ello, la preparación que reciben durante el período de formación docente es casi inexistente”. (p. 35).

Congruente con lo anterior, Gotzens y cols. (2010), partiendo de resultados previos sobre el tema, (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003), afirma que los docentes parten de sus creencias y experiencias sobre disciplina y comportamiento en las aulas para atender situaciones de interferencia o disrupción que se convierten en fenómenos de indisciplina.

Joubert (2012) llama la atención frente a los posibles determinantes de aparición de esta forma de comportamientos: “…marginalidad, hiperactividad, prepotencia, sobre protección por parte de los padres y representantes, violencia física y verbal, negativismo, falta de atención en el aula, desmotivación, baja autoestima, poca integración con el grupo entre otras” (p. 1).

Ison (2004), en el reporte de discusión de resultados del estudio: “Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas”, relata evidencias de características diferenciadoras, en las variables asociadas a la IE, en niños que manifiestan estos comportamientos y en quienes no los presentan.

Refiere Ison (2004):

> Los niños con conductas disruptivas presentaron dificultades al describir, con cierto nivel de adecuación, los componentes emocionales en una situación de interacción social, tales como miedo, enojo, tristeza, alegría, etc. Por el contrario los niños sin conductas disruptivas lograron enumerar con mayor facilidad las emociones presentes en una situación interpersonal (p.265)

En últimas, las conductas disruptivas se visualizan como un proceso normal y cotidiano en las aulas de clase. Visibilizar sus condiciones, percepciones y rol de los educadores en su tratamiento, se convierte en el reto fundamental para proponer acciones de intervención en las aulas de clase.

4.5. CLIMA DE AULA.

De otro lado, y para compendiar las dos categorías fundamentales del estudio *Inteligencia emocional y conductas disruptivas*, resulta necesario hacer referencia al clima de aula, bien como causa o como producto de las intervenciones y expresiones cotidianas de las dos variables en cuestión.

El clima de aula según Vaello y Orts (2003)

> es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores; puede facilitar o dificultar el trabajo

> de los profesores y de los alumnos, ya que aunque los conflictos pueden aparecer en cualquier momento, suelen aparecer cuando las oportunidades son favorables (p.17).

Un clima de trabajo y convivencia pacífica hace que los perturbadores la tengan más difícil, y los que quieran y trabajar, más fácil. Sobre todo, tiene mucho que ver con hacia dónde se inclinan los alumnos dubitativos instalados en la zona de incertidumbre: si hacia el lado de la convivencia y el trabajo o hacia el lado del fracaso académico y la disrupción (Vaello Orts, 2003). Según este autor, el clima de aula es el resultado de un entretejido de múltiples variables de diferentes categorías, no todas educativas, que constituyen una estructura dinámica que determina en gran medida todo lo que ocurre en el aula. Estas variables no se pueden dejar libremente, sino que deben ser identificadas, controladas y canalizadas por el profesor en beneficio del buen desarrollo de la actividad docente. Estas variables se agrupan en tres grandes áreas de intervención:

Control: Es imprescindible para lograr plantearse objetivos académicos. Ha de ser mínimo pero suficiente, y debe ser reemplazado de forma progresiva por el autocontrol de los estudiantes. Son herramientas fundamentales para mantener el control del aula de clase las siguientes. Tiene que ver con el establecimiento de límites, advertencias, compromisos, sanciones y derivaciones.

Relaciones interpersonales: Todo el tiempo de clase está impregnado por relaciones sociales entre profesores y alumnos, por lo que son la principal fuente de conflictos, pero también pueden ser la fuente principal de satisfacción. Deben ser cálidas, respetuosas y siempre buscando la integración social, hay dos aspectos que hacen las relaciones gratificantes: el respeto y la empatía.

Rendimiento: Es el objetivo fundamental hacia el que está dirigido todo el proceso. Se debe procurar un rendimiento académico óptimo de todos los alumnos, sin que ello

significique que todos deban rendir lo mismo, sino que cada uno debe dar lo mejor dentro de sus propias posibilidades. Aunque no se pueda conseguir que todos tengan un excelente rendimiento académico, sí se debe exigir que todos sean buenas personas, Ello se puede lograr con: inducción de expectativas, motivación, atención, atención a la diversidad y autoestima.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente informe de investigación da cuenta de una indagación realizada a partir de los parámetros y lineamientos de un estudio expost-facto de tipo descriptivo. La selección de esta metodología se justificó por el desarrollo mismo del estudio, que integró técnicas de análisis cualitativas, pero especialmente estadísticas, o cuantitativas, y por la relación de los objetivos de investigación con las condiciones que se manifiestan en el problema y en el desarrollo práctico del estudio.

La investigación expost-facto deviene de la premisa: después del hecho. Se entiende que primero se produce el hecho, y posteriormente se analizan sus posibles causas o consecuencias. De hecho, no se puede modificar el fenómeno u objeto de análisis (Cancela, Cea, Galindo & Valilla, 2010).

Los estudios expost-facto se clasifican en descriptivos, de desarrollo, comparativo causales y correlacionales. En relación con el descriptivo, para Cancela y Cols (2010), la investigación expost-facto descriptiva se relaciona con la indagación sobre *qué es* de un fenómeno, intentando responder a cuestiones sobre el estado presente de la situación, que son de particular importancia en la construcción de nuevo conocimiento, en tanto describen fenómenos con el fin de conocer de forma sistemática la realidad.

De forma precisa, la propuesta de investigación emergió con la intención de conocer las particularidades que presentan maestros de quinto de primaria de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja, de Ciudad Bolívar, en Bogotá, en relación con su inteligencia emocional y con el tratamiento que les dan a las conductas disruptivas de sus estudiantes.

A partir de esta motivación y la movilidad de las características que tienen dichas variables, se concibió la metodología del estudio a partir de un modelo mixto, con elementos cualitativos y cuantitativos. Se incorporó una rigurosidad importante para el tratamiento de la información, captando datos que precisan tendencias que se consolidan mejor estadísticamente. De igual manera, para justificar e interpretar los resultados, se requirió del aporte de ampliaciones y explicaciones cualitativas de los maestros, mediante entrevistas estructuradas, que se convirtieron en un soporte fundamental para la estructuración del informe.

Lo anterior, lo resalta Moreno (2000) en los siguientes términos: “La descripción puede incluir aspectos cuantitativos como cualitativos de los fenómenos, va más allá de la mera acumulación de datos, a un proceso de análisis e interpretación que, desde un marco teórico, realiza el investigador” (p. 128)

5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La propuesta de investigación se caracterizó por la recolección de información basada en el uso de herramientas específicas, concretamente, mediante encuestas y entrevistas. Los resultados se modelaron y verificaron a la luz de hallazgos empíricos y teóricos de antecedente sobre las cuestiones. En el análisis de los resultados se establecieron las características de la inteligencia emocional de los profesores que participaron en el estudio, se identificaron las conductas disruptivas de los estudiantes y se analizó el tratamiento que dan los profesores a las conductas disruptivas identificadas.

El proceso se concibió de forma sistemática. Por ello, se formuló el estudio a partir de la práctica de tres fases:

Fase 1: Formulación, lectura y encuadre de la estructura de la investigación
Fase 2: Obtención e interpretación de la información

Fase 3: Discusión y elaboración del informe

Lo anterior, en concordancia con la metodología seleccionada. Al respecto, Joan Mateo Andrés (2009), reseña las fases generales de un estudio expost-facto descriptivo: Identificar y formular el problema a investigar, establecer los objetivos del estudio; seleccionar la muestra apropiada y seleccionar sistemas de recolección de información; y recoger y analizar datos, y extraer conclusiones.

5.3. PARTICIPANTES

El proyecto concibió la participación de la población estudiantil del nivel de básica primaria en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de la ciudad de Bogotá.
Características de los participantes.

Los participantes fueron tres profesores y 107 estudiantes, niños y niñas, de los tres cursos de grado quinto de básica primaria de la jornada de la tarde, residentes de la localidad 19 Ciudad Bolívar. Sus edades oscilan entre 9 y 12 años de edad. Estratos socioeconómicos 1 y 2.

La mayoría de los niños que se encuentran en los grados quintos residen en barrios aledaños a la Institución. Se identifican deficiencias económicas y de seguridad de alto impacto en las diferentes condiciones de vida de las familias, lo que permite aseverar un índice de vulnerabilidad social importante.

Los profesores que participaron en el estudio son directores de curso, que desarrollan actividades de aula en los tres cursos de grado quinto de la jornada tarde. Cada uno de ellos desempeña sus labores de acuerdo con su área de formación, además de la labor de directores de grupo.

5.3.1. Muestra: Basando la exploración desde un tipo de muestreo intencional, se seleccionaron tres grupos de aula que sirvieron de fuente de indagación y estudio. La población de estudiantes de los cursos de grado quinto representa una equivalencia de igualdad a la muestra seleccionada

.

Los grupos seleccionados bajo la metodología de muestreo intencional detallan dinámicas de emisión de conductas de disrupción y manifestaciones de interacción que evidencian la existencia latente de expresiones emocionales, regulación propia del constructo inteligencia emocional.

5.4. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

5.4.1. Instrumentos

5.**4.1.1**. Test TMMS 24, aplicado a los tres profesores directores de grupo: La expresión de la variable Inteligencia emocional promueve el uso de estrategias de medición psicométrica. A propósito de la inteligencia emocional, se identifican baterías de medición que han sido producto de verificación de confiabilidad y validez adecuada, que permiten asegurar un apoyo cualificado a los objetivos de la investigación.

Se tomó como herramienta el test TMMS 24. Está basado en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS 48), de Salovey y Mayer. El test seleccionado corresponde a una adaptación de esta prueba al español, desarrollada por Natalio Extremera y Pablo Fernández Berrocal.

La prueba, aplicada a los docentes proporciona información sobre tres categorías de la inteligencia emocional: Percepción, comprensión y regulación emocional.

Entre los elementos generales que justifican el uso de este instrumento se destacan: permite evaluar procesos consientes de tipo emocional, su fácil administración y calificación, presenta índices de validez predictiva mayor en una gran cantidad de variables relacionados con la vida cotidiana, evalúa comportamientos típicos

relacionados con diferentes capacidades emocionales, su accesibilidad y bajo costo (Extremera, Fernández Berrocal, 2004).

Los correspondientes análisis e interpretación de la prueba se basan en el baremo que el instrumento tiene oficializado, es decir, la evaluación del test se fundamenta en la forma de calificación establecida por Extremera y Fernández Berrocal, gestores del test.

5.4.1.2. Encuestas a maestros y a estudiantes. Con el objetivo de describir el tipo de comportamientos de alteración de las clases que se presentan en los salones de los tres cursos de grado quinto de la jornada de la tarde, se diseñó, validó y aplicó un instrumento elaborado por los investigadores. Dicha herramienta permitió recopilar y procesar información frente a la caracterización de las conductas disruptivas presentes en las aulas de clase.

5.4.1.3. Entrevista semi-estructurada a maestros. Luego de los resultados arrojados por las encuestas desarrolladas a los maestros, se determinó solicitar ampliación y explicación de diferentes aspectos y cuestiones que se plantearon en la en cuesta, para integrar de manera adecuada los resultados y los análisis correspondientes.

5.4.2. Análisis de datos. Luego del acopio de los datos arrojados por las tres tipos de instrumentos, se procesó y cruzó la información a través del software estadístico SPSS, para presentar de manera gráfica los resultados. Así, se desarrolló posteriormente una discusión que contrastó los resultados de la investigación con los hallazgos y postulados de diferentes expertos que son fuente de referencia en el marco teórico.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El aula de clase es un escenario que se encuentra bañado de diferentes relaciones, condiciones y elementos que la convierten en único, por las características que allí se evidencian. Es por esto, que resulta relevante gestionar procesos que permitan explicitar las peculiaridades que la constituyen.

De esta manera, en los cursos de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de la ciudad de Bogotá, se lograron registrar componentes relacionados con las conductas de disrupción cotidianas de los estudiantes, el tratamiento que ofrecen los maestros a estas y el tipo de inteligencia emocional percibida de los docentes directores de curso.

En relación con la inteligencia emocional percibida, se aplicó a las tres maestras el test TMMS-24, de Fernández Berrocal y Extremera (2004).

Tabla 1. Resultados del TMMS-24 Profesor 1

SUB ESCALAS TMMS 24	PROFESOR 1	CALIFICACIÓN
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	32	Rango Adecuada percepción (25 a 35) Adecuada percepción emocional
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	47	Rango Excelente comprensión(> 35) Excelente comprensión emocional
REGULACIÓN EMOCIONAL	29	Rango adecuada regulación (24 a 34) Adecuada regulación emocional

Tabla 2. Resultados del TMMS-24 Profesor 2

SUB ESCALAS TMMS 24	PROFESOR 2	CALIFICACIÓN
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	34	Rango Adecuada percepción (25 a 35) Adecuada percepción emocional
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	41	Rango Excelente comprensión(> 35) Excelente comprensión emocional
REGULACIÓN EMOCIONAL	23	Rango baja regulación (adecuada24 a 34) Debe mejorar su regulación emocional

Tabla 3. Resultados del TMMS-24 Profesor 3

SUB ESCALAS TMMS 24	PROFESOR 3	CALIFICACIÓN
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	31	Rango Adecuada percepción (25 a 35) Adecuada percepción emocional
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	47	Excelente comprensión emocional
REGULACIÓN EMOCIONAL	27	Rango adecuada regulación (24 a 34) Adecuada regulación emocional

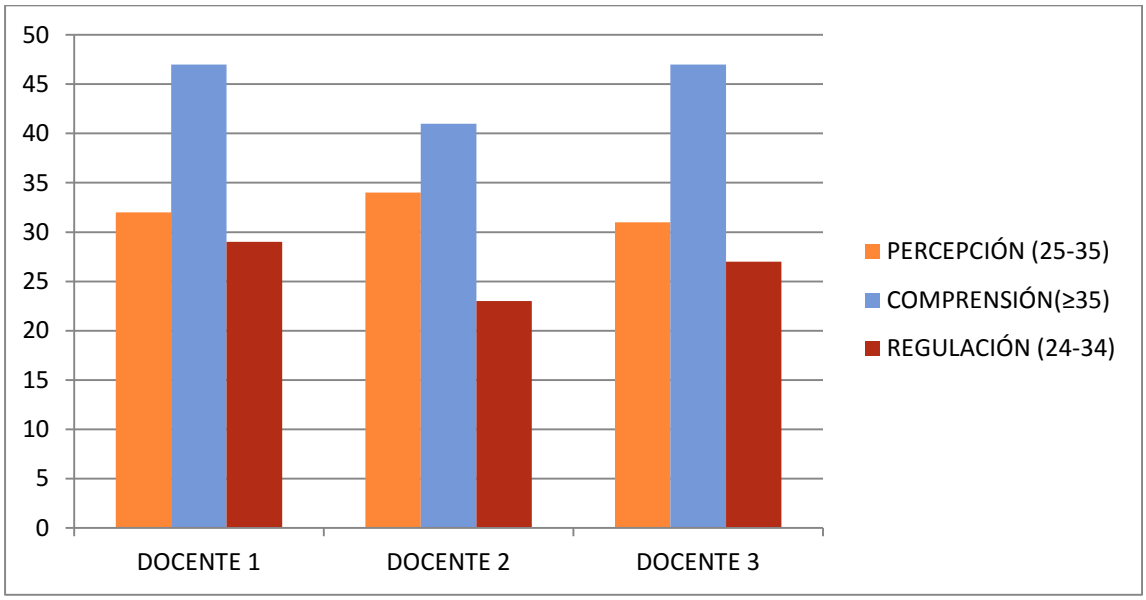
Los resultados comparativos de la prueba de inteligencia emocional TMMS 24 Berrocal y Extremera (2004), denotan de manera general, para los tres profesores, una normalidad estadística en dos de las subescalas: percepción emocional y regulación emocional. En comprensión emocional se presenta una desviación hacia el rango de excelente.

Los datos indican, respecto de la medida de la Inteligencia emocional, que los tres maestros poseen una adecuada percepción emocional, una excelente comprensión emocional y una adecuada regulación emocional. Traducido a términos de la baremación de la prueba, desarrollan la capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, comprenden en una proporción importante sus estados emocionales y regulan de manera adecuada sus expresiones emocionales.

Ahora bien, de manera individual, se registran fluctuaciones dentro de cada rango, aun cuando se infiere, de manera general, por los resultados expuestos que las tres maestras desarrollan condiciones y características de Inteligencia emocional similares. Existen de acuerdo con los resultados de la prueba, pequeñas diferencias entre los tres maestros con respecto a la forma en que perciben, comprenden y regulan sus emociones.

Integrando los anteriores datos, la siguiente figura ilustra las diferencias y similitudes que se han descrito.

Figura 1. Resumen de resultados TMMS-24 de los tres maestros.



Fuente: el autor

Entonces, se puede afirmar, la Inteligencia emocional que manifiesta de forma individual cada maestro se encuentra dentro de los rangos de normalidad. Con alguna tendencia hacia una sobrevaloración de la capacidad emocional es decir, a concebir lo emocional como rasgo de alto valor.

Los resultados generales que indican una tendencia promedio de los tres sujetos, que es coincidente con los estudios llevados a cabo por Rodríguez (2005). A partir de sus investigaciones, encontró que el nivel de Inteligencia emocional de los docentes es medio, aun cuando, en una proporción menor detecta dificultades en la dimensión que él denomina manejo emocional.

Desde esta misma línea, se entiende también que existe una correlación positiva entre la Inteligencia emocional percibida y el *burnout*, Pena y Extremera (2012). Por lo tanto, los anteriores resultados son indicadores favorables para los tres maestros y para sus grupos de aula, dado que, su Inteligencia emocional se convierte en un factor de protección.

6.2. CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Frente al segundo instrumento, encuesta a estudiantes, que midió las valoraciones del tipo de conductas disruptivas que se aprecian en las aulas, se evidenció un índice de fiabilidad de las respuestas adecuado, valga decir, superior a 0.6.

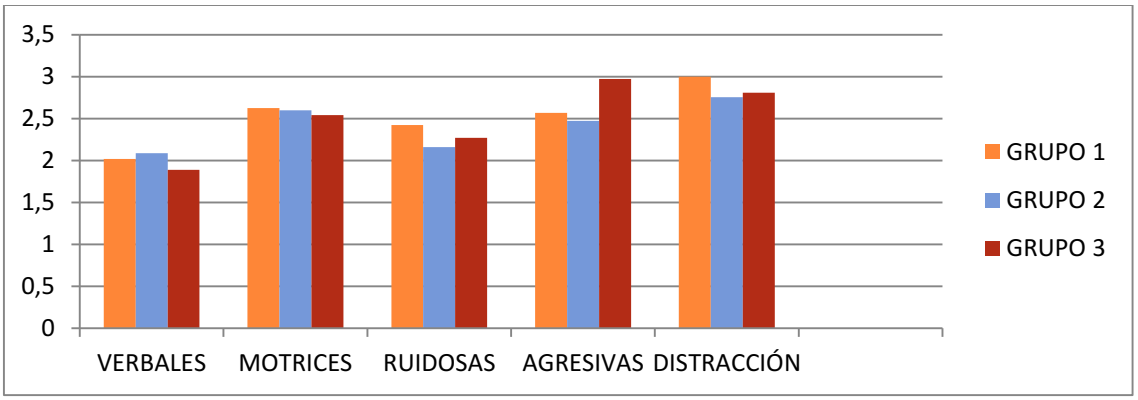
Tabla 4. Estadístico de confiabilidad de encuesta a estudiantes

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,758	**19**

Así, se encontraron en las aulas conductas disruptivas que se asocian de acuerdo con su tipología y con sus características.

Figura 2. Media aritmética de la clasificación de conductas disruptivas descritas por estudiantes.



Fuente: los autores

Se observan, en cada grupo, manifestaciones disruptivas de cinco clases: verbales, motrices, ruidosas, agresivas y de distracción.

Estos comportamientos en los grupos se presentan en su orden jerárquico así:

Tabla 5. Clasificación jerárquica de tipología de conductas disruptivas, según los estudiantes.

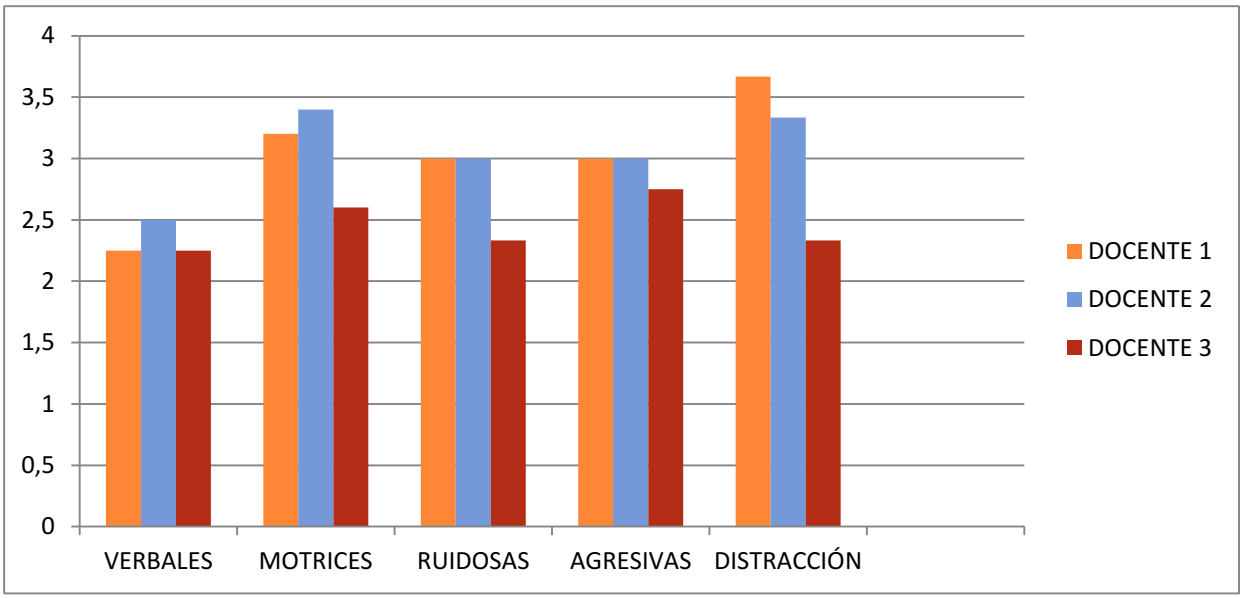
GRUPO	CONDUCTA 1	CONDUCTA 2	CONDUCTA 3	CONDUCTA 4	CONDUCTA 5
1	Distracción	Motrices	Agresivas	Ruidosas	Verbales
2	Distracción	Motrices	Agresivas	Ruidosas	Verbales
3	Agresivas	Distracción	Motrices	Ruidosas	Verbales

De estos datos se evidencia una prevalencia de comportamientos disruptivos, tales como: realizar actividades diferentes a las asignadas por la profesora, comer en el salón de clase, usar el celular, molestar al compañero (empujarlos, quitarle sus útiles), desobedecer las órdenes dadas por la maestra, tener discusiones o peleas con los compañeros, utilizar apodos, groserías e insultos en la interacción con sus

compañeros, desplazarse por el salón, traer y utilizar objetos para jugar, ausentarse del salón, dañar los útiles del salón, tirar papeles.

La tipología de conductas que menor frecuencia presentan en los tres grupos se asocian específicamente con: hablar en clase, pedir prestado útiles, solicitar ir al baño, dar quejas, hacer ruidos (golpear la mesa, silbar, cantar etc.), gritar, reír o hacer reír.

Figura 3. Media aritmética de la clasificación de conductas disruptivas descritas por docentes.



Fuente: los autores

Tabla 6. Clasificación jerárquica de tipología de conductas disruptivas, según los profesores.

DOCENTE	CONDUCTA 1	CONDUCTA 2	CONDUCTA 3	CONDUCTA 4	CONDUCTA 5
1	Distracción	Motrices	Agresivas	Ruidosas	Verbales
2	Motrices	Distracción	Agresivas	Ruidosas	Verbales
3	Agresivas	Motrices	Distracción	Ruidosas	Verbales

Los resultados muestran en los maestros una tendencia en describir como sobresalientes las tipologías de comportamientos disruptivos: motrices, de distracción y agresivas, y con moderada relevancia, las verbales.

Esta tendencia hace relación a la manifestación de conductas específicas, tales como: desplazarse por el salón durante la clase, traer y utilizar objetos para jugar durante la clase, tirarse objetos que distraen e interfieren la clase, salirse del salón sin autorización, realizar actividades distintas a las asignadas, comer en clase, empujar y molestar a sus compañeros, desobedecer las órdenes dadas por la docente, tener discusiones o peleas con los compañeros, las que menos relevancia tienen es hablar en clase, pedir prestado útiles a los compañeros, pedir permiso para ir al baño y dar quejas.

Los resultados de la tabla, dan cuenta de una línea que es compartida por maestros y estudiantes. Esto es, la tipología de comportamientos disruptivos en las aulas es similar para los estudiantes y para los maestros.

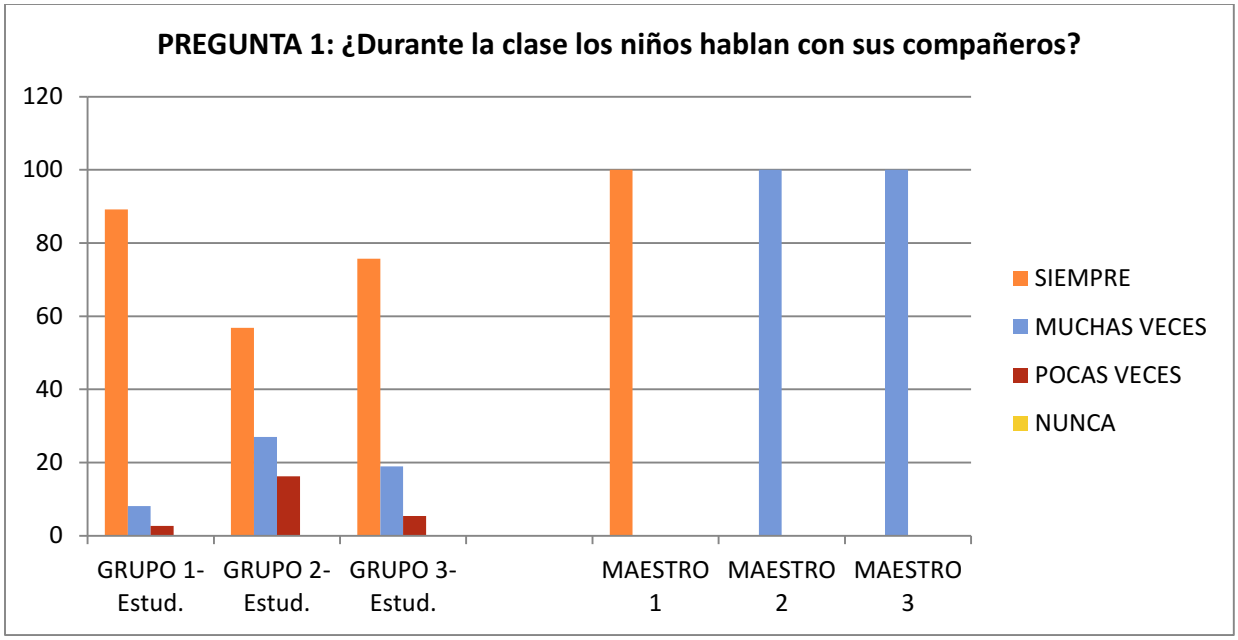
Lo anterior, demuestra que el clima de aula es una categoría que se adhiere a la percepción individual y tiene repercusiones reales y vivenciales, por cuanto todo participante en el espacio desarrolla una cognición de los eventos que en él se materializan, en ocasiones es divergente, en otros puede ser compartido, como se da en este caso, por maestros y alumnos.

De otro lado, para brindar mayor profundidad a las descripciones de los hechos identificados en la encuesta, se presentan los resultados procesados de cada ítem. Se muestran en la misma figura los porcentajes de lo detallado por los dos agentes, maestros y estudiantes.

Tabla 7. Frecuencia de manifestación de la conducta “hablar interrumpiendo la clase”.

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	89,2	56,8	75,7			
MUCHAS VECES	8,1	27,0	18,9		100	100
POCAS VECES	2,7	16,2	5,4			
NUNCA	0	0	0	100		

Figura 4. Frecuencia pregunta 1



Fuente: los autores

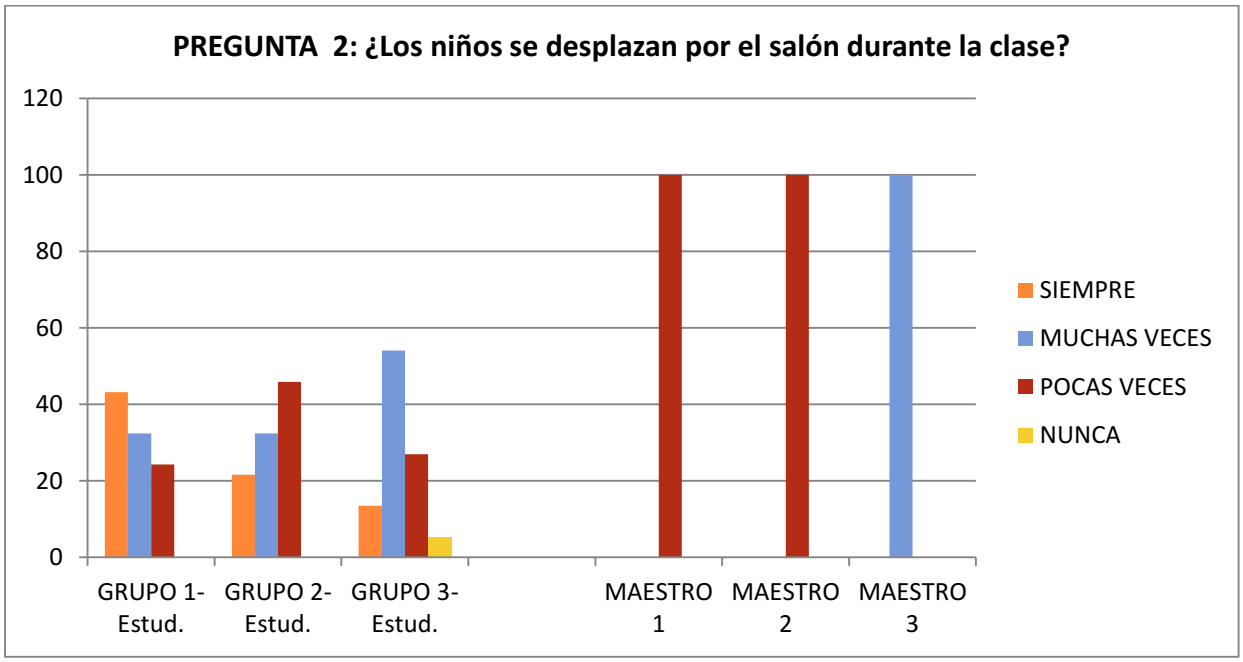
La moda refiere una tendencia por la opción *siempre*. Es decir, se identifica una preferencia que destaca la presencia de comportamientos de interacción que se convierten en disrupción

Este reactivo se encuentra dentro la tipología de comportamientos verbales. Aun cuando las frecuencias acumuladas finales no las presentan como las conductas de mayor prevalencia en las aulas, las respuestas de los maestros y los estudiantes cuentan de una existencia importante de eventos de diálogo entre estudiantes que se convierten en situaciones de interrupción de clase.

Tabla 8. Frecuencia de manifestación de la conducta “desplazarse por el salón de clase”.

FRECUENCIA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
SIEMPRE	43,2	21,6	13,5			
MUCHAS VECES	32,4	32,4	54,1			100
POCAS VECES	24,3	45,9	27,0	100	100	
NUNCA	0	0	5,4			

Figura 5. Frecuencia pregunta 2



Fuente: los autores

En los resultados de la pregunta 2, se rastrea un principio importante del clima de aula, es variable y depende de las vivencias que se promueven en cada espacio. En otras palabras, cada aula es un escenario particular de vivencias.

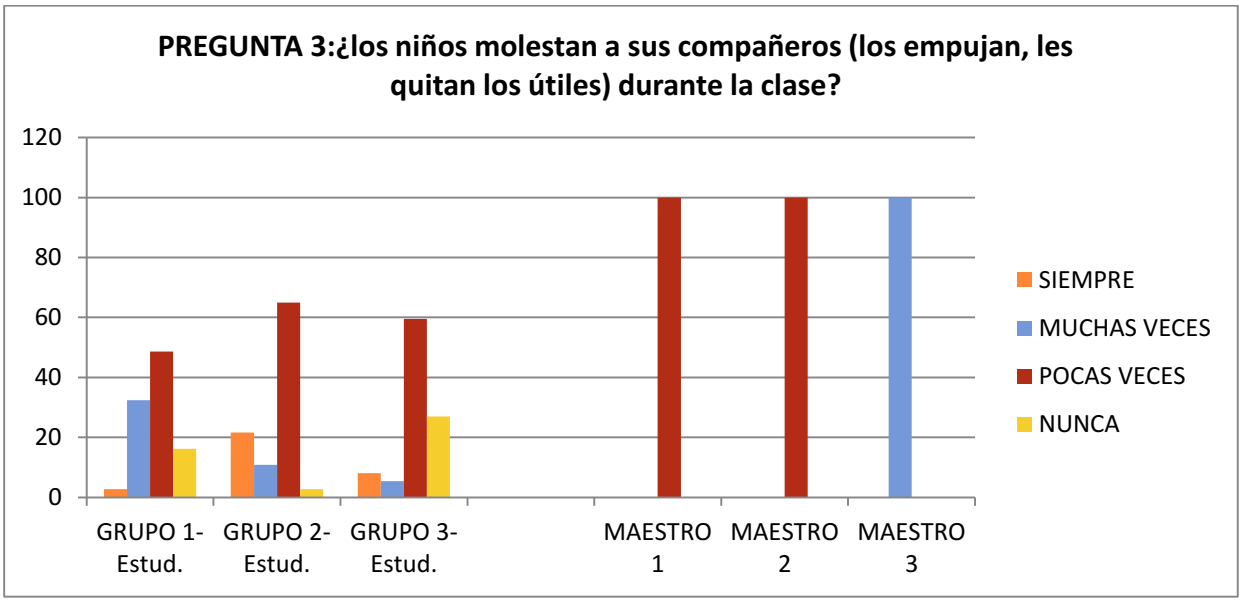
En el grupo 3, los datos se dispersan en todas las opciones, subrayando preferencialmente que muchas veces los compañeros interrumpen la clase por sus desplazamientos. Su maestro indica lo mismo.

Ahora, si se acepta la visión de que las cualidades del maestro indicarán como se desenvolverá la disciplina en su aula, en los resultados del test de inteligencia emocional, el maestro 3 indica una menor percepción emocional que sus otras dos colegas. Dicho esto, podría la percepción emocional convertirse en un indicador para justificar la variabilidad en la apreciación que pueden tener los estudiantes sobre la incidencia de los desplazamientos en el salón.

Tabla 9. Frecuencia de manifestación de la conducta “molestar a sus compañeros en clase”.

FRECUENCIA	***GRUPO 1***	***GRUPO 2***	***GRUPO 3***	***DOCENTE 1***	***DOCENTE 2***	***DOCENTE 3***
SIEMPRE	2,7	21,6	8,1			
MUCHAS VECES	32,4	10,8	5,4			100
POCAS VECES	48,6	64,9	59,5	100	100	
NUNCA	16,2	2,7	27			

Figura 6. Frecuencia pregunta 3



Fuente: los autores

Los datos de los grupos son divergentes, pero a su vez concuerdan en valorar que los comportamientos de disrupción en los cuales se afecta directamente a un compañero no se hacen vigentes en el desarrollo de las clases.

Esta interpretación se visualiza en los maestros 1 y 2. El maestro 3, quien puntúa el menor rango en percepción emocional del test de Inteligencia emocional, discrepa de sus pares. Refiere que existe un alto nivel de manifestación de comportamientos relacionados.

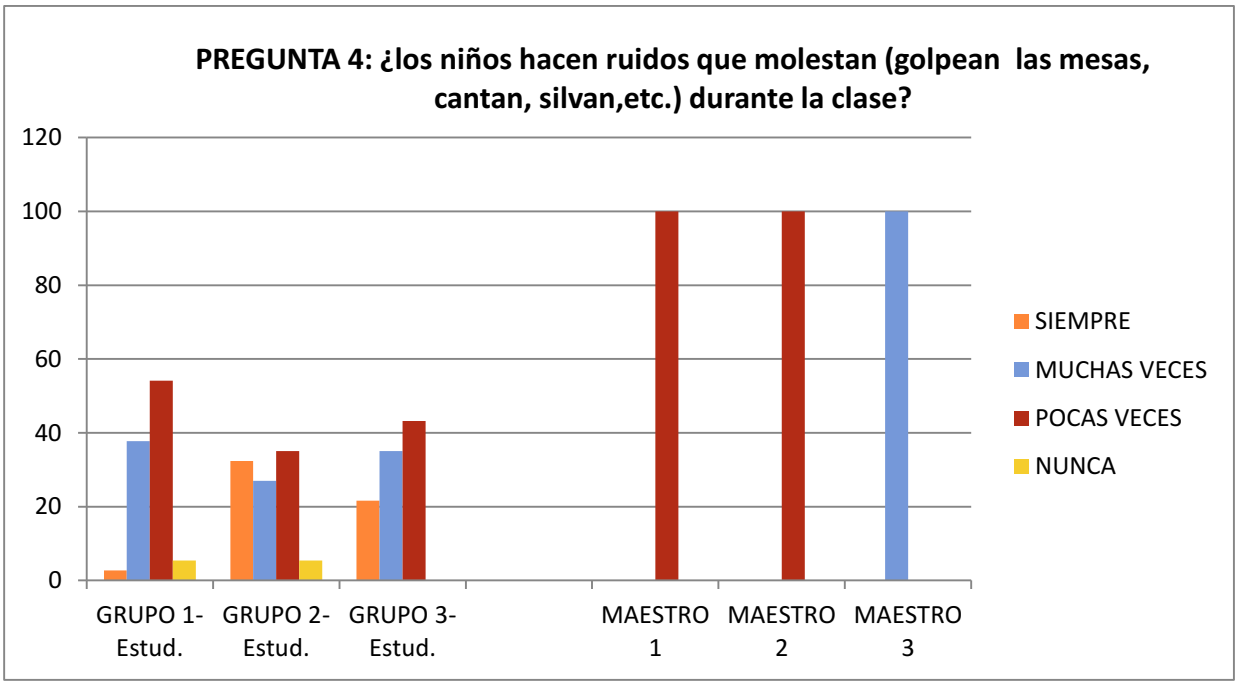
Se establecería una diferencia entre la percepción que poseen los estudiantes del grupo 3 con su director de grupo. Más del 20% de los niños manifiesta que *nunca* se presenta ese comportamiento.

Como se ratificó en los antecedentes teóricos, los comportamientos disruptivos se presentan cuando las acciones operan negativamente el desarrollo de la clase. Los niños manifiestan en conversación llevada a cabo con grupos focales que sí se presenta este comportamiento, pero no durante el desarrollo de la clase.

Tabla 10. Frecuencia de manifestación de la conducta “hacer ruidos que interfieren en la clase”.

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	2,7	32,4	21,6			
MUCHAS VECES	37,8	27	35,1			100
POCAS VECES	54,1	35,1	43,2	100	100	
NUNCA	5,4	5,4	0			

Figura 7. Frecuencia pregunta 4



Fuente: los autores

Los grupos de estudiantes reportan en la moda una emisión baja de los comportamientos de referencia. Sin embargo, las frecuencias acumuladas de las opciones *siempre y muchas veces evidencian* que si se presentan conductas de interrupción relacionadas con la emisión de ruidos.

Lo anterior, a excepción de grupo 1. En tanto, el 40.5% esgrimen la existencia de los comportamientos, con respecto a un 59.5% que no los identifican. Posición que ratifica el maestro 1, por cuanto, también señala que *pocas veces* se presentan estas conductas.

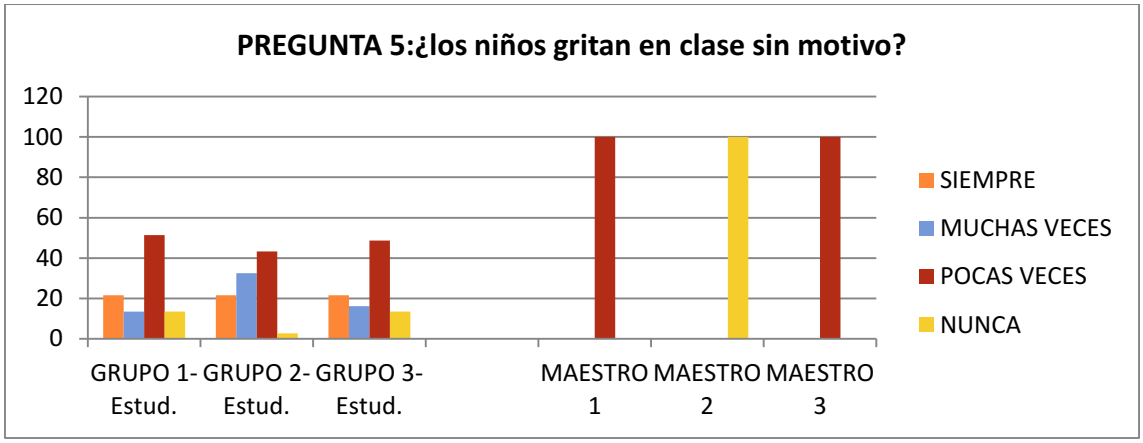
En el test de Inteligencia emocional el maestro 1 es quien obtiene un rango mayor en regulación emocional en la prueba. Hallazgo que contrastado con los resultados de baja manifestación comportamientos disruptivos ruidosos de su grupo de estudiantes parecen dar luces de la importancia del constructo Inteligencia emocional en el profesorado.

Así mismo, se observa en la figura una percepción de alto impacto por parte del maestro 3. Este rango de preferencia se evidencia en varias de sus respuestas de la encuesta.

Tabla 11. Frecuencia de manifestación de la conducta "gritar en clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	21,6	21,6	21,6			
MUCHAS VECES	13,5	32,4	16,2			
POCAS VECES	51,4	43,2	48,6	100		100
NUNCA	13,5	2,7	13,5		100	

Figura 8. Frecuencia pregunta 5



Fuente: los autores

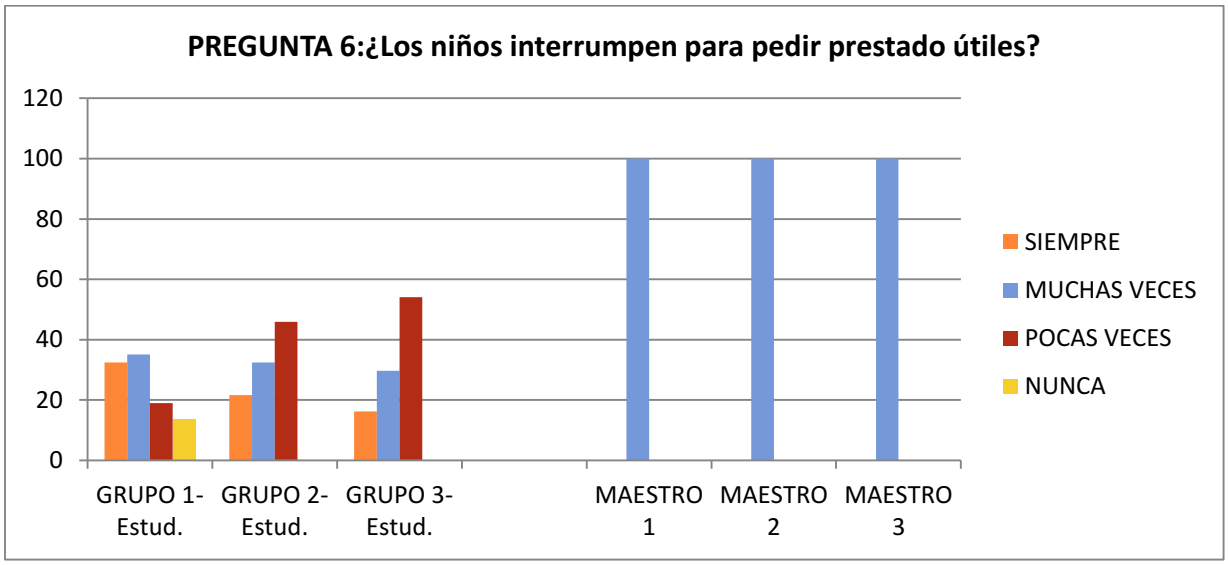
La conducta indagada en la pregunta 5 de la encuesta muestra una moda y variabilidad en todos los grupos.

En el grupo 2 se denota una desviación estándar superior hacia las opciones que indican la existencia de gritos en clase, lo cual lleva a la interrupción de la clase por esta situación. Esta condición no la concibe así la maestra directora de dicho curso, quien, en el test TMMS 24, en la subescala, de regulación emocional, indica un nivel inferior con respecto a sus dos colegas. Esta tendencia implica que sus expresiones emocionales pueden poseer cualidades disímiles y confusas para un control adecuado de la disciplina.

Tabla 12. Frecuencia de manifestación de la conducta "pedir prestados útiles".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	32,4	21,6	16,2			
MUCHAS VECES	35,1	32,4	29,7	100	100	100
POCAS VECES	18,9	45,9	54,1			
NUNCA	13,5	0	0			

Figura 9. Frecuencia pregunta 6



Fuente: los autores

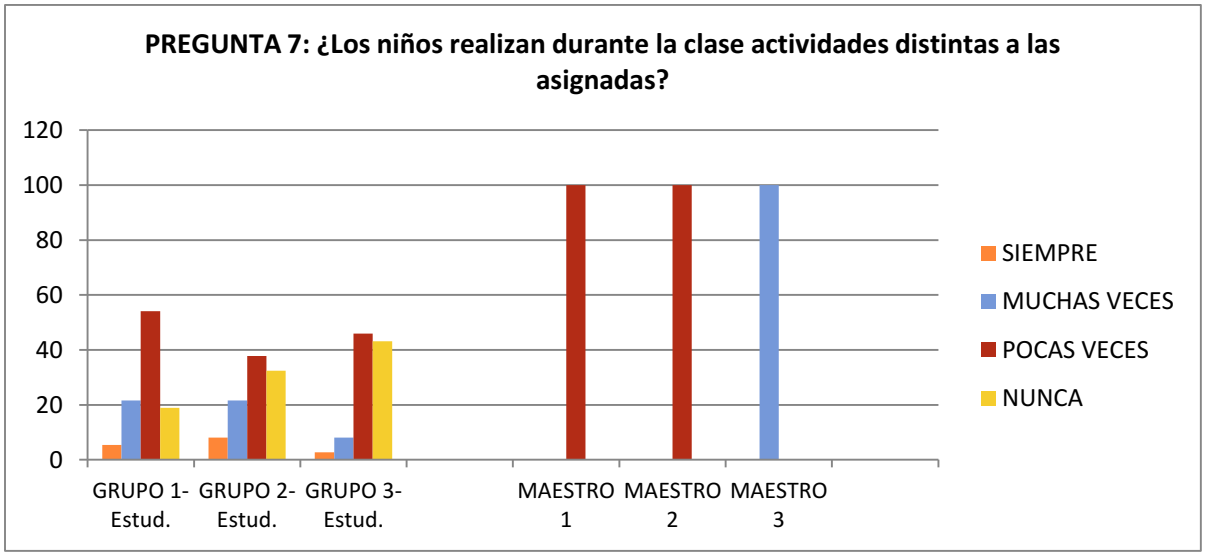
Se observa una discrepancia entre los resultados de maestros y estudiantes. En los estudiantes, aun cuando los porcentajes acumulados de las opciones *siempre y muchas veces* se acercan a un reconocimiento por parte de los niños de la existencia de interrupción por préstamo o intercambio de materiales, no se detecta una real manifestación de esta conducta.

Para los tres maestros este tipo de comportamientos disruptivos se presentan con alta frecuencia.

Tabla 13. Frecuencia de manifestación de la conducta "realizar en clase actividades distintas a las asignadas".

FRECUENCIA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
SIEMPRE	5,4	8,1	2,7			
MUCHAS VECES	21,6	21,6	8,1			100
POCAS VECES	54,1	37,8	45,9	100	100	
NUNCA	18,9	32,4	43,2			

Figura 10. Frecuencia pregunta 7



Fuente: los autores

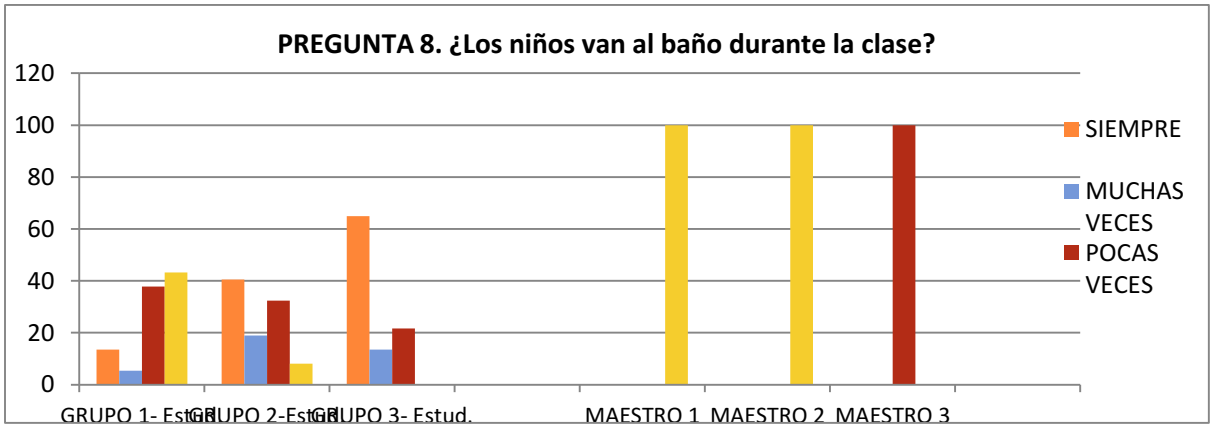
Las conductas relacionadas con el desarrollo de actividades distintas de las asignadas se muestran como una acción que no está vigente en las tres aulas, según los estudiantes. Para dos de los maestros, la visión de los estudiantes es coherente con lo que perciben. En este aspecto, en la maestra 3 no hay coincidencia con la apreciación de sus estudiantes. Para la maestra, los estudiantes no siguen a cabalidad sus instrucciones y desarrollan acciones que no son análogas con sus instrucciones *muchas veces.*

El resultado del TMMS 24 da cuenta de un nivel menor de percepción emocional en la maestra 3. Por esto, conviene sostener, tomando el baremo de la prueba, puede tener un impacto mayor en ella esta clase de comportamientos disruptivos por la capacidad de sentir y expresar sus sentimientos con la que cuenta.

Tabla 14. Frecuencia de manifestación de la conducta "ir al baño durante la clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	13,5	40,5	64,9			
MUCHAS VECES	5,4	18,9	13,5			
POCAS VECES	37,8	32,4	21,6			100
NUNCA	43,2	8,1	0	100	100	

Figura 11. Frecuencia pregunta 8



Fuente: los autores

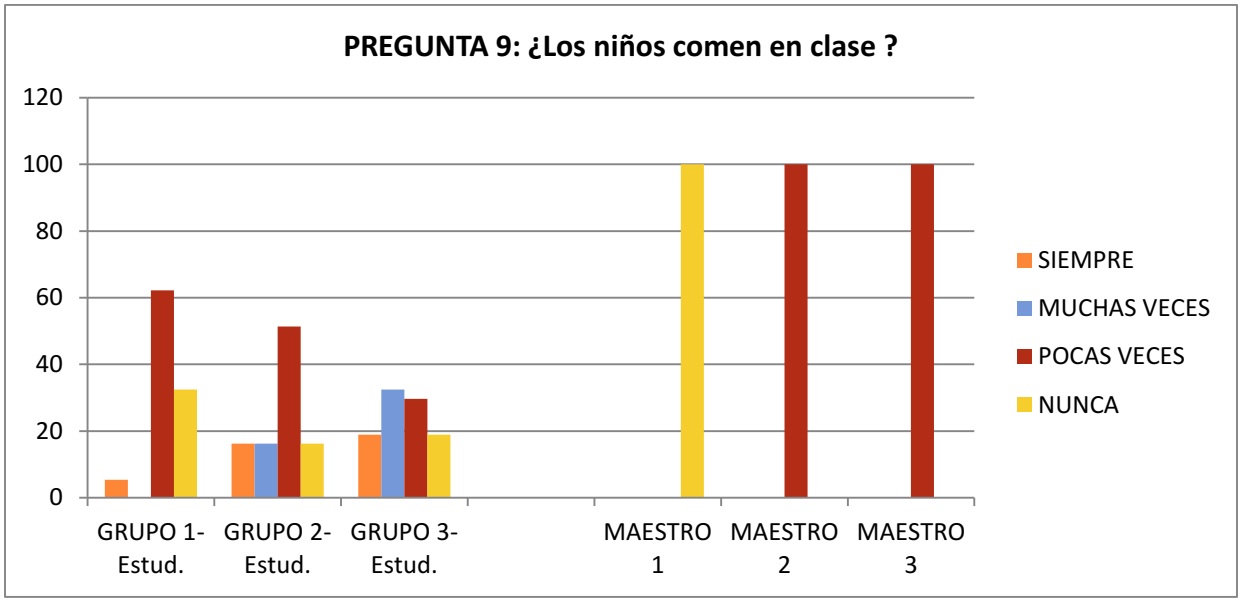
El dato del grupo 3, no coincide con el de su directora de curso, quien señala su preferencia en un nivel de bajo impacto de este tipo de disrupción.

En el grupo 1 se distingue una relación distinta, ya que, tanto el maestro como los niños relatan una condición de baja prevalencia o inexistencia. Evento que tendría un asidero de seguridad en la adecuada tasa de control emocional que manifiesta el maestro 1 en el TMMS 24.

Tabla 15. Frecuencia de manifestación de la conducta “comer durante la clase”.

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	5,4	16,2	18,9			
MUCHAS VECES	0	16,2	32,4			
POCAS VECES	62,2	51,4	29,7		100	100
NUNCA	32,4	16,2	18,9	100		

Figura 12. Frecuencia pregunta 9



Fuente: los autores

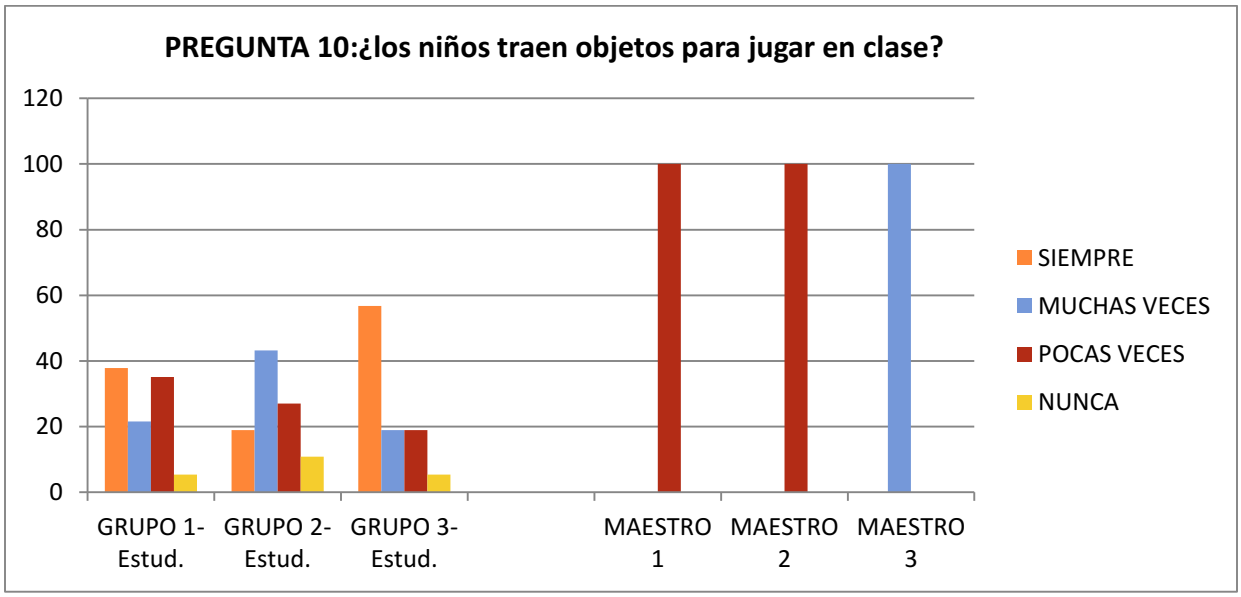
El consumo de alimentos dentro del salón, tanto el refrigerio escolar como otro tipo de comestibles, no se percibe como un comportamiento que interfiere con el normal desarrollo de las actividades de aula.

En el grupo 3 un porcentaje mayor al 40% señala que hay ingesta de comida en el salón. Es decir, si está presente, pero no se convierte en un problema. En los maestros, las opciones escogidas son *pocas veces* y *nunca.*

Tabla 16. Frecuencia de manifestación de la conducta "traer objetos para jugar en clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	37,8	18,9	56,8			
MUCHAS VECES	21,6	43,2	18,9			100
POCAS VECES	35,1	27	18,9	100	100	
NUNCA	5,4	10,8	5,4			

Figura 13. Frecuencia pregunta 10



Fuente: los autores

La disrupción que se presenta por el uso de juguetes u objetos de diferente tipo, se hace notoria en los tres grupos. Los porcentajes acumulados indican la existencia del evento. En el grupo 1 el 59.4%, en el 2 el 62.1% y en el 3 el 75.7%.

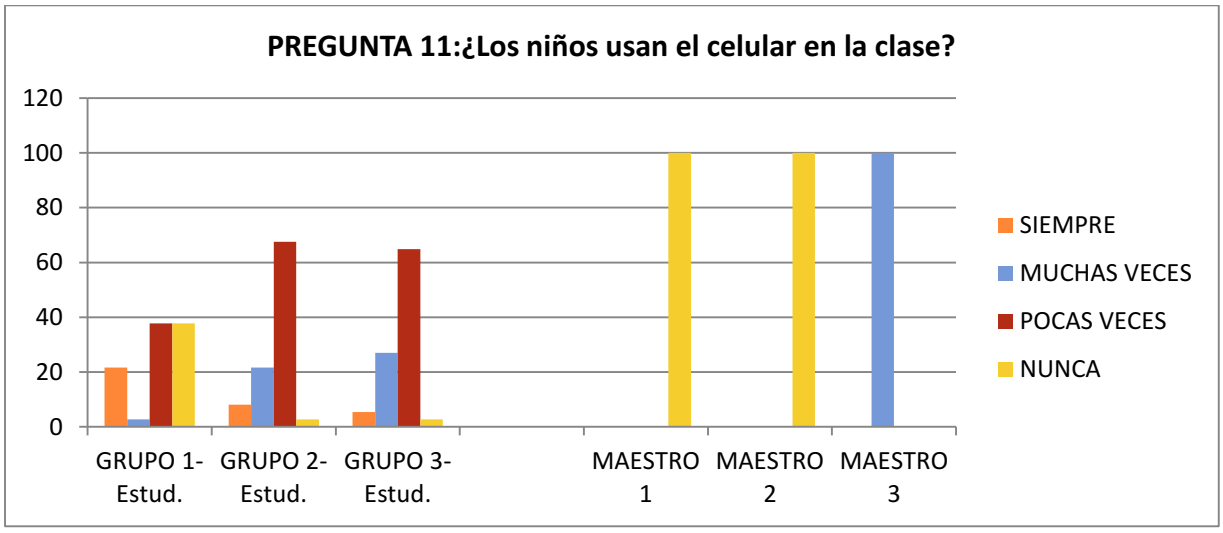
La relación que se evidencia entre los tres grupos denota un marcado ascenso en los grupos 2 y 3. La estimación del maestro 3 se equipara con los resultados de los niños.

Se puede inferir una alta tasa de manifestación de comportamientos disruptivos con motivo de este hecho.

Tabla 17. Frecuencia de manifestación de la conducta “usar el celular en clase”.

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	21,6	8,1	5,4			
MUCHAS VECES	2,7	21,6	27			100
POCAS VECES	37,8	67,6	64,9			
NUNCA	37,8	2,7	2,7	100	100	

Figura 14. Frecuencia pregunta 11



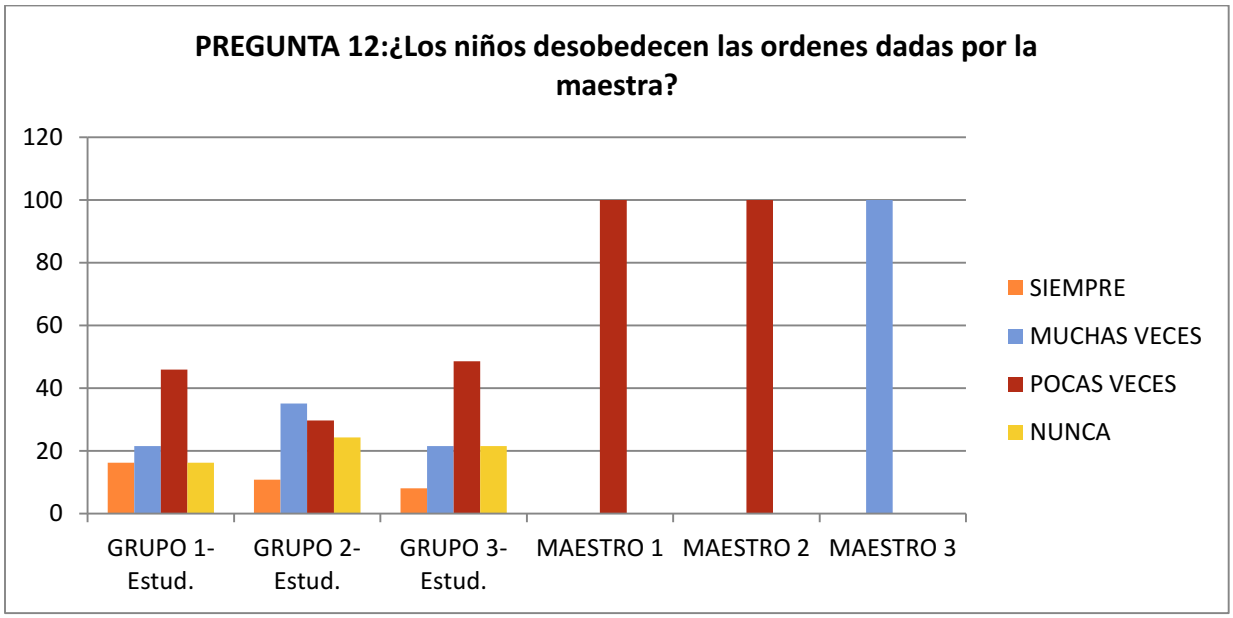
Fuente: los autores

El uso del teléfono celular en las aulas se dispone como una conducta de disrupción que no se identifica con fuerza. Sin embargo, el maestro 3 identifica este comportamiento; según él, esta situación se presenta *muchas veces.*
Es reiterada la diferencia del maestro 3 con su grupo de estudiantes.

Tabla 18. Frecuencia de manifestación de la conducta "desobedecer órdenes de la maestra".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	16,2	10,8	8,1			
MUCHAS VECES	21,6	35,1	21,6			100
POCAS VECES	45,9	29,7	48,6	100	100	
NUNCA	16,2	24,3	21,6			

Figura 15. Frecuencia pregunta 12



Fuente: los autores

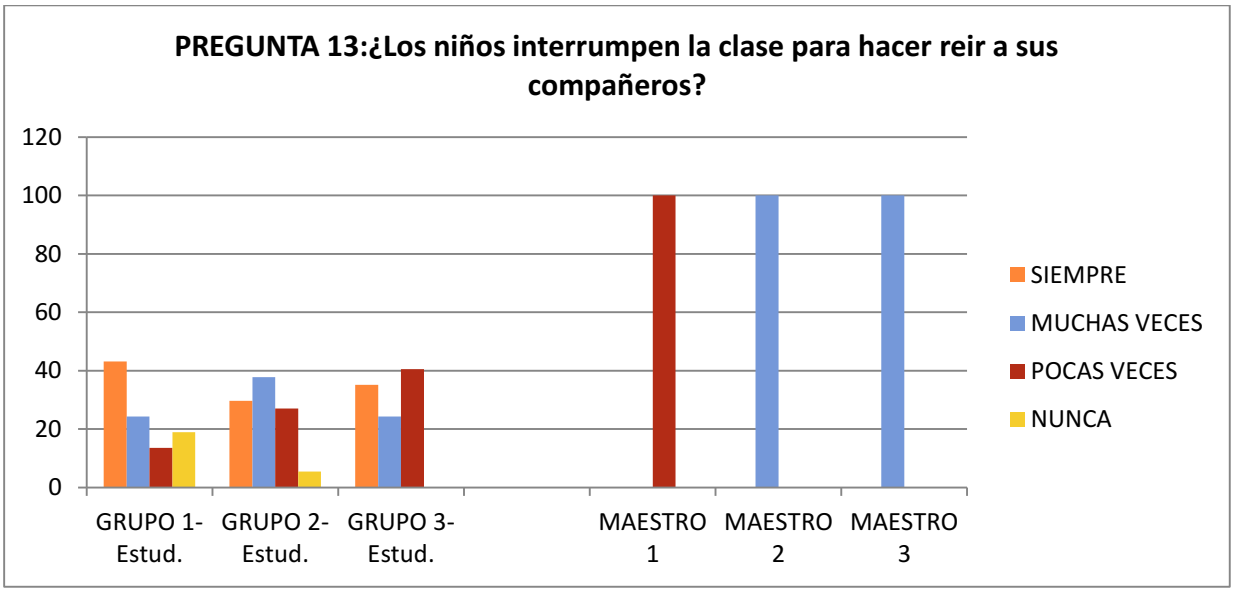
La figura detalla una recurrencia en el pensamiento de los niños de los tres grupos, por cuanto, recusan con el resultado la no existencia de disrupción por la falta de obediencia a las órdenes dadas por las maestras.

El maestro 3 anuncia nuevamente una percepción diferente a la de sus estudiantes, al manifestar que el desobedecer las órdenes del maestro es una conducta que se presenta con regularidad.

Tabla 19. Frecuencia de manifestación de la conducta "hacer chistes o bromas que interrumpen la clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	43,2	29,7	35,1			
MUCHAS VECES	24,3	37,8	24,3		100	100
POCAS VECES	13,5	27,0	40,5	100		
NUNCA	18,9	5,4	0			

Figura 16. Frecuencia pregunta 13



Fuente: los autores

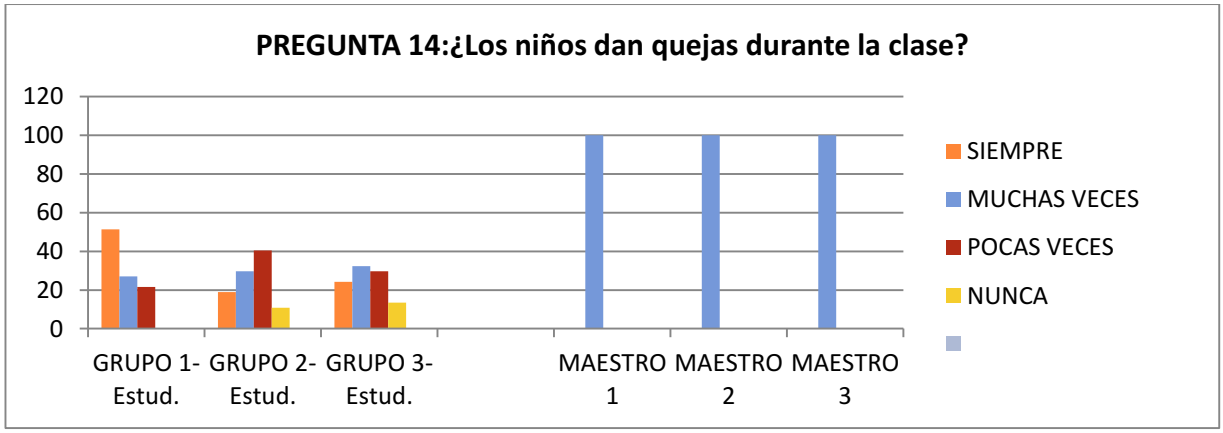
La interrupción por la emisión de comportamientos que se asocian a la mofa, burla, comentarios, chistes y otras interlocuciones verbales que invitan a la risa se presenta en los salones de clase. Los porcentajes acumulados para la identificación del evento, por parte de los grupos así lo demuestran. Grupo 1 el 67,5%, grupo 2 el 67,5% y el grupo 3 59,4%.

Así mismo, los maestros 2 y 3 señalan la existencia de la interrupción por el evento. El maestro 1 demarca una postura distinta, manifestando que *pocas veces* se hace presente este tipo de comportamientos en su aula de clases.

Tabla 20. Frecuencia de manifestación de la conducta "dar quejas durante la clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	51,4	18,9	24,3			
MUCHAS VECES	27,0	29,7	32,4	100	100	100
POCAS VECES	21,6	40,5	29,7			
NUNCA	0	10,8	13,5			

Figura 17. Frecuencia pregunta 14



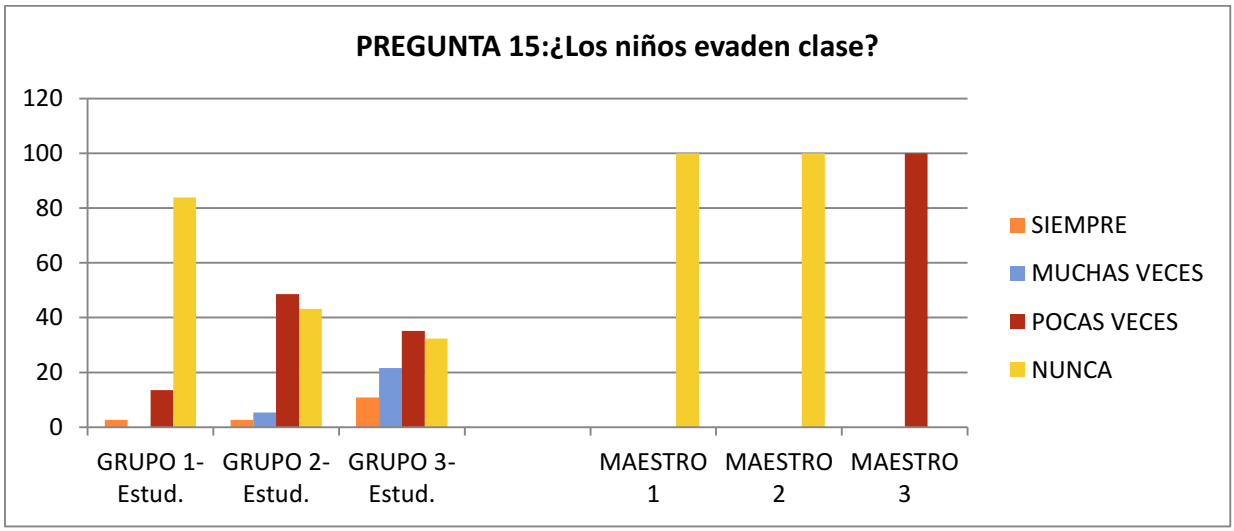
Fuente: los autores

Las expresiones verbales de queja que realizan los niños hacia sus profesores constituyen una conducta que rompe con el hilo del trabajo que se presenta en el salón de clases. Es una condición diciente que demarcan como frecuente los maestros, en tanto, coinciden los tres en reconocer su existencia.

Tabla 21. Frecuencia de manifestación de la conducta "evadirse de la clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	2,7	2,7	10,8			
MUCHAS VECES	0	5,4	21,6			
POCAS VECES	13,5	48,6	35,1			100
NUNCA	83,8	43,2	32,4	100	100	

Figura 18. Frecuencia pregunta 15



Fuente: los autores.

La conducta de evasión, que hace referencia al no ingreso del estudiante al salón sin justificación o a salirse del salón una vez iniciadas las clases. Es un comportamiento poco frecuente en el grado quinto.

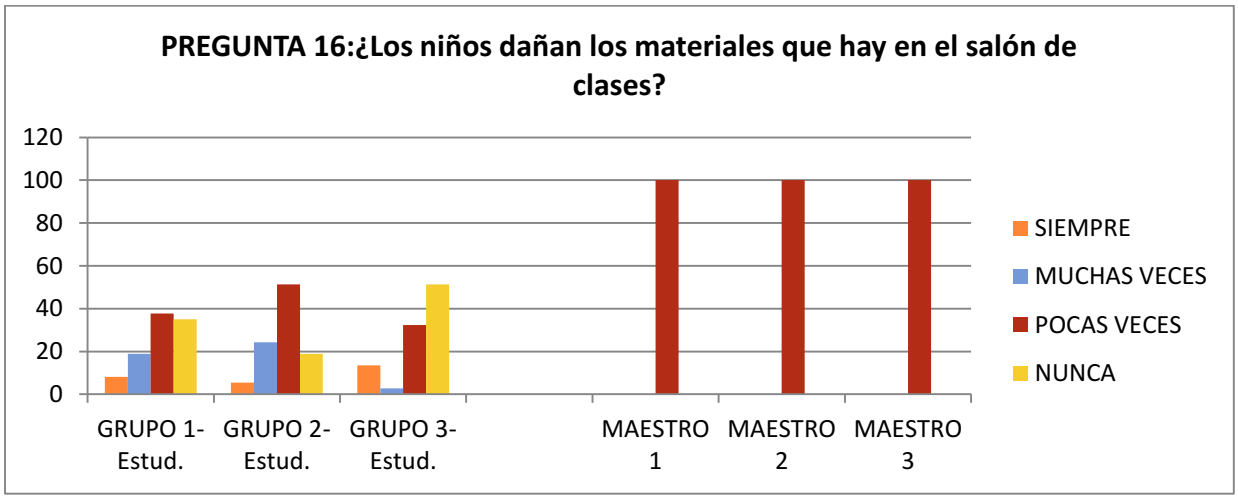
La disrupción que se podría materializar por este evento, implicaría todo el proceso que debe adelantar el maestro en la atención del caso.

Ahora bien, aun cuando no es notable su presencia, según los niños y los maestros, si la identifican un 32% de niños del grupo 3. Frente a esta tendencia, es importante destacar que la percepción emocional es una capacidad que debe primar en el profesorado para su atención. Como se evidenció en la prueba de Inteligencia emocional, es una sub escala con menor desarrollo en el maestro 3.

Tabla 22. Frecuencia de manifestación de la conducta "dañar materiales del salón de clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	8,1	5,4	13,5			
MUCHAS VECES	18,9	24,3	2,7			
POCAS VECES	37,8	51,4	32,4	100	100	100
NUNCA	35,1	18,9	51,4			

Figura 19. Frecuencia pregunta 16



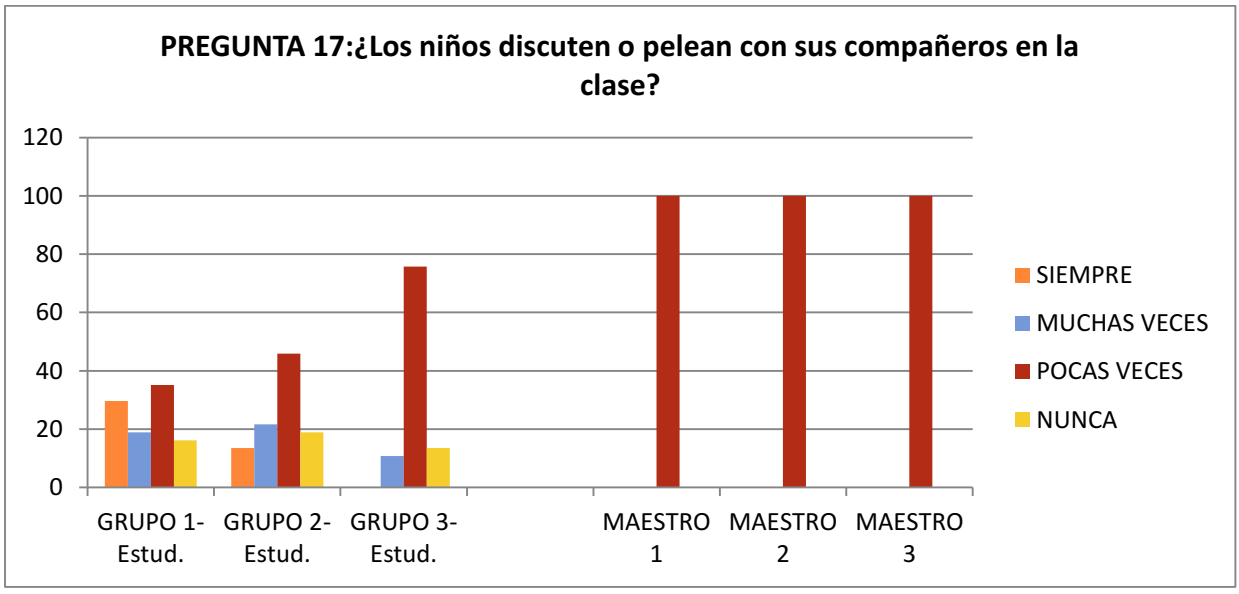
Fuente los autores.

El maltrato o daño a diferentes objetos o materiales puede ser una situación que al requerir la atención del maestro, influirá en la continuidad de la actividad académica.
En la figura se observa una tendencia de no identificación de este tipo de comportamientos. Dato que corroboran, tanto maestros como estudiantes.

Tabla 23. Frecuencia de manifestación de la conducta "discutir o pelear con sus compañeros en clase".

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	29,7	13,5	0			
MUCHAS VECES	18,9	21,6	10,8			
POCAS VECES	35,1	45,9	75,7	100	100	100
NUNCA	16,2	18,9	13,5			

Figura 20. Frecuencia pregunta 17



Fuente: los autores.

Los conflictos y la concomitante confrontación entre estudiantes es latente en las tres aulas. Es una expresión que en los antecedentes teóricos se reconoce como natural a la convivencia.

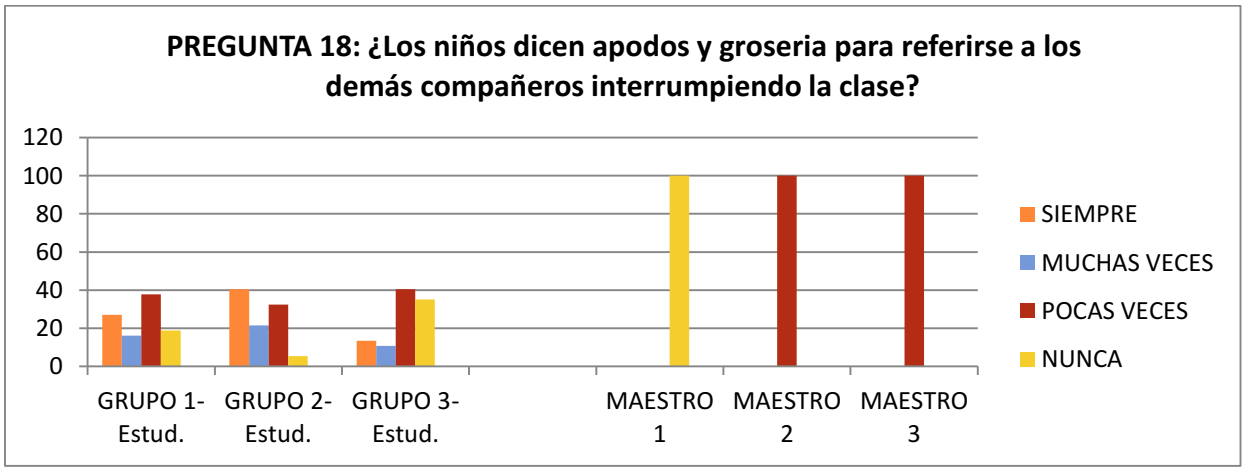
La disrupción por motivo de estos sucesos es variable en los grupos. Los porcentajes acumulados del grupo 1 y 2 los señalaría como los conjuntos de niños donde más se presentan.

Se evidencia unanimidad en los tres profesores por aceptar una baja tasa de presentación de este tipo de comportamientos.

Tabla 24. Frecuencia de manifestación de la conducta “decir apodos o groserías a sus compañeros”.

FRECUENCIA	*GRUPO 1*	*GRUPO 2*	*GRUPO 3*	*DOCENTE 1*	*DOCENTE 2*	*DOCENTE 3*
SIEMPRE	27	40,5	13,5			
MUCHAS VECES	16,2	21,6	10,8			
POCAS VECES	37,8	32,4	40,5		100	100
NUNCA	18,9	5,4	35,1	100		

Figura 21. Frecuencia pregunta 18



Fuente: los autores.

La figura muestra una variabilidad en los datos que reflejan los grupos. En el grupo 2 se hace visible una mayor concentración de aceptación de manifestación de conductas verbales que acuñan ofensa y/o sustitución del nombre por apodos.

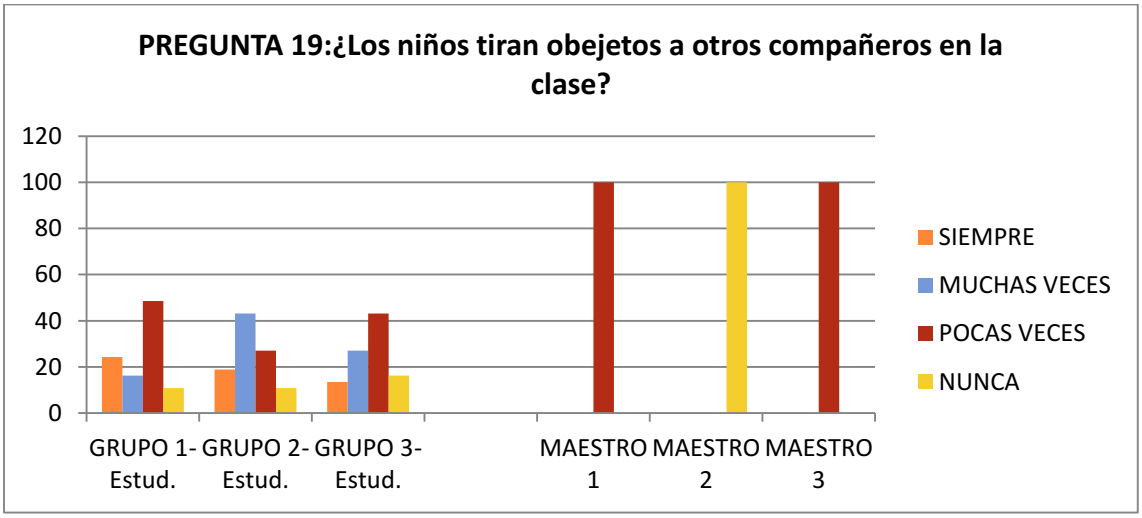
Es importante recordar que el maestro que lidera el grupo 2 presenta, según el TMMS 24, un nivel menor de capacidad para regular sus emociones. Condición que puede estar adherida a la permanencia de los comportamientos en tiempo e intensidad.

El maestro 1 detalla una existencia nula de la conducta disruptiva.

Tabla 25. Frecuencia de manifestación de la conducta “tirar objetos a sus compañeros durante la clase”.

FRECUENCIA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
SIEMPRE	24,3	18,9	13,5			
MUCHAS VECES	16,2	43,2	27,0			
POCAS VECES	48,6	27,0	43,2	100		100
NUNCA	10,8	10,8	16,2		100	

Figura 22. Frecuencia pregunta 19



Fuente: los autores.

La disrupción por causa del lanzamiento de objetos en las aulas se descifra como un elemento de menor repercusión por los maestros. Versión que difiere de la postura de los estudiantes, en tanto se demuestra en los porcentajes acumulados una presencia de este tipo de conductas.

6.3. TRATAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

A través de la indagación cualitativa, por medio de la ampliación que realizaron los maestros en la entrevista y la explicación que daban los niños a cada pregunta en la encuesta, se lograron detectar patrones específicos frente a la atención y manejo de las conductas disruptivas que manifiestan los estudiantes, por parte de los docentes.
Para este cometido, a continuación se presentarán de manera literal las respuestas dadas, y se detallarán los tratamientos que se imparten comúnmente en los tres grupos, tomando la percepción de los estudiantes y de los maestros. Se categorizan cinco grupos de conductas disruptivas encontradas, de acuerdo a los resultados antes descritos.

6.3.1. Tratamiento de las conductas disruptivas verbales

Tabla 26. Tratamiento a la conducta “hablar en clase con sus compañeros”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Dice hagan silencio. -Los deja sin descanso. -Deja de dictar y espera que se callen.	-Esperamos en silencio para que se den cuenta y hagan silencio.	-Nos llama la atención. -Nos regaña -Dice que hagan silencio	-Les pido que bajen el tono de voz	-Nos llama la atención. -Nos regaña -Dice hagan silencio	-Llamado de atención verbal.

Tabla 27. Tratamiento a la conducta “pedir prestados útiles entre pares”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Dice que se sienten. -Eso nunca sucede -Llama la atención	-Les llama la atención, pues cada uno debe tener sus implementos.	-Dice que se sienten. -Llama la atención. -Nos regaña -No se da cuenta. -Dice que deben traer sus útiles.	-Les doy permiso.	-Nos regaña. -Dice que deben traer sus útiles. -Dice que se sienten. -No dice nada.	-Llamado de atención verbal si lo hacen reiteradamente para llamar la atención o durante las evaluaciones.

Tabla 28. Tratamiento a la conducta “ir al baño durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nunca pasa -No los deja ir -Los regaña -Los deja ir	No, ellos tienen un horario y lo hago cumplir. Sólo salen en casos extremos.	-No los deja ir -Si los deja ir -Llama la atención	-Nunca se presenta esta conducta.	-Los deja ir -A veces sí y a veces dice no. -No responde. -los regaña	-Piden siempre permiso y van en orden.

Tabla 29. Tratamiento a la conducta “dar quejas durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-No responde -Nos regaña -Grita -Se enoja	-Dan quejas con frecuencia y no ha sido posible quitarles la maña.	-Atiende y lo resuelve. -Nos regaña -Llama la atención. -Dice no quiero quejas.	-Les pido que me den una solución al problema.	-Atiende y lo resuelve. -Nos regaña -Dice no interrumpan no sean quejetas. -Nunca pasa.	-Llamado de atención verbal.

El tratamiento utilizado para las conductas disruptivas verbales de forma regular se basa en llamados de atención, regaño y solicitudes directas para que el estudiante modifique su conducta.

Es evidente que estas conductas se presentan frecuentemente y generan en los docentes un gran esfuerzo en el manejo, especialmente con las quejas, lo que para los estudiantes se hace manifiesto en que las docentes gritan, se enojan y les dicen que no desean escuchar quejas.

En este grupo de conductas, las relacionadas con salir al baño durante la clase ha sido manejado por las docentes y los niños: ya tienen un horario preestablecido, y cuando lo amerita el docente toma la decisión que considera más acertada.

6.3.2. Tratamiento de las conductas disruptivas motrices

Tabla 30. Tratamiento a la conducta “desplazarse por el salón durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Los manda a sentarse. -Se enoja -Grita	-Llamado de atención y espero a que se ubiquen.	-los manda a sentarse. -Llama la atención -Nos regaña	-Les pido que vuelvan al puesto.	-Nos regaña -Nos manda a sentar. -No se da cuenta.	-Llamado de atención verbal.

Tabla 31. Tratamiento a la conducta “usar objetos (balones, cartas, etc.) para jugar durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Lo decomisa -Dice que lo guarden -No responden	-Los retiro y continúo con la actividad.	-Los decomisa -Llama la atención -Nos regaña -No responden	-Les permito que lo hagan siempre y cuando terminen las actividades.	-Lo decomisa -Dice que eso no se usa en clase. -No los ve	-Son inquietos porque son niños, les llamo la atención, decomiso.

Tabla 32. Tratamiento a la conducta “evadir clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nunca -Nos regaña -No responden	-Ellos saben que si lo hacen quedan por fuera y van a coordinación.	-Nunca -Nos regaña -No responden	Nunca se presenta esa conducta.	-Nunca -Los hace entrar -Los regaña	-De ser recurrente anotación en el observador y citación al acudiente.

Tabla 33. Tratamiento a la conducta “dañar muebles o elementos del salón”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Nunca -Habla y dice que eso no se hace. -No responden	-Algunos rayan las mesas y deben quedarse al descanso a limpiarlas.	-Nos regaña -Nunca. -Dice que eso no se hace. -Llama la atención.	-Pregunto si esa misma situación la realizan en su casa.	-Nunca -Nos regaña -Hace limpiar -No responden	-Llamado de atención verbal, si hay daño citación del acudiente y reposición del material.

Tabla 34. Tratamiento a la conducta “tirar objetos a sus compañeros durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Grita -Dice que eso no se hace -No responden	-Les llamo la atención y hago que se entregue en la mano.	-Nos regaña -Llama la atención. -No se da cuenta. -Nunca	-Nunca se presenta esta conducta.	-Nos regaña -Nunca -No responde -Dice que respetemos a los compañeros	-Llamado de atención verbal.

El tratamiento que se da a las conductas disruptivas motrices hace especial énfasis en regaños, llamados de atención verbal, retener los objetos que originan la distracción y, en ocasiones, ignorar y permitir la conducta, pero cuando la conducta es muy frecuente y los estudiantes no obedecen, lo que genera dificultades en el desarrollo del quehacer pedagógico. Eventualmente se toman otras medidas como hacer anotación en el observador y citar el acudiente.

Se observa que los estudiantes de grado quinto no presentan evasión de clase y algunos en muy raras ocasiones se salen del salón cuando la docente no se encuentra.

Cuando esto sucede, la docente toma como medida dejarlos fuera cuando ella llega o enviarlos a coordinación.

En cuanto al uso inapropiado del mobiliario es una conducta que en muy pocas ocasiones se presenta, ya que los niños cuidan los muebles. En muy pocas ocasiones, algunos escriben sobre la mesa o en la pared y la docente hace que los limpien. Además, se les hace llamado de atención acompañado de una reflexión acerca de que el mismo cuidado que ellos tienen con los elementos en sus casas, lo deben tener con los muebles y materiales del colegio. En caso de presentarse un daño mayor, se cita al acudiente y debe hacerse reparación de los daños.

6.3.3. Tratamiento de las conductas disruptivas ruidosas

Tabla 35. Tratamiento a la conducta "hacer sonidos fuertes (golpear de la mesa, tamborilear los dedos, cantar, silbar, etc.)"

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Dice que hagan silencio -Pide que no molesten -Llama la atención.	-Paro la actividad para que se den cuenta que no se puede trabajar.	-Llama la atención -Dice hagan silencio -Nos regaña	-Llamado de atención.	-Regaña -Dice que hagan silencio -Demuestren cultura. -Dice no hagan eso.	-Llamado de atención verbal.

Tabla 36. Tratamiento a la conducta “gritar durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Dice que dejen de gritar -Nunca sucede -Dice que hagan silencio.	-Pregunto ¿qué sucede? y les hago ver que no es el lugar para gritar.	-Dice que hagan silencio. -Llama la atención -Dice dejen de gritar. -Se molesta.	-Nunca se presenta esa conducta.	-Nos regaña -Dice que hagan silencio. -Nos mata gritar fuera. -Se siente mal -Nunca pasa	-Llamado de atención verbal.

Tabla 37. Tratamiento a la conducta” hacer bromas para interrumpir la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Nos habla -Nunca -No responden	-Cuando esto pasa lo hago pasar al frente para que cuente el chiste.	-Nos regaña -Dice que hagan silencio -llama la atención -Se ríe a veces	-Aprovecho el buen sentido del humor.	-Nos regaña -Nos corrige y dice que respetemos la clase. -Llama la atención -No responden	-Me río con ellos, hago una broma, si la situación es ofensiva le hago llamado de atención.

Para el tratamiento de las conductas disruptivas ruidosas las docentes utilizan frecuentemente el regaño, llamados de atención, se suspende la actividad para hacer una reflexión acerca de la necesidad de hacer silencio.

En cuanto a los gritos, es importante ver que es una conducta que no se presenta frecuentemente, pero que cuando se presenta, da origen a un espacio de reflexión acerca de que el aula no es un lugar para gritar, y como alternativa pedagógica la docente los envía a gritar fuera del salón.

En el caso de disrupciones con bromas o situaciones para hacer reír a los compañeros, la acción frente a estas e pedirles que compartan y cuenten el chiste a todo el curso. Las docentes en varias ocasiones se ríen con los estudiantes y aprovechan el buen sentido del humor, pero en el caso de que las bromas sean pesadas y molesten e incomoden a otros niños se les hace llamado de atención.

6.3.4. Tratamiento de las conductas disruptivas agresivas

Tabla 38. Tratamiento a la conducta "molestar e interrumpir (quitar sus cosas, empujarlos etc.) a sus compañeros".

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Dice eso no se hace y lo devolvemos. -Nos deja sin descanso.	-Se llama a los comprometidos y se trata de solucionar la situación.	-Llama la atención -Grita -Eso no se hace y lo devolvemos	-Llamado de atención.	-Llama la atención -Eso no se hace -Devolver las cosas.	-Llamado de atención verbal, si es crítico citar el acudiente.

Tabla 39. Tratamiento a la conducta “desobedecer instrucciones y órdenes”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -No responden -Nunca -Les repite	-Ellos conocen las normas y si lo hacen se llama la atención.	-Nos regaña -Llama la atención. -Nunca -les repite.	-Les hablo de la importancia de auto-controlarse	-Nos regaña -nunca -Les repite -Nos deja sin descanso o no salimos a edufisica.	-Son seres pensantes que están desarrollando su autonomía, llamado de atención.

Tabla 40. Tratamiento a la conducta “discusiones y peleas entre compañeros”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -No responden -Nunca -Arregla el conflicto.	-A veces sucede y paro lo actividad para averiguar qué pasa.	-Cita papas -Nunca -Nos regaña -Dice que no peleen.	-Llamo al diálogo	-Arregla el conflicto. -Nos regaña -Nos pone a solucionar el conflicto. -Nunca	-Llamado de atención verbal, si es recurrente por escrito.

Tabla 41. Tratamiento a la conducta “usar insultos, apodos y groserías para referirse a sus compañeros”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -No responden -Nunca -Habla y que arreglemos	-Hablo con ellos, esto no se permite y les hago pedir disculpas.	-Cita papas -Dice que no sean groseros. -Nos regaña -Dice que ese no es el vocabulario adecuado	-A veces es permitido el uso afectuoso de palabras para referirse a un compañero	-Nunca -Nos regaña -Dice que no sean groseros- -Dice que nos respetemos	-Llamado de atención verbal, citación de acudiente, registro en el observador. Firma compromiso y seguimiento.

Las alusiones de maestros y estudiantes en esta categoría, dan cuenta de la existencia prevalencia de situaciones de agresión y conflicto que desbordan la interferencia de las clases.

La intervención de este tipo de comportamientos disruptivos por parte del maestro presenta acciones que se movilizan de acuerdo con la intensidad y gravedad de los eventos. El llamado de atención se convierte en el instrumento regulador más utilizado; sin embargo, se observa en los registros de los estudiantes diversas acciones: citación a acudiente, firma de observador o el regaño. Incluso se evidencia el *no actuar* como una estrategia de tratamiento. La versión de los profesores se inscribe más en acciones de prevención y atención de las conductas disruptivas por agresión. Entre las que mencionan, se destacan: compromisos grupales, resolución pacífica de conflictos, llamado al diálogo, hacerles pedir disculpas, llamado de atención verbal y escrito.

De esta forma, las apreciaciones sobre el tratamiento de las conductas disruptivas agresiva difiere entre estudiantes y maestros. Los roles que desempeñan unos y otros son disimiles por naturaleza, por lo tanto, la percepción sobre el clima de aula también puede diferir, lo cual se aprecia al tabular las encuestas.

6.3.5. Tratamiento de las conductas disruptivas por distracción

Tabla 42. Tratamiento a la conducta “realizar actividades diferentes a las asignadas”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Nunca pasa -Dice que guarden las cosas -Llama la atención	-Retiro lo que están haciendo y les llamo la atención.	-Llama la atención -Nunca pasa -Nos regaña -Les quita las cosas.	-Les pido que socialicen el juego.	-Nunca pasa -Dice que hagan la actividad que es. -Nos regaña -Les quita las cosas.	-Llamado de atención verbal.

Tabla 43. Tratamiento a la conducta “consumir alimentos durante la clase”.

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nos regaña -Nunca pasa -Llama la atención -Dice que lo guarden.	-Cuando lo hacen tienen que compartir con todos.	-No le molesta. -Dice que lo guarden. -Nos regaña -Llama la atención	-Les doy permiso.	-Dice que lo guarden. -Nunca pasa -Dice que lo guarden. -Nos regaña. -Se come en descanso.	-Siempre pueden comer pero en la hora destinada.

Tabla 44. Tratamiento a la conducta “usar teléfono móvil durante la clase”

GRADO 1	DOCENTE 1	GRADO 2	DOCENTE 2	GRADO 3	DOCENTE 3
-Nunca -Se decomisa -Nos regaña -Llama la atención	-No se permite, en caso urgente avisan los padres.	-Se decomisa. -Dice que lo guarden- -No se da cuenta. -Llama la atención.	-Nunca se presenta esa conducta.	-Dice que lo guarden -No se da cuenta. -Lo decomisa -No responde	-Es un elemento de uso cotidiano, si es recurrente llamo la atención y decomiso.

Las anteriores tablas componen una categoría que resulta frecuente en la cotidianidad de las aulas de clase.

Frente a su tratamiento, se identifican opciones diferentes, las cuales se particularizan en cada docente y grupo de estudiantes. Se identifican acciones puntuales frente a la atención de la disrupción por la distracción: Llamados de atención verbal, pedirles que guarden, decomisarles a los niños los objetos de distracción, regañarlos, pedirles que cuenten el juego a todos, citación a acudientes.

Igualmente, resultan importantes para el análisis las respuestas de los niños y maestros en las cuales manifiestan que hay clases en las que no se presentan estos comportamientos lo cual permite considerar que las intervenciones previas de los maestros resultan exitosas para la disminución de los mismos.

De igual forma, se podría plantear el desarrollo de una *suspicacia* de los estudiantes para actuar a espaldas de los docentes. Esto, teniendo en cuenta que los niños manifiestan que este tipo de comportamientos de distracción son frecuentes, pero que se llevan a cabo sin que el maestro tenga conocimiento de ello.

7. CONCLUSIONES

La inteligencia emocional se ha convertido en una categoría conceptual de alto impacto para orientar y explicar diversas condiciones que se desarrollan en las aulas de clase. Esta aseveración la comprueban diferentes investigaciones y teorizaciones que se adelantaron en la contextualización teórica del presente trabajo de investigación.

Los resultados permiten describir la existencia de múltiples factores intervinientes en la funcionalidad de los tratamientos aplicados para atender los comportamientos disruptivos cotidianos de las aulas de clase. La inteligencia emocional se registra como un componente de alta adherencia que se suma a la red de elementos intervinientes.

Con respecto a este último, la prueba de inteligencia emocional aplicada e interpretada, evidencia rasgos que los maestros de grado quinto parecen poseer, los cuales, se podría interpretar, constituyen factores que influencian el tratamiento de los comportamientos disruptivos.

De esta forma, los resultados en las tres subescalas del TMMS 24 dan cuenta de características, de forma general, similares en la inteligencia emocional percibida de los maestros. Esto es, se describe un perfil que no difiere entre uno y otro de manera sustancial.

Ahora bien, se lograron identificar puntuaciones inferiores y superiores, que no salen del rango de normalidad, las cuales al cruzar con la variable *tratamiento de las conductas disruptivas,* permite dilucidar algunas características de influencia de la inteligencia emocional.

De manera específica, *la percepción emocional y la regulación emocional,* descritas por Extremera y Fernández Berrocal (2004) como la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada y organizar sus estados emocionales se convierten en el componente que promueve una orientación hacia la influencia de la Inteligencia emocional en el tratamiento de las conductas disruptivas.

Lo anterior, dado que las puntuaciones en *percepción emocional* que indiquen un alto rango, se convierte en un indicativo de una extrema postura de valoración de lo

emocional, implicando posiblemente una alta susceptibilidad por parte de quien concibe sus sentimientos. A la vez, un nivel bajo de *regulación emocional,* permite inferir un estado de desequilibrio en el manejo de sus emociones

Realizando un análisis minucioso, se encontró que el grupo de niños del maestro dos, quien presenta una mayor puntuación en *percepción emocional* y un menor nivel de *regulación emocional*, describe un nivel de presentación alto de comportamientos disruptivos de distracción, motrices, agresivos y ruidosos. Esto es, de forma general, prevalecen en su clase las interrupciones por motivos de expresión, interacción y socialización entre iguales, en momentos inapropiados.

De esta forma, con respecto al tratamiento de las conductas disruptivas que desarrolla este maestro, los estudiantes manifestaron que se daban acciones tales como*:* "Nos llama la atención, nos regaña, nos dice que se sienten, no nos deja ir al baño, dice no quiero quejas, nos manda a sentarnos, dice: dejen de gritar, se ríe, a veces, se molesta". Las últimas acciones del profesor que reportan los niños, sobresalen respecto de la demás, puesto que las demás se replican en los tres cursos. Reírse y molestarse por la manifestación de los comportamientos disruptivos pueden ser un indicador negativo de una sobrevaloración de la percepción emocional y un desarrollo bajo de su comprensión emocional.

De otro lado, haciendo referencia a la sub escala de regulación emocional, la inteligencia emocional percibida en los tres profesores es superior. Esta condición lleva a los profesores a un correcto actuar, especialmente en el tratamiento de los comportamientos disruptivos de sus estudiantes. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que en ocasiones los profesores actúan así: "Nos grita, nos decomisa las cosas, nos deja sin descanso, nos deja sin clase de Educación física".

En últimas, la evidencia indica que es necesario que los maestros conozcan de sus emociones, y participen de un proceso de educación emocional, el cual es posible en cualquier momento de la vida. En tanto, como se ha argumentado, es probable que las variables percepción emocional y comprensión emocional*,* interactúen desfavorablemente en el tratamiento de los comportamientos disruptivos. Por el tipo de investigación desarrollado, no es posible establecer conclusiones al respecto.

Luego de ilustrado el panorama de la influencia de la inteligencia emocional sobre la intervención de los comportamientos disruptivos, es necesario compendiar los elementos encontrados frente a las características de las conductas disruptivas de los grados expuestos a estudio.

Las interrupciones de clase ocasionadas por el actuar de los niños son una realidad que es percibida con una facilidad importante por los participantes en el escenario de aula. Aun cuando se crea que el único que se ve afectado por los comportamientos disruptivos en el aula es el maestro, se evidenciaron reacciones contestarías de desaprobación de las mismas, por parte de algunos niños.

Por ello, se convierte en un elemento concluyente importante reconocer que dependiendo de a quién afecte emocionalmente más las expresiones de interrupción, este hará referencia a un clima de aula con dificultades.

Ahora bien, las condiciones y características de las conductas disruptivas que se encontraron se enmarcan dentro de expresiones que son concomitantes con la etapa de desarrollo que presentan los niños que asisten a un curso de grado quinto, con algunas excepciones.

Lo anterior, en tanto se presentan comportamientos comunes en los tres grupos, que se pueden describir como típicos de la edad de los niños. Entre ellos se encuentran: realizar actividades diferentes a las asignadas por el profesor, comer en el salón de clase, molestar al compañero (empujarlos, quitarle sus útiles), desobedecer las órdenes dadas por el maestro, tener discusiones o peleas con los compañeros, utilizar apodos, groserías e insultos en la interacción con sus compañeros, desplazarse por el salón, traer y utilizar objetos para jugar, ausentarse del salón, dañar los útiles del salón, tirar papeles.

Se encontraron conductas de nula o baja tasa de presentación, de las cuales algunas se precisan comunes, pero que son producidas con periodos de latencia importantes, lo que justificaría su baja frecuencia. Entre ellas: evasión de clase, desobediencia a las instrucciones, silbar, cantar, golpear objetos, chatear.

Como aporte de la investigación, y como herramienta de análisis, se creó una tipología de las conductas disruptivas, basada en la propuesta original de Gotzens. En la

taxonomía generada, se incorpora la variable de *conductas disruptivas de distracción*. En la cual, se describen comportamientos que son usuales en escuelas de Colombia, y que no condensa Gotzens de la misma manera en sus estudios en España. Entre las manifestaciones categorizadas en dicha variable están: interrupción por realización de actividades diferentes a las asignadas, Interrupción por consumo de alimentos dentro del salón e interrupción por el uso de teléfonos móviles.

Por todo lo anterior, la manifestación de comportamientos disruptivos parece tener una incidencia importante y no siempre coincidente en la percepción de estudiantes y maestros sobre el clima de aula. En las indagaciones sobre los comportamientos que se evidencian en cada aula, se encuentran apreciaciones divergentes tanto en los niños como en los maestros. Muestra de ello, la afectación que tiene algunos comportamientos en algunos niños y no en los maestros, y viceversa.

Finalmente, todo lo expuesto, confirma la pertinencia de llevar a cabo estudios de esta naturaleza en otros contextos. Como en este caso, se trataría de estudios en dos direcciones. De una parte, identificación e intervención de las conductas disruptivas y su repercusión en la convivencia escolar; y de otra, incidencia de la inteligencia emocional de los profesores en el clima de aula.

RECOMENDACIONES

Recorrido todo el panorama de indagación desarrollado con estudiantes de tres cursos de grado quinto y con sus respectivos directores de grupo, se generaron impresiones profesionales y personales frente a lo que conviene generar en beneficio de la dinámica de intervención sobre las conductas de disrupción, y la inteligencia emocional.

Por ello, en primera medida, se converge en afirmar la necesidad de apoyar los procesos de intervención de los comportamientos disruptivos por parte de los maestros. Esto, teniendo en cuenta el desconocimiento de procedimientos o la falta de entrenamiento en manejo de grupos de los profesores en ejercicio, y de quienes se encuentran en proceso de formación profesoral.

Para lograr lo anterior, resulta importante socializar tipologías y características de conductas disruptivas, como la que se relacionan en este proyecto, a los docentes de las instituciones educativas. Esto, con el fin de motivar en los grupos de profesionales de la educación el interés por su exploración y por la sistematización de las mismas, de forma similar a como se lleva el registro de la asistencia diaria de los niños, niñas y jóvenes.

Entonces, pensar en la atención a la disrupción requerirá de un procedimiento inicial de transposición didáctica. Esto no es otra cosa que la conversión del lenguaje de la teoría pedagógica y psicológica sobre los comportamientos disruptivos, en expresiones cotidianas, que permitan mostrar una problemática visible en las aulas. Es esto lo que se ha dado con el fenómeno de acoso o intimidación escolar (conocido también como *bullying*), el cual hace parte de la locución común de diferentes agentes escolares.

Para los estudiantes, resultará de beneficio colectivo reafirmar el conocimiento que se tiene de las vivencias que se dan en su espacio de aula. Las pesquisas adelantadas durante la ejecución del proyecto evidenciaron un interés de los estudiantes porque su voz tenga eco en las intervenciones que adelantan los maestros para atender las disrupciones cotidianas de sus compañeros, razón por la cual, resulta necesario pensar

en la participación de los estudiantes en decisiones y/o acuerdos para el mantenimiento o mejora de situaciones relacionadas con el clima de aula.

Así pues, considerar la vinculación activa de los niños, requiere conciencia frente a la forma de acercarse a ellos. Es bien sabido que el rol y el poder que ostenta el profesor es un elemento influyente en el procedimiento de participación que se dé a los estudiantes.

A los anteriores procesos se suma el aporte que puede de acciones relacionadas con la educación emocional. Es necesario formar en inteligencia emocional a docentes y estudiantes, lo cual contribuirá a la corrección de condiciones adversas y/o errores en el actuar cotidiano.

Por las conocidas dificultades en las escuelas colombianas, para emprender tareas de intervención individuales o focalizadas, se sugiere la puesta en práctica de opciones puntuales de uso de metodologías grupales, que permitan asociar de manera práctica tratamientos que pueden ser eficaces en la prevención y/o tratamiento de los comportamientos de disrupción.

Es necesario que las acciones que se emprendan permitan superar la barrera personal de los docentes, ante la sensación de impotencia o baja valía, que en muchas ocasiones los lleva a la falsa creencia de que los comportamientos disruptivos son ocasionados exclusivamente por ellos, por su baja cualificación.

Un procedimiento planificado podría ser incorporar el uso de herramientas como el TMMS 24, u otros desarrollados por diferentes investigadores, que permitan determinar una línea base de comprensión de los niveles de inteligencia emocional generados en los diferentes agentes.

En el caso de los participantes en el proyecto, resultaría conveniente desarrollar nuevas mediciones u observaciones, luego de la aplicación de recomendaciones a los grupos, o luego del paso al siguiente grado escolar.. En tanto, se podrían generar nuevas rutas de estudio si al modificar las condiciones contextuales, se identifican cambios o reiteración en los resultados encontrados.

De esta forma, queda abierto el camino para emprender investigaciones que fundamenten su actuar en los lineamientos y características encontradas en esta investigación.

Se podría plantear un acercamiento de mayor amplitud y seguimiento sobre las expresiones de cotidianidad que tienen los participantes. Para ello, el uso de metodologías de investigación cualitativa ofrecerían una considerable flexibilidad y aplicabilidad. Un ejemplo de ello, el modo de interpretar la realidad que desarrolla uno de los maestros, por cuanto, los resultados sobre sus características de inteligencia emocional y el tratamiento que da a las conductas disruptivas, parecen dar cuenta de un perfil especial. Hechos como este, motivan estudios de caso o metodologías de interpretación cercanas a la fenomenología.

Es pertinente reiterar la importancia de crear programa de educación emocional para docentes y estudiantes. En los docentes, para fortalecer el manejo de prácticas específicas de disrupción y conocimiento de las emociones de sus estudiantes. En los alumnos, para mejorar su toma de decisiones, en tanto, el manifestar una conducta disruptiva también es una decisión, que podría no presentarse si se evidencia en ellos el control emocional.

REFERENCIAS

Abarca, M. (2003) La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica, Barcelona. T.D.

Badía, M. (2001) Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de las IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/educantabria/recursos/Materiales/Biblestinv/Tesis_Las%20percepciones_profesores_alumnos_comportamiento_disruptivo.pdf

Bisquerra, R. Fita, E. Martínez, F. & Pérez, N. (2000) Evaluación de programas de educación emocional. Revista de investigación educativa, 2 (18), 587-599. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473556.pdf#page=573

Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 1 (21), 7-43. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121

Cancela, R. Cea, N. Galindo, G. & Valilla, S. (2010) Metodología de la investigación educativa: investigación expost-facto. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf

Cazorla, M (2011) Aplicación de un programa para la convivencia escolar "aulas felices". Universidad de Almería. Máster en Intervención en Convivencia Escolar. Curso

2010-2011 Recuperado de http://repositorio.ual.es:8080/jspui/handle/10835/1176#.RGlwYWHFJAY

Extremera, N. Fernandez Berrocal, P. & Guil, R. (2004) Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. Revista latinoamericana de Psicología, 36 (2), 209-228. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf

Extremera, N., Fernandez Berrocal, P. (2004) El uso de medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional, ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. Universidad de Málaga, Boletín de Psicología, (80), 59-77. Recuperado de http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf

Fernadez Berrocal, P. Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Universidad de Málaga, Revista de educación, 332, 97-116.

Fernandez Berrocal, P. Extremera, N. (2004) El papel de la Inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista electrónica de investigación educativa, 2 (6), 1-18. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf

Fernandez Berrocal, P. Extremera, N. (2005) La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19 (3), 63-93.

García, A. (2008) La disciplina escolar, guía docente. Universidad de Murcia. Recuperado de http://books.google.es/books/about/La_Disciplina_Escolar.html?hl=es&id=Ut2z-lNR6psC

Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

Gotzens, C. Badía, M. & Genovard, C. (2010) Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. Boletín de Psicología Universidad Autónoma de Barcelona, 99, 33-44. Recuperado de http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf

Gotzens, C., Badia, M., Catello, A., Y Genovard, C. (2009) Estudio comparativo a la gravedad de las conductas atribuidas a las conductas disruptivas en el aula. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(1), 33-58. 2010 (nº 20). ISSN: 1696-2095.

Gotzens, C. Castelló, A. Genovard, C. & Badía, M. (2003) Percepción de profesores y alumnos de E.S.O sobre la disciplina en el aula. Psicotherma, 3 (15), 362-368. Recuperado de http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073

Guzman, G, Oviedo, L. (2009) La inteligencia emocional y procesos pedagógicos. Ibagué. Universidad del Tolima.

Ison, M. (2004) Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. Revista Latinoamericana de Psicología, 36 (2), 257-268. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536206

Mateo, A. (2009) La investigación expost-facto. En BISQUERRA, R. (2009) Metodología de la investigación educativa. Barcelona: La muralla.

Joubert, J. (2012) Las conductas disruptivas en el aula. Recuperado de http://lqorienta.blogspot.com/2012/11/conductas-disruptivas-en-el-aula.html

Moreno, G. (2000) Introducción a la metodología de la investigación educativa. México: Progreso.

Pena, M. Y Extremera, N. (2012) inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo. Revista de Educación, 359. Málaga. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35927.pdf?documentId=0901e72b813d72df

Pena, M. Y Repetto, E. (2008) Estado De La Investigación En España Sobre Inteligencia Emocional En el ámbito educativo. Revista electrónica de investigación Psicoeducativa No. 15 Vol. 5 pp. 400-420. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244

Pino, M. Y Garcia, M. (2007) Conceptos, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. Revista de pedagogía Vol. 28 No. 81. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908105

Rey, L. Extremera, N. (2011) El apoyo social como mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. Revista de Psicología social, 26 (3), 401-412. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/13-ReyyExtremera2011Elapoyo.pdf

Rodriguez, I. (2005) Programa de adiestramiento en inteligencia emocional para docentes del Centro de Estudios avanzados. Maracaibo. (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Idalia_Rodriguez.pdf

Rodríguez, N. (2004) El clima escolar. Revista digital investigación y educación, 3 (7), 1-12. Recuperado de http://www.csi-f.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF.

Shapiro, L. (1997) La inteligencia emocional de los niños, Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.

Vaello Orls, J (2003) Resolución de conflictos en el aula, Madrid, Santillana. Recuperado de http://iessecundaria.files.wordpress.com/2008/10/resolucion-de-conflictos-en-el-aula.pdf

Vallés, A. (2007) Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar. Madrid: EOS.

Zamudio, R. (2010) Disciplina escolar: Desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria. (Tesis doctoral): Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32144/rzv1de1.pdf;jsessionid=E9CE7A6236B35A95614D9F4E7B49E3FF.tdx1?sequence=1

ANEXOS

Anexo A. Formato Test TMMS.24

TEST TMMS 24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	**2**	**3**	**4**	**5**
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE-MENTE

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
1	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
1	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
1	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
1	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5

1	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
1	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
1	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
1	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
1	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
1	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
2	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
2	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
2	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
2	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
2	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo B. Formato encuesta para docentes

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENCUESTA A DOCENTES

Apreciado docente a continuación encontrará una encuesta que pretende conocer su percepción frente a los comportamientos que manifiestan sus estudiantes en el salón de clase cuando interrumpen las clases.

Instrucciones:

Para diligenciar la encuesta, debe leer cada enunciado y reaccionar a él marcando con una X en uno de los cinco recuadros: 1-2-3-4. Teniendo en cuenta la equivalencia de cada número:

1=SIEMPRE **2=MUCHAS VECES** **3=POCAS VECES** **4=NUNCA**

Así mismo, describa en el recuadro de la derecha el tratamiento que le da a cada situación.

ENUNCIADOS	1	2	3	4	TRATAMIENTO DADO A LA SITUACION
1. Los niños hablan con otros(as) durante la clase sin su permiso.					
2. Sus alumnos se desplazan durante la clase por el salón sin su permiso					
3. Sus estudiantes acostumbran a molestar e interrumpir a los otros(as) (empujarlos, quitar sus útiles etc.)					
4. Hacen ruidos que molestan o interfieren en la clase (golpean la mesa, tamborilean con los dedos, cantan, silban, etc.)					
5. Los niños gritan en clase sin motivo					
6. Interrumpen la clase para pedir prestado útiles.					

7. Sus estudiantes realizan durante la clase actividades distintas a las asignadas.					
8. Los niños van al baño durante las clases ocasionando con esto interrupciones.					
9. Comen en clase alimentos diferentes al refrigerio sin permiso.					
10. Los estudiantes traen y utilizan objetos para jugar durante la clase sin su autorización (como cartas, juguetes, balones etc.)					
11. Los niños usan el celular en la clase.					
12. Sus estudiantes desobedecen las órdenes o instrucciones que usted imparte.					
13. Los niños interrumpen la clase para hacer reír o llamar la atención					
14. La interrumpen a la para dar quejas durante la clase.					
15. Evaden clases (se ausentan sin permiso del salón de clases) o se salen del salón de clases sin permiso					
16. Sus estudiantes hacen uso inapropiado de los materiales que hay en el salón con intención de dañarlos o interferir en la clase					
17. Tienen discusiones o peleas con otro(as) durante la clase.					
18. En el salón se utilizan los apodos, las groserías e insultos para expresar opiniones o interactuar con los compañeros					

interfiriendo la clase					
19. Sus estudiantes tiran objetos (papelitos, borrador, etc.) a otros(as) interfiriendo en el desarrollo de la clase.					

Anexo C. Formato entrevista para docentes.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENTREVISTA A DOCENTES

Por favor responda las siguientes preguntas en el recuadro de la derecha

1. De acuerdo a su percepción ¿qué tipo de comportamientos disruptivos o de interferencia de la clase se presentan en su grupo de estudiantes?	
2. ¿La disrupción en su aula de clase se presenta en actividades en las cuales sus estudiantes conforman grupos de trabajo?	
3. ¿La disrupción se presenta cuando desarrolla actividades magistrales?	
4. La disrupción se presenta más en unas clases que en otras	

5. El nivel de interferencia en las clases es tan alto que se convierte en un problema de disciplina.	
6. Influye la hora de la clase en el aumento o disminución de eventos o comportamientos de alta disrupción o interferencia de clases por parte de sus estudiantes.	
7. La posición del profesor y la ubicación espacial de los estudiantes en el salón incide en la ocurrencia de eventos disruptivos.	
8. La disrupción en el aula depende de las actitudes o capacidades personales del docente	
9. ¿Qué estrategias utiliza usted para intervenir la disrupción en el salón, considera son efectivas?	

10. ¿De qué manera considera afectan las conductas disruptivas su vida personal?	
11. ¿Cree que su capacidad de *sentir y expresar* sentimientos influye en la aparición y permanencia de conductas disruptivas en su grupo de estudiantes?	
12. ¿En el manejo de las situaciones o eventos de disrupción en el aula comprende sus emociones y sentimientos?	
13. ¿Tiene la capacidad de *regular sus* estados emocionales cuando se presentan comportamientos que interfieren la clase?	

Anexo D. Formato encuesta para estudiantes.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

De acuerdo a como usted considera que se comportan los compañeros de su salón de clases, responda de la manera más sincera las siguientes preguntas marcando una X en la casilla de respuesta que considere más adecuada. Además en la última rejilla escriba cual es la actitud o comportamiento del maestro ante estas situaciones.

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____

SITUACIONES	**SIEMPRE**	**MUCHAS VECES**	**POCAS VECES**	**NUNCA**	**QUE HACE LA DOCENTE**
1. Sus compañeros hablan con otros(as) durante la clase sin permiso de la profesora.					
2. Sus compañeros se desplazan durante la clase por el salón sin permiso de la profesora.					
3. En la clase sus compañeros acostumbran a molestar e interrumpir a los otros(as) (empujarlos, quitar sus útiles etc.)					
4. Sus compañeros hacen ruidos que molestan o interfieren en la clase (golpean la mesa, tamborilean con los dedos, cantan, silban, etc.)					
5. Sus compañeros gritan en clase sin motivo					
6. Sus compañeros Interrumpen la clase para pedir prestado útiles.					
7. Sus compañeros realizan durante la clase actividades distintas a las					

asignadas por la profesora.					
8. Sus compañeros van al baño durante la clase ocasionando interrupciones.					
9. Sus compañeros comen en clase alimentos diferentes al refrigerio sin permiso.					
10. Sus compañeros traen y utilizan objetos para jugar durante la clase sin autorización de la profesora (como cartas, juguetes, balones etc.)					
11. Sus compañeros usan el celular en la clase.					
12. Sus compañeros desobedecen las órdenes o instrucciones dadas por la profesora.					
13. Sus compañeros Interrumpen la clase para hacer reír o llamar la atención.					
14. Sus compañeros Interrumpen a la profesora para dar quejas durante la clase.					
15. Sus compañeros evaden clases (se ausentan sin permiso del salón de clases) o se salen del salón de clases sin permiso					
16. Sus compañeros hacen uso inapropiado de los materiales que hay en el salón con intención de dañarlos o interferir en la clase					
17. Sus compañeros tienen discusiones o					

peleas con otro(as) durante la clase.					
18. En el salón se utilizan los apodos, las groserías e insultos para expresar opiniones o interactuar con los compañeros interfiriendo la clase					
19. Sus compañeros tiran objetos (papelitos, borrador, etc.) a otros(as) interfiriendo en el desarrollo de la clase.					