

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55819>

Conductas negativistas desafiantes en el retorno a la presencialidad: perspectiva docente

Challenging Oppositional Behaviors in the Return to Face-to-Face Classes: Teachers' Perspective

Bárbara Bravo Pereira
Universidad Católica del Maule,
Talca, Chile
bravopereira12bn@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-9546-0796>

Judith Moya Sandoval
Universidad Católica del Maule,
Talca, Chile
judith.moya@alu.ucm.cl
<https://orcid.org/0009-0005-1260-6514>

Carolina Flores Fuentes
Universidad Católica del Maule,
Talca, Chile
carolina.floresf2411@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2547-4737>

Carla Orellana Hernández
Universidad Católica del Maule,
Talca, Chile
carla.orellana2405@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-5547-5092>

Tamara Medel Medel
Universidad Católica del Maule,
Talca, Chile
tmedel99@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8029-0406>

Gerardo Sánchez Sánchez
Universidad Católica del Maule,
Talca, Chile
gsanchez@ucm.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1694-1406>

Recepción: 10/08/2023

Aprobación: 27/09/2023

¿Cómo citar este artículo?

Bravo-Pereira, B., Flores-Fuentes, C., Medel-Medel, T., Moya-Sandoval, J. Orellana-Hernández, C. y Sánchez-Sánchez, G. (2024). Conductas negativistas desafiantes en el retorno a la presencialidad: perspectiva docente. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55819>



RESUMEN:

El aula constituye un espacio dinámico y diverso donde las interacciones condicionan las oportunidades de aprendizaje del estudiantado. Esta investigación tiene por objetivo caracterizar la perspectiva de docentes de Educación General Básica ante las conductas negativistas desafiantes de estudiantes de segundo ciclo en el retorno a la presencialidad. Se empleó una metodología cualitativa descriptiva, no experimental, mediante una entrevista episódica a 24 profesores de distinta dependencia de la provincia de Talca, Chile. Los resultados indican una dificultad para diferenciar las conductas negativistas desafiantes de las demás conductas disruptivas dentro del aula. Se releva el uso de estrategias que abordan el área emocional del alumnado, lo que podría ser consecuencia de la experiencia educativa virtual o una respuesta reactiva del profesorado a las brechas académicas de sus estudiantes. El estudio plantea desafíos profesionales vinculados con la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo, innovación y la comunicación con las familias. Emergen posibilidades investigativas orientadas a indagar en las competencias didácticas y evaluativas del profesorado para atender estas conductas y promover la retención académica.

PALABRAS CLAVE: Conductas Negativistas Desafiantes, Docentes, Estrategias pedagógicas, Desafíos.

ABSTRACT:

The classroom constitutes a dynamic and diverse space where the interactions determine the student's opportunity to learn. Therefore, this research aims to characterize the perspective of Basic General Education teachers regarding the negative and challenging behaviors of second-cycle students upon their return to face-to-face classes. Moreover, the authors used a descriptive, non-experimental qualitative approach, through an episodic interview with 24 professors from different departments in the province of Talca, Chile. Regarding the results, they indicate difficulty in differentiating the negative challenging conducts from other disruptive ones inside the classroom. Likewise, the authors reveal the use of strategies that address the emotional area of the students, which could be a consequence of the virtual educational experience or a reactive response from teachers to the academic gaps of their students. The study proposes professional challenges linked to reflexive practice, collaborative work, innovation, and communications with families. Research possibilities emerge aimed at investigating the didactic and evaluative competencies of teachers to address these behaviors and promote the academic retention of students.

KEYWORDS: Challenging Oppositional Conducts, Teachers, Teaching Strategies, Challenges.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos que el cuerpo docente enfrenta en el aula son las conductas disruptivas de las personas estudiantes, entre las que se encuentran aquellas caracterizadas por la negación y la oposición hacia las instrucciones que han de regular el ambiente y trabajo de aula. Las conductas negativistas desafiantes se relacionan con la existencia de un comportamiento reiterado, inapropiado y duradero, asociado a la dificultad para regular las emociones. Esto se manifiesta mediante la desobediencia a las normas de convivencia y la resistencia hacia lo indicado por una autoridad, provocando un déficit en la generación de lazos interpersonales (Lara-Beltrán, 2019). Conocer la perspectiva del profesorado ante este tipo de conductas se vuelve de interés en un escenario de post pandemia y, por lo tanto, objeto de la presente investigación.

Este tema se ha vuelto relevante en las aulas chilenas ya que, dichas conductas, tras la pandemia se han intensificado con el retorno a las clases presenciales, por lo que es urgente indagar sobre los desafíos de las personas docentes en este escenario para que puedan anticiparse a estos comportamientos, mediante estrategias que resulten efectivas. En el espacio de las aulas chilenas se

manifiestan las conductas negativistas desafiantes como comportamientos disruptivos que suelen ser invisibilizados por no diferenciarlos o brindarles poca relevancia. Así, se pretende aportar nueva evidencia que permita reducir el desconocimiento de esta situación.

En consecuencia, la presente investigación tiene por objetivo caracterizar la perspectiva de personas docentes de Educación General Básica ante las conductas negativistas desafiantes del estudiantado de segundo ciclo en el retorno a la presencialidad, en términos de su descripción, las estrategias que al respecto utilizan y los desafíos pedagógicos que su gestión les plantean. Para esta investigación se utilizará el paradigma cualitativo descriptivo, no experimental, analizando las experiencias relatadas por el cuerpo docente en su contexto particular.

MARCO TEÓRICO

El aula constituye un espacio diverso, dotado de interacciones entre los distintos participantes del proceso educativo, a partir de las cuales coexisten conductas que facilitan o limitan el aprendizaje estudiantil. Los comportamientos disruptivos que ocurren frecuentemente en el transcurso de las clases se relacionan con faltas de respeto, conflictos de poder y situaciones de violencia (Narvárez y Obando, 2020). Algunos de los factores que inciden en la aparición de estas conductas son la sucesión de hábitos de comunicación negativa que se adoptan desde las familias, la sublevación, el enojo y los elevados índices de conflictos (Leal-González et al., 2019). Si estas conductas disruptivas se evidencian en el estudiantado de manera constante y a través del tiempo, podrían desencadenar algún tipo de trastorno de conducta (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018).

Entre los comportamientos que alteran el funcionamiento cotidiano del aula, están los negativistas desafiantes, también conocidos como opositoristas desafiantes. Se entiende por oposición la resistencia hacia peticiones o reglas establecidas por una autoridad, demostrando sentimientos de enojo e irritación, culpando a los otros de sus propios errores (Lara-Beltrán, 2019) al asumir ciertas responsabilidades o compromisos. La postura desafiante se refiere a la confrontación hacia las figuras de poder de su entorno, como padres, cuerpo docente y adultos en general, desobedeciendo tanto en la casa como en la escuela (Caqueo-Urizar et al., 2020). Así, la persistencia a través del tiempo de estas conductas, pueden desencadenar el denominado Trastorno Negativista Desafiante (Monsalve-Robayo et al., 2017). Este trastorno no solo afecta a quien lo padece, sino que repercute en las relaciones escolares y familiares (Torales et al., 2018).

Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) señalan que el alumnado con conductas disruptivas genera entornos escolares caracterizados por falta de disciplina y alta tensión, aumentando sustancialmente el malestar del personal docente. Las situaciones problemáticas en el aula, que surgen de manera inevitable, siendo parte de la realidad y las relaciones interpersonales, deben ser canalizadas por el profesorado (García-Pastene, 2021), el que debe ser mediador e implementar normas o estrategias que promuevan la comunicación y el respeto (Álvarez de Barrios, 2020) lo que se transforma en uno de los principales desafíos para regular el clima de aula. Desde la perspectiva de Rodríguez-Buitrago (2018) las conductas disruptivas en la adolescencia se explican por factores vinculados a edad, estabilidad emocional y física.

Sin embargo, las dificultades del profesorado en relación a la regulación del comportamiento del alumnado se pueden asociar a la debilidad de la Formación Inicial Docente o ausencia de formación continua (Chucos-Calixto y Ichocan-Barboza, 2020). Es aquí donde surge la importancia de focalizar el trabajo del cuerpo docente que conviven con este tipo de alumnado, para desarrollar

una enseñanza de calidad, en donde se reconozca el estudiantado como sujetos de derecho (García-Peña y Arana-Medina, 2018), y se generen condiciones que favorezcan su proceso formativo integral.

Con la intención de promover el desarrollo integral en el alumnado es preciso relevar la educación socioemocional, la que desde la perspectiva de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) es aquella que “centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y por tanto como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela” (p. 3). Para el estudiantado resulta una costumbre expresar sus desacuerdos mediante la ofensa, por lo que es necesario aclarar que tienen derecho a manifestarse sin maltratar a otros (Cárdenas-Cifuentes, 2019). Para ello, resulta clave que el profesorado sea capaz de aplicar la inteligencia emocional en sus prácticas pedagógicas. El ser conscientes de las propias capacidades emocionales y profesionales les permite ser asertivos en la resolución de conflictos en el aula, motivando al estudiantado para que reproduzcan estas prácticas (Pincay-Aguilar et al., 2018).

Al abordar las conductas disruptivas cobra fuerza la alianza familia-escuela dada la responsabilidad que comparten en el apoyo al desarrollo y crecimiento de estudiantado. Muchas de las conductas disruptivas que son manifestadas en las escuelas provienen del contexto familiar, por lo que la tarea de regular los comportamientos del estudiantado no recae solo en el cuerpo docente. En ocasiones “ciertos estilos de crianza parental anuncian la aparición de las conductas disruptivas y las mantienen, en efecto, directamente las trascienden y retroalimentan en los aspectos comportamentales, emocionales y habilidades socioafectivas de los niños durante su desarrollo”. (Villavicencio-Aguilar et al., 2020, p. 9)

Actualmente el concepto de familia se ha desvalorizado por situaciones como la violencia, el trabajo, la pobreza y el encierro durante la pandemia, lo que ha expuesto emociones y actitudes violentas (Monzón-Girón et al., 2022) las que se presentan en niños, niñas y adolescentes tanto en sus hogares como en las aulas. La conducta agresiva puede estar causada por el tipo de disciplina que aplica la familia, ya que la imitación es una forma de aprendizaje más común para estas conductas (Hinojosa-García y Vásquez-Gutiérrez, 2018). Por ende, “de nada sirve que a un niño se lo eduque en sus emociones si en la casa existen rutinas que no proporcionan coherencia en sus discursos” (Guzmán-Huayamave et al., 2019, p. 5). La variable sociofamiliar influye en los comportamientos de sus hijos por la baja implicación positiva de los padres en el monitoreo conductual de sus pupilos (Vera-Vergara y Pérez-Miró, 2020).

Los entornos familiares en los que predomina la comunicación agresiva y la imposición física, provocan que los menores no tengan establecida la disciplina en su comportamiento, lo que se manifiesta como desobediencia ante las normas de convivencia presentes en las escuelas (Llano, 2019). Esto recalca que no es suficiente que solo en el hogar se refuercen las reglas, sino que también se debe incentivar el asistir a clases con una buena disposición para relacionarse con compañeros y compañeras. Lo anterior, porque “a mayor afecto en la relación de los padres, establecimiento de límites en el hogar e involucramiento de los padres, menor será la frecuencia con la que los hijos realicen conductas que obstaculicen al profesor de realizar la clase” (Llano, 2019, p. 20). Junto con esto, cuando los progenitores hacen cumplimiento de las normas y valores, incentivan el alcance de un alto rendimiento escolar y la permanencia en los estudios (Bonilla et al., 2017).

Ahora bien, en una perspectiva contextual, el COVID-19, cambió repentinamente los patrones de conducta de la ciudadanía, alterando la socialización, las formas de trabajo y los modos de enseñanza impartidos por los establecimientos educacionales, los cuales han tenido que adaptarse a las nuevas formas de vida (Cívico-Ariza et al., 2021). Otro de los hábitos que ha sido modificado es el aumento en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con indicios

de dependencia hacia ellas por parte del estudiantado adolescente (Pedreira-Massa, 2020). Un ejemplo de lo anterior, es que la juventud tiende a dejar de observar a sus progenitores como una autoridad, por la escasa comunicación que mantienen con ellos, debido al apego tecnológico que poseen (Carmenate-Rodríguez y Marín-Acosta, 2021).

En este escenario, los establecimientos educacionales enfrentan el desafío de reconfigurar la triada estudiantes, escuela y familia para así disminuir los comportamientos disruptivos del estudiantado, entre ellos, los caracterizados por las conductas negativistas desafiantes.

METODOLOGÍA

Esta investigación utiliza el paradigma cualitativo descriptivo, no experimental. Es cualitativo porque busca describir y explorar un hecho desde lo particular a lo general. El investigador analiza los datos obtenidos para así llegar a conclusiones del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014). Es descriptiva, ya que se enfoca en caracterizar el qué y cómo de los desafíos presentes en las prácticas pedagógicas de las personas docentes de Educación General Básica de segundo ciclo, observadas en la enseñanza-aprendizaje del alumnado con conductas negativistas-desafiantes.

Para este estudio se contó con la colaboración de 24 personas docentes, pertenecientes a 11 establecimientos de la región del Maule, de las comunas de Talca, San Clemente, Linares, Curicó y San Javier; 6 son de dependencia municipal y 5 son particulares subvencionados. De los integrantes, 16 son mujeres y 8 son hombres, con edades comprendidas entre los 28 y 64 años. Todos profesionales cuentan con experiencia previa y posterior a la pandemia, razón por la cual vivieron el desafío de enfrentarse al cambio de presencial a virtual.

Los criterios de inclusión/exclusión fueron: profesorado de educación básica de distinta dependencia, ejerciendo en segundo ciclo básico, con experiencia previa y posterior a la pandemia y voluntad de colaborar. La participación se efectuó previa firma de consentimiento informado.

Para el proceso de recopilación de información se utilizó como técnica la entrevista situada o episódica, cuya principal característica es solicitar a la persona entrevistada enfocar su atención en situaciones concretas que podrían aportar información determinante para los objetivos de la investigación (Flick, 2007). Se realizó una entrevista semiestructurada, que se validaron por tres expertos del área. El instrumento se aplicó presencialmente, con una duración aproximada de 30 minutos. Se utilizó la grabadora de voz para registrar la conversación y transcribir las respuestas y se omitió la identidad para mantener la confidencialidad.

El análisis cualitativo utilizó el microanálisis de datos planteado por Strauss y Corbin (2002). Luego de la transcripción de entrevistas, se analizó en profundidad las respuestas del cuerpo docente y se procedió al levantamiento de categorías y subcategorías que fueron deliberadas por el equipo: categorías vinculadas al tipo de conductas, categorías relacionadas con la mantención o cambio en las estrategias de enseñanza; y finalmente, categorías referidas a los desafíos que representa para la gestión docente. Desde estas categorías se procedió a la discusión de resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conductas observadas en los estudiantes en el retorno a la presencialidad.

Es necesario diferenciar las conductas negativistas de las desafiantes, considerando que se pueden presentar por separado o en conjunto, dependiendo de la situación. Las conductas negativistas u opositoras, como las denomina Lara-Beltrán (2019), son las que se manifiestan como una resistencia a obedecer una orden, negándose a cumplirla. En tanto, las conductas desafiantes son aquellas en las que se confronta una autoridad, desafiando el poder de la persona en entornos educativos o familiares (Caqueo-Urizar et al., 2020).

De acuerdo con el análisis de resultados, el cuerpo docente entrevistado, señala que las conductas negativistas desafiantes presentes en el estudiantado de segundo ciclo básico se agrupan en dos categorías: conductas negativistas y conductas desafiantes.

En relación con las conductas negativistas, el cuerpo docente entrevistado menciona que, ante sus propuestas de actividades, parte del alumnado (entre 3 y 4 por curso) responden con frases como “no, es que no sé, es que no quiero” (sujeto 1, comunicación personal, 30 de agosto de 2022); es decir, se rehúsan a cumplir las indicaciones. El profesorado, asocia estas conductas a la etapa evolutiva que viven durante el segundo ciclo básico y señalan que “todo a ellos les pasa y es lo peor del mundo. Lo que les sucede no le puede ocurrir a nadie más, porque la adolescencia es así” (sujeto 1, comunicación personal, 30 de agosto de 2022). Entienden que la edad y el desarrollo emocional influyen en el comportamiento del estudiantado.

Por otra parte, el profesorado al referirse a estas conductas, indica que el rol del apoderado es fundamental, pero advierte que el compromiso no siempre está, porque “el apoderado te da la responsabilidad a ti de algo que tiene que hacer el alumno, y que tú tampoco lo puedes obligar” (sujeto 11, comunicación personal, 01 de septiembre de 2022), lo que podría indicar una percepción errónea por parte de los apoderados respecto a su influencia en la educación de sus hijos e hijas, atribuyendo ciertas funciones al cuerpo docente, quienes además exponen que el estudiantado desatan estas conductas pero, al mismo tiempo, desean permanecer en la escuela, recalcando que ellos “no quieren hacer las cosas, pero quieren estar ahí” (sujeto 24, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022), lo que podría dar a entender que el aula constituye un espacio agradable para este alumnado.

Con respecto a las conductas desafiantes, el cuerpo docente entrevistado manifiesta inquietud frente a la apreciación que tienen las personas estudiantes ante su rol como docentes, aludiendo a los cuestionamientos y limitaciones en sus facultades profesionales, expresando que “lo más desafiante es que ellos siempre quieren tener la razón, y lo que uno les diga no es nada; no nos ven como autoridad” (sujeto 19, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022) refiriéndose a la confrontación por parte de este estudiantado ante sus indicaciones.

Las conductas desafiantes que manifiesta el estudiantado, las ejemplifican de la siguiente manera: “se enojan, se frustran. He tenido varias tiradas de mesas, de sillas o de tirar lejos las cosas, de decir groserías” (sujeto 4, comunicación personal, 29 de agosto de 2022). Ante estas actitudes, cuando el cuerpo docente explica las consecuencias de sus acciones, el alumnado muestra desinterés ante los efectos de su conducta, por ejemplo, “si uno les dice que va a haber una repercusión, no les importa” (sujeto 2, comunicación personal 02 de septiembre de 2022). Además, señalan que al estudiantado le gusta asistir al colegio, más que estar en casa. “Coincide que son los mismos estudiantes que muestran estas conductas desafiantes” (sujeto 14, comunicación personal 12 de septiembre de 2022).

De los resultados y como lo evidencia la investigación teórica, surge la necesidad de identificar el tipo de conducta que presenta este alumnado, para abordar de manera específica sus necesidades, diferenciándolas de los demás comportamientos disruptivos que se producen, particularmente de aquellos trastornos de comportamiento, “conocido como Trastorno Negativista Desafiante (TND)” (Monsalve et al., 2017, p. 107). Esto, si las conductas se presentan de manera repetitiva a través del tiempo.

Los resultados manifiestan la complejidad del trabajo docente, más aún cuando es tarea constante atender la diversidad presente en el aula, sobre todo después del retorno a la presencialidad luego de un período extenso sin clases, ni contacto directo con sus estudiantes, y desconociendo sus historias personales. De acuerdo a las personas entrevistadas:

ha sido muy difícil porque dos años en pandemia, sin ver a los niños, o sea, verlos, pero a la distancia, no tener al curso completo trabajando dentro de una sala, que cada uno de los niños llega con su realidad y toca enfrentarse nuevamente a eso (sujeto 2, comunicación personal, 02 de septiembre de 2022).

Ante esto, no solo las relaciones interpersonales están en juego, sino también la labor del personal docente como regulador de la convivencia, lo que en palabras del profesorado entrevistado resulta agotador. “Nunca me había agotado tanto como este año. El normar a nuestros alumnos, motivarlos nuevamente, tantas cosas que hemos tenido que hacer que son extras a tu trabajo” (sujeto 4, comunicación personal, 29 de agosto de 2022). Estos extractos enfatizan la relevancia de la socialización en el aula, que ha sido afectada por la pandemia y las nuevas tareas que se agregan al trabajo docente, implicando adaptaciones que no han sido rápidas ni sencillas de realizar. El COVID-19 modificó abruptamente el comportamiento de las personas, influyendo en la socialización y el desarrollo cotidiano del trabajo profesional docente, los cuales han tenido que adaptarse (Cívico-Ariza et al., 2021).

Estrategias pedagógicas frente a conductas negativistas desafiantes del estudiantado.

Al entender las estrategias pedagógicas como uno de los componentes claves del profesorado para trabajar con estudiantes que presentan conductas disruptivas (Álvarez de Barrios, 2020), se consultó al cuerpo docente si ante las conductas negativistas desafiantes del alumnado en el retorno a presencialidad, han logrado mantener sus estrategias pedagógicas o si debieron adaptarlas, clasificando las respuestas de quienes realizaron adecuaciones en subcategorías, referidas a adaptaciones relacionadas con elementos de la planificación, como la didáctica y los objetivos de aprendizaje, y aquellos relacionados con dimensiones del quehacer docente vinculados a flexibilidad y el componente socioemocional.

El profesorado que no ha realizado cambios en sus estrategias pedagógicas comenta que no ha sido necesario modificarlas porque “es más o menos similar lo de antes con lo de ahora, por ejemplo, a los niños que hacen desorden yo los trato de mantener en la misma actividad” (sujeto 21, comunicación personal, 29 de agosto de 2022) refiriéndose a que no realizan tareas distintas a las de sus compañeros o compañeras de clase.

Así también, el cuerpo docente se apoya en el estudiantado más colaborador para que incentiven a los que no quieren trabajar, de esta forma “cuando tenemos un estudiante que no trabaja mucho, lo ponemos en un grupo donde los demás se motiven y sean más trabajadores” (sujeto 20,

comunicación personal, 23 de septiembre de 2022). Otra de las estrategias que se ha mantenido en el retorno a la presencialidad, se relaciona con la comunicación asertiva entre el profesorado y el estudiantado al momento de corregir las actitudes que no son adecuadas en el aula, al mencionar métodos como “no llamarles la atención, tal vez, delante de los demás, sino que hacerlo de modo privado para que no quede frente a sus compañeros como un estudiante que no sigue las reglas” (sujeto 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022).

El cuerpo docente entrevistado que optó por modificar sus estrategias pedagógicas menciona que, en comparación a los años anteriores y la vuelta a esta nueva realidad presencial, debieron considerar la repercusión que tuvo en el estudiantado los cambios provocados por las clases virtuales, mencionando que “tuvimos que reestructurar todo lo que teníamos pensado, porque llegaron muy distintos” (sujeto 18, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

La primera subcategoría que se desprende de las estrategias adaptadas se sitúa en el ámbito de la didáctica, asociado con la implementación del trabajo colaborativo en la comunidad educativa, con el fin de ampliar su repertorio de métodos para incentivar el aprendizaje de las personas estudiantes, reconociendo que “lo que he logrado hacer es diversificar las estrategias, he tenido que ponerme a estudiar más cosas. También, conversar con otros profesores del ciclo ¿Qué te sirve a ti? ¿Qué estrategias usas con tal estudiante? Somos un equipo” (sujeto 8, comunicación personal, 26 de agosto de 2022). De este modo, surgió la idea de implementar nuevas formas de enseñanza que sean más llamativas para el estudiantado. Es por esto que el profesorado ha debido “llevar actividades que sean mucho más entretenidas, más dinámicas, distintas una de otra, no siempre la misma clase ni de la misma forma” (sujeto 4, comunicación personal, 29 de agosto de 2022).

Referente a los objetivos de aprendizaje, el Ministerio de Educación de Chile, a través del Currículum Nacional entrega la programación anual de aprendizajes que debe alcanzar el estudiantado por cada nivel educativo, los que se redujeron en una priorización curricular debido a la situación de pandemia. Así, el cuerpo docente indica que se vieron en la necesidad de adaptar los contenidos a enseñar, aludiendo a que “tuvimos que cambiar incluso los objetivos dentro de la programación” (sujeto 5, comunicación personal, 30 de agosto de 2022). Lo anterior, porque quizá lo más apropiado debería ser no pasar por alto un contenido respecto al que el alumnado aún tiene dificultades, sino que en ocasiones podría resultar necesario detenerse más tiempo en una actividad o en definitiva cambiar el plan predispuesto, porque “si hay alguna actividad que no resulta como antes resultaba, hay que cambiarla” (sujeto 2, comunicación personal, 02 de septiembre de 2022).

Dentro de los cambios implementados, la tercera subcategoría se relaciona con la flexibilidad, teniendo una nueva mirada de la gestión de los procesos evaluativos, haciéndolos más situados para los diversos contextos de sus estudiantes. Frente a esto,

se están ejecutando algunas medidas de flexibilidad como en los trabajos, dando más plazos para que los entreguen. Le dimos mucho énfasis a la evaluación formativa, del proceso que van realizando día a día, y no centrar todo en una evaluación final. (sujeto 10, comunicación personal, 31 de agosto de 2022).

La última subcategoría se relaciona con lo socioemocional, la que se vincula con la empatía que el cuerpo docente ha tenido con sus cursos y las distintas realidades que ahí coexisten, por lo que realizaron “esfuerzos para acoger a los estudiantes y prestarles apoyo y contención socioemocional, por sobre el tema cognitivo” (sujeto 10, comunicación personal, 31 de agosto de 2022). Dejando de manifiesto que quizás, estas situaciones afectivas, antes no tenían tanta relevancia dentro del espacio

educativo. Pero ahora que se han intensificado en las aulas “ha tenido que intervenir la psicóloga, la dupla psicosocial, la orientadora. Ahora necesitamos más personas para tratar un punto” (sujeto 19, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022).

El retorno a la presencialidad, de acuerdo a los resultados de la investigación ha implicado la necesidad de adaptaciones en las estrategias pedagógicas, para facilitar el aprendizaje del estudiantado y atender sus necesidades educativas. Lo mencionado por los entrevistados en las primeras dos subcategorías: didáctica y objetivos de aprendizaje, se pueden relacionar con el proceso de planificación de la enseñanza, en donde realizaron adaptaciones, de manera que los contenidos a enseñar pudieran ser abordados de una manera más sencilla para sus estudiantes; en cuanto a la dificultad de un objetivo, comentan que los adecuaron de acuerdo a los conocimientos previos y la forma en que el estudiantado aprende; utilizando, además, recursos que les permitieran diversificar sus estrategias de enseñanza, integrando las diferentes formas de aprender.

De esta manera, se indica que posiblemente el cuerpo docente asume el trabajo de conocer a sus estudiantes al preparar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, en concordancia con lo que señala el Marco para la Buena Enseñanza, que el Ministerio de Educación chileno entrega al profesorado. En el Dominio A, denominado Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, estándar 3 Planificación de la enseñanza, el docente se encarga de programar “experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes” (Ministerio de Educación, 2021, p. 28).

En relación con las subcategorías denominadas flexibilidad y socioemocional, las personas docentes coincidieron en que debían brindar mayor permisividad al momento de desarrollar actividades y de evaluarlas, centrándose más en el proceso de su aprendizaje a través de evaluaciones formativas. En esta misma línea, el profesorado dio a entender que tuvo que comenzar a ser más empático con el estudiantado, se le brindó contención emocional y se acogieron de manera afectiva.

Estos resultados, resultan coincidente con lo establecido en el Dominio B, estándar 6, referido al fomento del desarrollo personal y social del alumnado, con el fin de fortalecer su desarrollo integral e impulsando sus competencias socioemocionales, actitudes y hábitos para desarrollarse de forma adecuada en la sociedad en que viven (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021).

Desafíos pedagógicos derivados de conductas negativistas desafiantes.

Las conductas disruptivas dificultan que las clases se lleven a cabo de forma apropiada, sobre todo cuando dichos comportamientos son intensos y se producen de forma prolongada (Alegre, 2018). Ante ello, surgen desafíos para el cuerpo docente de Educación Básica, quienes generalmente no están actualizados /especializados para actuar frente a estos comportamientos.

Los desafíos identificados se asocian a las categorías siguientes: innovación, motivación, conocer a sus estudiantes, trabajar con la familia, autoanálisis y trabajo colaborativo.

La primera categoría, llamada innovación, hace referencia a la transformación en la manera de enseñar actual, de tal forma que se puedan incorporar nuevas estrategias que mejoren el aprendizaje del estudiantado. El cuerpo docente menciona que lo importante es “estar actualizado en qué estrategias utilizar con ese tipo de estudiantes, porque un estudiante desafiante, disruptivo dentro de

la sala de clase o que interrumpe constantemente, hace que uno no pueda sacar la clase adelante” (sujeto 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2022).

También se cuestionan cómo tener una buena relación con el estudiantado y aprovechar esto para mejorar y potenciar el aprendizaje, planteándose la interrogante de “cómo buscar metodologías para poder contener y a la vez enseñar, cómo poder mediar y tener una buena convivencia” (sujeto 10, comunicación personal, 26 de agosto de 2022). Otros señalan que es importante tener alternativas u opciones para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en caso de que alguna de sus estrategias no se pueda realizar o no se obtenga el resultado esperado. Es por esto que “hay que planificar las actividades de dos maneras siempre, andar con un plan b. He tenido que crear nuevo material, buscar estrategias del área emocional. También reducir los contenidos” (sujeto 8, comunicación personal, 26 de agosto de 2022). Todas estas innovaciones se plantean como desafíos que desean implementar, pero que no son sencillos de ejecutar.

Otra categoría que emerge está relacionada con la generación de condiciones que propicien la motivación del estudiantado. Al respecto, el profesorado hace referencia a que deben acudir a lo emocional para despertar en él su deseo por aprender, porque “el alumno que es negativo desafiante está desmotivado con ciertas asignaturas o con el colegio en general, entonces el hecho de motivarlos, de encantarlos nuevamente con la asignatura” (sujeto 2, comunicación personal, 02 de septiembre de 2022) constituye otro de los desafíos principales. Junto con ello, surge la preocupación sobre qué métodos utilizar para que el alumnado se haga parte de la clase y se sienta interesado por participar de las actividades. Es necesario preguntarse “cómo mantenerlos atentos, cómo entretenerlos y que sean partícipes de este proceso, cómo integrarlos, hacer que se puedan sentir bien en el colegio” (sujeto 20, comunicación personal, 23 de septiembre de 2022).

Relacionado con lo anterior, surge el desafío vinculado a conocer al estudiantado en tanto un elemento fundamental para vincularse con ellos y generar cambios favorables en su conducta, que beneficien su proceso educativo. El profesorado entrevistado plantea que el reto “es poder llegar al corazón de los chiquillos, ahí es donde te queda el desafío de ¿Qué más puedo hacer? Porque cómo le haces entender que lo que está haciendo, le va a afectar en su futuro” (sujeto 11, comunicación personal, 01 de septiembre de 2022). En esta misma línea, manifiestan la importancia de visualizar el contexto de cada estudiante, ya que detrás de cada uno de ellos hay una historia diferente que podría influir en cómo se desenvuelven en el entorno educativo:

hay que empezar a investigar cuál es el problema que tiene cada estudiante, porque como el profesor está acostumbrado a ver a todos los niños bien, tú tienes que indagar, conocer, conversar qué problemas tiene. Hay problemas familiares que los niños no cuentan. (sujeto 6, comunicación personal, 31 de agosto de 2022).

La siguiente categoría, denominada trabajar con la familia, alude a la importancia de la comunicación entre familia y escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a esto, los docentes entrevistados manifiestan que “si hay algún estudiante que no tiene la motivación o que tiene estas conductas, obviamente no va a aprender, entonces necesitamos nosotros comunicación con los padres y apoderados para poder trabajar con ellos frente a esta situación” (sujeto 1, comunicación personal, 30 de agosto de 2022).

Al mismo tiempo, el profesorado manifiesta inquietud ante la idea de que el alumnado adquiera ciertas conductas disruptivas en su hogar, comentando frases como “me preocupa que esa forma de expresar sea violenta, porque es lo que aprendió de su familia” (sujeto 18, comunicación

personal, 09 de septiembre de 2022). Por esto, el profesorado da cuenta de la necesidad de hacer más significativa la implicancia de la familia en los procesos educativos.

Así también, se destaca como desafío la categoría de autoanálisis, donde el profesorado se plantea interrogantes respecto a su propio desempeño en el aula, autoevaluando el ejercicio de su profesión y preguntándose “qué tengo que hacer yo si el niño se desborda de tal forma, qué puedo hacer yo o cómo puedo tomarlo para que el niño no suba su agresión” (sujeto 20, comunicación personal, 23 de septiembre de 2022).

De esta forma, hacen referencia a la importancia de realizar un autoanálisis para verificar si sus estrategias o métodos de enseñanza están siendo efectivos, expresando que el profesorado debe “cuestionar sobre cómo es su trabajo, si realmente funcionan las estrategias que uno está implementando” (sujeto 14, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022). Al mismo tiempo, se preguntan “¿qué más puedes hacer? Si ya te entrevistaste con el apoderado, si ya hablaste con los niños, si ya le entregaste todas las herramientas y no quieren, de verdad que no sé cómo poder ayudar” (sujeto 11, comunicación personal, 01 de septiembre de 2022). Lo anterior demuestra lo difícil que resulta atender las situaciones personales del estudiantado, cuando estas traspasan lo que pueden hacer ellos y ellas como docentes.

Complementariamente, la última categoría corresponde a trabajo colaborativo, la cual alude a lo significativa que resulta la labor conjunta y alineada de todos quienes trabajan en la escuela, para atender al alumnado que presenta estas conductas. Respecto a esto, los entrevistados dieron a conocer sus experiencias. “Nos apoyamos entre todos, el psicólogo, la encargada de convivencia, inspectoría y contando también con el apoderado” (sujeto 4, comunicación personal, 29 de agosto de 2022). El relato anterior da cuenta de la relevancia de que exista coordinación en el trabajo que realizan los distintos actores de la escuela ante cada situación, para que el trabajo realizado no se vea entorpecido por intervenciones individuales que apunten a distintos fines respecto al problema y se pueda avanzar como comunidad educativa.

CONCLUSIONES

Con el propósito de indagar la percepción del personal docente de educación primaria en torno a las conductas negativistas desafiantes – descripción, estrategias desplegadas y desafíos pedagógicos – es posible formular las siguientes conclusiones.

Respecto a su identificación y descripción, se puede concluir que el cuerpo docente de Educación General Básica, participantes de la investigación, tiene dificultades para diferenciar las conductas negativistas desafiantes de las demás conductas disruptivas que suceden dentro del aula, catalogándolas simplemente como mal comportamiento o agresividad. Estas concepciones del profesorado terminan condicionando su abordaje en el aula y la efectividad que logran en relación al ambiente y las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a niños y niñas. La confusión conceptual impediría actuar según los requerimientos o necesidades de cada estudiante no permitiendo que exista un trabajo personalizado.

El profesorado, al momento de describir las conductas negativistas y desafiantes que presentan las personas estudiantes, a través de ejemplos o situaciones vividas, dieron a conocer con mayor frecuencia acciones asociadas a las negativistas, como el negarse a participar de la clase o no querer realizar una actividad, dando cuenta que los comportamientos desafiantes no ocurren en primera instancia ni de forma tan reiterada como las anteriores. De esto se desprende que,

generalmente, la conducta negativista es previa a la desafiante. Además, cuando identifican conductas desafiantes, se reconoce que estas elevan la gravedad de la situación, llevando a consecuencias más severas.

De los resultados se deduce que es en la entrada a la adolescencia donde se evidencian mayormente estas conductas, como lo confirma el profesorado encuestado que realizan clases en segundo ciclo básico. Lo anterior, se relaciona con la evidencia según la cual, biológicamente, los adolescentes están propensos a reaccionar de forma disruptiva y se caracterizan por la inestabilidad emocional.

En relación a las estrategias desplegadas para abordar este tipo de conductas, debido al retorno a la presencialidad luego de la pandemia, el cuerpo docente destaca las estrategias que abordan el área emocional del estudiantado, lo que da a entender que las escuelas ya no se estarían enfocando solo en lo académico, sino que también están preocupadas de mantener el bienestar socioemocional del alumnado. Sin embargo, es un tema que recientemente está tomando importancia, por lo cual se establece como un desafío para el profesorado en ejercicio. No queda claro si este foco en el bienestar socioemocional es un aprendizaje de la experiencia educativa virtual o es una respuesta reactiva del profesorado a las brechas académicas que estarían manifestando el estudiantado y que los han llevado a prestar atención a la dimensión del desarrollo afectivo.

Finalmente, los desafíos pedagógicos que representan para el profesorado este tipo de conductas, ponen de manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas. Se resalta la importancia de comprender el contexto en que está inserto el alumnado para reconocer el origen que desemboca estas conductas y que, de esta forma, se pueda actuar de forma positiva ante ellas, para disminuirlas hasta lograr erradicarlas. Ciertamente, los resultados del estudio destacan el papel estratégico que juega la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula, ya que este debe generarse en el contexto particular de cada curso y, aún más, teniendo presente a personas estudiantes en quienes existen este tipo de conductas, de tal manera que se motive la participación voluntaria y activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se contribuya a disminuir los episodios de conductas negativistas desafiantes.

Por otra parte, emergen con fuerza los desafíos asociados a las responsabilidades profesionales y que se traducen en el ejercicio de la práctica reflexiva, la actualización y profundización de los saberes profesionales y el trabajo colaborativo. Junto a ello, se plantea otro desafío importante para el profesorado vinculado a su disposición a innovar, ya que las distintas situaciones que se presentan en el aula requieren la implementación de nuevas estrategias que estén acorde a las particularidades de sus estudiantes, en especial con los que presentan conductas negativistas desafiantes, lo que ha provocado que el profesorado realicen adaptaciones de sus metodologías, incorporando nuevos recursos que sean cercanos a la realidad del estudiantado para motivarlos, despertar el interés por asistir a la escuela y mejorar su aprendizaje.

RECOMENDACIONES

La investigación abre espacio para seguir indagando en la problemática. Al ser un tema que se ha intensificado durante el período vigente de pandemia y que al cuerpo docente se les dificulta identificar en sus aulas provocando un bajo nivel de visibilización, surge la necesidad de indagar en

estos comportamientos y realizar estudios como este, que permitan actualizar la información existente, contribuyendo con herramientas que faciliten al cuerpo docente de Educación General Básica de segundo ciclo, el reconocimiento de las conductas negativistas desafiantes, diferenciándolas de las demás conductas disruptivas.

En relación a recomendaciones estas pueden pensarse en acciones vinculadas al estudiante, el profesorado y las familias. En relación a las personas estudiantes surge la necesidad de desarrollar un trabajo en aula mediante estrategias de apoyo emocional vinculadas a formación ciudadana con foco en actitudes y conductas de responsabilidad personal y sociales.

En cuanto al profesorado, reforzar su compromiso ético según el cual se reconoce toda manifestación de diversidad en el estudiantado y sus familias con una actuación profesional anclada en valores inclusivos; autoevaluar el propio desempeño, para revisar sus creencias, generar nuevos conocimientos y mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrece a estos estudiantes, además de fortalecer la colaboración con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación.

Finalmente, en relación a las familias, diseñar instancias para la comunicación respetuosa y culturalmente pertinente con ellas, trabajando mancomunadamente con diversas redes de apoyo en el fomento de la atención integral de sus estudiantes.

En cuanto a posibilidades investigativas a futuro, se plantea la necesidad de seguir indagando en las competencias didácticas del profesorado para atender conductas de esta naturaleza en el estudiantado, así como también, estrategias de evaluación para favorezcan el reconocimiento y valoración de la diversidad. De manera complementaria, ampliar la indagación referida a la prevención de este tipo de conductas y sus consecuencias en los procesos de retención y progresión académica del estudiantado.

REFERENCIAS

- Alegre, M. (2018). ¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos? ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa. *Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques*, 1-29. https://www.ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/26_06_2018_08_21_41_Que_funciona_10_castella.pdf
- Álvarez de Barrios, A. (2020). Orientación para docentes de educación básica para fortalecer la disciplina escolar. *Revista Conrado*, 16(76), 453-458. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-453.pdf>
- Badia-Martín, M. y Daura-Luján, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 42(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>
- Bonilla-Castillón, C., Núñez-Fadda, S., Domínguez-Mora, R. y Callejas-Jerónimo, J. (2017). Las relaciones intrafamiliares de apoyo como mecanismo explicativo de la conducta violenta en adolescentes escolarizados. *Universitas Psychologica*, 16(4), 42-53. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.riam>
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M. y Irrarázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v38n2/0718-4808-terpsicol-38-02-0203.pdf>

- Cárdenas-Cifuentes, D. (2019). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 15-28. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1021>
- Carmenate-Rodríguez, I. y Marín-Acosta, A. (2021). Aislamiento social, tecnología y salud mental. *Multimed*, 25(5), e2298. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-48182021000500011&lng=es&tlng=es
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Chucos-Calixto, W. y Ichocan-Barboza, C. (2020). Programa educativo para mejorar conductas disruptivas en estudiantes de nivel primaria en Iquitos. *Delectus*, 3(3), 43-53. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.84>
- Cívico-Ariza, A., Cuevas-Monzonís, N., Colomo-Magaña, E. y Gabarda-Méndez, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. Hachetetepé. *Revista científica de Educación y Comunicación*, (22), 1-12. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/25065/HTTP%20n%c2%ba22%2c1204%20%2c2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Revisando el concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Pastene, P. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 44-56. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141>
- García-Peña, J. y Arana-Medina, C. (2018). La importancia de la intervención psicosocial en el tratamiento integral de niños con trastorno negativista y desafiante. *Revista de Psicología, GEPU*, 9(2), 58-74. https://drive.google.com/file/d/1ZIRf_PEnnKL7bhLJWzWZVBBLoGqCRX0_/view
- Guzmán-Huayamave, K., Batidas-Benavides, B. y Mendoza-Sangacha, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(2), 61-72. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467663352005/467663352005.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). McGraw Hill Education.
- Hinojosa-García, M. y Vázquez-Gutiérrez, R. (2018). La familia como elemento mediador entre la Cultura de Paz y la violencia cultural. *Justicia*, 23(34), 434-455. <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2901>
- Lara-Beltrán, M. (2019). Intervención familiar en un caso de comportamiento negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 23-28. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/03_3.pdf
- Leal-González, R., Velásquez-Almarza, C. y González, M. (2019). Asociación entre el clima familiar y las conductas disruptivas de los alumnos de primaria. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, (14), 7-21. <https://www.ensj.edu.mx/wp->

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

[content/uploads/2019/07/0.-RIIFEDUC-completa-A%C3%B1o-5-N%C3%BAmero-14-ene-mzo-2019.pdf#page=7](#)

- Llano, E. (2019) Calidad de interacción familiar y violencia escolar en adolescentes del distrito de Trujillo. *Revista JANG*, 8(1), 78-103. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1912/1688>
- Martínez-Vicente, M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la Profesión Docente - Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Monsalve-Robayo, A., Mora-Caro, L., Ramírez-López, L., Rozo-Hernández, V. y Rojas-Puerto, D. (2017). Estrategias de intervención dirigidas a niños con trastorno negativista desafiante, una revisión de la literatura. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(1), 105-127. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.5384>
- Monzón-Girón, A., Moscoso-Figueroa, A., Toledo-Jacobo, M. y López-Yes, N. (2022). Conducta desafiante preescolares de un centro educativo del departamento de Guatemala. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cuzac*, 2(1), 49-55. <https://doi.org/10.46780/sociedadcuzac.v2i1.12>
- Narváez, J. y Obando, L. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Pedreira-Massa, J. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Rev. Esp. Salud Pública*, 94, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7721396.pdf>
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G. y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología unemi*, 2(2), 32-40.
- Rodríguez-Buitrago, A. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Revista Eleuthera*, 18, 13-30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torales, J., Barrios, I., Arce, A. y Viola, L. (2018). Trastorno negativista desafiante: una puesta al día para pediatras y psiquiatras infantiles. *Pediatría (Asunción)*, 45(1), 65-73. <https://doi.org/10.31698/ped.45012018009>
- Vera-Vergara, V. y Pérez-Miró, M. (2020). Caracterización sociopsicológica de familias de adolescentes con trastornos del comportamiento. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(2), 274-286. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000200005&lng=es&tlng=es
- Villavicencio-Aguilar, C., Armijos-Piedra, T. y Castro-Ponce, M. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139-150. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1657>