



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster 2020/2021

**Percepción del profesorado acerca de las conductas disruptivas y la
actitud ante estas en función de la Inteligencia Emocional y sus
vivencias personales**

Presentado por
Nerea Cinca Hernández

Tutora
María del Valle Flores Lucas

Valladolid, julio del 2021

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción del docente sobre las conductas disruptivas y su actuación ante ellas, y su relación con la Inteligencia Emocional. Para ello, hemos contado con la colaboración de docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria a quienes hemos difundido unos cuestionarios que han respondido de forma voluntaria y anónima. Una vez recogido los datos, hemos podido observar si existen diferencias de las variables que componen las escalas en función del género, tipo de centro, edad y años de experiencia. Por último, hemos establecido las conclusiones sobre la presente investigación, así como una lista de posibles recomendaciones para prevenir las conductas disruptivas y consejos de actuación en clase ante este tipo de comportamientos.

Palabras Clave: Conductas disruptivas, profesorado e Inteligencia Emocional.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the teacher's perception of disruptive behaviors and their actions against them, and its relation with Emotional Intelligence. To do this, we have had the collaboration of Early Childhood, Primary and Secondary Education teachers to whom we have distributed questionnaires that they have answered voluntarily and anonymously. Once the data had been collected, we were able to observe whether there are differences in the variables that make up the scales based on gender, type of center, age and years of experience. Finally, we have established the conclusions about the present investigation, as well as a list of possible recommendations to prevent disruptive behaviors and tips for action in class when faced with this type of behavior.

Key words: Disruptive behaviors, faculty and Intelligence Emotional

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	8
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
2.1.	Las conductas disruptivas en el aula.....	10
2.1.1.	<i>Concepto y tipo de conductas disruptivas.....</i>	10
2.1.1.	<i>Causas y principales consecuencias de estas en el aula.....</i>	12
2.1.3.	<i>Técnicas para reducir las conductas disruptivas.....</i>	16
2.1.4.	<i>Actuación del docente ante las conductas disruptivas.....</i>	17
2.2.	Inteligencia emocional.....	19
2.2.1.	<i>Concepto y evolución de la Inteligencia Emocional.....</i>	19
2.2.2.	<i>Importancia de la Educación Emocional en la Escuela.....</i>	22
2.2.3.	<i>La percepción de los docentes sobre la IE en el aula.....</i>	25
2.2.4.	<i>Influencia de la Inteligencia Emocional en las Conductas Disruptivas.....</i>	27
2.3.	Competencia docente.....	29
2.3.1.	<i>Concepto.....</i>	29
2.3.2.	<i>Características.....</i>	30
2.3.3.	<i>Relación de la Competencia Docente y las Conductas Disruptivas.....</i>	32
3.	OBJETIVOS.....	35
4.	HIPÓTESIS.....	35
5.	MÉTODO.....	36
5.1.	Diseño.....	36
5.2.	Muestra.....	36
5.3.	Variables e Instrumentos.....	36
5.3.1.	<i>Escala de Importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente (EIEDD).....</i>	36
5.3.2.	<i>Escala de conductas disruptivas (ECD).....</i>	37
5.3.3.	<i>Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor.....</i>	37
5.3.4.	<i>Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión Corta).....</i>	38
5.4.	Procedimiento.....	39

6.	RESULTADOS.....	40
6.1.	Descriptivos en Función del Género.....	40
6.3.	Descriptivos en Función del Tipo de Centro.	46
6.4.	Comparaciones Intergrupos en Función del Tipo de Centro.	48
6.5.	Correlaciones.....	49
	<i>6.5.1. Correlaciones de las Variables en Función de la Escala de Conductas Disruptivas.....</i>	49
	<i>6.5.2. Correlaciones de las Variables en Función de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor.....</i>	52
6.6.	Regresiones Lineales.	53
	<i>6.6.1. Regresiones Lineales en Función de la Escala de Conductas disruptivas.....</i>	53
	<i>6.6.2. Regresiones Lineales en Función de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor.....</i>	58
7.	DISCUSIÓN.....	62
7.1.	Prevención de las Conductas Disruptivas.	64
7.2.	Actuación ante las Conductas Disruptivas.	65
8.	CONCLUSIÓN.....	66
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	68
10.	ANEXOS.	77
	Anexo I: Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor.	77
	Anexo II: Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión Corta).....	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	14
Tabla 2	14
Tabla 3	15
Tabla 4	15
Tabla 5	31
Tabla 6	32
Tabla 7	40
Tabla 8	42
Tabla 9	44
Tabla 10	45
Tabla 11	46
Tabla 12	47
Tabla 13	49
Tabla 16	49
Tabla 17	50
Tabla 18	51
Tabla 19	52
Tabla 20	52
Tabla 21	53
Tabla 22	54
Tabla 23	54
Tabla 24	54
Tabla 25	55
Tabla 26	55
Tabla 27	56
Tabla 28	56
Tabla 29	57
Tabla 30	57
Tabla 31	58
Tabla 32	58
Tabla 33	58
Tabla 34	59
Tabla 35	59
Tabla 36	60
Tabla 37	60
Tabla 38	61

Tabla 39	61
Tabla 40	64
Tabla 41	64
Tabla 42	65

AGRADECIMIENTOS

Antes de exponer la presente investigación, me gustaría agradecer a varias personas y entidades que han hecho posible que este Trabajo Fin de Máster se pueda llevar a cabo.

En primer lugar, mi agradecimiento a todos y cada uno de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria de múltiples centros que han participado en esta investigación invirtiendo su tiempo en contestar a los diferentes cuestionarios.

A mi tutora María del Valle Flores Lucas por la tutela recibida desde el principio hasta el final del estudio, puesto que sin su orientación y consejos tampoco lo habría conseguido.

Por último, a mi familia, amigos, compañeros y pareja por el apoyo, la confianza y la compañía recibida durante todo este trayecto. Gracias de corazón, sin vosotros jamás habría llegado hasta donde estoy hoy.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En los últimos años han aumentado las dificultades para impartir las clases debido a lo que se conoce como disrupción en el aula (Álvarez et al., 2016b). Desafiar a los docentes, iniciar peleas, desobedecer, interrumpir voluntariamente mientras se habla, realizar ruidos molestos y/o repetitivos, etc., (Educación, 2019) son algunos de los comportamientos que se producen en el aula.

Como se ha podido observar los problemas de conducta son una actitud habitual que suponen una barrera para el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la participación de los estudiantes. Además, en el alumnado con problemas de conducta, no sólo les repercute negativamente en su aprendizaje sino en el desarrollo personal, afectivo y social (Espinosa Falcón, s.f.).

Debemos tener en cuenta que detrás de cada uno de estos comportamientos inapropiados cabe la posibilidad de que existan factores psicológicos, familiares y sociales que lo provoquen, con el fin de llamar la atención: sentimiento de abandono, ausencia de normas en el entorno familiar, frustración, baja autoestima, etc. (Carrero, 2019).

Por estos motivos, resulta fundamental actuar lo antes posible y, por tanto, reducir estos comportamientos. Por ello, considero preciso trabajar las emociones desde el punto de vista del docente, determinando la relación con la Inteligencia Emocional (IE) y qué elementos influyen en las decisiones que toman ante las conductas disruptivas.

Son varias las razones que me han llevado a querer tratar este tema.

En primer lugar, los meses de prácticas durante el 4º año de carrera con mención en Educación Física. Esto me permitió estar con todos los cursos desde 1º hasta 6º de Educación Primaria. Tres de los alumnos tenían problemas de conducta y fue en ese momento cuando me di cuenta del desconocimiento que tenía acerca del tema y sobre cómo manejar este tipo de situaciones.

Esto me hizo darme cuenta de que generalmente, en la carrera se tiende a estudiar diferentes patologías como el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del espectro Autista, Asperger, etc., quedando en un segundo plano los trastornos de conducta, cada vez más habituales en el aula.

En segundo lugar, porque considero que es muy importante trabajar las emociones, empezando por nosotros mismos como docentes, un trabajo continuo en el que es necesario invertir tiempo con el objetivo de expresar correctamente las emociones, los pensamientos y la capacidad de reconocer los sentimientos tanto los propios como los ajenos y poder hacer frente a las diferentes situaciones que se nos presente. También considero importante, dedicar tiempo a que los estudiantes hablen de sus sentimientos y emociones, que tomen sus propias decisiones y resuelvan sus problemas aportando confianza en sí mismos y una mayor motivación. De esta manera, podremos fomentar el vínculo entre el docente y el alumno.

Finalmente, la última razón por la que decidí tratar este tema fue mi vocación como docente, que hace que tenga un gran interés por todos aquellos hechos vinculados con la educación y que puedan ayudar a mejorar el desarrollo íntegro del alumnado.

Por ello, mi propuesta tiene como objetivo conocer la percepción del docente sobre las conductas disruptivas y su actuación ante estas en base a su Inteligencia Emocional.

A lo largo de este trabajo realizo un recorrido sobre las causas y consecuencias de las conductas disruptivas en el aula, actuación de los docentes ante estas, la importancia de la Inteligencia Emocional en la Escuela, cómo la perciben los docentes en el aula y la influencia de esta en las conductas disruptivas, así como la relación de la competencia docente y las conductas disruptivas.

1.1. Planteamiento del problema.

Uno de los problemas más importantes que preocupan hoy en día a los centros educativos es la convivencia, la cual está presente en las conversaciones, en las discusiones, en la prensa especializada, de tal forma que, existen hechos que salen de inmediato en la prensa debido a su gravedad como, por ejemplo, los casos de violencia, las agresiones graves entre alumno – alumno o alumno - profesor que, enseguida llaman nuestra atención. No obstante, existen otros fenómenos que pasan desapercibidos y que son más comunes de lo que pensamos. Estos fenómenos se conocen como “disrupción”, “conflictividad”, “violencia en el aula”, etc. (Uruñuela Nájera, 2006a).

En definitiva, podemos ver que se trata de un problema con el que, actualmente, se encuentran muchos docentes y que les dificulta poner en práctica su competencia docente. Por este motivo, considero fundamental estudiar los comportamientos del alumnado. Idea que se ve refrendada en el estudio de Sulbarán y León (2014).

Por ello, esta investigación va destinada a conocer la opinión de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre el aumento de las conductas disruptivas, entender mejor qué aspectos generan dificultades en el quehacer pedagógico. Y conocer la opinión de los docentes sobre la importancia para ser un maestro sumamente competente de cada una de las características personales que forman el dominio muestral de la IE como rasgo mediante un conjunto de cuestionarios que difundí a docentes de tales etapas educativas. Una vez obtenidas las respuestas de los docentes, realicé un análisis de los resultados obtenidos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

La escuela es centro que ofrece protección, es un lugar conservado por la sociedad, para garantizar, intencionalmente, el crecimiento de los más jóvenes (Abramovay, 2005). Esta concepción se aleja de la realidad pues, multitud de escuelas se ven transformadas en lugares conflictivos, con conductas que afectan a la labor docente (Uruñuela Nájera, 2006a).

2.1. Las conductas disruptivas en el aula.

Las conductas disruptivas tienen importantes consecuencias negativas como la pérdida de tiempo, incremento del absentismo tanto por parte del profesorado como del alumno, influencia negativa en el proceso de aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes ya sean disruptivos o no (Torrego Seijo y Moreno Olmedilla 2001a).

2.1.1. Concepto y tipo de conductas disruptivas.

Para entender el significado de conducta disruptiva, es necesario definir qué se entiende por conducta.

Según Carreño (2010, p. 1): “Una conducta puede ser cualquier cosa que un sujeto puede hacer o decir. En concreto podría definirse como cualquier actividad que pueda observarse y medirse objetivamente”.

En numerosas ocasiones la disrupción es entendida como sinónimo de indisciplina que hace referencia al incumplimiento de normas por un desconocimiento hacia las mismas o por un desacuerdo con ellas. Sin embargo, la confusión más frecuente es tender a confundir la disrupción con conductas violentas o bullying (Uruñuela Nájera, 2006a). Este, hace referencia a la dinámica de maltrato intencionado ejercida sobre un estudiante por parte de uno o más ofensores, mediante comunicaciones verbales o no verbales, actitudes, mensajes y otras maneras de intercambios relacionales (Musalem y Castro, 2014).

De esta forma, lo característico de la interrupción es que busca, por parte del alumnado, romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, una conducta va contra la tarea educativa (Uruñuela Nájera, 2006).

Por lo tanto, una conducta disruptiva se puede entender como aquella que influye negativamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje y/o supone una alteración en el seguimiento de la clase, provocando así conflictos en el aula (Correa, 2008).

Son comportamientos que molestan, interrumpen, que dificulta que el profesorado lleve a cabo su labor educativa creando un ambiente negativo en el aula y como consecuencia, el alumno no conseguirá los objetivos educativos propuestos (Gómez y Cuña, 2017).

Para Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2015a, p. 27) las conductas disruptivas se definen como:

Aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas.

En definitiva, sintetizando las definiciones anteriores, se podría considerar que las conductas disruptivas son aquellos comportamientos contrarios a las normas de convivencia y que dificultan la labor educativa del profesorado afectando a todos los agentes implicados, desde el propio docente hasta el propio alumno impidiendo que se consigan los objetivos planteados para su enriquecimiento personal.

Una vez definido lo que se entiende por conducta disruptiva, es importante destacar los diferentes tipos de conducta. De esta forma, estudios como los de Rutledge y Petrides (2012) citado por Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2016b, p. 11) establecen cuatro tipos de conductas:

- Conductas agresivas: golpear, patear, tirar del cabello, empujar, uso de un lenguaje abusivo
- Conductas físicamente disruptivas: romper, dañar o destrozarse objetos, lanzar objetos, molestar físicamente a otros alumnos
- Conductas socialmente disruptivas: gritar, correr en clase, exhibir rabieta.
- Conductas desafiantes ante la autoridad: negarse a realizar tareas exhibir un comportamiento verbal y no verbal desafiante, utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo.
- Conductas auto-disruptivas: ensimismarse, leer cómics bajo el escritorio, etc. (aunque sea un comportamiento que no suele molestar a los docentes e interfiera considerablemente en los logros académicos de los estudiantes)

2.1.1. Causas y principales consecuencias de estas en el aula.

Una vez explicado qué son las conductas disruptivas que tipos existen, nos centraremos en explicar cuáles son las causas y consecuencias de éstas en las aulas y las cuáles, como docentes debemos conocer, para hacerlas frente.

Según exponen Gómez y Cuña (2017). Las conductas disruptivas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje impidiendo al docente llevar a cabo la clase, provocando un clima negativo y hostil en el aula. Por ello, es importante como docente analizar la situación personal y familiar del alumno para poder intervenir e intentar solventar el problema.

Son múltiples los factores que provocan este tipo de comportamientos.

A partir de Domínguez Alonso y Pino – Juste (2008) este tipo de comportamientos son tres: *personales* como los impulsos, la baja tolerancia a la frustración el incumplimiento de las normas, las escasas habilidades sociales, etc., dándose más frecuentemente en personas con poca capacidad de autocrítica y una autoestima media – alta; *familiares* como la falta de cariño por parte de los padres, falta de límites combinándose con la permisividad y el uso de métodos autoritarios y coercitivos y, finalmente, *educativas* minimizando la gravedad de las agresiones a iguales

Autores como Cardoze (2007, p. 30) amplían las causas familiares como la sobrevaloración, negligencia parental, ambiente familiar conflictivo, maltrato físico o psicológico, desintegración familiar y ambigüedad en las normas disciplinarias.

Otros factores que afectan al comportamiento pueden ser: la ansiedad, ansiedad por separación, ansiedad excesiva, angustia o pánico, trastorno obsesivo-compulsivo, miedos, fobia escolar, depresiones (Martín Rius, 2010).

Según el estudio de Calvo Rodríguez (2002), el profesorado considera que las causas de estos problemas, generalmente, son factores extrínsecos a la Escuela. En primer lugar, con un 44% se encuentran las causas personales del alumno como el temperamento, problemas de personalidad, conducta antisocial, etc.), a este le siguen las causas familiares con un 32% (separación, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos y promesas, etc.). En tercer lugar, las causas sociales con un 10% (publicidad, radio, televisión, ausencia de patrones conductuales adecuados, etc.). Seguidamente se encuentran las causas escolares con un 9% (aplicación defectuosa de normas, actitud inadecuada del profesorado de ESO, etc.). Y en quinto y último lugar, la administración educativa siendo un 5% (falta de medidas preventivas, normativa inadecuada para regular los conflictos, etc.).

Algunos investigadores consideran que las causas son principalmente ajenas al ámbito educativo, sin embargo, otros piensan lo contrario (Gómez y Cuña, 2017).

Siguiendo en esta línea, Uruñuela Nájera (2006a) considera que, en muchas ocasiones, se tiene a buscar causas y factores simples, pensando que de esta manera comprenderemos lo que está ocurriendo, atribuyendo la culpa a aquellas personas ajenas al centro (padres, alumnos, medios de comunicación, etc.) y, de esta manera, es muy probable que no se consigna una comprensión y explicación de cómo transcurre la convivencia en los centros. Por ello, es importante hacer un análisis de la disrupción desde la complejidad y no desde la simplicidad.

Tras lo mencionado anteriormente, coincido con Gómez y Cuña (2017) en que es fundamental pensar que existen múltiples razones por las que un estudiante tiene un comportamiento inapropiado en el aula.

Estas causas explicadas anteriormente, tienen como consecuencia una serie de comportamientos. Comenzamos con Hollins (1955) quién elaboro una lista de conductas-problemas como la que vemos a continuación.

Tabla 1

Conductas disruptivas más frecuentes según Hollins (1955)

Atraer la atención	Cobardía	Falta de atención
Malos modales	Ensueños	Insolencia, falta de respeto
Amenazas, crueldades	Falso, astuto, acusica	Falta habitual de concentración
Falta de cuidados	Desobediencia	Falta habitual de puntualidad
Mentir	Riñas, uso habitual de la violencia	Falta de cuidados

Nota. Elaboración propia a partir de Hollins (1955).

En esta línea, Gotzens (1986) citado por Correa (2008, p. 38) establece las siguientes:

Tabla 2

Conductas disruptivas más frecuentes según Gotzens (1986)

Tipo de conducta	Ejemplos
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.
Ruidosas	Golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.
Verbales	Conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.
Agresivas	Pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos
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.

Nota. Elaboración propia a partir de Correa, A. G. (2008).

Este mismo autor, Correa (2008, p. 282) plantea una serie de comportamientos disruptivos clasificándolos por etapas educativas.

Tabla 3

Conductas disruptivas clasificadas por edad

Infantil	Primaria	Secundaria
Estar fuera del sitio	Verbales	Verbales
Saltar	Ruidosas	Agresivas
Dar vueltas por clase	Agresivas	Injuriosas
Interrumpir		Rebeldes
Pellizcar		
Destrozar y golpear objetos		

Nota. Extraído de Correa, A. G. (2008).

Pariente Gutiérrez (2018) recopila, en base a la documentación leída, las conductas que se repiten con mayor frecuencia son las siguientes:

Tabla 4

Conductas disruptivas más frecuentes según Pariente Gutiérrez (2018)

Hablar con los compañeros	Peleas y agresiones	Emisión de ruidos
Romper material escolar	Lenguaje y gesticulación soez	Hacer payasadas
Inhibirse en actividades escolares	Desobedecer	Uso del móvil
Robos y hurtos	Estar fuera del asiento	Abandono del aula
Distracción	Escarnio al profesor	Interrumpir
Interrumpir al docente	Agresiones al mobiliario	Enfadados acústicos violentos

Nota. Elaboración propia a partir de Pariente Gutiérrez (2018).

Una vez recopilado las conductas disruptivas que se producen con mayor frecuencia en el alumnado, es importante conocer e impartir técnicas que nos permitan hacer frente a estas situaciones y disminuir este tipo de comportamientos.

2.1.3. Técnicas para reducir las conductas disruptivas.

Actuar ante las conductas disruptivas supone implicar tanto al sistema educativo como a su entorno, Por ello, es necesario utilizar estrategias desde el centro, hasta estrategias de enseñanza y aprendizaje. (Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez, 2015).

Murillo Torrecilla et al., (2010, p.19) han construido un decálogo para una enseñanza eficaz constituido por diez grandes factores:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo
3. Tener y comunicar altas expectativas
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos

Siguiendo en esta línea, es importante plantear unos niveles de actuación tal y como los que establece Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2015a):

- Con respecto al alumnado, ofrecer estrategias y herramientas que les permitan adquirir habilidades para conocerse, desarrollar sus potencialidades y ser capaz de adaptarse al entorno.
- Con respecto al profesorado, tener presente sus competencias docentes y las funciones asociadas a su actuación, con el objetivo de asesorar, ofrecer medios y orientar acciones para la mejora de su actuación.
- Con relación al aula, ofrecer los recursos didácticos y espacios necesarios para obtener un clima de cooperación y colaboración entre todos los agentes implicados (alumnos y profesores) modificando las estrategias metodológicas y organizativas.
- Con relación al centro, tener en cuenta las medidas necesarias para alcanzar el desarrollo afectivo - social del alumnado.

- Con respecto a la familia, conseguir una cooperación entre esta y la actuación docente con el fin de reducir el enfrentamiento entre las mismas.
- Con respecto a la comunidad, conseguir una relación cercana entre los centros y el entorno inmediato.

Gómez y Cuña (2017, p. 288) clasifica las técnicas de modificación de conducta en 2 grupos:

- Estrategias para el fomento de comportamientos adecuados: imitación y modelamiento.
- Estrategias para reducir y extinguir conductas inadecuadas: contrato de conductas, economía de fichas, el castigo, la extinción (retirar la atención a una conducta no deseada) y el aislamiento.

Coincido con Martín Rius (2010) al afirmar que, ante la presencia de un comportamiento de conducta es importante actuar de forma serena y tranquila, tener en cuenta todas las herramientas que estén a nuestro alcance y ponerlas en práctica de forma firme y segura para dar solución a estas situaciones

2.1.4. Actuación del docente ante las conductas disruptivas.

La encuesta de Teaching and Learning International Survey (TALIS), tiene como objetivo mejorar la calidad educativa mediante la revisión de políticas educativas, cuyos últimos resultados del informe de TALIS manifiestan que las conductas disruptivas son una de las principales preocupaciones del profesorado español (Álvarez - Hernández, et al., 2016b).

Esta situación fomenta hechos especialmente violentos los cuales son difíciles de afrontar debido a la falta de recursos (Calvo Rodríguez, 2002) o la ausencia de formación sobre la disciplina escolar. (Gotzens et al., 2010a).

Es importante saber que son múltiples los factores que influyen en la manera de percibir e interpretar por parte del profesorado un problema de conducta en el aula. Entre estos, los más estudiados han sido el género del alumno, el género del profesor, su experiencia docente, el estrés y la sobrecarga de trabajo, así como las características del propio comportamiento del alumno (Martínez Fernández, 2016).

- Género del alumno: En el ámbito educativo, el profesorado considera que el género masculino tiene un comportamiento más problemático, disruptivo e inquieto con respecto al género femenino. (Borg, 1998; Borg y Falzon, 1993; Kulinna et al., 2006) (cit. en Martínez, 2016). Asimismo, el grado de severidad con que el profesor valora el comportamiento del alumnado tolerando conductas más desagradables, ruidosas y agresivas en los alumnos que en las alumnas (Kokkinos et al., 2005).
- Género del profesor: los docentes de género masculino dan más importancia a aquellos comportamientos que suponen desafíos, retrasos y desorden en sus clases. (Gotzens et al., 2010a)
- Experiencia del docente: aquellos profesores que tengan menos años de experiencia resultan ser más sensibles a los problemas de conducta en comparación con aquellos profesores más experimentados (Kokkinos et al., 2005)
- Personalidad del profesor: determinadas características de la personalidad del profesor pueden afectar a su nivel de tolerancia respecto del comportamiento de sus estudiantes. Los profesores tímidos, suspicaces y ansiosos perciben a sus estudiantes en términos más negativos (Zager, 1983) (cit. en Martínez, 2016).

Esta diferencia también puede ocasionarse entre el profesorado y el alumnado quienes parecen tener unas perspectivas distintas siendo la realidad muy diferente de cómo es vista por ellos (Badía Martín, 2001; Gotzens et al., 2003b) constituyendo una explicación peso de la problemática disciplinaria (Gotzens et al., 2003b).

Calvo Rodríguez (2002) señala que la dificultad para identificar y valorar con precisión los problemas de comportamiento está determinada por:

- Dificultad para concretar qué se considera conducta disruptiva (levantarse sin permiso, interferir las explicaciones del profesor, interferir el trabajo de los compañeros, etc.), dado que varía en función de la percepción del docente.
- Especificar las respuestas del profesor cuando el alumnado presenta problemas de conducta ya que influyen en los acontecimientos siguientes. Es decir, conocer la actuación del docente ante el conflicto.

- La intervención del profesorado para concluir el conflicto. Estas pueden ser, educativas como las charlas individuales, incrementar la atención a las necesidades del estudiante, o sancionadores como la expulsión temporal, amonestación, etc. Todas estas pueden tener consecuencias diferentes en el futuro desarrollo de la conducta del alumnado.

En este sentido, es importante la gestión eficaz del aula en la que todos los involucrados sean capaces de describir con precisión las conductas tanto de los alumnos como las de gestión del profesorado para que no existan discrepancias entre unos y otros. (Krech et al., 2010).

2.2. Inteligencia emocional.

En este apartado, procedo a explicar los 4 subapartados que comprenden este punto: concepto y evolución de la Inteligencia Emocional, importancia de esta en la escuela, la percepción de los docentes sobre la Inteligencia Emocional en el aula y, por último, como influye en las conductas disruptivas.

2.2.1. Concepto y evolución de la Inteligencia Emocional.

En 1990, Salovey y Mayer elaboraron su concepto de Inteligencia Emocional teniendo en cuenta las inteligencias intrapersonal e interpersonal previamente establecidas por Gardner (1983). No obstante, este concepto no fue difundido hasta la publicación de la obra de un autor de gran reconocimiento en la literatura científica como es Goleman (1995) dirigida al mundo empresarial, en la cual introduce el estudio de la IE, sus alcances y beneficios en el campo de la administración (Trujillo Flores y Rivas Tobar, 2005).

Mayer y Solovey (1997) definieron la Inteligencia Emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones correctamente, acceder y/o producir sentimientos que faciliten el pensamiento; aquella capacidad para conocer, comprender y regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Más adelante, Bisquerra (2000) la definió como la habilidad para conocer las emociones propias y ajenas, así como la capacidad para regularlas.

Tras las definiciones reflejadas anteriormente, podríamos considerar la Inteligencia Emocional como la habilidad para reconocer tanto nuestras emociones como las de los demás exponiéndolas correctamente además de tener la capacidad de regularlas.

Para tener una buena Inteligencia Emocional es necesario tener una serie de principios (García-Fernández y Jiménez-Más, 2010):

- Autoconocimiento: capacidad para conocerse uno mismo, determinar cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles.
- Autocontrol: capacidad para mantener la calma ante situaciones de tensión.
- Automotivación: ser capaz de realizar las cosas de forma autónoma.
- Empatía: capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
- Habilidades sociales: ser capaz de relacionarse con otras personas.
- Asertividad: defender sus ideas evitando atentar contra los demás y aceptar las críticas con el fin de mejorar.
- Proactividad: tener iniciativa antes las diferentes situaciones que se te presente.
- Creatividad: competencia para observar el mundo desde otra perspectiva.

Una vez reflejado los principios que ha de tener una persona para obtener una buena base de Inteligencia Emocional, expongo los diferentes modelos de IE:

- Modelos de habilidades: Este modelo ha sido establecido por Mayer y Salovey (1990) que establecen una serie de habilidades cognitivas que se centran en percibir, entender, evaluar, expresar y manejar las emociones que nos permitan facilitar el pensamiento y conducir nuestras decisiones fomentando las relaciones y confianzas entre las personas (Faltas, 2017).
- Modelos mixtos establecidos por Goleman (1995) y Bar-On (1997), se centran en controlar el impulso, el estrés y la ansiedad, fomentar la motivación, la confianza y la persistencia, así como la capacidad de exponer tus ideas respetando las opiniones de los demás (García-Fernández y Jiménez-Más, 2010).
 - Modelo de Goleman: establece que tanto el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI) se complementan. Los componentes que forman la Inteligencia Emocional según este autor son: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y, por último, las habilidades sociales

- Modelo de Bar-On formado por componentes de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad), manejo del estrés (tolerancia y control de los impulsos) y estado de ánimo (felicidad y estado de ánimo).
- Otros modelos integrados por componentes de personalidad, habilidades cognitivas y factores de aportaciones personales (García-Fernández y Jiménez-Más, 2010). Entre ellos podemos encontrar:
 - Modelo de Cooper y Sawaf. Establecen que la IE está constituida por cuatro componentes: alfabetización, agilidad, profundidad y alquimia emocional.
 - Modelo de Bocardo, Sasta y Fontenla. Tienen en cuenta el autoconocimiento emocional, automotivación, reconocimiento de las emociones ajeas y la capacidad para las relaciones interpersonales. La principal aportación de este modelo es que diferencia entre la inteligencia emocional e interpersonal al establecer que las habilidades de autoconocimiento, control y automotivación pertenecer a la inteligencia emocional. No obstante, el reconocimiento y las habilidades interpersonales pertenecen a la inteligencia interpersonal.
 - Modelo de Matineaud y Engelhartn. Pone el foco en la evaluación de la inteligencia emocional al integrar componentes como la gestión del humor o el conocimiento de uno mismo.
 - Modelo de Elias, Tobias y Friedlander. Consideran que la inteligencia emocional está constituida por conocer los propios sentimientos, ser empático, enfrentarse a los impulsos emocionales, tener iniciativa estableciendo objetivos positivos y metas para conseguirlos y, empleo de las habilidades sociales.
 - Modelo de Rovira. En este modelo se tiene en cuenta doce aspectos fundamentales: 1) La actitud positiva; 2) El reconocimiento de los propios sentimientos y emociones; 3) La capacidad para expresar sentimientos y emociones; 4) Capacidad para controlar sentimientos y emociones; 5) Empatía; 6) Ser capaz de tomar decisiones adecuadas; 7) Motivación, ilusión e interés; 8) Autoestima; 9) Saber dar y recibir; 10) Tener valores alternativos; 11) Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones; 12) Ser capaz de integrar polaridades.

- Modelo de Vallés y Vallés (1999). En este modelo se desarrollan diferentes habilidades de la inteligencia emocional. Por ejemplo, conocerse a sí mismo, la automotivación, aguantar la frustración, empatía, etc.
- Modelo secuencial de Autorregulación emocional establecido por Bonano (2001). Este autor fundamenta su modelo en la autorregulación emocional del sujeto, identificando tres categorías diferentes: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria.
- Modelo Autorregulatorio de las experiencias emocionales elaborado por Higgins et. al (1999). Este modelo señala la anticipación, referencia y enfoque regulatorio como factores de la inteligencia emocional.
- Modelo de procesos de Barret y Gross (2001). Este modelo tiene en cuenta los factores de Higgins et. al (1999), pero a mayores incluye los siguientes: Selección y modificación de la conducta, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

Después de una revisión documental cuya finalidad es la de dar diferentes definiciones sobre la Inteligencia Emocional, su evolución, los principios que la rigen, así como los diferentes modelos de Inteligencia Emocional, es importante conocer la importancia de esta en el ámbito educativo.

2.2.2. Importancia de la Educación Emocional en la Escuela.

Las emociones están presentes en nuestro día a día, son fundamentales para el desarrollo de nuestra personalidad e interacción social (Cassà, 2005)

Las emociones son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado, porque permite la interacción entre las personas y por otro, porque la identidad del profesorado, personal y profesional influyen en la autoestima y bienestar personal y social del alumnado (Nias, 1996).

La educación emocional tiene su origen en responder a las necesidades que se dan en la sociedad actual como la violencia, la ansiedad, depresión, etc. (Álvarez et al., 2000) (citado por Dueñas Buey, 2002).

La estabilidad emocional es un factor bastante estudiado como determinante de la salud. Existen emociones como la ira o el miedo que afectan directamente a la salud, por ello, trabajar las emociones son importantes como prevención y/o resolución de algunas enfermedades (Perea, 2002).

Todo esto hace que reflexionemos sobre la importancia que tiene la educación emocional y, sobre todo, en el ámbito académico.

La educación emocional es un proceso educativo cuya finalidad es la de conseguir una personalidad rica y equilibrada que permita una participación activa y útil en la sociedad. Por tanto, algunos de los objetivos de la educación emocional son: conseguir una vida emocional positiva, controlar las emociones y los impulsos, desarrollar las habilidades sociales e interpersonales, la capacidad de automotivarse (Dueñas Buey, 2002).

Teniendo en cuenta lo establecido por Dueñas Buey (2002) coincido con Perea (2002) cuando considera la escuela como uno de los principales espacios educativos para desarrollar actividades de Educación que favorezcan la salud. Esta idea se ve refrendada por Vilorio (2005, p. 109):

La escuela también puede ayudar en el aprendizaje emocional, optando por un modelo donde haya cabida para los conocimientos y las emociones y fomentando el aprendizaje de la inteligencia emocional. Si entre todos, familia y escuela, ponen de su parte, el resultado son niños con autoestima, optimistas, que entienden los sentimientos de los demás y superan sin dificultad las frustraciones. Niños, en definitiva, saludables y felices.

En la etapa de Educación Infantil es el momento en el que se pueden dar un mayor número de actitudes radicales (Perea, 2002). Por ello, como refleja Cassà (2005) la educación emocional tiene que llevarse a cabo mediante de programas secuenciados, que sería conveniente iniciar en la etapa de Educación Infantil.

Esto, hace darnos cuenta de que trabajar las emociones en los niños y entenderlas es un procedimiento continuo y gradual partiendo de lo simple a lo complejo. Ellos, van modificando las estrategias en función de las situaciones a las que se enfrentan controlando las emociones control (Dueñas Buey, 2002).

La educación emocional supone trabajar la empatía, reconocer las emociones, aquello que se está sintiendo en ese momento, poner límites, trabajar las habilidades sociales empleado un lenguaje apropiado con los demás, respetarse a sí mismo y a los demás y desarrollar estrategias que les permita solucionar los problemas (López Cassà, 2006b5).

Todo esto nos hace ver la importancia que tiene educar emocionalmente desde edades tempranas. Esta misma idea es defendida por Vilorio (2005) al considerar las emociones como parte del curricular en la edad temprana.

Gallego Gil (1999) considera que tanto los educadores como los familiares son los responsables de potenciar las habilidades emocionales cuanto antes en los niños. Este autor expone las características que debe tener un buen docente:

- Conocer sus emociones y los procesos emocionales que producen con la finalidad de actuar y reaccionar en consecuencia ante sus estudiantes y personas del ámbito educativo.
- Tener el control de sus emociones que permitan hacer frente a las distintas situaciones de la tarea educativa.
- Automotivación superando aquellas adversidades que supone enseñar a otras personas.
- Adquirir habilidades sociales que permitan establecer relaciones con los estudiantes sus familias y los compañeros del Centro, así como reconocer los problemas que surgen en aula y saber solucionarlos.

La educación emocional se puede llevar a cabo desde tres perspectivas (Gallego Gil, 1999):

- Realizar autocrítica de nuestra práctica docente de manera que seamos conscientes de que esta influye en el desarrollo emocional del alumnado.
- Establecer prácticas educativas adecuadas para desarrollar capacidad cognitivo-emocionales.
- Incorporar programas que permitan trabajar las emociones y todo lo que esto conlleva.

Dueñas Buey (2002) establece cinco factores para conseguir una adecuada educación emocional:

- Conciencia emocional: la capacidad de ser consciente de uno mismo.
- Autocontrol: ser capaz de controlar los propios sentimientos, permanecer sereno en situaciones de miedo y/o riesgo, hacer frente a los sentimientos negativos.
- Motivación, ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones.
- Empatía: aquella capacidad para entender a los demás, cómo se sienten.

- Habilidad social: establecer relaciones con los demás, cooperación, sentir alegría por formar parte de un grupo.

Concluyo coincidiendo con Cassà (2005) cuando dice que, además de realizar actividades que permitan formar en educación emocional, también es necesario crear situaciones en la que el educador sienta esas emociones y que sean aceptadas y respetadas en la vida cotidiana. La educación emocional es un proceso que enriquece personal y profesionalmente tanto a los estudiantes como a los docentes.

2.2.3. La percepción de los docentes sobre la IE en el aula.

Durante varios años, el profesorado ha prestado más atención al rendimiento académico de los estudiantes, poniendo el foco en áreas como matemáticas o lengua. Sin embargo, actualmente han priorizado su trabajo en solventar el analfabetismo emocional en el alumnado, considerándolo más importante (Goleman, 1995)

Tal y como establece Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p.1):

Educación la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos.

Esto no significa que seamos los únicos responsables del desarrollo socio-afectivo del alumno, en este proceso también se incluyen a las familias, un pilar emocional básico y supone el primer espacio de socialización y educación emocional del niño (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En varias ocasiones, el profesorado no dispone de una correcta formación ni de recursos suficientes para trabajar la educación emocional en el aula y sus esfuerzos se basan en tener una conversación moralizante con el alumno, quién responde con una actitud pasiva. (Castillo et al., 2002).

Esta idea se ve refrendada en el estudio de Zegarra et al., (2019) quienes reflejan la opinión de los maestros acerca de trabajar las emociones en el aula y consideran que no lo pueden llevar a cabo por tres razones:

- En primer lugar, carecer de una formación previa sobre la gestión de las emociones tanto en el propio profesorado como en la del alumnado.
- En segundo lugar, la exclusión de las competencias emocionales que establece el currículo de Primaria, que no les permite conocer bien a sus estudiantes ni dedicar el tiempo suficiente a trabajar las emociones, algo muy presente, sobre todo, en la etapa de Educación Infantil.
- Y, en tercer lugar, la escasa implicación de las familias dado que no disponen de tiempo ni conocimiento suficiente sobre el control de las emociones.

No obstante, son muchos los docentes que defienden trabajar las emociones en el aula como en el estudio de Alcalá et. al (2017) dirigido a conocer la percepción de estudiantes y profesores de Educación Primaria sobre el papel que debe tener la IE en el aula, y cuyos maestros que conforman la muestra de este estudio, defienden trabajar la educación emocional en los contenidos más curriculares.

Como futura docente, quiero marcar en la vida de mis alumnos participando positivamente en ellos, fomentando sus potencialidades y para ello, es importante conocer todos los aspectos que forman parte de su desarrollo. Coincido con Del Mar (2015) al considerar las emociones como una dimensión que influye en la evolución del niño y lo condiciona a seguir una determinada dirección.

La finalidad del docente en su práctica docente es el desarrollo integral del estudiante desde el ámbito motor, social, cognitivo y afectivo (Del Mar, 2015). Este último, conlleva a trabajar la IE que permite crear seguridad, confianza, libertad, generando tranquilidad en ti mismo y, por consiguiente, en el ambiente. De esta manera, se crean relaciones vivas (Gómez Bruguera, 1998).

Esteve Zarazaga (2006), afirma que los docentes son quienes crean el clima emocional del aula a partir de:

- La manera en la que establece relaciones con sus alumnos mediante el empleo de diferentes actitudes y estrategias.
- Las habilidades de interacción que emplea el profesorado para hacer frente la relación educativa.

Además, las actitudes negativas de los alumnos son consecuencia de las actitudes y sentimientos que el profesorado muestra desde el comienzo del curso, creando situaciones de respeto o rechazo (Esteve Zarazaga, 2006).

Para evitar esto, **es** necesario que el docente reciba una formación previa con el objetivo de trabajar el desarrollo emocional, algo no muy presente en los programas de formación del profesorado (Bisquerra, 2005).

En definitiva, es importante educar emocionalmente con el fin de conseguir un desarrollo íntegro del alumno, pero no sin antes tener una formación que te permita reconocer y controlar las emociones en ti mismo y poder así, enseñarlo a los demás.

2.2.4. Influencia de la Inteligencia Emocional en las Conductas Disruptivas.

El estudio de Chuquista (2019) refleja que el mayor reto del sistema educativo es integrar procesos que ayuden a establecer una convivencia basada en valores, en la que los docentes ayuden a los estudiantes a aprender a convivir con sus compañeros y a crecer como ciudadanos críticos, libres, justos y con un adecuado control emocional. No obstante, tal y como establece Vizcardo Jara (2015) la realidad es diferente, ya que, en los últimos años, se ha experimentado un incremento de situaciones conflictivas debido a que los estudiantes presentan comportamientos que obstaculizan el sistema educativo.

De acuerdo con Buitrago y Herrera (2014), la IE en el aula ayuda a conocer y manejar las emociones. Por este motivo, el dominio de las emociones tiene un papel fundamental en los alumnos que presentan comportamientos indisciplinados o quienes presentan conductas disruptivas.

Fernández - Berrocal y Ruíz (2008) establecen que tener niveles bajos de IE afectan a niños y adolescentes en diferentes contextos como: la familia, el entorno social y el centro educativo. De tal forma que las sesiones de aprendizaje se ven en numerosas ocasiones interrumpidas, afectando no sólo al alumno que presenta este tipo de comportamiento sino también al docente y sus compañeros al ver interrumpido su aprendizaje.

Coincido con Uruñuela Nájera (2014b) cuando establece que tener un adecuado control emocional ayudará a erradicar los comportamientos inadecuados y conductas disruptivas. De hecho, el estudio de Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010) revelan que existe una relación entre los comportamientos disruptivos y la inteligencia emocional, estableciendo que cuanto mayor era la dificultad existente para manejar el estrés y las relaciones interpersonales mayor era la presencia de conductas disruptivas. Esta misma idea se vio refrendada en el estudio de Vizcardo Jara (2015) que estableció que cuanto mayores niveles de IE en los estudiantes, menores alteraciones de comportamiento.

El estudio de Domínguez Alonso y Pino - Juste (2008) señalan que la mayoría de los alumnos tienen problemas emocionales en su etapa escolar lo que dificulta su desarrollo social, emocional y escolar y provoca que no sean capaces de expresar sus sentimientos y emociones hacia ellos mismos y los demás. Por este motivo, coincidimos con lo expuesto por Roselló (2019) de que la IE sirve para lograr la estabilidad emocional que es de lo que carece el alumnado con conductas disruptivas.

Martínez et al., (2011, p.1) señala que: “la inteligencia emocional juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes”. De hecho, López Cassá (2003a) indica que una educación basada en la IE promueve una actitud social y positiva, ayuda a tener oportunidades tanto educativas como de crecimiento personal, prepara a los estudiantes para ser autónomos y responsables, fomenta la empatía, ayuda a expresar y controlar sentimientos tanto positivos como negativos, a superar problemas, etc.

Maldonado Cruz (2013) establece que la mejor respuesta que pueda dar un docente cuando se encuentra con un alumno con comportamientos disruptivos es actuar de forma asertiva y serena.

Coincidimos con lo señalado por Aguilar-Calderón (2013) cuando establece que pese a que nos encontramos en una sociedad en la que predomina el raciocinio por encima de las emociones. Por esta razón, la IE debe comenzar a tener más importancia. Sin embargo, rara vez se da importancia a la educación emocional en etapas superiores del sistema educativo, quedando los sentimientos relegados a un segundo plano. Esta misma idea se ve complementada con las aportaciones realizadas por Galeas (2017) cuando establece que las conductas disruptivas se producen en gran parte por no educar en emociones, factor que se tiene en cuenta en la IE y que, según Buitrago Muñoz y Herrera Ortigoza (2015), puede ser enseñada.

Para finalizar, quiero hacer hincapié en la importancia de formar en IE pues gracias a esta vamos a lograr motivar a los alumnos, ser capaz de reconocer y controlar las emociones, así como los impulsos que estas nos generan, permitiéndonos, en gran medida, ser lo que hoy en día somos.

Una vez reflejada la importancia de la IE en las conductas disruptivas vamos a reflejar la importancia que tiene el docente como uno de los principales agentes implicados en la educación y una de las principales figuras que sufre las consecuencias de los alumnos con problemas de conductas. De aquí la importancia de saber cómo actuar ante estos alumnos y, por tanto, de ser un docente competente.

2.3. Competencia docente.

En este apartado reflejamos qué es la competencia docente, qué características debe tener un buen docente y la relación que existe entre la competencia docente y las conductas disruptivas.

2.3.1. Concepto.

Estudios como los de Mertens (1996) o Nova (2007) establecen que existe una gran variedad de definiciones y aplicaciones sobre el concepto de competencia a pesar de ser reciente la introducción de este término en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje ha llegado a ser utilizado para hacer referencia a: autoridad, incumbencia, cualificación, etc. No obstante, resulta inevitable hacer alusión a este término en el contexto de la Educación.

Inicialmente la relación entre el estudio de las competencias y el ámbito de la educación surgió a finales de la década los setenta y principios de los ochenta (Gillet, 1998).

Lèvy-Leboyer (2003) distingue tres etapas que indican que el desarrollo de las competencias es una evolución lógica de la formación. En la etapa inicial la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En la segunda etapa la formación ya no sólo servía para integrar a las personas en la empresa sino para aquellos que ostentaban un puesto en la empresa. Finalmente, en la tercera etapa las empresas ya no sólo se interesaban en formar sino en crear condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este instante cuando nacen las competencias.

De esta forma Lèvy-Leboyer (2003, p.16) define las competencias de la siguiente manera: “Resultado de experiencias dominadas gracias a las aptitudes y a los rasgos de personalidad que permitan sacar partido de ellas”.

A continuación, reflejamos qué son las competencias docentes según autores de cierto prestigio y reconocimiento.

Perrenoud (2004) establece que es una capacidad que moviliza varios recursos cognitivos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, esquemas motores y de percepción, habilidades y competencias específicas, etc.) y que, por tanto, permite hacer frente a diferentes situaciones.

Escudero (2006) las define como un grupo de valores, creencias y compromisos, sin dejar de lado los conocimientos técnicos, capacidades y actitudes de los docentes tanto a nivel colectivo como a nivel de esfuerzo personal.

Nova (2007, p. 77) las define como: “Un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción.

Observando todas estas definiciones coincidimos con la idea expuesta por Barriga (2009) cuando dice que las competencias docentes son algo más que un simple conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Por este motivo, la definición que consideramos más acertada acerca de las competencias docentes fue la establecida por Denyer et al., (2007, p.34) cuando definen la competencia como: “aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas”.

Barriga (2009) establece diferentes tipos de competencias: básicas, claves, transversales, comunicativas, tecnológicas, profesionales, etc. Por este motivo, en el siguiente subapartado hemos recogido aquellas competencias que consideramos que debe tener un docente moderno.

2.3.2. Características.

En estudios como los de Ruiz Carrascosa (2005), Ramsden (2007), San Martín et al., (2014b), Martín (2018b) se establecen algunas de las características que un buen docente debe tener para impartir clases. Por este motivo, en la tabla 4, podemos observar las características que los alumnos consideran esenciales para ser un buen maestro.

Tabla 5

Características de un buen docente.

Claridad a la hora de exponer

Respetuoso

Dominio de la materia

Buen comunicador

Planificador de las clases

Responsable

Capacidad para escuchar

Creativo

Entusiasta

Justo en las calificaciones

Nota. Elaboración propia a partir de San Martín et al., (2014b); Martín (2018b) y Martín (2006c).

De esta forma coincidimos con Martín (2006c) al establecer que las características que definen al profesor ideal son de dos tipos: didácticas (motivar a los alumnos para aprender, creativo, modificador de objetivos y actividades) y afectivas (entusiasta, justo, sin preferencias, claro y comunicativo, etc.). Por tanto, también estamos de acuerdo con Giné Freixes (2009) al señalar que los componentes considerados fundamentales por los alumnos son: la selección y organización de contenidos, desarrollo de estrategias didácticas orientadas a un aprendizaje más eficaz y la enseñanza de contenidos más actualizados, significativos y funcionales.

Santos (2018) establece diez competencias que un docente moderno debería tener y las distribuye en dos grupos que son competencias tradicionales y asociadas a las nuevas tecnologías. No obstante, estudios como los de Ruiz Ruiz (2016) ponen de manifiesto otras competencias. Por este motivo, en la tabla 6 hemos realizado un listado de las competencias que consideramos preciso que un docente moderno disponga:

Tabla 6

Competencias de un buen docente.

Comprometido

Preparado

Organizado

Tolerante

Abierto a preguntas

Capaz de contar historias

Innovador

Entusiasta de las tecnologías

Sociable

Reflexivo

Resistente a la frustración

Nota. Elaboración propia a partir de Santos (2018) y Ruiz Ruiz (2016).

2.3.3. Relación de la Competencia Docente y las Conductas Disruptivas.

Una vez entendidas cuáles son las principales competencias para ser considerado un buen docente, es lógico pensar cómo estas pueden influir en las conductas disruptivas de los alumnos y que, según el estudio de Sulbarán y León (2014) las conductas disruptivas suelen presentarse en el aula casi a diario, ya sea desde cuando los estudiantes quebrantan las normas de convivencia y el docente les llama la atención, interrumpen la clase o utilizan risas burlonas, hasta cuando utilizan palabras inadecuadas.

Como indica Martínez Molina (2020) las conductas disruptivas de los alumnos involucran a todos los agentes educativos (centro educativo, profesorado, alumnado, familias, etc.) y, en muchas ocasiones, influyen negativamente en las actitudes y expectativas de los alumnos y el profesorado, llegando incluso a incrementar la resistencia a innovar o emplear metodologías más activas por parte de los docentes u ocasionando insatisfacción laboral e incluso ausentismo docente y estudiantil (Jurado et al., 2020b). De hecho, numerosos estudios como los de Álvarez-Hernández et al. (2005a) o Álvarez-Martino (2008) señalan que se trata de uno de los obstáculos más serios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2015a) indica que, según los docentes, los principales factores que producen las conductas disruptivas son la desmotivación, la falta de expectativas de los educandos y la valoración negativa que tienen acerca de la educación. No obstante, existen docentes que señalan que la causa principal de que se produzcan este tipo de conductas es debido a la gestión y organización del aula.

A pesar de lo señalado por Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2015a) coincido con Boekaerts (1996) cuando señala que el éxito educativo de los alumnos no sólo depende de que el alumno este motivado, sino de que el docente sea capaz de motivar y crear un ambiente adecuado de aprendizaje.

Entendiendo la idea expuesta anteriormente, es comprensible pensar que la competencia docente tiene una gran importancia y repercusión dentro del sistema educativo. No obstante, coincido con Martínez Molina (2020) cuando señala que cada persona tiene un punto de vista diferente sobre qué es ser un docente competente.

Para los docentes universitarios, Catano y Harvey (2010) validaron una escala denominada Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS) en la que los estudiantes evaluaban las competencias que debía poseer un docente competente, determinando que para que un docente sea competente debe ejercer su labor con: profesionalidad, creatividad, estableciendo buena comunicación, otorgando retroalimentaciones, etc.

Kulinna et al., (2006) y Cothran y kulinna (2007) establecen que el curso académico es una variable para tener en cuenta en la frecuencia de conductas disruptivas. De hecho, señalan que los estudiantes de secundaria son más propensos a presentar conductas inadecuadas que los alumnos de primaria. En esta misma línea Sadker y Sadker, (1995) señalan que esperaban que el género femenino presentase mejores comportamientos, ya que las mujeres acatan mejor los procedimientos y normas del aula. No obstante, Kulinna (2006) estableció en su estudio que el género femenino suele presentar peores comportamientos en el aula que el género masculino.

Como se puede ver, el principal responsable de mantener un adecuado funcionamiento de las sesiones del aula es el profesorado. No obstante, estudios como los de Murcia et al., (2007) y Christie et al., (2014) establecen que existen un número considerable de docentes a los que les gustaría alcanzar conocimientos y competencias suficientes en torno a cómo evaluar correctamente. Por este motivo, estamos de acuerdo con Vallerand et al., (1992) cuando señala que la falta de experiencia para afrontar situaciones y ambientes difíciles son uno de los principales factores a tener en cuenta en la figura del profesor de cara a manejar adecuadamente las conductas disruptivas que se producen en el aula.

Estudios como los de Martín et al., (2003a), Palomero Pescador y Fernández (2001) o Sánchez et al., (2006) establecen que una gran parte de la eficacia de las clases deriva de que el docente sea capaz de emplear diferentes estrategias para manejar la convivencia en el aula. Por ejemplo, emplear comportamientos menos directivos, trabajar la autogestión en el establecimiento de normas, la flexibilidad organizativa, etc.

Por ello, es importante que todo docente cuente con una formación idónea para hacer frente a este tipo de situaciones apoyándose en el entorno familiar del alumnado, los miembros de la comunidad educativa y el reglamento interno de la institución. Este último tiene como objetivo mantener el orden en la clase. No obstante, este reglamento no siempre se cumple lo que conlleva al fracaso de las normas institucionales, de control, prevención y sanción de la disrupción escolar.

De esta forma concluimos haciendo hincapié en la importancia de defender la educación inclusiva y, sobre todo, de formar a docentes competentes, ya que tal y como se establece en el estudio de Martínez Molina (2020) el docente es uno de los principales agentes de la educación que sirve como mediador de conflictos. Por este motivo, en la actualidad, se pretende que la figura del docente sea dinámica, eficaz y competente. Es decir, empático, firme en sus decisiones, con iniciativa y capaz de resolver problemas. Idea que se ve refrendada en las aportaciones establecidas en el estudio de Baños (2018).

3. OBJETIVOS.

En este apartado, muestro los objetivos que pretendo conseguir en el desarrollo del Trabajo Fin de Máster (TFM):

- **GENERAL:**
 - Analizar la percepción del docente sobre las conductas disruptivas y su percepción sobre el papel de la Inteligencia emocional y otros factores en su actuación ante estas.
- **ESPECÍFICOS:**
 - Analizar la percepción del profesorado acerca de las conductas disruptivas.
 - Determinar el nivel de inteligencia emocional de los docentes y si hay relación entre estos niveles y la percepción de los docentes sobre las conductas disruptivas.
 - Analizar la percepción de los docentes sobre el papel de la Inteligencia Emocional en la actuación del docente ante las conductas disruptivas.
 - Analizar las relaciones entre la actuación docente y su percepción de las conductas disruptivas y la percepción de su eficacia docente.

4. HIPÓTESIS.

En el presente apartado se recogen las hipótesis que se plantean para el siguiente estudio en función de los objetivos establecidos en el apartado anterior.

1. Las mujeres dan más importancia a la inteligencia emocional en su actuación con las conductas disruptivas en el aula que los hombres.
2. Los años de experiencia influyen positivamente en el manejo del aula.
3. La inteligencia emocional del docente influye en la actuación ante las conductas disruptivas.
4. El uso de la diversidad de estrategias se considera un factor de prevención y actuación docente ante las conductas disruptivas.

5. MÉTODO.

Con el objetivo de conocer la percepción del docente sobre las conductas disruptivas y el papel de la Inteligencia emocional en su actuación ante estas, fue necesario la colaboración de varios centros de la Comunidad de Castilla y León. En este estudio, se obtuvieron datos del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria mediante diferentes cuestionarios.

5.1. Diseño.

Esta investigación está enmarcada en un paradigma cuantitativo de tipo ex- post facto correlacional en función del tipo de variables trabajadas es transeccional según el momento en el que se realiza.

5.2. Muestra.

Esta investigación está constituida por una muestra de 161 docentes cuyas edades están comprendidas entre 25 y 66 años ($M= 44.43$; $SD= 7.853$). El conjunto de mi muestra está formado por 123 mujeres (76,4%) y 38 hombres (23,6%), de toda ella, 21 pertenecen a Educación Infantil (13%), 122 a Educación Primaria (75,8%) y 18 a Educación Secundaria (11,2%). El tipo de centro en el que trabajan mayoritariamente es en un centro público (94,4%), seguido de un centro concertado (3,7%) y, por último, centro privado (1,9%).

5.3. Variables e Instrumentos.

En este apartado, presento los instrumentos que se han empleado para llevar a cabo la siguiente investigación, ordenados en función del cuestionario difundido a los docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

5.3.1. Escala de Importancia de la inteligencia emocional para el desempeño docente (EIEDD).

El cuestionario EIEDD es la versión española elaborada por Cejudo y López-Delgado (2016) creado a partir del modelo de Petrides y Furnham (2001).

Este cuestionario nos permite conocer la opinión de los docentes sobre la importancia para ser un maestro sumamente competente de cada una de las características personales que forman el dominio muestral de la IE como rasgo.

El instrumento está formado por 15 ítems categorizados en seis factores diferentes que son:

- Factor de emocionalidad, conformado por cuatro ítems (3, 4, 8, 13).
- Factor de autocontrol, formado por tres ítems (6, 7 y 12).
- Factor de facetas auxiliares, constituido por dos ítems (1 y 10).
- Factor de bienestar, basado en tres ítems (9, 14 y 15).
- Factor de sociabilidad, compuesto por tres ítems (2, 5 y 11).

La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 7 puntos, siendo 1 “Muy bajo” y 7 “Muy alto”.

El Alpha de Cronbach de la escala EIEDD es ($\alpha = .80$). El factor de autocontrol ($\alpha = .75$), facetas auxiliares ($\alpha = .78$), bienestar ($\alpha = .73$), sociabilidad ($\alpha = .70$) y emocionalidad ($\alpha = .79$).

5.3.2. Escala de conductas disruptivas (ECD).

El cuestionario ECD ha sido elaborado por (Álvarez-Hernández et al., 2016b) con el objetivo de conocer la opinión de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria sobre el aumento de las conductas disruptivas.

Este cuestionario, está compuesto por tres factores con sus respectivos ítems:

- Primer factor sobre opinión de las causas del incremento de problemas en el aula, formado por seis ítems (1, 2, 3, 4, 5 y 6).
- Segundo factor sobre las modalidades de escolarización que estaría formado por tres ítems (7, 8 y 15).
- Tercero factor sobre propuestas de mejora docente, constituido por seis ítems (9, 10, 11, 12, 13 y 14).

La escala de respuesta es de tipo Likert del 1 al 5, siendo 1 “Nada de acuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”:

El cálculo de la fiabilidad de cada uno de los factores se realizó a través del coeficiente Alpha de Cronbach (α) (F1 = .93, F2 = .78 y F3 = .90).

5.3.3. Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor.

El presente cuestionario realizado por Aplabaza y Lira (2016) se trata de una adaptación y validación del cuestionario Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) con la finalidad de entender mejor qué aspectos generan dificultades en el quehacer pedagógico.

Este instrumento está formado por 17 ítems distribuidos en 4 dimensiones:

- Eficacia en la implicación de los estudiantes, el cual engloba cuatro ítems (2, 3, 4 y 13).
- Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, constituida por ocho ítems (5, 6, 7, 8, 15, 16 y 17).
- Eficacia en el manejo de la clase, conformada por cinco ítems (1, 9, 10, 11 y 12).

El sistema de respuesta es a través de una escala Likert del 1 al 5 siendo 1 “Nada” y 5 “Mucho”.

El Alpha de Cronbach de la escala del sentimiento de autoeficacia en el profesor es (.94). Respecto a la dimensión eficacia en la implicación de los estudiantes (.87), la dimensión estrategias de enseñanza y aprendizaje (.91) y la eficacia en el manejo de la clase (.90).

5.3.4. Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión Corta).

El cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión corta), es la versión española elaborada por Pérez (2003) creado a partir del modelo TEIQue-SF [TraitEmotional Intelligence Questionnaire–Short Form] (Pétrides, 2009).

Este cuestionario está constituido por 30 ítems que se distribuyen en cinco dimensiones:

- Bienestar, formado por seis ítems (5, 9, 12, 20, 24 y 27).
- Autocontrol, constituido por seis ítems (4, 7, 15, 19, 22 y 30).
- Emocionalidad, conformado por ocho ítems (1, 2, 8, 13, 16, 17, 23 y 28).
- Sociabilidad, basado en seis ítems (6, 10, 11, 21, 25 y 26).

Existen 4 ítems que no se encuentran en ninguna de las dimensiones mencionadas (3, 14, 18 y 29).

El sistema de corrección es a través de una escala tipo Likert del 1 al 7 (1 = completamente en desacuerdo y 7 = completamente de acuerdo).

El Alpha de Cronbach de este instrumento es de $\alpha = .82$. Para el bienestar (.83), para el autocontrol (.72), para emocionalidad (.74), sociabilidad (.70).

5.4. Procedimiento.

En primer lugar, establecimos el tema de interés y los objetivos y, tras la consulta bibliográfica del tema elegido, elaboramos los instrumentos que nos permitirían recoger los datos para la consecución de los objetivos planteados.

Posteriormente, intentamos que nuestra muestra fuera lo suficiente amplia para llevar a cabo la investigación. Por este motivo, comenzamos a tener contacto con varios centros de la provincia de Valladolid a los que les comentábamos de qué trataba la presente investigación y qué tipos de cuestionarios se iban a difundir con el fin de saber si querían participar en la investigación. Lamentablemente, no obtuvimos respuesta de muchos de los centros con los que inicialmente contactamos por lo que decidimos ampliar la muestra a centros de la Comunidad de Castilla y León, consiguiendo así la colaboración de 161 docentes.

Una vez conseguida la muestra, solicitamos los permisos pertinentes a la diputación para poder empezar a difundir los cuestionarios que podrán ver en el apartado 5.3. “Variables e Instrumentos”.

Los cuestionarios se elaboraron a través de la plataforma Google Forms. Estos, estaban constituidos por aquellos instrumentos que nos permiten analizar las respuestas de los docentes teniendo en cuenta las variables a analizar.

Finalmente, una vez recogidos los datos, procedimos a analizarlos.

6. RESULTADOS.

Los datos obtenidos se analizaron con el programa estadístico SPSS.

6.1. Descriptivos en Función del Género.

En primer lugar, en la tabla 7, obtuvimos los descriptivos de las dimensiones que constituyen cada instrumento según los hombres.

Tabla 7

Descriptivos de Hombres.

			Estadístico	Error estándar
Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente	Emocionalidad	Media	6.15	.087
		Desviación estándar	.538	
		Rango	3	
	Autocontrol	Media	6.39	.107
		Desviación estándar	.657	
		Rango	3	
	Facetas auxiliares	Media	6.32	.093
		Desviación estándar	.574	
		Rango	2	
	Factor de bienestar	Media	5.85	.122
		Desviación estándar	.750	
		Rango	3	
	Factor de sociabilidad	Media	6.28	.109
		Desviación estándar	.669	
		Rango	2	
Escala de Conductas Disruptivas	Opinión	Media	3.69	.079
		Desviación estándar	.486	
		Rango	2	
	Modalidades de escolarización	Media	2.59	.177
		Varianza	1.186	
		Desviación estándar	1.089	
		Rango	4	
	Propuestas de mejora docente	Media	4.14	.097
		Desviación estándar	.597	
Rango		3		

Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor	Eficacia en las estrategias de enseñanza	Media	4.16	.086
		Desviación estándar	.530	
		Rango	2	
	Eficacia para el manejo de clases	Media	3.83	.102
		Desviación estándar	.631	
		Rango	3	
	Eficacia para la implicación de los estudiantes	Media	3.85	.086
		Desviación estándar	.528	
		Rango	2	
Cuestionario de Inteligencia Emocional versión Corta	Bienestar	Media	5.77	.116
		Desviación estándar	.714	
		Rango	3	
	Autocontrol	Media	5.06	.110
		Desviación estándar	.680	
		Rango	3	
	Emocionalidad	Media	5.40	.125
		Desviación estándar	.772	
		Rango	3	
	Sociabilidad	Media	4.94	.116
		Desviación estándar	.713	
		Rango	3	

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 8, obtuvimos los descriptivos de las dimensiones que constituyen cada instrumento según las mujeres.

Tabla 8

Descriptivos de las Mujeres.

			Estadístico	Error estándar
Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente	Emocionalidad	Media	6.58	.043
		Desviación estándar	.475	
		Rango	2	
	Autocontrol	Media	6.56	.058
		Desviación estándar	.647	
		Rango	3	
	Facetas auxiliares	Media	6.55	.050
		Desviación estándar	.557	
		Rango	2	
	Factor de bienestar	Media	6.23	.068
		Desviación estándar	.749	
		Rango	3	
	Factor de sociabilidad	Media	6.54	.043
		Desviación estándar	.476	
		Rango	2	
Escala de Conductas Disruptivas	Opinión	Media	3.92	.051
		Desviación estándar	.562	
		Rango	3	
	Modalidades de escolarización	Media	2.66	.098
		Desviación estándar	1.081	
		Rango	4	
	Propuestas de mejora docente	Media	4.28	.056
		Desviación estándar	.624	
		Rango	4	
Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor	Eficacia en las estrategias de enseñanza	Media	4.28	.046
		Desviación estándar	.505	
		Rango	2	
	Eficacia para el manejo de clases	Media	3.93	.060
		Desviación estándar	.669	
		Rango	3	
	Eficacia para la implicación de los estudiantes	Media	4.10	.050
		Desviación estándar	.552	
		Rango	2	

Cuestionario de Inteligencia Emocional versión Corta	Bienestar	Media	5.56	.088
		Desviación estándar	.976	
		Rango	4	
	Autocontrol	Media	4.95	.079
		Desviación estándar	.879	
		Rango	4	
	Emocionalidad	Media	5.71	.076
		Desviación estándar	.841	
		Rango	5	
	Sociabilidad	Media	4.85	.074
		Desviación estándar	.816	
		Rango	4	

Nota. Elaboración propia.

6.2. Comparaciones Intergrupos en Función del Género.

Para comprobar si había diferencias en las dimensiones de los cuestionarios en función del género (hombres y mujeres), realizamos una comparación intergrupo entre estos.

Antes de realizar esa comparación comprobamos si las variables cumplían con los requisitos necesarios para emplear pruebas paramétricas. Tras ello, observamos que se cumplían los requisitos en las variables de emocionalidad, facetas auxiliares, factor de bienestar, opinión, eficacia para la implicación de los estudiantes y emocionalidad y que en todas ellas existían diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 9 de T para dos muestras)

No obstante, el factor de sociabilidad y bienestar no cumplían los requisitos por lo que empleamos las pruebas no paramétricas de Mann-Whitney. Una de ellas presentaba diferencias estadísticamente significativas (Ver Tabla 10).

Tabla 9
Prueba de T

			t	Sig. (bilateral)
Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente	Emocionalidad	Se asumen varianzas iguales	-4.661	.000
	Facetas auxiliares	Se asumen varianzas iguales	-2.275	.024
	Factor de bienestar	Se asumen varianzas iguales	-2.748	.007
Escala de Conductas Disruptivas	Opinión	Se asumen varianzas iguales	-2.288	.023
Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor	Eficacia para la implicación de los estudiantes	Se asumen varianzas iguales	-2.453	.015
Cuestionario de Inteligencia Emocional versión Corta	Emocionalidad	Se asumen varianzas iguales	-2.005	.047

Nota. Elaboración propia

Al analizar la tabla 9, pudimos determinar lo siguiente:

- En relación con la emocionalidad, $t = -4.661$, $p = .000$, $d = -.85$. La diferencia es significativa y además el tamaño del efecto (d) de esta diferencia es grande, por tanto, el grupo de mujeres da más importancia al factor emocionalidad que los hombres.
- En relación con las facetas auxiliares, $t = -2.275$, $p = .024$, $d = -.41$. La diferencia es significativa, aunque el tamaño del efecto (d) de esta diferencia es pequeño, por tanto, el grupo de mujeres presenta mayor nivel de facetas auxiliares¹ que los hombres, pero sería bueno contar con más muestra para ver si aumenta el tamaño del efecto.

¹ Facetas auxiliares: conformado por los ítems 1 (adaptarse a los cambios) y 10 (ser capaz de automotivarse) y 15 de la escala EIEDD.

- En relación con el factor de bienestar, $t = -2.748$, $p = .007$, $d = -.51$. La diferencia es significativa y además el tamaño del efecto (d) de esta diferencia es mediano, por tanto, el grupo de mujeres presenta mayores niveles de bienestar que los hombres.
- En relación con la opinión de las causas del incremento de problemas en el aula, $t = -2.278$, $p = .023$, $d = -.44$. La diferencia es significativa y además el tamaño del efecto (d) de esta diferencia es pequeña, por tanto, el grupo de mujeres presenta mayor opinión de las causas del incremento de problemas en el aula que los hombres.
- En relación con la eficacia para la implicación de los estudiantes, $t = -2.453$, $p = .015$, $d = -.47$. Es decir, su tamaño de efecto (d) es pequeño, por tanto, el grupo de mujeres presentan mayores niveles de eficacia para la implicación de los estudiantes.
- En relación con la emocionalidad, $t = -2.005$, $p = .047$, $d = -.39$. Es decir, su tamaño de efecto (d) es pequeño, por tanto, el grupo de mujeres presentan mayores niveles de emocionalidad que los hombres.

En definitiva, podemos observar, por un lado, las variables de emocionalidad, facetas auxiliares y bienestar todas ellas pertenecientes a la escala de importancia de la Inteligencia Emocional para el desempeño docente y, por otro lado, opinión y eficacia para la implicación de los estudiantes del cuestionario de Inteligencia Emocional (Versión Corta) presentan mayores puntuaciones en mujeres con respecto al género masculino.

A continuación, reflejo las pruebas no paramétricas para 2 muestras independientes en las variables de sociabilidad y bienestar (4).

Tabla 10
Pruebas no paramétricas

	Factor de sociabilidad	Bienestar
U de Mann-Whitney	1843.500	2081.500
Z	-2.028	-1.019
Sig. asintótica (bilateral)	.043	.308

a. Variable de agrupación: Masculino/Femenino

Nota. Elaboración propia.

A través de la tabla 10, podemos afirmar lo siguiente:

- La variable de sociabilidad es menor en el género masculino que en el femenino, $U = 1843.5$ y $p = .043$. Por lo tanto, el nivel de sociabilidad es mayor en mujeres.
- No ha habido diferencias significativas entre la variable de bienestar entre los géneros $U = 2081.5$, $p = .308$.

6.3. Descriptivos en Función del Tipo de Centro.

En este apartado, realizamos una comparación intergrupo ente las dimensiones de los cuestionarios, en función del tipo de Centro.

Para ello, en primer lugar, obtuvimos los descriptivos de los centros rurales.

Tabla 11
Descriptivos de centros rurales

			Estadístico	Error estándar
Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente	Emocionalidad	Media	6.45	.068
		Desviación estándar	.575	
		Rango	3	
	Autocontrol	Media	6.43	.087
		Desviación estándar	.731	
		Rango	3	
	Facetas auxiliares	Media	6.46	.068
		Desviación estándar	.572	
		Rango	2	
	Factor de bienestar	Media	6.13	.091
		Desviación estándar	.767	
		Rango	3	
	Factor de sociabilidad	Media	6.41	.070
		Desviación estándar	.591	
		Rango	2	
Escala de Conductas Disruptivas	Opinión	Media	3.73	.069
		Desviación estándar	.580	
		Rango	3	
	Modalidades de escolarización	Media	2.49	.124
		Desviación estándar	1.046	
		Rango	4	
	Propuestas de mejora docente	Media	4.23	.071
		Desviación estándar	.599	
		Rango	3	

Escala de Sentimiento de	Eficacia en las estrategias de enseñanza	Media	4.22	.064
		Desviación estándar	.540	
		Rango	2	
	Eficacia para el manejo de clases	Media	3.89	.074
		Desviación estándar	.621	
		Rango	3	
	Eficacia para la implicación de los estudiantes	Media	4.01	.065
		Desviación estándar	.549	
		Rango	2	
Cuestionario de Inteligencia Emocional versión Corta	Bienestar	Media	5.61	.103
		Desviación estándar	.867	
		Rango	4	
	Autocontrol	Media	4.91	.093
		Desviación estándar	.783	
		Rango	4	
	Emocionalidad	Media	5.65	.090
		Desviación estándar	.760	
		Rango	4	
	Sociabilidad	Media	4.88	.088
		Desviación estándar	.737	
		Rango	4	

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, elaboramos los descriptivos de los centros urbanos.

Tabla 12
Descriptivos de los centros urbanos

			Estadístico	Error estándar
Escala de Importancia de la Inteligencia Emocional para el Desempeño Docente	Emocionalidad	Media	6.50	.050
		Desviación estándar	.476	
		Rango	2	
	Autocontrol	Media	6.59	.061
		Desviación estándar	.575	
		Rango	2	
	Facetas auxiliares	Media	6.53	.060
		Desviación estándar	.568	
		Rango	2	
	Factor de bienestar	Media	6.16	.081
		Desviación estándar	.766	
		Rango	3	

Escala de Conductas Disruptivas	Factor de sociabilidad	Media	6.53	.051
		Desviación estándar	.487	
		Rango	2	
	Opinión	Media	3.98	.053
		Desviación estándar	.506	
		Rango	2	
	Modalidades de escolarización	Media	2.76	.116
		Desviación estándar	1.097	
		Rango	4	
Propuestas de mejora docente	Media	4.27	.067	
	Desviación estándar	.636		
	Rango	4		
Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor	Eficacia en las estrategias de enseñanza	Media	4.27	.052
		Desviación estándar	.491	
		Rango	2	
	Eficacia para el manejo de clases	Media	3.93	.073
		Desviación estándar	.692	
		Rango	3	
	Eficacia para la implicación de los estudiantes	Media	4.06	.059
		Desviación estándar	.562	
		Rango	2	
Cuestionario de Inteligencia Emocional versión Corta	Bienestar	Media	5.61	.102
		Desviación estándar	.971	
		Rango	4	
	Autocontrol	Media	5.02	.092
		Desviación estándar	.876	
		Rango	4	
	Emocionalidad	Media	5.62	.094
		Desviación estándar	.890	
		Rango	5	
	Sociabilidad	Media	4.87	.088
		Desviación estándar	.836	
		Rango	4	

Nota. Elaboración propia.

6.4. Comparaciones Intergrupos en Función del Tipo de Centro.

Al igual que en la comparación intergrupo en función del género, primero comprobamos que las variables cumplieran con los requisitos necesarios en las pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas.

Tras ello, observamos que se cumplían los requisitos en todas las variables. Por ello, al utilizar la prueba de T para dos muestras, vemos que solo existen diferencias significativas en la variable ‘Opinión’.

Tabla 13
Prueba de T

		t	Sig. (bilateral)
Opinión	Se asumen varianzas iguales	-2.925	.004

Nota. Elaboración propia.

Al analizar la tabla 13, pudimos determinar lo siguiente:

- En relación con la opinión sobre las causas del incremento de problemas en el aula, $t = -2.925$, $p = .004$, $d = .46$. La diferencia es significativa y además el tamaño del efecto (d) de esta diferencia es pequeña, por tanto, los maestros de centros urbanos presentan mayores puntuaciones de opinión que los centros rurales.

6.5. Correlaciones.

En este apartado, obtenemos la correlación de Spearman de las variables de las subescalas con relación a la edad, a los años de experiencia y a aquellas variables que forman parte de la escala de conductas disruptivas (opinión, modelos de escolarización y propuestas de mejora docente) y sentimiento de autoeficacia del profesor (eficacia en las estrategias de enseñanza, para el manejo de clase y para la implicación de los estudiantes).

Las siguientes tablas muestran las correlaciones significativas encontradas.

6.5.1. *Correlaciones de las Variables en Función de la Escala de Conductas Disruptivas.*

Tabla 14

Correlación con relación a la opinión

		Modalidades de escolarización	Propuestas de mejora docente
Opinión	Coef. de correlación	.326	.174
	Sig. (bilateral)	.000	.027
N		161	161

Nota. Elaboración propia.

Analizando la tabla 16, establecemos que todas las variables (modalidades de escolarización² y propuestas de mejora docente) se relacionan positivamente con la opinión sobre las causas del incremento de problemas en el aula. Es decir, los docentes que presentan altos niveles de que el factor opinión es más relevante sobre las causas del incremento de problemas en el aula³, mayores modalidades de escolarización y propuestas docentes.

Tabla 15
Correlación con relación a las modalidades de escolarización.

		Eficacia en las estrategias de enseñanza	Eficacia para el manejo de clases	Eficacia para la implicación de los estudiantes
Modalidades de escolarización	Coef. de correlación	-.251	-.370	-.294
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000
N	161	161	161	161

Nota. Elaboración propia.

Analizando la tabla 17, establecemos que todas las variables (eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de las clases e implicación de los estudiantes) se relacionan negativamente con modalidades de escolarización. Es decir, los docentes que presentan mayores niveles de importancia de las modalidades de escolarización tienen una menor eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de clases e implicación de los estudiantes.

² Modalidades de escolarización: conformado por los ítems 7 (crear aulas específicas en centros ordinarios), 8 (crear aulas en centros específicos) y 15 (escolarizarlos en el modelo de escolarización combinada) de la escala ECD.

³ Opinión: conformado por los ítems del 1 (cambio en la sociedad), 2 (falta de normas en el centro), 3 (falta de normas en el entorno familiar), 4 (uso /abuso de redes sociales), 5 (abuso de aplicaciones móviles) y 6 (falta de coordinación entre familias y centro) de la escala ECD.

Tabla 16
Correlación con relación a las propuestas de mejora docente

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propuestas de mejora docente	Cor.	.268	.179	.226	.284	.179	.285	.163	.255	.212	.245
	Sig.	.001	.023	.004	.000	.023	.000	.039	.001	.00	.002
	N	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161

Nota. Elaboración propia.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Emocionalidad (1) ⁴ | 6. Eficacia en las estrategias de enseñanza |
| 2. Autocontrol (1) | 7. Eficacia para el manejo de clases |
| 3. Facetas auxiliares | 8. Eficacia para la implicación de los estudiantes |
| 4. Bienestar (1) | 9. Bienestar (4) ⁵ |
| 5. Sociabilidad (1) | 10. Emocionalidad (4) |

Analizando la tabla 18, establecemos que todas las variables (emocionalidad (1) (4), autocontrol (1), facetas auxiliares, bienestar (1) (4), sociabilidad (1), eficacia en las estrategias de enseñanza, para el manejo de las clases y para la implicación de los estudiantes) se relacionan positivamente con la propuesta para la mejora docente. Es decir, los docentes que presentan altos niveles de propuestas de mejora docente presentan mayores niveles de emocionalidad, autocontrol, facetas auxiliares, bienestar, sociabilidad, eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de las clases e implicación por los estudiantes.

⁴ (1): Todas aquellas variables que tengan (1) significa que pertenecen a la primera escala: Escala de importancia de la Inteligencia Emocional para el desempeño docente.

⁵ (4): Todas aquellas variables que tengan (4) significa que pertenecen a la cuarta escala: Escala de Inteligencia Emocional (Versión Corta)

6.5.2. Correlaciones de las Variables en Función de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor.

Tabla 17
Correlación con relación a la eficacia en las estrategias de enseñanza

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eficacia en las estrategias de enseñanza	Cor.	.232	.163	.170	.212	.657	.651	.195	.273	.225
	Sig.	.003	.038	.031	.007	.000	.000	.013	.000	.004
	N	161	161	161	161	161	161	161	161	161

Nota. Elaboración propia.

- | | |
|--|----------------------|
| 1. Emocionalidad (1) | 6. Bienestar (4) |
| 2. Autocontrol (1) | 7. Autocontrol (4) |
| 3. Sociabilidad (1) | 8. Emocionalidad (4) |
| 4. Eficacia para el manejo de las clases | 9. Sociabilidad (4) |
| 5. Eficacia para la implicación de los estudiantes | |

Analizando la tabla 19, establecemos que todas las variables (emocionalidad (1) (4), autocontrol (1) (4), Sociabilidad (1) (4), eficacia para el manejo de las clases e implicación de los estudiantes y bienestar (4), se relacionan positivamente con la propuesta eficacia en las estrategias de enseñanza. Es decir, los docentes que presentan altos niveles de estrategias de enseñanza tienen una mayor emocionalidad, facetas auxiliares, manejo de las clases e implicación de los estudiantes, bienestar, autocontrol, y sociabilidad.

Tabla 18
Correlación con relación a la eficacia para el manejo de las clases

		1	2	3	4	5	6	7
Eficacia para el manejo de las clases	Cor.	.215	.172	.713	.218	.308	.194	.234
	Sig.	.006	.029	.000	.005	.000	.014	.003
	N	161	161	161	161	161	161	161

Nota. Elaboración propia.

- | | |
|--|----------------------|
| 1. Emocionalidad (1) | 4. Bienestar (4) |
| 2. Facetas auxiliares | 5. Autocontrol (4) |
| 3. Sociabilidad (1) | 6. Emocionalidad (4) |
| 3. Eficacia para la implicación de los estudiantes | 7. Sociabilidad (4) |

Analizando la tabla 20, establecemos que todas las variables (emocionalidad (1) (4), facetas auxiliares, sociabilidad (1) (4), eficacia para la implicación de los estudiantes, bienestar (4) y autocontrol (4), se relacionan positivamente con la propuesta eficacia para el manejo de las clases. Es decir, los docentes que presentan altos niveles de eficacia para el manejo de las clases tienen una mayor emocionalidad, facetas auxiliares, eficacia para la implicación de los estudiantes, bienestar, autocontrol, y sociabilidad.

Tabla 19
Correlación con relación a la eficacia para la implicación de los estudiantes

		1	2	3	4	5
Eficacia para la implicación de los estudiantes	Cor.	.232	.180	.255	.201	.262
	Sig.	.003	.022	.001	.011	.001
	N	161	161	161	161	161

Nota. Elaboración propia.

1. Emocionalidad (1)

2. Bienestar (4)

3. Autocontrol (4)

4. Emocionalidad (4)

5. Sociabilidad (4)

Por último, en la tabla 21 podemos observar que todas las variables (emocionalidad (1) (4), bienestar (4), autocontrol (4) y sociabilidad (14)), se relacionan positivamente con la propuesta eficacia para la implicación de los estudiantes. Es decir, los docentes que presentan altos niveles de eficacia para la implicación de los estudiantes tienen una mayor emocionalidad, bienestar, autocontrol, y sociabilidad.

6.6. Regresiones Lineales.

En este apartado, reflejamos las regresiones líneas de las escalas de las conductas disruptivas y sentimiento de autoeficacia en el profesor.

6.6.1. Regresiones Lineales en Función de la Escala de Conductas disruptivas.

Esta regresión lineal se realizó teniendo como variable dependiente la opinión y como predictores: modalidades de escolarización, propuestas para la mejora docente, eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de las clases e implicación de los estudiantes.

Tabla 20

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	.396	.157	.129	.515	.157	5.755	5	155	.000	1.996

Nota. Elaboración propia.

Tabla 21

ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7.642	5	1.528	5.755	.000
	Residuo	41.165	155	.266		
	Total	48.806	160			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 22

Coefficientes

Modelo	B	Coef. no estand.	Coef. Estand.	Error estándar	Beta	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Estadísticas de colinealidad	
								Límite inferior	Límite superior	Tol.	VIF
(Constante)	2.486	.441				5.634	.000	1.614	3.357		
Modalidades de escolarización	.174	.041	.341			4.251	.000	.093	.255	.845	1.183
Propuestas de mejora docente	.113	.070	.127			1.613	.109	-.025	.251	.884	1.131
Eficacia en las estrategias de enseñanza	.081	.114	.075			.713	.477	-.144	.306	.488	2.050
Eficacia para el manejo de clases	-.118	.099	-.141			-1.195	.234	-.314	.077	.389	2.570
Eficacia para la implicación de los estudiantes	.138	.115	.138			1.199	.232	-.089	.365	.408	2.451

Nota. Elaboración propia.

Analizando las tablas 22, 23 y 24 podemos observar que los valores de tolerancia y VIF (tabla 24), así como el test de residuo Durbin Watson están dentro de los valores aceptados. Por lo tanto, los parámetros las variables mencionadas anteriormente, se ajustan al modelo y no existe una colinealidad lineal.

A continuación, realizamos la regresión lineal tomando como variable dependiente los modelos de escolarización y como predictores los siguientes: opinión, propuestas de mejora docente, eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de las clases e implicación de los estudiantes.

Tabla 23
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
1	.493	.243	.219	.955	.243	9.962	5	155	.000	2.150

Nota. Elaboración propia.

Tabla 24
ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	45.396	5	9.079	9.962	.000
	Residuo	141.265	155	.911		
	Total	186.661	160			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 25
Coeficientes

Modelo	B	Coef. no estan. Error estándar	Coef. estan. Beta	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Estadísticas de colinealidad	
						Límite inferior	Límite superior	Tol.	VIF
						(Constante)	2.587	.873	
1 Opinión	.599	.141	.306	4.251	.000	.320	.877	.942	1.062
Propuestas de mejora docente	.146	.130	.083	1.117	.266	-.112	.403	.877	1.141
Eficacia en las estrategias de enseñanza	-.110	.211	-.052	-.522	.602	-.528	.307	.487	2.053
Eficacia para el manejo de clases	-.387	.182	-.236	-2.130	.035	-.745	-.028	.397	2.520
Eficacia para la implicación de los estudiantes	-.223	.213	-.114	-1.045	.298	-.643	.198	.407	2.456

Nota. Elaboración propia.

Analizando las tablas 25, 26 y 27 podemos observar que los parámetros de las variables mencionadas anteriormente se ajustan al modelo y no existe una colinealidad lineal.

Por último, realizamos la regresión lineal tomando como variable dependiente propuestas de mejora docente y predictores: opinión, modalidades de escolarización, eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de las clases e implicación de los estudiantes.

Tabla 26
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F		Sig. Cambio en F	Durbin-Watson	
						gl1	gl2			
1	.361	.130	.102	.586	.130	4.646	5	155	.001	1.918

Nota. Elaboración propia.

Tabla 27
ANOVA

		Suma de				
Modelo		cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7.981	5	1.596	4.646	.001
	Residuo	53.248	155	.344		
	Total	61.229	160			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 28
Coeficientes

Modelo	B	Coef. no estan.		Coef. estan.		95,0% intervalo de confianza para B		Estadísticas de colinealidad	
		Error estándar	Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior	Tol.	VIF
						r	r		
1 (Constante)	1.780	.532		3.346	.001	.729	2.830		
Opinión	.146	.091	.130	1.613	.109	-.033	.325	.858	1.166
Modalidades de escolarización	.055	.049	.096	1.117	.266	-.042	.152	.763	1.311
Eficacia en las estrategias de enseñanza	.288	.128	.238	2.256	.025	.036	.541	.502	1.992
Eficacia para el manejo de clases	-.074	.113	-.079	-.658	.511	-.297	.149	.387	2.586
Eficacia para la implicación de los estudiantes	.204	.130	.183	1.567	.119	-.053	.461	.411	2.435

Nota. Elaboración propia.

Analizando las tablas 28, 39 y 30 podemos observar que los valores de tolerancia y VIF (tabla 30) cumplen con los criterios. Además, en la tabla 29 podemos ver el valor de $F = 4.646$ siendo esta significativa. También, se cumplen los valores aceptables para Durbin-Watson (Tabla 28). Por lo tanto, los parámetros de las variables mencionadas anteriormente se ajustan al modelo y no existe una colinealidad lineal.

6.6.2. Regresiones Lineales en Función de la Escala de Sentimiento de Autoeficacia del Profesor.

Esta regresión lineal se realizó teniendo como variable dependiente la eficacia en las estrategias de enseñanza y como predictores la opinión, modalidades de escolarización, propuestas de mejora docente, eficacia para el manejo de clases e implicación de estudiantes.

Tabla 29
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
1	.717 ^a	.514	.498	.363	.514	32.768	5	155	.000	1.878

Nota. Elaboración propia.

Tabla 30
ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	21.534	5	4.307	32.768	.000
	Residuo	20.372	155	.131		
	Total	41.906	160			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 31
Coeficientes

Modelo	B	Error estándar	Coef. Beta	Coef. t	Coef. Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Estadísticas de colinealidad	
						Límite inferior	Límite superior	Tol.	VIF
1 (Constante)	1.285	.325		3.957	.000	.643	1.926		
Opinión	.040	.056	.043	.713	.477	-.071	.152	.846	1.182
Modalidades de escolarización	-.016	.030	-.034	-.522	.602	-.076	.044	.758	1.319
Propuestas de mejora docente	.110	.049	.133	2.256	.025	.014	.207	.898	1.113
Eficacia para el manejo de clases	.305	.066	.394	4.662	.000	.176	.435	.440	2.274
Eficacia para la implicación de los estudiantes	.294	.078	.319	3.792	.000	.141	.448	.442	2.263

Nota. Elaboración propia.

Analizando las tablas 31, 32, y 33 podemos observar que los valores de tolerancia y VIF (tabla 33) cumplen con los criterios. Además, en la tabla 32 podemos ver el valor de $F = 32.768$, siendo esta significativa. Al igual que Durbin-Watson (Tabla 31) Por lo tanto, los parámetros de las variables mencionadas anteriormente se ajustan al modelo y no existe colinealidad lineal.

A continuación, realizamos la regresión lineal tomando como variable dependiente la eficacia para el manejo de clases y como predictores los siguientes: opinión, modelos de escolarización, propuestas de mejora docente, eficacia en las estrategias de enseñanza e implicación de los estudiantes.

Tabla 32
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
1	.784	.614	.602	.416	.614	49.396	5	155	.000	2.198

Nota. Elaboración propia.

Tabla 33
ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	42.810	5	8.562	49.396	.000 ^b
	Residuo	26.866	155	.173		
	Total	69.676	160			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 34
Coeficientes

Modelo	Coef. no estan.		Coef. estan.	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior	Tol.	VIF
						Error estándar			
1 (Constante)	.449	.390		1.154	.250	-.320	1.219		
Opinión	-.077	.065	-.065	-1.195	.234	-.205	.050	.851	1.175
Modalidades de escolarización	-.074	.035	-.120	-2.130	.035	-.142	-.005	.779	1.284
Propuestas de mejora docente	-.038	.057	-.035	-.658	.511	-.150	.075	.872	1.147
Eficacia en las estrategias de enseñanza	.403	.086	.312	4.662	.000	.232	.573	.554	1.804
Eficacia para la implicación de los estudiantes	.594	.080	.500	7.419	.000	.436	.752	.548	1.825

Nota. Elaboración propia.

Analizando las tablas 34, 35 y 36 podemos observar tanto, los parámetros de las variables mencionadas anteriormente se ajustan al modelo y no existe una colinealidad lineal.

Por último, realizamos la regresión lineal tomando como variable dependiente eficacia para la implicación de los estudiantes y predictores: opinión, modalidades de escolarización, propuestas para la mejora docente, eficacia en las estrategias de enseñanza y manejo de las clases.

Tabla 35
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F		Sig. Cambio en F	Durbin-Watson	
						en F	gl1			gl2
1	.772	.596	.583	.359	.596	45.675	5	155	.000	1.945

Nota. Elaboración propia.

Tabla 36
ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	29.380	5	5.876	45.675	.000
	Residuo	19.940	155	.129		
	Total	49.320	160			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 37
Coeficientes

Modelo	Coef. no estan.		Coef. estan.		Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta	t		Límite inferior	Límite superior	Tol	VIF
1 (Constante)	.590	.334		1.768	.079	-.069	1.249		
Opinión	.067	.056	.066	1.199	.232	-.043	.177	.851	1.175
Propuestas de mejora docente	.076	.049	.085	1.567	.119	-.020	.173	.883	1.132
Modalidades de escolarización	-.031	.030	-.061	-1.045	.298	-.091	.028	.762	1.312
Eficacia en las estrategias de enseñanza	.288	.076	.266	3.792	.000	.138	.438	.531	1.882
Eficacia para el manejo de clases	.441	.059	.524	7.419	.000	.324	.558	.523	1.914

Nota. Elaboración propia.

Analizando las tablas 37, 38 y 39 podemos observar que los valores de tolerancia y VIF (tabla 39) cumplen con los criterios. Además, en la tabla 38 podemos ver el valor de $F = 45.675$, siendo esta significativa. Por lo tanto, los parámetros de las variables mencionadas anteriormente se ajustan al modelo y no existe colinealidad lineal.

7. DISCUSIÓN.

Respondiendo al objetivo principal del estudio cuya finalidad es la de conocer la percepción del docente sobre las conductas disruptivas y su percepción sobre el papel de la Inteligencia emocional en su actuación ante estas., a continuación, reflejamos la discusión de los resultados expuestos anteriormente.

- La hipótesis 1: *“El género femenino presenta mayores niveles en cuanto a la importancia del factor emocionalidad que el género masculino para el control de las conductas disruptivas”* y a su vez, *presentan mejores niveles de emocionalidad en la escala de IE, por tanto, fue confirmada según nuestros resultados, ya que tal y como se puede observar en la tabla 9 dónde reflejamos la prueba de T en la que vemos que el género femenino presenta mayores niveles de emocionalidad que el masculino. Según Sarionandía y Garaigordobil (2017) las mujeres se les considera ser más emotivas que a los hombres. Esta misma idea se ve refrendada en el estudio de Rodríguez et al., (2019) en el que establece que las mujeres son más expresivas y tienen una mayor capacidad de reconocer las emociones de los demás y, por ende, mayor emocionalidad que los hombres.*
- Observando nuestros resultados, afirmamos que cuántos más años de experiencia tengas en un centro educativo, adquieres mayores habilidades para controlar el aula de forma eficaz. Por lo tanto, confirmamos la segunda hipótesis: *“Los años de experiencia influyen positivamente en el manejo del aula”*. Además, estudios como los de Martínez Muñoz (1996) reflejan que existen variables que influyen en el aula, siendo una de estas los años de experiencia que permiten al docente ser capaz de captar mejor la atención de sus alumnos y, por consiguiente, de conseguir un mayor control del aula.
- Aquellos docentes que presentan elevados niveles de propuestas de mejora docente para el control de las conductas disruptivas también presentan elevados niveles de emocionalidad, bienestar, autocontrol, y sociabilidad. Por lo tanto, podemos afirmar nuestra tercera hipótesis: *“La inteligencia emocional del docente influye en las conductas disruptivas”*. Según Uruñuela (2014) tener un adecuado control emocional ayuda a erradicar los comportamientos inadecuados y conductas disruptivas. Así mismo, el estudio de Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010) afirma que cuanto mayor es la dificultad existente para manejar el estrés y las relaciones interpersonales mayor era la presencia de conductas disruptivas.

- Gracias a los resultados obtenidos en las correlaciones y regresiones lineales en función de la Escala de Conductas disruptivas podemos afirmar que presentar altos niveles de propuestas de mejora docente predice positivamente una mayor eficacia para manejar las clases, es decir, nuestra cuarta hipótesis. De esta manera podemos confirmar lo establecido en el estudio de Jurado (2015a) cuando señala que es importante mantener una actitud colaborativa entre las familias y los profesionales que trabajan con el alumnado con problemas de conducta con la finalidad de mejorar sus conductas. Por tanto, también se confirma lo establecido en el estudio de Torrego y Fernández (2006b) cuando señalan que una de las propuestas de mejora docente y por tanto de manejo de las clases es emplear diferentes metodologías y agrupaciones en las clases.
- Por último, con relación a mi quinta hipótesis: *“La diversidad de estrategias se considera un factor de prevención y actuación docente ante las conductas disruptivas”* teniendo en cuenta los resultados obtenidos podemos afirmar la presente hipótesis gracias a las correlaciones y regresiones lineales obtenidas en los resultados los cuales reflejan que altos niveles de estrategias de enseñanza pronostica un mayor manejo de las clases e implicación de los estudiantes. Autores como Torrego y Fernández (2006b) exponen algunas propuestas para prevenir las conductas disruptivas como la variedad de metodologías o Jurado de los Santos y Domínguez Justiniano (2016b) en cuyo estudio plantea la diversidad de estrategias metodológicas como uno de los factores de actuación ante las conductas disruptivas.

Para finalizar, establecemos una serie de recomendaciones para prevenir y saber actuar ante las conductas disruptivas.

7.1. Prevención de las Conductas Disruptivas.

A continuación, proceso a exponer algunas de las recomendaciones para prevenir las conductas disruptivas.

Gestión del aula y estilo docente: Torrego y Fernández (2006b) establecen algunas propuestas de gestión del aula y estilo docente:

Tabla 38

Propuestas de gestión del aula y estilo docente

Acercamiento hacia el alumno	Ser sincero y eficaz en lo que siente
Llamar la atención de forma seria y breve	Ambiente socioemocional positivo
Utilizar el humor	Reciprocidad
Expone las consecuencias de una conducta inadecuada	Expectativas hacia el alumnado sea positivo
Proponer diferentes opciones	Ser persuasivo
Reflexión grupal	Favorecer la participación

Nota. Elaboración propia.

- Metodología en el aula: algunas propuestas que se recogen en el artículo de Torrego y Fernández (2006b) son las siguientes:

Tabla 39

Propuestas de metodología en el aula

Refuerzos positivos	Variedad de metodologías
Organización de la sesión.	Aprendizaje entre iguales y cooperación
Adecuación del espacio	Establecer turnos de palabra
Variedad de agrupaciones	Controlar posibles desajustes
Variedad de estrategias de evaluación	

Nota. Elaboración propia.

- **Actitudes preventivas del maestro.**

A continuación, reflejo algunas pautas que establece Correa (2008) para prevenir las conductas disruptivas en el aula:

Tabla 40

Actitudes preventivas del maestro

Inicio de la clase	Comienzo de la tarea	Durante la tarea	Final de clase
Saludar	Motivación	Valorar la creatividad	Dejar tiempo para recoger
Contacto visual	Generar interés por el tema	Halagar	Resumen de lo trabajado
Uso de los nombres	Dejar clara la tarea	Ayudar a los alumnos	Ser consciente de que algunos alumnos acaban antes
Uso del nosotros	Variedad de actividades	No estar mucho tiempo con el mismo tema	
Puntualidad	Tareas abiertas	Moverse por el espacio	
Supervisar grupos de alumnos	Distribuir la atención en los alumnos	Complejidad diferente en la tarea	

Nota. Elaboración propia.

- Establecer normas en el aula de forma clara y concisa. En función del curso, sería preciso que las normas las elaboraran el propio alumnado. De esta forma es más motivante y se vean comprometidas con ellas Gómez y Cuña (2017).

7.2. Actuación ante las Conductas Disruptivas.

A continuación, reflejo algunas pautas de actuación ante las conductas disruptivas en el aula como las que establece (Carrero, 2019):

- Autocontrol del aula: evitar las discusiones en este tipo de situaciones, estar sereno, hablar relajado, tranquilo y reflejar seguridad ante el alumnado.
- Establecer un manual de convivencia entre todos: establecer unas normas claras y concisas dejando claro cuáles son las consecuencias en caso de no cumplirlas. Es importante que el alumnado participe en ellas para que se consideren parte de ellas y las vean como objetivos y no como normas.
- Reflexión grupal: proponer soluciones a las distintas actividades que se plantean en el aula con el objetivo de que los alumnos aprendan a resolver sus problemas.
- Evitar que capten toda nuestra atención ya que gracias a esto aumentan este tipo de conductas.

- En situaciones en las que haya problemas de conducta hay que saber responder aislándolo para que no tenga público y hablar con él entre iguales manteniendo contacto visual con el alumno y no ser superior a él. Recordar cuáles eran las normas y las consecuencias de no cumplirlas.
- Eludir situaciones que provoquen este tipo de conductas.
- Ejercer de modelo: hacerles ver que nosotros somos seres humanos y que como tal también nos equivocamos.
- Expectativas: generando expectativas positivas en ellos, motivarles, hacerles ver lo que esperamos de ellos, utilizar el refuerzo positivo.
- Clases dinámicas con actividades de diferentes niveles de dificultad.
- Utilizar el humor.

8. CONCLUSIÓN.

En este último apartado expongo las conclusiones, las limitaciones, los puntos fuertes y las posibles futuras líneas de investigación obtenidas tras la realización del TFM.

En primer lugar, reflejo algunas de las conclusiones obtenidas en esta investigación:

- El género femenino presenta mayores niveles en el componente emocionalidad de la IE que el género masculino.
- Las mujeres dan más importancia que los hombres aspectos de la IE como la emocionalidad para el control de la conducta disruptiva.
- El género femenino presenta mayor sociabilidad que el género masculino.
- Los docentes que presentan altos niveles de propuestas de mejora docente presentan mayores niveles de emocionalidad, autocontrol, facetas auxiliares, bienestar, sociabilidad, eficacia en las estrategias de enseñanza, manejo de las clases e implicación por los estudiantes.
- Los docentes que presentan altos niveles de estrategias de enseñanza tienen una mayor emocionalidad, facetas auxiliares, manejo de las clases e implicación de los estudiantes, bienestar, autocontrol, y sociabilidad.
- Los docentes que presentan altos niveles de eficacia para el manejo de las clases tienen una mayor emocionalidad, facetas auxiliares, eficacia para la implicación de los estudiantes, bienestar, autocontrol, y sociabilidad.
- Los docentes que presentan altos niveles de eficacia para la implicación de los estudiantes tienen una mayor emocionalidad, bienestar, autocontrol, y sociabilidad

A continuación, explico los puntos débiles, fuertes de mi estudio, así como futuras líneas de investigación

Puntos Débiles.

- Tiempo y muestra: la escasez de tiempo para poder realizar y analizar los resultados ya que tuve problemas para conseguir una muestra suficientemente amplia para llevar a cabo la investigación. Varios centros querían colaborar, sin embargo, al enviarles los cuestionarios solo recibí 45 respuestas, por lo que decidí volverlos a reenviar. Esto provocó que la recogida de datos se demorara en el tiempo.
- Escasez de riqueza de datos encontrados en los análisis.

Puntos Fuertes.

- Estudiar cómo la IE del docente influye en el manejo de conductas disruptivas.
- Tener como foco de investigación a docentes.
- Tomar como muestra centros de toda Castilla y León.
- La colaboración de centros públicos, concertados y privados.
- Elaboración de recomendaciones para prevenir ante las conductas disruptivas.
- Elaboración de recomendaciones para actuar ante las conductas disruptivas.
- Comparaciones de las variables de las escalas en función del género y tipo de centro.

Líneas Futuras de Investigación.

- Tener en cuenta el paradigma cualitativo para recoger evidencias de los docentes sobre cuál podría ser el motivo por el que se producen las conductas disruptivas, que debería hacerse para prevenirlas y cómo actuarían ante ellas.
- Propuesta de intervención considerando la IE como una herramienta para prevenir y/o modificar los problemas de conducta.
- Establecer una relación entre la competencia docente y las conductas disruptivas.
- Conductas disruptivas desde la perspectiva del docente.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abramovay, M., (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.
- Aguilar-Calderón, A. (11 de julio de 2013). *La importancia de la inteligencia emocional*. Lamenteesmaravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-importancia-de-la-inteligencia-emocional/>
- Alcalá, D. H., Villaverde, V. A., García, V. A., y Benito, V. D. (2016). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 27-41.
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo-Mon, M., y Álvarez- Martino, E. (2005a). Teachers' attitudes towards specific educational needs. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., y Campo-Mon, M. Á. (2016b). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, M. P., Campo-Mon, M.A., & Fueyo-Gutiérrez, E. (2008). Functioning of integration in secondary school according to teachers' perception. *Psicothema*, 20(1), 56- 61.
- Badía Martín, M. del Mar, (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Baños, R. F., Baena-Extremera, A., Del Mar Ortiz-Camacho, M., Zamarripa, J., De la Fuente, A. B., y Portilla, J. L. J. (2018). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10.
- Barbu, S., Cabanes, G. y Le Maner-Idrissi G. Niños y niñas en el patio de recreo: las diferencias de sexo en el desarrollo social no son estables en la primera infancia. *PlosOne*, 6(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016407>
- Barriga, F. D. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano, y T. Díaz (Coords), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (pp. 139-154). Santillana.

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Buitrago Muñoz, D. A., y Herrera Ortigoza, C. R. (2014). La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1488>
- Calvo Rodríguez, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5.
- Cardoze, D. (2007). *Los problemas de disciplina en la escuela: Manual para docentes*. Colección Manudes y Textos Universitarios.
- Carreño, A. M. P. (2010). Conductas disruptivas en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1-10.
- Carrero, C. M. (2019). *Claves para manejar las conductas disruptivas en el aula*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/claves-manejar-las-conductas-disruptivas-aula/>
- Catano, V. M., Y Harvey S. (2010). *Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS)*, 36(6), 701-717.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2016). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Elsevier*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2016.11.001>
- Christie, C. A., Quiñones, P., & Fierro, L. (2014). Informing the Discussion on Evaluator Training: A Look at Evaluators' Course Taking and Professional Practice. *American Journal of Evaluation*, 35(2), 274-290. [10.1177/1098214013503697](https://doi.org/10.1177/1098214013503697)
- Chuquista Torres, E. D. P. (2019). *Inteligencia Emocional y conductas disruptivas en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo* [Tesis de Doctorado, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6364>
- Correa, A. G. (2008). *Disciplina escolar: Guía docente*. Universidad de Murcia.
- Cothran, D.J., y Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216-224. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599419>
- Denyer, M., Furnémont, R. P., y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la Educación. Un balance*. Fondo de cultura económica.

- Domínguez Alonso, A., y Pino-Juste, M. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447-457.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *EDUCACIÓN XXI*, 5, 77-96.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Educación (29 de octubre de 2019). *Conductas disruptivas en el aula: qué son y cómo abordarlas desde una perspectiva psicopedagógica*. Unir.
<https://www.unir.net/educacion/revista/conductas-disruptivas-en-el-aula/>
- Escudero Muñoz, J. M., (2006). *El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* ICE.
- Espinosa Falcón, Y. (s.f.). *Los problemas de conducta y su relación con el rendimiento de los niños que comienzan a estudiar*. Tusclasesparticulares.
<https://www.tusclasesparticulares.cl/blog/2017/2/problemas-conducta-relacion-rendimiento-ninos-comienzan-estu>
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Esturgó-Deu, E., y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 830-837.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.
- Faltas, I. (2017). *Tres Modelos de Inteligencia Emocional*. [Archivo PDF].
[https://www.researchgate.net/publication/314283649 Tres Modelos de Inteligencia Emocional](https://www.researchgate.net/publication/314283649_Tres_Modelos_de_Inteligencia_Emocional)
- Fernández – Berrocal., P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Galeas Armijo, W. X. (2017). *La inteligencia emocional y sus efectos en el comportamiento disruptivo, en los niños de los sextos años de Educación Básica de la Unidad Educativa La Maná en el periodo lectivo 2016-2017* [Tesis doctoral, Universidad Técnica de Cotopaxi] Repositorio Institucional – Universidad Técnica de Cotopaxi.

- Gallego Gil, D. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. UNED.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Giné Freixes, N., (2008). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gómez, M. del C., y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por Escrito*, 8(2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gotzens, C., Badía Martín, M., Genovard Rosselló, C., y Dezcallar Sáez, T. (2010a). Estudio comparativo de la gravedad atribuidas a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003b). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Hernández, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á, Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Hollins, T. (1955). *Teacher's attitudes to children's behavior*. University of Manchester.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484879>
- Jurado de los Santos, P., Justiniano Domínguez, M. D. (2015a). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Virtual Redipe*, 4(12), 26-36.
- Jurado de los Santos, P., Justiniano Domínguez, M. D. (2016b). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la Educación Secundaria Obligatoria. *REOP*, 27(3), 8-25.
- Jurado, P. (Coord.) (2015a). *La influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Informe. Proyecto I+D-2010* (EDU2010-2015. Subprograma EDUC). Doc. Interno. Bellaterra (Cerdanyola): UAB

- Jurado, P., La Fuente, M. D., y Justiniano, M. D. (2020b). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, 25, 219-236.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., y Cothran, D. (2010). Development of a short-form versión of the physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209-225. [10.1080/17408980903150121](https://doi.org/10.1080/17408980903150121)
- Kulinna, P. H., Cothran, D., y Regualos, R. (2006). Teachers/reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Lévy-Leboyer, C., (2003). *Gestión de las competencias*. Gestión.
- López Cassá, E. (2003a). *Educación emocional*. Programa para 3-6 años. Praxis.
- López Cassá, E. (2005b). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Maldonado Cruz, D. C. (2013). *Conducta disruptiva en el aula*. [Scribd]. <http://es.scribd.com/doc/206132755/Conducta-Disruptiva-CasoAngel-Diana-Maldonado-Cruz>.
- Martín Rius, M. I. (2010). Comportamiento y conductas de nuestro alumnado. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (11), 1-13.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio del, C. y Echeita, G. (2003a). Intervention to improve coexistence at school: Models and domains. *Journal for the study of Education and Development*, 26(1), 75-95. <https://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Martín, P. A. (2018b). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>.
- Martín, S. C. (2006c). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles salmantinos de Educación*, (7), 271-282.

- Martínez Fernández, M. B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional-Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Molina, M. (2020). *Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/10890>
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés-Saura, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14(37), 1-24.
- Marzo, L., Roca, J. S., & Castillo, M. A. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Revista de pedagogía*, 54(4), 505-518.
- Matínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Waotlers Klumer.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3– 31). Basic Book
- Mertens, L., (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., y Coll, D. G.-C. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science & Medicine*, 6(2), 172–179.
- Murillo Torrecilla, F. J., Martínez Garrido, C. A., y Hernández Castilla, R. (2010). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 7-27.
- Musalem, B. R., y Castro, O. P. (2014). Qué se sabe de Bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Nova, A. P., (2007) “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”. *Revista Íber*, 7-17.
- Ortiz Segura, M. del M. (2015). *Inteligencia Emocional en nuestra vida*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional – Universidad de Jaén.

- Palomero Pescador J. E. y Fernández-Domínguez, M. R. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 19-38.
- Pariante Gutiérrez, C. (2018). *Percepción del profesorado sobre sus estrategias de control de aula: Modificación de Conductas Disruptivas* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32904/TFM-G913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perea, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4(1), 15-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.4.0.361>
- Perrenoud, P., (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ramsden, P., (2007). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.
redalyc.org/pdf/2931/293121995003.pdf
- Rodríguez López, J., Sánchez Santacruz, R. F., Ochoa Escobar, L. M., Cruz Piza, I. A., y Fonseca Morales, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Educação*, 40(31), 26-36.
- Roselló, L. A. (2019). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 30-45.
- Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102. <https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.344>
- Ruiz Ruiz, J. M. (23 de noviembre de 2016). *¿Qué competencias debe desarrollar el docente innovador en el siglo XXI?* Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-competencias-debe-desarrollar-el-docente-innovador-en-el-siglo-xxi>
- Sadker, M., y Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*. Touchstone.
- San Martín, S., Santamaría Mariscal, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014b). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios. *Educación XXI*, 7(2), 193-215. [10.5944/educxx1.17.2.11486](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486).
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 353-370.

- Santos, D. (15 de septiembre de 2018). *Las 10 Competencias del Docente Moderno*. Goconqr. <https://www.goconqr.com/es/examtime/blog/competencias-del-docente/>
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Sulbarán, A., y León, A., (2013). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Administración Educativa*, (2), 35-50.
- Torrego Seijo, J. C., y Moreno Olmedilla, J. M. (2001a). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: “Proyecto y Atlántida”. En C. Boyer y F. Luengo (Coords.), *“La convivencia y la disciplina en los centros escolares”* (pp. 13-35). Federación de Enseñanza de CC. OO.
- Torrego, J. C., y Fernández, I. (2006b) La disrupción y la gestión en el aula. *Convivencia en la escuela*, (3), 1-8.
- Trujillo Flores, M. M., y Rivas Tobar, L. A. (2005). Orígenes y evolución de Inteligencia Emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2006a). Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. En A. Moreno González (Ed.), *La Disrupción en las Aulas. Problemas y Soluciones* (pp. 17-46). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2014b). Inteligencia Emocional y Convivencia. *Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 11- 17.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. [10.1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS-Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Vizcardo Jara, M. I. (2015). Inteligencia Emocional y alteraciones del comportamiento en alumnos de 11 a 13 años de Arequipa [Tesis de Doctorado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional – Universidad Señor de Sipán.

Zegarra, S. P., Reignier, V. R., y García, L. G. (14 al 16 de noviembre de 2019). *Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Educación Emocional* [Discurso principal]. 5 th International Congress of Clinical and Health Psychology on Children and Adolescents, Oviedo, España.

10. ANEXOS.

Anexo I: Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor.

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1.- ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?					
2.- ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?					
3.- ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?					
4.- ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?					
5.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?					
6.- ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?					
7.- ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?					
8.- ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?					
9.- ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?					
10.- ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?					
11.- ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?					
12.- ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?					
13.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?					
14.- ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?					
15.- ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?					
16.- ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?					
17.- ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?					

Nota. Extraído de Aplabaza y Lira (2016).

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v15n2/v15n2a09.pdf>

Anexo II: Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión Corta).

	1	2	3	4	5	6	7
	Completamente en Desacuerdo			Completamente de Acuerdo			
1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de "ponerme en la piel" de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo/a.	1	2	3	4	5	6	7

Nota. Extraído por Pérez (2003)

<https://www.personales.ulpgc.es/fguillen.dps/cuestionarios/CUESTIONARIO-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-RASGO-VERS-CORTA.pdf>