

Problemas de conducta en el aula

Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria

Behavioral problems and disciplinary actions in the classroom: conceptions of elementary school teachers

Problemas de comportamento e ações disciplinares em sala de aula: concepções de professores do ensino fundamental



Rosalinda **Lozada García**
Guadalupe **Acle Tomasini**



DeepF

Photo By/Foto:

Rip
14³

Volumen 14 #3 sep-dic
14 Años

Revista Iberoamericana de

Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Cuatrimestral

ID: [10.33881/2027-1786.rip.14312](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14312)

Title: Behavioral problems and disciplinary actions in the classroom

Subtitle: Conceptions of elementary school teachers

Título: Problemas de conducta en el aula

Subtítulo: Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria

Título: Problemas de comportamento e ações disciplinares em sala de aula

Legenda: concepções de professores do ensino fundamental

Alt Title / Título alternativo / Título alternativo:

[en]: Behavioral problems and disciplinary actions in the classroom conceptions of elementary school teachers

[es]: Problemas de conducta y acciones disciplinares en el aula: concepciones de maestras de educación primaria

[pt]: Problemas de comportamento e ações disciplinares em sala de aula: concepções de professores do ensino fundamental

Author (s) / Autor (es) / Autor (es):

Lozada García & Acle Tomasini

Keywords / Palabras Clave / Palavras-chaves:

[en]: behavioral problems, personal characteristics, family context, school context, teaching strategies.

[es]: problemas de conducta, características personales, contexto familiar, contexto escolar, estrategias docentes.

[pt]: problemas de comportamento, características pessoais; contexto familiar; contexto escolar, estratégias de ensino

Proyecto / Project: / projeto:

Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo escolares y familiares, PAPIIT IN307409, DGAPA, UNAM.

Submitted: 2021-01-23

Accepted: 2021-06-09

Resumen

En el ámbito de la educación especial, la presencia de alumnos con problemas de conducta en el aula es frecuentemente reportada por las maestras, quienes señalan que dichas conductas afectan el clima social y de aprendizaje en el aula. De aquí que el objetivo del presente estudio fue analizar las concepciones que un grupo de maestras de primer ciclo de primaria tenía acerca de los problemas de conducta en el aula y las razones por las que éstos se presentaban. Se diseñó un estudio cualitativo descriptivo con grupo focal, participaron cuatro profesoras de primer ciclo de primaria con un promedio de 40 años y 17 años de experiencia docente, se utilizaron formatos para el consentimiento informado y una guía temática con cinco preguntas abiertas sobre los problemas de conducta en el aula. El análisis de contenido se basó en el modelo propuesto para una investigación iterativa, del que surgieron tres categorías de análisis con sus respectivas dimensiones. Los principales hallazgos muestran que las maestras son capaces de identificar las características personales del alumno con problemas de conducta, pero atribuyen su presencia a diversos elementos de los contextos familiar y escolar. Ellas señalan que las conductas problemáticas de sus estudiantes tienen un carácter dinámico, se modifican con el tiempo, el contexto y las características del propio profesor. Si bien identifican las acciones que, en términos de disciplina y autorregulación, deben ejercer sobre sus estudiantes, también señalan limitaciones para lograrlo.

Abstract

In the special education field, the presence of students with behavioral problems inside the classroom is reported by teachers frequently, who indicate that this kind of behaviors alter the social and learning climate in the classroom. The main objective of this study was to analyze the conceptions that a group of teachers attending the first grades of elementary school have about behavior problems and the reasons why these occur inside the classroom. A qualitative descriptive study was designed, with a focus group. Four teachers participated, their average age was 40 and with an average of 17 years of teaching experience. Informed consent formats and thematic guide with five open questions were used in the focus group. The information was transcribed, and the content analysis was carried out using the model for an iterative investigation, from which arose three analytic categories with their respective dimensions. The main findings show that teachers recognize the personal characteristics of the student with behavioral problems, but also, they attribute the presence of these problems to various elements of the family and school contexts. They highlight that these behavior problems of students change over the time, the context, and their own characteristics as teachers, giving to its presence a dynamic character. Although, they identify those strategies that in terms of discipline and improvement of the student's self-regulation they must apply, they also point out some limitations they must do so.

Resumo

No campo da educação especial, a presença de alunos com problemas de comportamento em sala de aula é frequentemente relatada por professores, que apontam que tais comportamentos afetam o clima social e de aprendizagem em sala de aula. Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar as concepções que um grupo de professores do ensino fundamental do primeiro ciclo tinham sobre os problemas de comportamento em sala de aula e os motivos pelos quais eles ocorreram. Realizou-se um estudo descritivo qualitativo com grupo focal, participaram quatro professores do primeiro ciclo de ensino fundamental com média de 40 anos e 17 anos de experiência docente, foram utilizados formatos de consentimento informado e guia temática com cinco questões abertas sobre os problemas de comportamento em sala de aula. A análise de conteúdo baseou-se no modelo proposto para uma investigação iterativa, do qual emergiram três categorias de análise com suas respectivas dimensões. Os principais resultados mostram que os professores conseguem identificar as características pessoais dos alunos com problemas de comportamento, mas atribuem a sua presença a vários elementos do contexto familiar e escolar. Ressaltam que os comportamentos problemáticos de seus alunos têm um caráter dinâmico mudam com o tempo, o contexto e as características do próprio professor. Embora identifiquem as ações que, em termos de disciplina e autorregulação, devem exercer sobre seus alunos, também apontam limitações para alcançá-la.

Citar como:

Lozada García, R., & Acle Tomasini, G. (2021). Problemas de conducta en el aula: Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14 (3), 131-143. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/2052>

Rosalinda **Lozada García**, MSc Ps
ORCID: [0000-0003-3287-6149](https://orcid.org/0000-0003-3287-6149)

Source | Filiación | Filiação:
Universidad Nacional Autónoma De México

BIO:
Licenciada y Maestra en Psicología, actualmente es Doctoranda en Psicología. Forma parte de la Línea de investigación en Educación Especial "Modelo ecológico de riesgo/resiliencia en ámbitos de inclusión educativa y social"

City | Ciudad | Cidade:
Ciudad de Mexico [mx]

e-mail:
rosiloga75@comunidad.unam.mx

Guadalupe **Acle Tomasini**
Research ID: [h-7535-2013](https://orcid.org/h-7535-2013)
ORCID: [0000-0002-7292-3870](https://orcid.org/0000-0002-7292-3870)

Source | Filiación | Filiação:
Universidad Nacional Autónoma De México

BIO:
Licenciada en Psicología y Doctora en Antropología Social. Licenciada en Logopedia

City | Ciudad | Cidade:
Ciudad de Mexico [mx]

e-mail:
gaclet@unam.mx

Problemas de conducta en el aula

Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria

Behavioral problems and disciplinary actions in the classroom: conceptions of elementary school teachers

Problemas de comportamento e ações disciplinares em sala de aula: concepções de professores do ensino fundamental

Rosalinda **Lozada García**
Guadalupe **Acle Tomasini**

Introducción

En la educación especial, una de las categorías de mayor complejidad es la de problemas de conducta (PC); desde cómo ésta es conceptualizada se observa un desacuerdo entre los autores para decidir cuándo es un PC (**Gargiulo, 2012; Hallahan, Kauffman y Pullen, 2012; Heward, 2013; Kirk, Gallagher, Anastasiow y Coleman, 2006**). Definir esta categoría resulta una tarea compleja, porque depende de varios elementos: del contexto, de la persona quien percibe el problema (**Gómez Pulido, 2014**) y de las expectativas que se tengan respecto a un buen comportamiento y a lo que culturalmente es aceptable en términos de la conducta en distintos escenarios (**Ato, Galián, Conesa y Huéscar, 2007**).

Reid, González, Nordness, Trout y Epstein (**2004**) han señalado a los PC como aquellos problemas que afectan de manera adversa el desempeño académico infantil, alteraciones que no pueden ser explicadas por factores intelectuales, sensoriales o de salud (**Individuals with Disabilities Education Act, 1997**). Además, dichos problemas pueden expresarse en características internalizantes o externalizantes que inhiben las habilidades infantiles para construir y mantener relaciones sociales exitosas con pares y maestros. Landrum, Tankersley y Kauffman (**2003**) agregan que, por el hecho de presentar conductas irritantes, estos niños frecuentemente despiertan sentimientos negativos en otros, perturbando tanto a los compañeros de clase como a los adultos, lo que finalmente les limita para adquirir los beneficios de las oportunidades de aprendizaje que se les presenten.

Por otra parte, Gómez Pulido (2014) basándose en la Ley Orgánica de España, señala que el concepto “problemas de comportamiento” resulta ambiguo, pues se detectan distintos conceptos dependiendo del ámbito desde el que se aborden, apareciendo términos como problemas de conducta, conducta disruptiva, inadaptada o antisocial. Los alumnos con problemas de comportamiento en el aula afectan no sólo al profesorado o a la institución escolar, sino también a su propio desarrollo. En primer lugar, concierne al docente por la influencia que su presencia tiene en la dinámica de la clase, debido a que en muchas ocasiones es la conducta de algunos alumnos la que orienta el programa de actividades al interior del aula más que la consecución de los objetivos académicos. Y, en segundo lugar, afecta al desarrollo armónico del propio alumno, ya que este modo de comportarse termina siendo un problema en la medida que la integración con sus compañeros y profesores no es la adecuada, lo que puede generar un patrón desadaptativo con consecuencias de leves a graves.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2002 definió un PC como “aquel que se manifiesta mediante una conducta diferente a lo socialmente esperado en un contexto determinado. Existe cuando el comportamiento de un alumno tiene repercusiones negativas para él y el medio en el que se desarrolla, por romper las normas de convivencia y cuando este comportamiento se da de manera frecuente, persistente e intensa” (SEP, 2002 p. 6). Posteriormente, a través de su Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002), en el Glosario de Educación Especial (2012) agregó que dicho problema puede ser ocasionado por causas internas del estudiante (factores psicológicos, emocionales o de estructura y funcionamiento en su organismo), por causas externas (encontrarse en ambientes desfavorable o violentos), o por la interacción de ambos.

Características de los estudiantes con Problemas de Conducta

En una investigación realizada por Glassber (1994) se hizo hincapié en discriminar el tipo de problema de conducta y/o emocional porque de ello dependía el lugar de canalización a este tipo de estudiantes. El autor propone dos grupos: a) Tipo I: las dificultades emocionales que se presentan son regulares y corresponden a estudiantes que están en las escuelas públicas regulares, sus conductas pueden no ser problemáticas en casa, su desempeño académico incluso puede estar una desviación estándar por debajo de lo esperado para su edad y las relaciones sociales con sus pares son disruptivas y limitadas. El Tipo II es más de carácter clínico y los estudiantes se caracterizan por presentar alteraciones del desarrollo y de la personalidad tales como la esquizofrenia o trastornos del espectro autista; este tipo de estudiantes no se encuentran en escenarios escolares regulares y su desempeño académico es hasta dos desviaciones estándar por debajo de lo esperado para su grupo de edad, sus relaciones sociales son nulas.

En cuanto a las características y comportamientos observados en los niños con PC particularmente en la escuela, Gómez Pulido (2014) señaló que es una tarea compleja determinar cuáles serán los comportamientos problema en el aula porque ello depende en gran medida de lo que cada profesor llegue a señalar como problemático o disruptivo y, que incluso una tarea relevante para la identificación de estos estudiantes, será la de señalar los grupos vulnerables o en riesgo de presentar dichos problemas de comportamiento. Entre estos grupos

vulnerables o en riesgo se identifica a quienes padecen de maltrato infantil, están en conflicto social, viven violencia, se ausentan constantemente de clases, quienes vienen de grupos étnicos distintos al predominante e incluso quienes presentan problemas de aprendizaje. En relación con el primer grupo de riesgo, esto es, los niños que viven maltrato infantil, el autor señala que los problemas desencadenados en el aula se relacionan con:

1. Problemas en las relaciones sociales.
2. Desarrollo de la competencia social.
3. Agresividad: conductas antisociales y autodestructivas.
4. Problemas emocionales y de autoconcepto.
5. Dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, el Council of Exceptional Children (2018) incluye las siguientes características:

1. Hiperactividad (corto lapso de atención, impulsividad).
2. Agresión, peleas o comportamiento auto agresivo.
3. Aislamiento (no interactuar socialmente con los demás, miedo excesivo o ansiedad).
4. Inmadurez (llanto inapropiado, rabieta, habilidades pobres de afrontamiento).
5. Dificultades de aprendizaje (rendimiento académico por debajo del nivel de grado).

Al revisar los aspectos críticos de la conceptualización de los PC, es necesario fijar una posición, si bien es cierto que desde la educación especial existe la categoría de problemas emocionales y de conducta y su consecuente definición marca los hitos para su detección, evaluación e intervención, hay una clara controversia respecto a los puntos centrales de la definición. Sin embargo, y dada la necesidad de encontrar convergencias para una definición clara que guíe su correcta identificación en los escenarios escolares, para los fines de este trabajo se consideran necesarias las siguientes precisiones:

1. Los PC en el ámbito escolar engloban aspectos propios del estudiante y de los profesores, cada uno trae consigo expectativas, valores, patrones de comportamiento y roles ya bien definidos sobre su papel dentro de las escuelas.
2. Hay un componente interactivo que integra la relación entre pares y entre estudiantes y sus profesores. Esta interacción es dinámica va cambiando conforme los estudiantes van avanzando en los grados escolares, de tal manera que se relacionan distinto cuando el grupo es de primero, de tercero o sexto de primaria.

En el presente trabajo, se define que un problema de conducta se presenta cuando un estudiante se comporta de manera que afecta su desempeño escolar y altera el orden dentro del salón de clases. Ésta se identifica por una serie de características cognitivas, sociales y emocionales que le dificultan relacionarse con sus pares y sus maestros. Este comportamiento se presenta de manera frecuente, es decir, al menos una vez a la semana; recurrente, al menos una vez al día, e intenso, aumentando la gravedad de su comportamiento.

Incidencia y prevalencia

En los últimos 20 años, en México las cifras de la SEP sobre la cantidad de estudiantes con PC atendidos por algún servicio de Educación Especial ha sido imprecisa; desde 1998 dejó de estar disponible esta información para las categorías de: Problemas de Conducta, Problemas de Aprendizaje, Problemas de Lenguaje, Intervención Temprana y Autismo. Para el caso de los PC, cabe señalar que de 1994 a 1998 ocupó el 6º lugar en prevalencia de ocho categorías que se venían reportando, lo que representó, en términos de porcentaje, entre el 1%

y el 2% del total de la población atendida por área y por algún servicio de educación especial del país (SEP, 2008-2009).

Como ha sido señalado, desde 1998 se dejó de reportar el número de estudiantes atendidos y diagnosticados con PC, derivado de la estructura en educación especial de esa época, de modo que en el concepto de “población atendida sin discapacidad” se incluye a diversas categorías, entre ellas la de problemas de conducta. A partir del ciclo, 2013-2014 (SEP, 2014) aparece el registro de “otras condiciones”, en este rubro se incluye a los alumnos que presentan “necesidades educativas especiales temporales o permanentes” que pueden no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes, según el mismo documento. Un vacío derivado de esta unificación de categorías es que la cantidad exacta de estudiantes que presentan diferentes requerimientos de educación especial tales como PC, se desconoce.

En este sentido, el que no se exprese en documentos oficiales el número de estudiantes con diversas necesidades educativas especiales y que son aglutinados en el rubro de “otras condiciones”, no significa que en las aulas escolares éstos hayan dejado de asistir y, por lo tanto, es complejo determinar si la cantidad de ellos ha aumentado o disminuido. Acle, Martínez y Lozada (2016) en un análisis del trabajo realizado durante 10 años en cuatro escuelas localizadas en la zona oriente de Iztapalapa, en la Ciudad de México, tras evaluar a 1022 estudiantes de primero y segundo de primaria con el objetivo de detectar requerimientos de educación especial, encontraron que el 54.5 % de estudiantes detectados presentaba algún factor de riesgo educativo para su aprendizaje y desarrollo, porcentaje de por sí elevado. Pero, además de este 54.5 % de estudiantes que pasaron a una fase de evaluación diagnóstica, el 19.77 % de ellos fue ubicado en la categoría de PC.

Soles et al. (2008) coinciden en señalar que existen barreras que influyen en la comprensión y percepción adecuada de estos estudiantes; una de las principales es la conceptualización misma del término, tal como se ha señalado previamente muchas veces éste resulta vago e impreciso, incluso entre los mismos profesores y los psicólogos escolares. Algunas maneras de referirse a estos estudiantes en general son por sus características: comportamientos que llegan a un extremo; comportamientos o emociones que están fuera de las normas sociales; conductas o emociones que afectan negativamente el desempeño escolar de un niño. Para que los psicólogos escolares evalúen y proporcionen la intervención precisa para los niños que son referidos debe existir un acuerdo entre la comprensión del psicólogo de este tipo de problemas y la del profesor que los refiere.

Tabla 1. Datos de las maestras participantes

Maestra	Edad	Formación	Años de Experiencia	Grado	Alumnos por grupo
1	36	Lic. En educación primaria	11	1º	33
2	29	Lic. En educación primaria	5	2º	29
3	56	Normal Superior Pedagógica	38	3º	35
4	34	Licenciatura en pedagogía	8	3º	33

Fuente: Elaboración propia

Se consideró como criterio de inclusión profesoras titulares en activo, con al menos un año de experiencia con grupos de 1º, 2º y 3º de primaria y que desearan participar. Como criterio de exclusión, profesoras con tareas administrativas desde hace tres años o profesoras sin experiencia frente a grupo o profesoras del servicio de educación especial. Se eligió trabajar con las maes-

Green et al. (1980) encontraron que, aunque los maestros son capaces de identificar a los niños en sus aulas que estaban teniendo dificultades, fueron significativamente menos precisos al diferenciar entre diferentes tipos de problemas de conducta. Por su parte, Human-Vogel y Morkel (2017) encontraron que los profesores reportaron problemas de conducta en sus salones de clases en cuatro áreas: a) desafío a la autoridad; b) falta de respeto hacia las reglas y a los objetos de los demás; c) conflictos interpersonales; y, d) su propia tendencia a ser negativos hacia la conducta de los otros estudiantes; esto en gran parte porque en las escuelas han reportado un rango elevado de problemas asociados a la disciplina. Por su parte, Malfitano (2014) también ha reconocido la importancia de rescatar la experiencia de los maestros, tanto regulares como de educación especial, para comprender mejor a estos estudiantes.

Al considerar la alta prevalencia de problemas de conducta presentes al interior de las escuelas y en particular en las aulas en nuestro país, en conjunto con la importancia que tiene el papel de los docentes en su identificación temprana, el presente trabajo tiene por objetivo: analizar las concepciones que un grupo de maestras de primer ciclo de primaria tienen acerca de los problemas de conducta, así como su manera de atenderlos dentro del aula.

Método

Tipo de estudio: es un estudio cualitativo descriptivo (Creswell, 2015) con grupo focal; Escobar y Bonilla-Jiménez (2009) los sugieren como una forma de desarrollar otros instrumentos y descubrir la percepción de las personas sobre un comportamiento en particular.

Diseño de investigación: cualitativo (Miles, Huberman y Saldaña, 2014), el cual a través del contacto intenso con los participantes, favorece el describir y entender un fenómeno desde el punto de vista de cada uno y obtener así una visión integrada de dicho fenómeno en su propio contexto.

Población y tipo de muestreo: a través de un muestreo intencional no probabilístico por conveniencia (Creswell, 2015), participaron cuatro profesoras de primer ciclo de una primaria pública de la zona oriente de la Alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México (Tabla 1).

tras de primer ciclo por considerar que mientras más temprana y oportuna sea la detección de estos estudiantes, mayores serán las posibilidades para detener o aminorar los problemas. Adicionalmente, mientras mayor claridad se tenga sobre este concepto de PC desde los primeros grados escolares, mejores criterios de canalización a los servicios de educación especial se tendrán.

Técnicas de recolección:

Para obtener el consentimiento informado de las profesoras se elaboró un formato que incluía todos los rubros necesarios para garantizar los criterios de confidencialidad, anonimato y participación voluntaria.

Para el desarrollo del grupo focal, se elaboró una guía temática semiestructurada con cinco preguntas: 1. ¿qué es un problema de conducta en el aula?; 2. ¿Cuáles son las características de los estudiantes que presentan problemas de conducta?; 3. ¿Qué emociones caracterizan a estos estudiantes?; 4. En términos de los apoyos hacia estos estudiantes ¿qué les ayuda? Y, 5. ¿Cuál es el papel de los maestros ante este tipo de estudiantes? La guía incluyó una presentación, introducción y el cierre de la sesión. Se eligió esta técnica por permitir una flexibilidad para explorar el concepto de PC, los participantes pueden formular preguntas y nutrir aún más la discusión, además de que permite aproximarse a la experiencia de los participantes de una manera más efectiva, profunda y significativa para obtener información (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009).

Procedimiento:

Fase 1: Obtención del Consentimiento Informado. Una vez elaborados los formatos se visitó a las autoridades educativas del plantel para exponer el proyecto e invitarlos a participar, se programó una cita con las profesoras para explicarles y obtener su consentimiento informado. En dicha reunión se acordó el día y la hora para la sesión, cuya duración

sería aproximadamente de 60 minutos, se hizo hincapié en el carácter voluntario y confidencial de la invitación para participar, manteniendo presente en todo momento la revocación de su consentimiento a la participación, el formato del consentimiento se firmó en duplicado para entregarle una copia a cada profesora.

Fase 2: Desarrollo de la sesión de grupo focal. La sesión consistió en tres momentos: a) apertura: junto con la bienvenida, se les explicó la dinámica de la sesión y se resolvieron dudas; b) desarrollo: el guía presentó cada pregunta, incitando a la reflexión y a las respuestas de todas las profesoras; c) cierre: finalmente se hizo una recapitulación del contenido logrado, para obtener su acuerdo y se les agradeció su participación. La sesión fue audio grabada en un teléfono móvil con su consentimiento para su posterior transcripción en una hoja de Excel.

Técnicas de análisis de datos: para el manejo y análisis de los datos se utilizó el modelo propuesto por Miles, et al. (2014) de una investigación iterativa, en el que a través de siete de las 13 tácticas se generaron significados, en la tabla 2 se especifican las categorías de análisis y sus dimensiones. Este modelo permite un ir y venir entre los datos generados y la información previa del marco conceptual, las tácticas están acomodadas para que permitan ir de lo descriptivo a lo explicativo y por ello, fue posible identificar tres principales grupos de información: las características de los niños, el entorno familiar y las características de las maestras, información que tanto la literatura como las investigaciones han reportado en el estudio de los PC. Al elaborar contrastes y comparaciones al interior de estos principales grupos de información, se fueron definiendo de manera aún más precisa las dimensiones para cada categoría en este contexto local de maestras de primer ciclo de primaria.

Tabla 2. Categorías de análisis con sus respectivas dimensiones

Categoría	Definición Operacional	Dimensiones
1. Características de los estudiantes con PC en el aula: Respuestas inapropiadas conductuales o emocionales presentadas por los alumnos en la escuela, que afectan su desempeño escolar, incluido el académico, social, vocacional y personal (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013; Kirk, et al., 2006).	Características del comportamiento de los estudiantes percibidas y señaladas por las maestras respecto a estudiantes con PC.	1. Conductual 2. Social 3. Emocional 4. Cognitiva
2. Contexto familiar Diversos autores coinciden en señalar que los problemas de conducta pueden presentarse por la inadecuada interacción con los miembros diferentes contextos, como lo es el familiar (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013; Kirk, et al., 2006).	Circunstancias y/o condiciones familiares percibidas y relacionadas por las maestras a la presencia de estudiantes con PC en el aula.	1. Estructura familiar 2. Formas de relacionarse entre padres e hijos 3. Apoyo familiar a la escuela
3. Contexto Escolar Puede existir una inadecuada interacción con los diferentes actores de la escuela que impide al estudiante adaptarse al medio escolar y por tanto, presentar las dificultades en su comportamiento (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013; Kirk, et al., 2006).	Aspectos escolares involucrados en la atención hacia los estudiantes con PC en el aula, reportados por las maestras.	1. Características personales de las maestras 2. Estrategias de apoyo 3. Limitantes para aplicar las estrategias de apoyo

Fuente: Elaboración propia

Resultados

De acuerdo con las categorías y dimensiones de análisis establecidas (Tabla 2), los resultados se organizaron de la siguiente manera: primero, se explica cada una de las categorías; segundo, se presenta una tabla con verbalizaciones compartidas por las maestras; tercero, se distingue el grado escolar que atendían y los años de experiencia docente; cuarto, se expone la información recabada de cada una de las dimensiones, y por último, se cierra con una breve conclusión.

Características de los estudiantes con PC en el aula

Se identificaron cuatro dimensiones que las maestras refirieron para distinguir a dichos estudiantes en su salón de clase: conductuales, sociales, emocionales y cognitivas. La primera dimensión se relaciona con las características variadas que ellas identifican, mismas que coinciden con lo que han señalado diversos autores como conductuales, psicológicas, de inteligencia y de desempeño escolar (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013; Kirk, et al., 2006), y un segundo grupo de características referidas a aspectos sociales y emocionales,

las que a su vez difieren para las maestras en sentidos opuestos, es decir, si el problema es por conductas extrovertidas o introvertidas. A continuación, se muestran los resultados de cada una de ellas.

Características conductuales atribuidas a los estudiantes con PC

Estas se refieren a aquellas conductas que son consideradas como inapropiadas bajo circunstancias normales (IDEA, 2018). En la tabla 3 se muestran las verbalizaciones que las maestras entrevistadas refirieron como comportamientos característicos de estos estudiantes.

Tabla 3. Verbalizaciones de las características conductuales referidas por las maestras

Grado escolar (años de experiencia docente)	Verbalizaciones
Maestra 1° (11 años)	... en el caso de los niños tienen un problema de hiperactividad.
Maestra 2° (5 años)	Llega muy pasivo, es muy extremista puede estar muy muy muy tranquilo y estar en su nube, su burbuja... ni hago nada, no dialogo contigo... Están en constante movimiento... como pueden llegar muy agresivos
Maestra 3° A (38 años)	Es inquieto e inquieta a los demás, no tiene límites, travieso, agresivo
Maestra 3° B (8 años)	A veces ausente o agresivo, te grita

Fuente: Elaboración propia

Las conductas que las maestras consideraron van de extremo a extremo, para ellas, algunos estudiantes pueden ser inquietos, traviosos, hiperactivos y sin límites mientras que otros parecen ausentes y pasivos. Es interesante el hecho de que las maestras identificaran dos extremos de PC en sus aulas porque coincide con las definiciones estipuladas para niños con este tipo de dificultades (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013, y Kirk, et al., 2006). Liu, Guo, Gao y Distefano (2020) encontraron en estudiantes de 1° y 2° conductas de burlas y peleas entre compañeros, pero también de tristeza y desesperanza; por su parte, Spilles, Hagen y Henneman (2019) consideran que la cantidad de PC en los salones de clases se manifiestan por conductas desafiantes, agresivas, destructivas, impulsivas y de hiperactividad.

En este sentido, es relevante indicar que este grupo de maestras impartía clases en los primeros grados escolares de la educación primaria, por lo que es probable que en estas edades las principales características conductuales observadas se refieran a la parte agresiva e inquieta del comportamiento de sus estudiantes. Sabatier, Restrepo, Moreno Hoyos y Palacio (2017) identificaron en el desarrollo de las emociones y el comportamiento de los niños de 6, 7 y 8 años, una etapa de trascendencia que va de mostrar comportamiento de llanto, quejas y gritos a una forma más regulada en la que incluso prefieren esconder sus emociones cuando tienen un problema.

Características sociales atribuidas a los estudiantes con PC

Los estudiantes con problemas de conducta presentan una limitada capacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y maestros (IDEA, 2018). Además

de las características conductuales, las maestras señalaron las formas de relacionarse de estos estudiantes con compañeros de clase y sus maestros, a continuación, algunas de sus verbalizaciones (ver tabla 4).

Tabla 4. Verbalizaciones de las características sociales percibidas por las maestras

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones
Maestra 1° (11 años)	No respeta a nadie, molesta a sus compañeros.
Maestra 2° (5 años)	No respeta a nadie, molesta a uno y luego va con otro, son agresivos
Maestra 3° A (38 años)	No respeta a sus compañeros ni al profesor, desafía las normas
Maestra 3° B (8 años)	Desafía las normas, no respeta a sus compañeros ni a sus maestros... hacen maldades porque buscan atención pero se controlan con alguien que le pone atención, son traviosos hacia sus compañeros

Fuente: Elaboración propia

Las cuatro maestras coincidieron en señalar que no respetan al profesor ni a sus compañeros porque regularmente se muestran agresivos y desafiantes. Estos resultados coinciden con Gómez Pulido (2014) al señalar que los estudiantes con PC regularmente vienen de grupos vulnerados y el mayor impacto lo padecen en las relaciones sociales y el desarrollo de la competencia social. Martínez (1999) ya había señalado que una de las mayores afectaciones en estos estudiantes apuntaba a una serie de interacciones sociales inapropiadas, rasgos encontrados también en población mexicana por Cid (2012), Domínguez (2008), Hernández (2016), Rodea (2016), Romero Muñoz (2014) y Romero Medina (2014).

Características emocionales atribuidas a los estudiantes con PC

Se refieren a aquellos problemas emocionales, de autoconcepto, de agresión y en general a los sentimientos inapropiados que presentan los niños con problemas de conducta bajo circunstancias normales (IDEA, 2018). A continuación, se muestran algunos ejemplos (ver tabla 5).

Tabla 5. Verbalizaciones de las características emocionales de los estudiantes con PC

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones
Maestra 1° (11 años)	Son niños golpeados, tristes, enojados, que necesitan atención, amor
Maestra 2° (5 años)	Agresivo, yo creo que (por) su misma desesperación empieza a llorar y ya después solito se calma, se desesperan de no poder expresarse "necesito un abrazo, pero no sé decírtelo y por eso te grito...", es explosivo, con frustración, preocupación (cuando no trae sus materiales)
Maestra 3° A (38 años)	Agresivos, groseros, yo creo que ellos piden afecto
Maestra 3° B (8 años)	Agresivos, groseros, desafiante, necesitan atención "por eso te grito", buscan que alguien se preocupe por ellos

Fuente: Elaboración propia

En este aspecto, las maestras refirieron un mayor número de características: para ellas, son niños que se desesperan y lloran, buscan atención y por eso hacen maldades, son niños tristes, enojados, explosivos, que se frustran porque no saben cómo pedir atención y afecto, ellas consideran que son niños que se preocupan. También refirieron comportamientos en dos extremos, identificaron niños enojados y explosivos, pero también tristes y preocupados, además relacionaron dichas emociones con una necesidad de atención y/o de afecto, “se desesperan de no poder expresarse”, “necesito un abrazo, pero no sé cómo pedirte por eso te grito”. McCoy y Raver (2011) señalaron que aquellos estudiantes con este tipo de comportamientos emocionales son aquellos que los maestros refieren con mayores problemas de conducta tanto internalizantes como externalizantes, es decir, recae con mayor peso esta dimensión en los estudiantes con problemas de conducta o es mucho más visible esta parte del comportamiento. Esto coincide, en general, con aquellos problemas emocionales y de agresión, más que de autoconcepto y de sentimientos inapropiados que la literatura ha señalado (IDEA, 2018; Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013, y Kirk, et al., 2006).

Características cognitivas atribuidas a los estudiantes con PC

En relación con esta dimensión, se refiere a la incapacidad para aprender que no puede explicarse por factores intelectuales, sensoriales o de salud y en general, a las dificultades de aprendizaje y rendimiento académico por debajo del nivel de su grado (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013, IDEA, 2008 y Kirk, et al., 2006). Las maestras percibieron aspectos sobre todo asociados a su forma de aprendizaje y a su desempeño académico (ver tabla 6).

Tabla 6. Ejemplos de las características cognitivas reportadas por las maestras

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones de las maestras
Maestra 3° A (38 años)	Hay niños que son muy inteligentes o no dan una, porque se ha dado en ambos
Maestra 3° B (8 años)	Distraído, inteligente, no toman notas casi de nada y en el examen sacaba todo bien, tiene una memoria a corto y largo plazo excelente, es inteligente, pero es flojo

Fuente: Elaboración propia

En este aspecto, sólo dos maestras reportaron que estos estudiantes, al igual que en su conducta, van de un extremo al otro en relación con su capacidad cognitiva y desempeño escolar; ellas perciben que son muy inteligentes o son distraídos y no trabajan. Hill, Degnan, Calkins y Keane (2006), Kauffman, Cullinam y Epstein (1987) y Ruhl y Berlinghoff (1992) han señalado que estos estudiantes sostienen períodos muy cortos de atención, no terminan sus trabajos y llegan a presentar un pobre desempeño escolar.

Los estudiantes con problemas de conducta en el aula no pasan desapercibidos, independientemente de los años de experiencia docente, las maestras participantes fueron capaces de describir diversos aspectos conductuales, emocionales, cognitivos y sociales que los niños manifiestan al interior del aula. Aunado a esto, también señalaron las posibles causas de dichos comportamientos, originadas sobre todo en el contexto familiar, lo cual abre la puerta para considerar el microsistema familiar en su vínculo con el escolar (Bronfenbrenner, 1987; Gómez Acosta, 2014), ambos en interacción con estos niños, por su edad y grado escolar. A continuación, se iniciará con el contexto familiar y sus dimensiones.

Contexto familiar

La segunda categoría de análisis integra la información referida a la percepción de las maestras del contexto familiar de los niños en relación con la presencia de los problemas de conducta que manifiestan dentro del aula. Gargiulo (2012) y Hallahan, et al. (2012) han identificado causas externas a los problemas de conducta, definidos como aquellos factores de riesgo que predisponen a que los estudiantes muestren este tipo de comportamientos. Respecto a estos factores de riesgo se enfatiza a aquellas circunstancias o condiciones familiares que incrementan la posibilidad de que un niño desarrolle un problema de conducta (Hallahan, et al., 2012). En esta categoría, se integraron tres dimensiones de análisis: la estructura familiar, las formas de relacionarse entre padres e hijos y el compromiso familiar hacia la escuela.

Estructura familiar

Se refiere a los modelos de familia y las formas de hogar (Mina y Palomino, 2019), en la tabla 7 se muestran verbalizaciones emitidas por las maestras en relación con los familiares presentes en la vida de los estudiantes con PC.

Tabla 7. Verbalizaciones de las maestras referidas a la estructura familiar

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones
Maestra 1° (11 años)	La mamá no estaba todo el día, pero al niño le permitían todo, la abuela, todo, incluso el tío que lo sobreprotege.
Maestra 3° A (38 años)	... él era muy grosero con su abuelita y desafiante con el maestro, su abuelita lo cuidaba porque su mamá salía a trabajar, su papá murió...
Maestra 3° B (8 años)	La mamá es la que se hace cargo de todo, la abuelita los cuida... lo cuidan los abuelos, la mamá es madre soltera y los abuelos son muy exigentes, lo golpean muy feo, hasta se pone a llorar y te dice y él te desafía.

Fuente: Elaboración propia

En general, muestran características estructurales familiares particulares como lo es: familias monoparentales (Mina y Palomino, 2019) a cargo de la madre; familias compuestas (Mina y Palomino, 2019) en las cuales los cuidadores principales son los abuelos, situación que conlleva otro tipo de dificultades a las que se enfrentan ellas como maestras, porque consideran que la forma de relación de los abuelos es ser más cariñosos y permisivos con los niños que las propias madres de familia; e incluso familias ensambladas (Mina y Palomino, 2019) en las que alguno de los padres vive con su pareja e hijos de ésta. Lenhart y Chudzinski (1994) ya habían referido que la mayoría de los estudiantes con PC viven en estructuras familiares no tradicionales, sin referir a una estructura en particular. Motamedi et al (2017) consideraron, incluso, que la ausencia de uno de uno de los padres tiene un impacto adverso en el desarrollo de los niños haciéndolos susceptibles para presentar PC.

Asimismo, Rodríguez (2017) señaló que regularmente los estudiantes que presentan problemas de conducta son hijos de padres divorciados; sin embargo, reitera que, más que el estado civil, lo que hay que mirar es la calidad de las interacciones, situación que Gómez Acosta (2014) abordó al hablar sobre los aspectos involucrados en las formas violentas de interactuar de niños y jóvenes.

Formas de relacionarse entre padres e hijos

Existen formas de relacionarse entre padres e hijos, que incrementan la posibilidad de que un niño desarrolle un problema de conducta (Hallahan, et al., 2012). En la tabla 8 se ejemplifica este aspecto, de acuerdo con la percepción de las maestras.

Tabla 8. Verbalizaciones de las formas de relacionarse entre padres e hijos percibidas por las maestras

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones
Maestra 1º (11 años)	Tenemos al papá golpeador, que trae pistola, no hay límites, los tienen muy mimados, les permitían todo y la mamá nunca aceptó que su hijo tuviera un problema de conducta.
Maestra 2º (5 años)	Su comportamiento depende mucho de cómo esté su mamá, si le pegó o lo regañó... ni su mamá lo controla a veces, si le llamas la atención, le grita le manotea, igual que el hijo.
Maestra 3º A (38 años)	Tienen varias características: Está muy consentido por los abuelos, hay exceso de afecto en casa y era grosero con su abuelita... muy agresivo su papá, da miedo y su hijo buscaba afecto y era travieso con malos modales, no tienen figura de amor.
Maestra 3º B (8 años)	Él no tenía una figura paterna de amor, lo golpean muy feo, los abuelos son muy exigentes, falta de atención en casa.

Fuente: Elaboración propia

Las maestras reportaron situaciones que también se ubican en extremos, de brindarles a los niños demasiado afecto o atención, a situaciones en las que prevalece la falta de atención, en ambos casos, para las maestras esta es la razón por la que los niños se comporten en el aula de las maneras en que lo hacen. Por otro lado, ellas percibían actitudes o comportamientos de papás agresivos, niños golpeados, ausencia de una figura paterna de amor, falta de límites por parte de los padres de familia, e incluso señalaron las consecuencias de estas formas de relacionarse al referir a este tipo de estudiantes como muy consentidos, hijos mimados con exceso de afecto en casa. En este sentido, Moreno (2016) ha destacado la participación tanto de padres como de hijos a la hora de establecer estas pautas de relaciones y los efectos en cada uno, independientemente de la estructura familiar.

Por su parte, Maggin y Cook (2017) señalaron que es una tarea difícil determinar las causas de los problemas de conducta debido a la complejidad de las circunstancias y características de estos estudiantes. Respecto a la percepción de las maestras sobre agresiones y estilos demasiado exigente de los cuidadores, Durisic (2018), Hill et al. (2006) y Kauffman, et al., (2000) han resaltado cómo las técnicas de disciplina coercitivas están directamente implicadas en el desarrollo de PC en los niños. No obstante, es necesaria la reflexión acerca de que si el contexto familiar en términos de su estructura y las relaciones entre sus miembros es el único aspecto por el que los menores manifiestan problemas de conducta en el aula. O si existen otros elementos al interior del salón de clase que sería conveniente considerar, pues como es señalado desde el enfoque ecológico, el desarrollo infantil comprende una constante acomodación entre las características del niño y las demandas de los contextos más próximos que en este caso son la familia y la escuela (Bronfenbrenner (1987).

Compromiso familiar hacia la escuela

El compromiso familiar también es señalado por Bronfenbrenner (1987) en términos de su influencia en el desarrollo socioemocional, conductual y cognitivo de los niños en su desarrollo, a continuación, se presenta la percepción de las maestras respecto a las características de este compromiso (ver tabla 9).

Tabla 9. Verbalizaciones de los apoyos de la familia a la escuela, de acuerdo con la percepción de las maestras

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones de las maestras
Maestra 1º (11 años)	La mamá nunca aceptó el problema y lo cambió de escuela
Maestra 3º A (38 años)	La abuelita se venía a quejar, la señora estaba muy preocupada
Maestra 3º B (8 años)	Tiene una falta de atención en su casa, siempre se le olvida el material a su mamá, falta mucho y cuando llega no lleva materiales

Fuente: Elaboración propia

Las maestras reportaron que ellas perciben falta de atención de parte de los padres de familia ¿Cómo se dan cuenta? En el hecho de que los estudiantes no llevan los materiales que solicitan, son estudiantes que faltan mucho a clases e incluso son madres que no aceptan el señalamiento sobre el PC que presenta su hijo. Es importante considerar que el involucramiento de la familia en la escolarización de sus hijos se relaciona con las creencias, actitudes y actividades de las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos, ya sea en la escuela, la casa o en la comunidad (Smith & Sheridan, 2018). Se ha señalado sobre los efectos positivos del compromiso de la familia hacia la escolarización de sus hijos no sólo en lo académicos, también en lo emocional y conductual (El-Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Weingarten, Zumeta & Arden, 2020).

Las características del contexto familiar que las maestras reportaron también se diferenciaron de una forma agresiva, con falta de atención y de hogares monoparentales, hacia formas con padres unidos, mamás atentas de los recados de las maestras, y con las mismas dificultades de otros estudiantes con PC. Esto coincide con Algood, Harris y Sun (2013), cuando investigan acerca de las características de las familias de estudiantes con PC y señalan la diversidad de características, es decir, que no podrían atribuir a una sola condición familiar en específico, la razón por la cual el estudiante presenta dichas dificultades. En este sentido el enfoque de factores de riesgo familiar es más aplicable por ser factores que podrían desencadenar, pero no determinar que se presente un problema de conducta al interior del aula sin olvidar lo que suceda al interior de las aulas.

Contexto escolar

Respecto a los aspectos escolares involucrados en la atención hacia los estudiantes con PC en el aula, y en particular respecto al papel de los maestros ante la presencia de dichos estudiantes, surgieron tres dimensiones de análisis para explicar esta categoría. Las maestras entrevistadas reconocieron una gama de características personales que les ayudan a atender a estos estudiantes dentro de su salón de clases; dichas características orientan las estrategias que ellas usan al tratar de regular el comportamiento y emociones de sus estudiantes, a pesar de enfrentarse con algunos obstáculos para llevar a cabo esta labor de apoyo hacia estos estudiantes.

Características personales de las maestras.

Cooper (2011) señaló cualidades o habilidades de los maestros al apoyar a los estudiantes con problemas de conducta. Una vez que las maestras identificaron las características de los estudiantes con PC, es importante ahora mencionar las características personales que en ellas mismas percibieron para atender a este tipo de estudiantes (ver tabla 10).

Tabla 10. Verbalizaciones de las características personales percibidas en ellas mismas

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones de las maestras
Maestra 1º (11 años)	Tienes que ser término medio, equilibrarlo
Maestra 2º (5 años)	Respiro, cuento mil
Maestra 3º A (38 años)	Somos muy cariñositas pero también los regaño
Maestra 3º B (8 años)	Tolerancia y paciencia, tener empatía con ellos, intentamos yo creo que todos, ser empáticos pero cuesta, también soy cariñosita

Fuente: Elaboración propia

En específico, las maestras identificaron características personales que requieren para atender a los estudiantes con PC en el salón de clases. De acuerdo con ellas, estas características se relacionan con el ser tolerantes, pacientes, empáticas y reflexivas de sus propios problemas para no llevarlos al salón y así poder aplicar las mejores estrategias de atención cuando se enfrentan con comportamientos problemáticos de sus estudiantes. Asimismo, ellas consideraron que la paciencia era una cualidad que debía desarrollarse, contar, respirar, comprender las razones del comportamiento de estos estudiantes, ser empáticos con sus circunstancias por las que ellas consideran que se comportan así. La tolerancia la consideran necesaria cuando el estudiante llora, grita, lo perciben enojado o triste. Finalmente, señalaron la capacidad para reflexionar acerca de su propio papel frente a estos estudiantes porque reconocen que, en ocasiones, esta paciencia, tolerancia y empatía se ve limitada porque ellas también traen situaciones de casa que merma estas cualidades o simplemente porque consideran que deben atender a más estudiantes.

Estos resultados se ven respaldados por las investigaciones de González, Díez, López y Román (2010), Koenen et al (2018) y Paneiva, Bakker y Rubiales (2018) al señalar la capacidad del maestro para generar un clima en el aula que sea positivo, que sea sensible a las necesidades de sus estudiantes y que les proporcionen una base segura y un refugio en el que puedan expresar sus emociones. En este sentido, se coincide en que estas características de alguna manera orientarán las estrategias que las maestras utilizarán para apoyar a sus estudiantes.

Estrategias de apoyo

Esta dimensión se refiere a los recursos de apoyo hacia los estudiantes con PC que los maestros utilizan en el trabajo cotidiano con los estudiantes (Cooper, 2011), a continuación, se muestran algunos ejemplos (ver tabla 11).

Tabla 11. Verbalizaciones de los apoyos docentes, reportados por las maestras

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones
Maestra 1º (11 años)	Apoyo psicológico
Maestra 2º (5 años)	Les grito, le digo que le voy a decir a su mamá
Maestra 3º A (38 años)	Los regaño, les hablo con cariño, les brindo atención, afecto pero también les marco límites
Maestra 3º B (8 años)	Apoyarlos, guiarlos

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las conductas y formas que utilizan para abordar a los estudiantes con PC en el aula, las maestras reportaron dos principales vertientes, unas que usan para el ámbito de la disciplina o el orden dentro del salón y otras dirigidas hacia la regulación de sus estudiantes en la esfera emocional.

Disciplina: las maestras reportaron que, cuando detectan a un estudiante con este tipo de problema, solicitan apoyo profesional para que las orienten, pero también ellas dentro del salón de clases los apoyan al marcarles límites, establecer reglas claras y guiarlos para que mejoren en su conducta, procuran equilibrar entre lo permisivo y lo estricto porque suelen regañarlos, gritarles, enfrentarlos, alejarlos, condicionarles cosas materiales, pero también les hablan con cariño. Una estrategia más es el hacer equipo con los padres de familia para apoyar este trabajo.

Regulación emocional: también reportaron que, por tratarse de niños con características emocionales particulares, ellas deben brindarles afecto y atención sin condicionarlo a su desempeño escolar como suelen observarlo en la relación entre el estudiante y sus padres de familia, por ejemplo. También reconocen que la tolerancia y el respeto hacia su propio estilo de aprendizaje es un elemento que le ayuda a este tipo de estudiantes al no obligarlos a desempeñarse como la mayoría de sus estudiantes. En este sentido, es importante mencionar los hallazgos de Hamre y Pianta (2005) al referirse a las estrategias de apoyo emocional que los profesores perciben como necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes ya que podría disminuir el riesgo de fracaso escolar. Incluso, Sabol y Pianta (2012) resaltaron la capacidad del maestro para responder de manera adecuada a sus estudiantes, fomentando así, la calidad de las interacciones profesor-alumno, así como el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes.

Sin lugar a duda, las maestras participantes identificaron aquellos comportamientos que son útiles para establecer una relación adecuada con sus alumnos que presentan PC, sin embargo, este camino no es sencillo ya que en este andar se encuentran también con circunstancias que representan un desafío al limitar su actuar.

Limitantes para aplicar las estrategias de apoyo

Para el caso de las situaciones que las maestras reportaron como limitantes en su forma de apoyar a estos estudiantes, analizaremos las percepciones de las maestras en la tabla 12.

Tabla 12. Verbalizaciones de las circunstancias que las maestras consideran como limitantes

Grado escolar (años de experiencia)	Verbalizaciones
Maestra 1° (11 años)	El cambio social, ahora por decirle mi amor te atacan
Maestra 2° (5 años)	Ya no se valora al maestro como antes
Maestra 3° A (38 años)	Es difícil, ya no puedo abrazar al niño porque lo malinterpretan, los padres de estos niños nada más ven al modo de atacar, se siente una acosada por los padres, es difícil para nosotras el demostrar el afecto a los alumnos porque se nos puede voltear
Maestra 3° B (8 años)	Tú como maestro también traes como ser humano pues muchas situaciones de tu casa y llegas de cierto humor y no toleras y gritas

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, son cuatro circunstancias que obstaculizan la respuesta docente hacia estos estudiantes. En primer lugar señalan que, las mismas autoridades federales prohíben abrazar a los niños por las situaciones de abuso infantil, las maestras señalaron que este tipo de estudiantes requieren una muestra de cariño, atención y afecto, sin embargo, deben ser cuidadosas para evitar un problema debido a esta consigna. No obstante, en ocasiones las maestras se animan a ignorar esta parte y proporcionar el cariño que consideran necesario debido a las muestras constantes de falta de cariño de ciertos estudiantes.

Este criterio también se asocia con las características de los padres de familia. Para ellas, esto llega a ser una limitante porque los perciben problemáticos y prefieren mantenerse alejadas de estos estudiantes, aunque consideren que necesitan una muestra de cariño. Al respecto se comentó que, incluso, habían observado en otra escuela, que una maestra fue acusada por una madre de “quererle robar el cariño de su hija”. Situaciones de este tipo son las que limitan un acercamiento cálido hacia este tipo de estudiantes. Finalmente, una maestra consideró que un grave problema es que ya no se valora al maestro como antes, perciben que es muy sencillo faltarle al respeto al maestro, incluso por los mismos padres de familia.

Al analizar las características personales, familiares y escolares, hubo un aspecto que empezó a resaltar cuando las maestras señalaron que este tema era complicado porque “no siempre” el niño era inquieto, había un cambio que no siempre se lo podían explicar o atribuir a algo o que incluso, algún integrante de la familia se acercaba con ellas para comentarles acerca de los problemas de conducta que estaban enfrentando con su hijo en casa y las maestras se sorprendían porque con ellas dentro del salón no era así. Así fue como se delimitaron tres aspectos dinámicos:

- Lo que pasa en casa y en la escuela no siempre es lo mismo, eventos como el fallecimiento de uno de los padres de familia y el cambio de dinámica familiar posterior podría estar relacionado con el cambio de comportamiento del estudiante en casa. Incluso, en caso contrario, que en la escuela se presente el problema de conducta, pero no en la casa deberá ser explicado en términos de las características del contexto escolar.
- Lo que pasa de un maestro a otro maestro, el estilo de disciplina también puede ser una variable que influye para que un estudiante presente problemas de conducta, qué tan tolerante, paciente o empático sea el profesor con estos estudiantes podría determinar la diferencia del comportamiento del

estudiante entre profesores con distintas características de personalidad.

- El tiempo, las maestras reportaron que suele suceder que estos estudiantes cambian con el tiempo pero no saben por qué, quizás ellos solitos aprenden a regularse pero si detectan que no siempre son así estos estudiantes.

Discusión y conclusiones

Existe una controversia desde hace muchos años respecto a la definición de “problemas de conducta” dentro de la educación especial (Gargiulo, 2012; Hallahan, et al., 2012; Heward, 2013; Kirk, et al., 2006) y, aunque existe una variedad de definiciones, Malfitano (2014), Rabadán y Jiménez-Gualdo (2012) y Urbina, Simón y Echeita (2011) señalan la importancia de preguntarle directamente a los maestros, porque ellos son los que están en contacto directo con este tipo de estudiantes, y sus percepciones son un factor clave para comprenderlos, detectarlos de manera oportuna y, en su caso, mejorar sus prácticas desde una perspectiva inclusiva de la educación.

La técnica del grupo focal se eligió por considerar el escenario ideal para recolectar datos y enriquecer el marco conceptual sobre los PC dentro del aula escolar en los primeros grados escolares. Por ello, preguntarles directamente a los profesores a través de esta técnica podría ayudar a encontrar las razones de dicha variabilidad en la percepción de los PC, disponer de un mayor consenso sobre cómo los perciben en los primeros grados escolares, en qué coinciden y en qué difieren y, de esta manera, empezar a formular un concepto claro y preciso que les permita realizar una adecuada detección y canalización. Este nivel de profundidad en la comprensión del concepto de PC lo permite el grupo focal (Escobar y Bonila-Jiménez, 2009) y es una necesidad ya señalada por Maggin y Cook (2017) al realizar investigación con esta población.

De acuerdo con los datos obtenidos, las profesoras entrevistadas identificaron tres aspectos sobresalientes que Brennan, Bradshaw y Furlong (2014) también identificaron al señalar los comportamientos problemáticos de los estudiantes y los factores contextuales asociados en el aula y la escuela: 1. comportamientos de los estudiantes dentro del salón de clases; 2. la influencia que para ellas tiene el contexto familiar en la aparición de estos PC y, 3. la forma en cómo ellas reaccionan ante este tipo de conductas. En estas tres categorías del concepto de PC, las maestras percibieron un proceso de cambio en dichas características porque cambian en el transcurso de los grados escolares de un contexto a otro; es decir, cambian del hogar al salón de clases, y entre las distintas personalidades de los maestros, ya sea por sus estilos de disciplina y las subsecuentes estrategias que aplican para abordar a estos estudiantes.

Con esta información, se precisa definir a los PC de la siguiente manera: los estudiantes con problemas de conducta en el aula son aquellos que presentan una serie de características personales -conductuales, sociales, emocionales y cognitivas-, las cuales pueden cambiar a través del tiempo, del contexto y de maestro a maestro; dichas características son influidas por el contexto familiar -específicamente por la estructura familiar-, la forma de relacionarse entre hijos y padres de familia y el apoyo brindado por estos últimos hacia la escolarización de sus hijos. Adicionalmente, dichos comportamientos generan formas específicas en que los docentes atienden o apoyan a estos estudiantes,

dependiendo de sus características y de las limitantes personales e institucionales.

El conocimiento de este grupo de maestras con experiencia variada según los años de docencia, permitió conocer los elementos y condiciones que les llevan a conceptualizar una categoría tan compleja como es la de problemas de conducta. La percepción que han desarrollado al respecto integra aspectos personales del niño, y aunque resalten las características de agresión y las relaciones negativas entre compañeros y maestros, ellas consideran que, en general, son niños inteligentes. También conceden un valor especial a las características familiares, percibiendo que son condiciones generadoras de dichos comportamientos en sus estudiantes, situación que, a su vez, limita el apoyo afectivo necesario, lo que lleva a una situación delicada y compleja porque consideran que en todo momento deben cuidar el no rebasar los límites de lo permitido por la misma autoridad educativa federal, pero también la que los mismos padres de familia sostienen.

Los alcances de esta investigación derivarán en una comprensión holística de los PC, que oriente una detección, evaluación e intervención oportuna y precisa en la que participen los niveles personal, familiar y escolar. Se sugiere para futuras investigaciones integrar a profesores varones para enriquecer la definición de las categorías y dimensiones, así como de grados escolares de la primaria alta para contrastar e identificar más elementos.

Referencias

- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L.M. & Lozada-García, R. (2016). Bridging the Gap between Theory and Practice: Ecological Risk/Resilience Model Contributions to Special Education. *Creative Education*, 7, 1093-1110. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Algood, C. L., Harris, C. & Sun, H. J. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: an ecological systems analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23, 126-136. <https://doi.org/10.1080/10911359.2012.747408>
- Ato, L. E., Galián, E., Conesa, M. D. y Huéscar, H. E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v23/v23_1/05-23_1.pdf
- Brennan, L. M. O.; Bradshaw, C. P. & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Ment Health*. 6 (2), 125-136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós Transiciones.
- Cid, C. D. D. (2012). *Promoción de comportamientos resilientes en niños con problemas de conducta* (Tesis de maestría). UNAM: México.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional, and behavioral difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543547>
- Council of Exceptional Children (2018). *Problemas de conducta: definiciones, características e información relacionada*. Recuperado de <http://www.ccbd.net/about/ebddefinition>
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. E. U. A.: Pearson.
- Domínguez, M. D. L. (2008). *Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta*. (Tesis de maestría). UNAM: México.
- Durisc, M. M. (2018). Relations and communication in families of children with externalizing behavior problems. *Research in Pedagogy*. 8 (2), 111-120. <https://doi.org/10.17810/2015.77>
- El-Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81 (3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9 (1), 51-67. Recuperado de https://www.academia.edu/31713026/GRUPOS_FOCALES_UNA_GU%C3%8DA_CONCEPTUAL_Y_METODOL%C3%93GICA
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Canada: SAGE Publications Inc.
- Glassberg, L. A. (1994). Students with behavioral disorders: determinants of placement outcomes. *Behavioral Disorders*. 19 (3), 181-191. <https://doi.org/10.1177%2F019874299401900302>
- Gómez Acosta, C. A. (2014). Factores asociados a la violencia: Revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 7 (1), 115-124. Recuperado de <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.7110/451>
- Gómez, Pulido. A. (2014). Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Análisis de los factores que intervienen desde una perspectiva interactiva. El papel de la escuela en la prevención de los problemas de comportamiento. Recuperado de <https://www.preparadores.eu/temamuestra/Maestros/PTLOMCE.pdf>
- González, R. M. M., Díez, L. M., López, G. F. y Román, R. M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado Universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 35, 16-27. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf
- Green, K. D., Beck, S. J., Forehan, R. & Vosk, B. (1980). Validity of teacher nominations of child behavior problems. *Journal of abnormal child psychology*. 8 (3), 397-404. <https://doi.org/10.1007/BF00916383>
- Hallahan, D. P.; Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners. An introduction to special education*. U. S. A.: Allyn and Bacon.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hernández, G. M. R. (2016). *Validación social de un programa de intervención dirigido a estudiantes de primaria con problemas de conducta*. (Tesis de maestría). UNAM: México.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children. An introduction to special education*. U. S. A.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hill, A., Degnan, K., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problem for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913-928. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Calkins_Profiles_2006.pdf
- Human-Vogel, S. & Morkel, J. (2017). Teacher and learners' belief in a just world and perspectives of discipline of grade 4-8 learners in South African schools. *Educational Studies*. 43 (3), 343-353. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1277136>
- Kauffman, D., Gesten, E., Santa Lucía, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parents perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (2), 231-245. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1009475122883>
- Kauffman, J. M., Cullinam, D. & Epstein, M. H. (1987). Characteristic of students placed in special programs for the seriously emotionally disturbed. *Behavioral disorders*, 175-184. <https://doi.org/10.1177%2F019874298701200306>
- Kirk, S. A.; Gallagher, J. J.; Anastasiow, N. J. y Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K. & Spilt, J. L. (2018). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of*

- Special Needs Education, <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37 (3), 148-156. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785941.pdf>
- Lenhart, T. L. & Chudzinski, J. (1994). Children with emotional/behavioral problems and their family structures. Reporte de investigación ED377634, 13 págs. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377634.pdf>
- Liu, J., Guo, S., Gao, R. & Distefano, Ch. (2020). Investigating school children's behavioral and emotional problems using pediatric symptoms checklist-17 in a structural equation modeling framework. *School Psychology International*, 0 (0), 1-19, <https://doi.org/10.1177/0143034320912301>
- Maggin, D. M. & Cook, B. G. (2017). Behavioral disorders: looking toward the future with an eye on the past. *Behavioral Disorders*, 42 (2), 37-40, <https://doi.org/10.1177/0198742917690506>
- Malfitano, A. (2014). Gender differences in emotional or behavioral problems in Elementary school students. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. Fall, 2014, 49-64. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134784.pdf>
- Martínez, A. (1999). Problemas emocionales y de conducta: una aproximación ecológica. (Tesis de maestría). UNAM: México.
- McCoy, D. Ch. & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, v20, 741-761. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x>
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebooks*. U. S. A.: SAGE Publications Inc.
- Mina, E. J. y Palomino, S. N. (2019). Problemas de conducta y su relación con el tipo de familia en estudiantes de la institución educativa inicial no. 157 Huancavelica. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Huancavelica: Perú. Recuperado de <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2855>
- Moreno, R. N. E. (2016). Más que apoyo y control parental: la participación de hijas e hijos en la crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 9 (2), 13-22. Recuperado de <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.9201/921>
- Motamedi, F., Ghobari-Bonab, B., Beh-Pajoo, A., Shokoohi, Y. M. & Ali, A. G. (2017). Developing and emotional intelligence program training and study its effectiveness on emotional intelligence of adolescents with emotional and behavioral problems that living in single parent families. *Journal of education and learning*. 6 (2), 101-110, <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p101>
- Nash, P.; Schlösser, A. & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behavior in schools: a psychological perspective, emotional and behavioral difficulties, 21 (2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Paneiva, P. J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico, características socioemocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7 (49), 55-64. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98968/CONICET_Digital_Nro.a099021f3a94-4c48-8715-bc7d2d9a5f22_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Rabadán, R. y Jiménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*. 15 (2), 185-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Reid, R., González, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. & Epstein, M. H. (2004). A Meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38 (3), 130-143, <https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>
- Rodea, R. K. R. (2016). Modelo de atención para niños con problemas de conducta: importancia de su validación social y educativa (Tesis de maestría). UNAM: México.
- Rodríguez, P. A. P. (2017). Problemas de conducta en adolescentes colombianos: papel de los conflictos entre los padres, estilos de crianza y estructura familiar. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/48598>
- Romero, Muñoz D. E. (2014). Expresión literaria: estrategia educativa para favorecer la autorregulación en alumnos con problemas de conducta. (Tesis de maestría). UNAM: México.
- Romero, Medina F. R. (2014). Autorregulación: Estrategia para disminuir los factores de riesgo en estudiantes con problemas de aprendizaje y de conducta. (Tesis de maestría). UNAM: México.
- Ruhl, K. L. & Berlinghoff, D. H. (1992). Research on Improving Behaviorally Disordered Students' Academic Performance: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders*, 17 (3), 178-190, <https://doi.org/10.1177%2F019874299201700308>
- Sabatier, C., Restrepo, C. D., Moreno, T. M., Hoyos, R. O. & Palacio, S. J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*. 34 (1), 1-16, <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Sabol, T. J. & Pianta, C. R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231, <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008). Principales cifras de sistema educativo nacional 2008-2009. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2008_2009.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2012) Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/1Glosario_final.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014). Principales cifras de sistema educativo nacional 2013-2014. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014_bolsillo.pdf
- Smith, T. E. & Sheridan, S. M. (2018). The effects of teacher training on teachers' family -engagement practices, attitudes, and knowledge: a meta-analysis. *Journal of educational and psychological consultation*, 00, 1-30. <https://doi.org/10.1080.10474412.2018.1460725>
- Soles, T., Bloom, E. L., Heath, N. L. & Karagiannakis, A. (2008). An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*. 13 (4), 275-290. <http://dx.doi.org/10.1080/13632750802442201>
- Spilles, M., Hagen, T. & Henneman, T. (2019). Playing the good behavior game during a peer-tutoring intervention: effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities*, 16 (1), 59-77. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218478>
- Urbina, C.; Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepción de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34 (2), 205-217. <http://dx.doi.org/10.1174/021037011795377584>
- Weingarten, Z., Zumeta, E. R. & Arden, S. (2020). Better together: using MTSS as a structure for building school-family partnerships. *Teaching Exceptional Children*. 53 (2), 122-130. <https://doi.org/10.1177%2F0040059920937733>