

Estrategias proactivas en la gestión de conductas disruptivas: Revisión sistemática

Proactive strategies in the management of disruptive behaviors: a systematic review

Estratégias proativas na gestão de comportamentos disruptivos: uma revisão sistemática

Milagros Olga María Arteaga Rojas 

moarteagar@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú

Luz Elena Cotrina Vásquez 

luz.cotrina@upch.pe

Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú

José Ángel Meneses Jiménez 

jose.meneses@autonomadeica.edu.pe

Universidad Autónoma de Ica. Ica, Perú

Elier Abiud Nieto Rivas 

enietor1@upao.edu.pe

Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú

Abner José Nieto Rivas 

anietori@ucvvirtual.edu.pe

Universidad de Lima. Lima, Perú

Katia Ninozca Flores Ledesma 

kfloresl1@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 10 de noviembre 2025 | Aceptado 5 de diciembre 2025 | Publicado 6 de enero 2026

Resumen

El objetivo general fue sintetizar la evidencia científica disponible sobre las estrategias proactivas individuales y colectivas que han sido propuestas para la gestión de conductas disruptivas en contextos escolares. La metodología fue bajo un diseño de investigación documental de alcance exploratorio, aplicando parcialmente la metodología PRISMA. Las fuentes de información fueron: Scopus, SciELO, Eric y Google Scholar. Se emplearon operadores booleanos para seleccionar artículos de revisión y originales en inglés y español, con un rango de temporalidad de 2021-2025, además de estar dentro de las áreas temáticas de educación. Se excluyeron documentos duplicados y trabajos fuera de las áreas temáticas identificadas. Los datos fueron extraídos de 15 documentos que se organizaron en colecciones dentro del gestor bibliográfico Zotero. Se concluye que la gestión eficaz no radica en el control del comportamiento, sino en la construcción de ecosistemas escolares relacionales y de apoyo que aborden las causas subyacentes de la disrupción.

Palabras clave: Conductas disruptivas; Estrategias proactivas; Gestión del comportamiento; Reflexión pedagógica; Contexto escolar

Abstract

The overall objective was to synthesize the available scientific evidence on proactive individual and collective strategies proposed for managing disruptive behavior in school settings. The methodology employed exploratory documentary research design, partially applying the PRISMA methodology. Information sources included Scopus, SciELO, ERIC, and Google Scholar. Boolean operators were used to select review and original articles in English and Spanish, published between 2021 and 2025, and within the thematic areas of education. Duplicate documents and work outside the identified thematic areas were excluded. Data was extracted from 15 documents, which were organized into collections using the Zotero bibliographic management system. The study concludes that effective management lies not in controlling behavior, but rather in building supportive and relational school ecosystems that address the underlying causes of disruption.

Keywords: Disruptive behaviors; Proactive strategies; Behavior management; Pedagogical reflection; School context

Resumo

O objetivo geral foi sintetizar as evidências científicas disponíveis sobre estratégias proativas, individuais e coletivas, propostas para o manejo de comportamentos disruptivos em ambientes escolares. A metodologia empregou um delineamento de pesquisa documental exploratória, aplicando parcialmente a metodologia PRISMA. As fontes de informação incluíram Scopus, SciELO, ERIC e Google Scholar. Operadores booleanos foram utilizados para selecionar artigos de revisão e originais em inglês e espanhol, publicados entre 2021 e 2025, e dentro das áreas temáticas da educação. Documentos duplicados e trabalhos fora das áreas temáticas identificadas foram excluídos. Os dados foram extraídos de 15 documentos, que foram organizados em coleções utilizando o sistema de gerenciamento bibliográfico Zotero. O estudo conclui que o manejo eficaz reside não no controle do comportamento, mas sim na construção de ecossistemas escolares de apoio e relacionais que abordem as causas subjacentes da indisciplina.

Palavras-chave: Comportamentos disruptivos; Estratégias proativas; Gestão comportamental; Reflexão pedagógica; Contexto escolar

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), a nivel mundial más de 251 millones de niños y adolescentes no están asistiendo a la escuela, particularmente en África subsahariana; no obstante, para aquellos que están asistiendo de forma regular enfrentan las limitaciones del gasto público y la calidad educativa, especialmente en áreas rurales, por lo cual, se evidencian situaciones de afectan la conducta de los educandos, tales como acoso escolar, alteraciones en el orden de las clases, falta de civismo, indisciplina, entre otros. En ese sentido, Orellana-Román y Ruiz-Garzón (2024) refieren que dicha interrupción impacta negativamente la praxis docente, la convivencia, la calidad de la enseñanza, así como también, la falta de un clima escolar favorable para el aprendizaje.

Por su parte, Alperin et al. (2023) refieren el impacto negativo de las conductas disruptivas en el rendimiento académico, no solo para aquellos estudiantes que lo manifiestan, sino también para sus pares, dado que la presencia de dichas conductas en el aula se convierte en una barrera que también afecta el bienestar integral. En ese sentido, contribuye al riesgo de deserción y exclusión escolar, deteriorando la

trayectoria educativa a largo plazo, ya que los estudiantes con estas características son más propensos a presentar dificultades en la construcción de relaciones sociales entre pares y docentes (Adewale y Moyo, 2025).

Para el docente, también supone una carga de estrés laboral considerable, en ese sentido, Azhar (2024) señala la pérdida de la calidad del entorno del aprendizaje, el agotamiento y el bienestar profesional producto del desgaste permanente de la gestión de la indisciplina. Esto, es más impactante en los docentes con menor experiencia, ya que carecen de las herramientas y saberes para implementar estrategias preventivas efectivas, de modo que, suelen recurrir a enfoques reactivos una vez que la conducta disruptiva ya ha escalado (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024). Esto, se agrava cuando las instituciones educativas no cuentan con programas de capacitación continua que traten específicamente el comportamiento en el aula, derivando así en un sentimiento colectivo de ineptitud docente ante las dinámicas actuales, impactando directamente la capacidad profesional en el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje óptimo (Ramón y Barrios, 2025).

Otro de los aspectos desafiantes en la gestión de conductas disruptivas en el contexto educativo, tiene que ver con la limitada colaboración entre el núcleo familiar y la escuela, lo cual impide la aplicación de estrategias coherentes y unificadas (Corea y Gamero, 2025). Para Adewale y Moyo (2025), la falta de una alianza sólida entre los docentes y la familia repercute en una gestión conductual débil o en algunos casos inexistente, principalmente por la falta de tiempo de los padres, la escasez de canales de comunicación, las diferencias socioculturales o socioeconómicas. Además de lo anterior, la falsa percepción de que la escuela debe ser la encargada del manejo exclusivo de los problemas de comportamiento contribuyendo a esta desconexión entre ambos entornos (Azhar, 2024).

Las conductas disruptivas producen consecuencias multifacéticas que permean todo el ecosistema educativo afectando negativamente a estudiantes, docentes y el ambiente escolar tenso en general, de manera que si no se aborda con estrategias proactivas y efectivas, tiende a derivar en un círculo vicioso que menoscaba el proceso de enseñanza y aprendizaje, la concentración, el bienestar socioemocional, así como también, aumento en los niveles de estrés, frustración y agotamiento profesional de los docentes (Smith et al., 2022).

Ahora bien, la conducta disruptiva se conceptualiza como cualquier acción o comportamiento del estudiante que interrumpe el flujo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizando tanto la labor del docente como la capacidad de concentración de los compañeros (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024). Fundamentalmente, estas conductas se caracterizan por ir en contra de las normas y expectativas de comportamiento establecidas en el entorno escolar, ya sea de manera implícita o explícita (Adewale y Moyo, 2025).

Por su parte, Alperin et al. (2023) las definen como aquellas manifestaciones de comportamiento que interfieren con el funcionamiento regular del aula, obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje o ponen en riesgo la seguridad de estudiantes y docentes. Así pues, estas conductas pueden incluir desobediencia, hablar interrumpiendo, agresividad, uso inadecuado de dispositivos electrónicos, ausentismo o actitudes desafiantes hacia la autoridad escolar (Azhar, 2024). Desde una perspectiva funcional, muchas conductas disruptivas surgen como respuestas a necesidades no satisfechas, tales como la búsqueda de atención, el deseo de evadir tareas demandantes o la expresión de frustración derivada de dificultades emocionales o académicas (Alperin et al., 2023). Además, estas conductas no deben entenderse como aisladas del contexto; por el contrario, están profundamente influenciadas por factores relacionales, sistémicos y socioculturales.

Según Orellana-Román y Ruiz-Garzón (2024), las conductas disruptivas abarcan un amplio espectro de comportamientos que se pueden clasificar según su gravedad, frecuencia e impacto en el aula, de modo que, en un extremo se encuentran las interrupciones menores o leves, como hablar fuera de turno, hacer ruidos, levantarse del asiento sin permiso o mostrarse pasivo ante las tareas, las cuales son las más frecuentes y desgastan el clima de la clase de forma paulatina (Marshall et al., 2024). En un nivel intermedio se ubican las conductas desafiantes a la autoridad, la falta de respeto verbal, el uso de dispositivos electrónicos o la negativa a seguir instrucciones. Finalmente, en el extremo más grave, se encuentran comportamientos como la agresión física o verbal hacia pares o docentes, el acoso (bullying), el daño a la propiedad o la violación explícita de las reglas escolares, conductas que requieren una intervención inmediata y estructurada (Baños et al., 2024; Sitota y Tefera, 2024).

De acuerdo con Sitota y Tefera (2024), las características de las conductas disruptivas están intrínsecamente ligadas a una compleja interacción de factores personales, sociales y contextuales. A nivel individual, a menudo son un síntoma de problemas subyacentes como la falta de habilidades de autorregulación, el aburrimiento, la desmotivación, la baja autoestima o la necesidad de atención. En ese sentido, dichas conductas no surgen en el vacío; son una forma de comunicación, una señal de que el estudiante puede estar enfrentando dificultades académicas, emocionales o sociales que no sabe cómo gestionar de manera adecuada (Ramón y Barrios, 2025). Por ello, su manifestación puede ser vista como una estrategia de evitación o un mecanismo de defensa ante el fracaso escolar o la ansiedad social. Entender que estas conductas son la expresión de una necesidad no satisfecha es fundamental para diseñar intervenciones que no solo busquen suprimir el comportamiento, sino también abordar su causa raíz.

De acuerdo con Orellana-Román y Ruiz-Garzón (2024), se debe tener claramente identificado la diferenciación de conductas, no para etiquetarlas sino para entenderla y buscar la solución más adecuada, en ese sentido, se distinguen: a) Conductas negativistas, definidas como una resistencia pasiva o negación a seguir un orden y se les asocia a una etapa evolutiva; b) Conductas desafiantes, implican una confrontación activa y directa a la autoridad y son más graves; c) Conductas motrices, ruidosas, verbales y agresivas, pueden ir desde la indisciplina leve hasta agresiones más graves.

Es importante considerar el actual vacío de conocimiento sobre todo en las estrategias de afrontamiento de conductas disruptivas individuales y colectivas, dado que muchas investigaciones muestran que, en la práctica, los docentes tienden a aplicar estrategias reactivas y orientadas al individuo, en lugar de enfoques proactivos y colectivos que involucren a toda la clase como un sistema social. Por otro lado, es importante reconocer la brecha entre cómo los docentes perciben las causas de la disrupción (a menudo atribuyéndolas a factores externos como la familia o la personalidad del alumno) y la reflexión sobre cómo su propia metodología de enseñanza y estilo de gestión pueden estar contribuyendo al problema.

Por lo anteriormente señalado, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué estrategias proactivas individuales y colectivas han sido reportadas en la literatura científica para gestionar conductas disruptivas en contextos escolares? ¿Cómo influyen las estrategias proactivas en la percepción y la reflexión pedagógica de los docentes respecto de su rol en la gestión del comportamiento en el aula?

Por lo tanto, esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre las estrategias proactivas individuales y colectivas que han sido propuestas para la gestión de conductas disruptivas en contextos escolares. Al examinar las barreras actitudinales, formativas y estructurales, así como las prácticas exitosas y los factores de éxito, se busca ofrecer un panorama integral que pueda orientar futuras políticas, programas de formación docente e investigaciones en el campo.

Este estudio se justifica, precisamente, en la necesidad crítica de llenar un vacío de conocimiento específico y de gran relevancia práctica, dado que la investigación actual muestra una disonancia preocupante: mientras que los enfoques proactivos y colectivos son teóricamente más eficaces para crear ambientes de aprendizaje positivos y sostenibles, en la práctica, los docentes tienden a depender de estrategias reactivas e individuales. Este patrón de actuación no solo es menos efectivo a largo plazo, sino que sitúa el problema en el estudiante, ignorando la dinámica del aula como un sistema social interconectado. Llenar este vacío es fundamental porque permite cambiar el paradigma de una simple corrección de conductas a la construcción de comunidades de aula resilientes. Investigar y sintetizar la evidencia sobre estrategias colectivas es crucial para ofrecer a los docentes herramientas que aborden las causas sistémicas de la disrupción, en lugar de solo sus síntomas individuales.

Asimismo, es imperativo abordar la brecha existente entre la percepción del docente y su práctica pedagógica, puesto que la tendencia a atribuir las conductas disruptivas únicamente a factores externos como la familia o la personalidad del alumno, sin una reflexión crítica sobre cómo la propia metodología de enseñanza o el estilo de gestión pueden estar influyendo, constituye una barrera formidable para el cambio.

MÉTODO

El estudio se enmarca en una investigación de tipo básica, también conocida como teórica, dado que busca plantearse nuevos postulados teóricos o reformular los existentes sin llegar a generar ningún aspecto práctico (Behar, 2008). Asimismo, bajo el enfoque cualitativo a fin de explorar los significados de una

manera flexible y profunda, siendo sustentados desde una perspectiva nueva a partir de la literatura existente considerando que no existe una realidad única (Ñaupas et al., 2018).

En este mismo orden de ideas, fue necesario sintetizar la evidencia empírica disponible por medio del empleo del diseño de investigación documental, ya que éste se basa en el análisis sistemático de los artículos científicos seleccionados a fin de conseguir la información mas relevante sobre las estrategias de gestión de conductas disruptivas en el aula (Bisquerra, 2004).

Tabla 1. Estrategia de búsqueda inicial

#	Base de dato	Ecuación de búsqueda	Resultados encontrados
1	Scopus	(TITLE ("disruptive behavior") AND ALL (students) AND ALL ("secondary school")) AND PUBYEAR > 2020 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "re") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "English")) AND (LIMIT-TO (OA , "all"))	16
2	Scielo	(conductas disruptivas) AND (year_cluster:(2022) AND (WOS Subject categories: Education	2
3	Eric	"disruptive behaviors" pubyearmin:2021 descriptor:Behavior publicationtype:Journal Articles	10
4	Google Scholar	("estrategias" AND "gestión" AND "conductas disruptivas" AND "secundaria" and "educación" OR "escolar") AND ("revisión sistemática") AND (2021..2025)	23
		("strategies" and "management" and "disruptive behaviors" and "secondary" and 'education' or "school") AND (review OR "systematic review") AND (2021..2025)	232
	Total		283

De igual modo, fue indispensable emplear la estrategia de reportes de revisiones sistemáticas basadas en la estructura de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), especialmente se consideraron cuatro aspectos fundamentales: identificación, selección, elegibilidad e inclusión (Page et al., 2021). En ese sentido, primeramente, se identificaron los documentos a través de distintas bases de datos; en segundo lugar, se eliminaron duplicados y se realizó una primera criba basada en títulos y resúmenes; luego, los artículos que pasaron la revisión inicial fueron evaluados a fin de verificar si cumplían con los criterios de elegibilidad, para ello, se tomó en consideración solamente artículos de revisión bibliográfica, tanto en el idioma español como el inglés publicado en un rango de temporalidad entre 2021 y 2025, de acceso abierto en áreas temáticas vinculadas a gestión de conductas disruptivas en el aula. Fueron excluidos, tesis, monografías, documentos irrelevantes y fuera de las áreas temáticas identificadas.

En lo concerniente a las fuentes de información empleadas, se consideraron: Scopus, SciELO, Eric y Google Scholar. La búsqueda se realizó del 07 al 21 de octubre de 2025, detectándose inicialmente 283 documentos. Posteriormente, se aplicaron filtros de búsqueda y operadores booleanos, en función de ir reduciendo a un menor volumen la cantidad de documentos de interés y relevancia para el estudio; quedando así solamente 15 artículos, los cuales se organizaron en colecciones dentro del gestor bibliográfico Zotero para facilitar su análisis, así como el proceso de extracción de los datos en función de las preguntas de investigación.

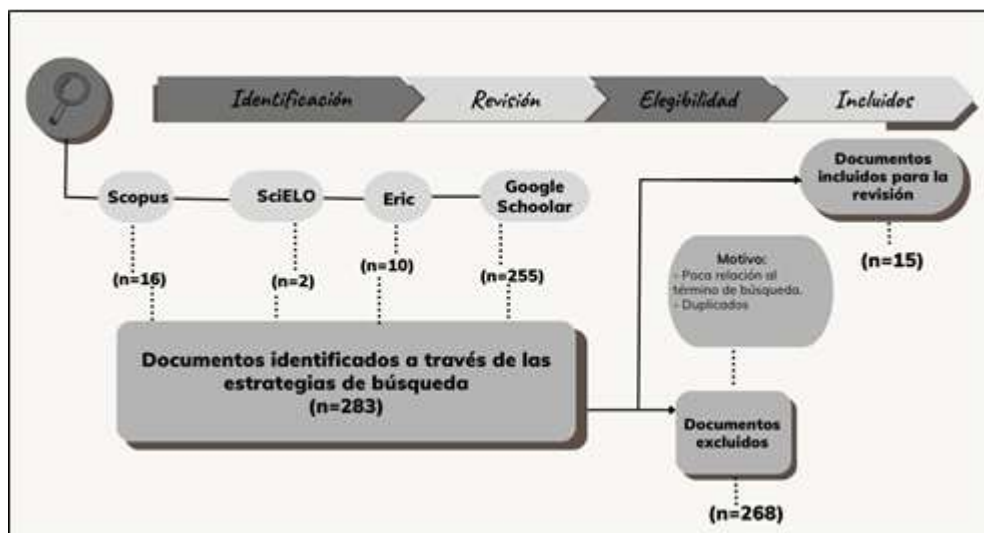


Figura 1. Flujograma PRISMA generado después de cribado

Nota. Adaptado de Page et al. (2021).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis sistematizado de las fuentes consultadas permitió identificar los siguientes documentos relevantes, con los cuales se pudo dar respuesta a los objetivos trazados. Tabla 2.

Tabla 2. Documentos incluidos para la revisión

#	Autor/Año	DOI
<i>Base de datos Scopus</i>		
1	(Adewale y Moyo, 2025)	10.21831/cp.v44i1.77032
2	(Baños et al., 2024)	10.12800/ccd.v19i59.2173
3	(Ødegård y Solberg, 2024)	10.1016/j.tate.2024.104627
4	(Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024)	10.17227/rce.num92-16489
5	(Ramón y Barrios, 2025)	10.31637/epsir-2025-1567
6	(Sitota y Tefera, 2024)	10.11591/ijere.v13i1.24969
<i>Base de datos SciELO</i>		
7	(Bravo et al., 2024)	10.15517/revedu.v48i1.55819
<i>Base de datos Eric</i>		
8	(Alperin et al., 2023)	10.1080/2372966X.2021.1883996
9	(Fallon et al., 2023)	10.1177/01987429211067217
<i>Base de datos Google Scholar</i>		
10	(Azhar, 2024)	10.5281/ZENODO.12679033
11	(Corea y Gamero, 2025)	10.71068/1qts2z57
12	(Deshpande et al., 2025)	10.22034/MEB.2025.534482.1111
13	(Marshall et al., 2024)	10.1176/appi.ps.20230543
14	(Smith et al., 2022)	10.1002/cl2.1223
15	(Tusha et al., 2024)	10.5281/ZENODO.10900979

Estrategias proactivas individuales y colectivas que han sido propuestas para la gestión de conductas disruptivas en contextos escolares

Para Alperin et al. (2023) es importante anticiparse a los problemas de conducta en vez de simplemente reaccionar, por ello, se considera vital las estrategias proactivas para el manejo de conductas disruptivas, las cuales incluyen, a nivel individual, la enseñanza de habilidades de afrontamiento y la promoción de la autoconciencia emocional en los estudiantes; así como también en forma grupal por medio de la implementación de programas de intervención temprana y la colaboración multidisciplinaria entre docentes, psicólogos escolares y padres.

En este mismo orden de ideas, Adewale y Moyo (2025) destacan a nivel individual la enseñanza de habilidades socioemocionales y de autorregulación, mientras que colectivamente, consideran relevante la implementación de expectativas de comportamiento claras para toda la escuela. Por su parte, Baños et al. (2024) consideran que la implementación de un currículo socioemocional, el fomento de un clima escolar positivo y la capacitación docente en disciplina positiva son clave para prevenir y abordar eficazmente las conductas disruptivas.

Ciertamente la prevención es un pilar importante, especialmente si se tiene una visión del comportamiento como comunicación, según Fallon et al. (2023) a menudo las conductas disruptivas representan una forma de comunicación de necesidades no satisfechas, por ende, se recomienda establecer relaciones positivas y de confianza entre docente-alumno facilitando la enseñanza de habilidades de comunicación asertiva ya que esto reduce la ansiedad y previene comportamientos desafiantes.

Otra de las estrategias efectivas para la gestión de las conductas disruptivas en el aula tiene que ver con la integración de Mindfulness, en ese sentido, Azhar (2024) considera que es una herramienta práctica y efectiva para la autorregulación individual, lo cual va mas allá de la enseñanza de habilidades sociales tradicionales que también contribuye a crear un ambiente de aula empático basado en la comunicación y el respeto. Asimismo, Corea y Gamero (2025) proponen la estrategia de mindfulness como una herramienta trascendental en la edificación de entornos de aprendizaje positivos, contribuyendo también en el bienestar docente ya que les ayuda a manejar el estrés y el agotamiento profesional.

Para Deshpande et al. (2025), la gestión adecuada de las conductas disruptivas requiere por parte del docente un manejo de las rutinas diarias del aula que sea en forma clara y predecible, ya que esto contribuye en la articulación de ambientes de seguridad psicológica, reduciendo la ansiedad que a menudo subyace en los comportamientos problemáticos. Además de esto, Smith et al. (2022) señalan que las rutinas coadyuvan en el desarrollo de entornos de aprendizaje estructurados, lo cual facilita la autonomía, autogestión y responsabilidad, ya que los estudiantes pueden gestionar sus propias acciones y materiales de forma más independiente.

Reflexión pedagógica de los docentes acerca de su rol en la gestión del comportamiento en el aula

De acuerdo con Marshall et al. (2024), la adopción de estrategias proactivas trasciende la percepción del docente sobre su rol, pasando de ser reaccionario a un verdadero planificador de experiencias de aprendizaje, de tal manera que los docentes que empiecen a verse a sí mismos como facilitadores del desarrollo integral del estudiante asumen finalmente una mayor responsabilidad en la construcción de un clima escolar positivo, además de que les permite realizar de manera constante procesos de autoanálisis y reflexión sobre la efectividad de sus propias estrategias (Bravo et al., 2024).

De igual modo, Azhar (2024) señala que la práctica reflexiva del maestro es crucial en la labor pedagógica; por ende, es importante empoderar a los docentes para hacerlos conscientes de su papel central en la promoción de experiencias de aprendizaje basadas en el bienestar y el clima escolar. Así pues, esta práctica reflexiva mejora la regulación emocional del profesor, lo que se traduce en una práctica pedagógica más paciente, consciente y efectiva para modelar el comportamiento de los estudiantes (Smith et al., 2022).

Cuando el docente pasa de verse como un simple aplicador de conocimientos y se convierte en un instructor de competencias socioemocionales se genera un cambio significativo en su percepción, fomentando una reflexión pedagógica más profunda sobre las causas del mal comportamiento (Tusha et al., 2024). De tal manera que, es esencial la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales, según Orellana-Román y Ruiz-Garzón (2024) dado que, no es una tarea exclusiva de los psicólogos, sino mas bien, una competencia pedagógica fundamental que los docentes deben integrar en su práctica habitual, permitiéndole atender las necesidades no satisfechas que generalmente subyacen a las conductas disruptivas.

Para Bravo et al. (2024), es importante tener en cuenta la diferenciación de conductas, ya que esto aporta una caracterización desde la perspectiva docente de las conductas negativas por lo que requieren un abordaje específico para cada una; desde luego, no se trata de etiquetar un comportamiento como malo, sino mas bien, buscar comprender su naturaleza, su gravedad e intención, convirtiéndose así según Orellana-Román y Ruiz-Garzón (2024) en una herramienta analítica para brindar a los docentes ir más allá de la reacción y ayudarles a diagnosticar lo que realmente está ocurriendo en el aula y así, poder aplicar la estrategia más adecuada.

Discusión

Al identificar las estrategias proactivas individuales y colectivas que han sido propuestas para la gestión de conductas disruptivas en contextos escolares se encontró en primer lugar evidencias científicas para asegurar la importancia que tiene el fortalecimiento de la relación docente estudiante, en ese sentido, Fallon et al. (2023) refieren que la construcción de un vínculo positivo y de confianza como base para la gestión del comportamiento en lugar de esperar a que ocurra la disrupción, el docente invierte tiempo y esfuerzo en conocer a sus estudiantes, mostrando empatía y un interés genuino por su bienestar. Esto también es reforzado por Smith et al. (2022) quienes aseguran la importancia de establecer una comunicación asertiva y respetuosa, así como también, ofrecer apoyo emocional constante y proporcionar retroalimentación positiva que refuerce el esfuerzo y la autoestima del alumno, podría transformar la percepción del estudiante sobre la autoridad, viéndola como una figura de apoyo en lugar de una de control. Esto coincide con Martínez y Wighting (2023) quienes aseguran que los educandos que tienden a percibir a sus maestros como justos y respetuosos confían en él para la resolución de conflictos, a la vez que manifiestan un menor número de conductas disruptivas y mejor compromiso escolar.

Siguiendo esta línea se encontró relevante el desarrollo de experiencias de aprendizaje donde se fomenten las competencias socioemocionales para la gestión de conductas disruptivas; en tal sentido, Bravo et al. (2024) refieren que el aprendizaje socioemocional es una estrategia proactiva que busca equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para comprender y regular sus propias emociones, estableciendo relaciones positivas que coadyuven a la toma de decisiones responsables. Asimismo, Corea y Gamero (2025) manifiestan la necesidad de integrar la enseñanza de estas competencias de manera explícita en el currículo enseñando habilidades como la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social y la empatía y que ellos puedan aprender a identificar sus propios sentimientos y los de otras personas.

Esto coincide con lo señalado por Alperin et al. (2023) quienes proponen el desarrollo de un marco de trabajo colectivo y sistémico enfocado en la mejora del clima escolar y la reducción de conductas disruptivas; por lo cual, es importante centrarse en el refuerzo positivo desde tres aspectos esenciales: a) Nivel universal para todos los estudiantes, b) Nivel secundario para estudiantes en riesgo, c) Nivel terciario para intervenciones individualizadas.

Por su parte, Deshpande et al. (2025) consideran esencial la creación de una alianza efectiva con el núcleo familiar del estudiante, se trata de una estrategia que reconoce a la escuela como una entidad articulada con los actores escolares y no como una institución que trabaja de manera aislada, estableciendo para ello, de forma permanente canales de comunicación bidireccionales y respetuosos donde los padres de familia se sienten valorados en vez de ser contactados solamente cuando surge algún problema. Asimismo, Orellana-Román y Ruiz-Garzón (2024) concuerdan en que esa alianza ofrece a los docentes la posibilidad de comprender mejor el contexto familiar y personal en el que se desenvuelve el estudiante, ayudándole a identificar las causas de las conductas disruptivas.

Por otro lado, se pudo identificar la influencia en la percepción y la reflexión pedagógica de los docentes acerca de su rol en la gestión del comportamiento en el aula, evidenciándose que los maestros deben ir más allá de su rol de instructor de contenidos, de acuerdo con Fallon et al. (2023) se trata de convertirse en facilitadores de un clima emocionalmente seguro, es decir, la reflexión pedagógica, de modo que los lleva a la conclusión de que la base para un aula funcional no es el control, sino la conexión, de modo que, comienzan a percibir que su influencia depende menos de la autoridad formal y más de la calidad de la relación que construyen con cada estudiante; así pues, esta nueva percepción les exige desarrollar competencias socioemocionales, practicar la escucha activa y mostrar una empatía genuina, entendiendo que el apoyo emocional es una condición previa para el aprendizaje y no una tarea secundaria (Bravo Pereira et al., 2024).

Ahora bien, enfrentarse a comportamientos complejos y persistentes obliga al profesorado a adoptar una postura de indagación y autoanálisis constante (Adewale y Moyo, 2025). En ese sentido, la percepción de que existe una única manera de gestión del aula se desvanece, dando paso a una reflexión pedagógica

continúa sobre la propia práctica. Los docentes se dan cuenta de que sus métodos, su estilo de comunicación e incluso sus propios prejuicios pueden ser factores que contribuyen al comportamiento del estudiante. Esto coincide con lo expuesto por Hettinger et al. (2021) quienes aseguran que la calidad de la relación docente alumno depende de la reflexión crítica de los docentes, es decir, ante un mayor nivel de reflexión sobre su práctica pedagógica, entonces tendrá mayor posibilidad de adaptar y diversificar estrategias de intervención más ajustadas y empáticas, respondiendo mejor a las necesidades del estudiantado.

Desde luego, es fundamental tomar en consideración lo señalado por Bosman et al. (2021) quienes concuerdan en la necesidad de que los maestros se desarrollen profesionalmente de manera continua, a fin de mejorar no solo su percepción sobre la gestión de conductas disruptivas, sino también, la autoeficacia y la calidad de la prestación del servicio educativo por medio de prácticas menos reactivas y más ajustadas a un enfoque centrado en el estudiante.

CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo de identificar y describir estrategias proactivas para la gestión de conductas disruptivas, esta revisión sistemática revela un consenso claro en la literatura hacia un paradigma preventivo y formativo, en detrimento de los enfoques reactivos y punitivos. A nivel individual, las estrategias propuestas se centran de manera fundamental en el fortalecimiento de la relación docente-estudiante, donde el profesor, dotado de altas competencias socioemocionales, actúa como un facilitador de un entorno seguro y empático; mientras que, a nivel colectivo, las intervenciones trascienden el aula y abogan por una responsabilidad sistémica. Esto incluye, por una parte, la creación de alianzas efectivas con las familias para alinear esfuerzos y, por otra, la implementación de marcos de trabajo a nivel de toda la institución, como el apoyo conductual positivo o las prácticas restaurativas, que promueven la coherencia, la enseñanza de expectativas y la reparación de relaciones.

Con respecto al objetivo enfocado en identificar la influencia en la percepción y la reflexión pedagógica de los docentes acerca de su rol en la gestión del comportamiento en el aula, se concluye que la gestión de la conducta disruptiva actúa como un catalizador fundamental que transforma profundamente la percepción y la reflexión pedagógica de los docentes. Así pues, ante la insuficiencia de los métodos tradicionales, el profesorado se ve abocado a un proceso de autoanálisis que redefine su rol, pasando de verse como un mero instructor a percibirse como un facilitador clave del bienestar socioemocional en el aula, priorizando la construcción de relaciones empáticas y de confianza como una condición indispensable para el aprendizaje; desde luego, dicha reflexión no solo es introspectiva, sino que también, expande su concepción de la responsabilidad, llevándolos a superar las dificultades que se les presenten.

REFERENCIAS

- Adewale, S., y Moyo, Z. (2025). A study of teaching experience and teacher-parent collaboration in managing students' disruptive behaviours. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 44(1), 116-124. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.77032>
- Alperin, A., Reddy, L. A., Glover, T. A., Bronstein, B., Wiggs, N. B., y Dudek, C. M. (2023). School-Based Interventions for Middle School Students With Disruptive Behaviors: A Systematic Review of Components and Methodology. *School Psychology Review*, 52(2), 180-205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883996>
- Azhar, M. (2024). Self-Control Strategies for Handling Students Disruptive Behavior in the Classroom at Secondary Level. *International Journal of Emerging Trends in Education*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.12679033>
- Baños, R., Barretos, M., Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2024). Prediction of disruptive behaviors from boredom and satisfaction with physical education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(59), 89-101. <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i59.2173>
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Bosman, R. J., Zee, M., De Jong, P. F., y Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87(1), 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bravo, B., Flores, C., Medel, T., Moya, J., Orellana, C., y Sánchez, G. (2024). Conductas negativistas desafiantes en el retorno a la presencialidad: Perspectiva docente. *Revista Educación*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55819>
- Corea, E. N., y Gamero, E. M. (2025). Orientación Educativa y Diversidad: Una Revisión Bibliográfica en Iberoamérica (2020-2024). *Sapiens in Higher Education*, 2(8), 1-17. <https://doi.org/10.71068/1qts2z57>
- Deshpande, A., Ahmed, S., y Bahreini, R. (2025). Prevalence of Disrespectful Behaviors in Classrooms and Effective Management Strategies for Teachers: A Review. 6(1), 1041-1049. <https://doi.org/10.22034/MEB.2025.534482.1111>
- Fallon, L. M., Veiga, M. B., Susilo, A., y Kilgus, S. P. (2023). Do Teachers' Perceptions of High Cultural Responsiveness Predict Better Behavioral Outcomes for Students? *Behavioral Disorders*, 48(2), 97-105. <https://doi.org/10.1177/019874292111067217>
- Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., y Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103(1), 103349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103349>
- Marshall, T., Hoey, T., Rao, N., Taylor, J., George, P., Ghose, S. S., Cosgrove, J., y Patel, N. A. (2024). Reducing Disruptive and Distracting Behaviors in the Classroom: Assessing the Evidence Base. *Psychiatric Services*, 75(9), 895-907. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.20230543>
- Martinez, R., y Wighting, M. (2023). Teacher-Student Relationships: Impact of Positive Behavioral Interventions and Supports. *Athens Journal of Education*, 10(3), 397-410. <https://doi.org/10.30958/aje.10-3-2>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación: Cuantitativa—Cualitativa y Redacción de la Tesis (Ediciones de la U)*.
- Ødegård, M., y Solberg, S. (2024). Identifying teachers' reactive strategies towards disruptive behavior in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 145(1), 104627. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104627>

- Orellana-Román, I., y Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación*, 9(24), 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J., y Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: Inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142-156. Scopus. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872842>
- Ramón, P., y Barrios, M. L. (2025). Estrategias para atender conductas disruptivas en estudiantes de educación secundaria en México. *European Public & Social Innovation Review*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1567>
- Sitota, G., y Tefera, B. (2024). Family cohesion and disruptive behavior among school adolescents: The mediating role of self-regulation. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.24969>
- Smith, T. E., Thompson, A. M., y Maynard, B. R. (2022). Self-management interventions for reducing challenging behaviors among school-age students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1), e1223. <https://doi.org/10.1002/cl2.1223>
- Tusha, A., Bulut, S., y Al-Hendawi, M. (2024). Promoting a healthy school environment via social-emotional learning in the high school setting: An overview. *Adv Med Psychol Public Health*, 1(3), 156-163. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10900979>
- UNESCO. (2022). Sobre la disrupción en la educación (No. 11696; 5182). <https://n9.cl/83dsd>