



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TÍTULO

Propuesta de intervención basada en la disciplina positiva para fortalecer la convivencia escolar en Educación Básica Media.

Previo al grado académico de licenciado en Educación Básica

Línea de investigación: Familia, escuela y comunidad

ALUMNA: Johana Ninoska Cadena Angulo

DOCENTE: Mgt. Irlanda Armijos Porozo

Febrero 2026

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
3.	JUSTIFICACIÓN	5
4.	OBJETIVOS	6
4.1.	OBJETIVO GENERAL	6
4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
5.	ENFOQUE TEÓRICO	7
5.1.	Convivencia escolar, clima de aula y disciplina positiva.....	7
5.1.1.	Disciplina escolar: del enfoque punitivo al enfoque formativo	8
5.1.2.	Disciplina positiva y respeto mutuo en el aula.....	10
5.1.3.	Competencias socioemocionales y construcción de normas compartidas.....	11
5.2.	Conductas disruptivas en el aula: causas y comprensión educativa .	12
5.2.1.	Conceptualización de las conductas disruptivas	12
5.2.2.	Factores personales y socioemocionales del estudiante	13
5.2.3.	Influencia del contexto familiar y social	14
5.2.4.	Factores pedagógicos y prácticas docentes asociadas	15
5.3.	Estrategias educativas para la prevención y gestión positiva de la convivencia	16
5.3.1.	Estrategias preventivas de gestión del aula	17
5.3.2.	Acompañamiento docente y formación situada.....	18
5.3.3.	Aprendizaje socioemocional y resolución pacífica de conflictos....	19
5.3.4.	Evaluación formativa del clima escolar y seguimiento de la intervención	20
6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	22
6.1.	Descripción general.....	22
6.2.	Temporalización y dinámica del proceso	24
6.3.	Planificación general	25

6.4.	Evaluación y monitoreo	27
Técnicas 27		
7.	REFERENCIAS	29
8.	ANEXO	30
	Anexo 1. Planificación de los Talleres	30
	Anexo 2. Cápsulas pedagógicas de acompañamiento docente	34
	Anexo 3. Encuesta: Clima de aula y convivencia escolar	37
	Anexo 4. Ficha de registro de conductas disruptivas.....	38
	Anexo 5. Guía de acuerdos de convivencia del aula	38
	Anexo 6. Ficha de reflexión ante conflictos	39
	Anexo 7. Diario de campo docente.....	40
	Anexo 8. Lista de observación del clima de aula.....	41
	Anexo 9. Guía breve para familias.....	41
	Anexo 10. Matriz comparativa de evaluación final.....	42

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar y el manejo formativo de la conducta constituyen condiciones clave para sostener procesos de enseñanza–aprendizaje efectivo, especialmente en Educación Básica Media, donde el estudiantado consolida hábitos de interacción, pertenencia y autorregulación. En este subnivel, los conflictos cotidianos y las conductas disruptivas pueden intensificarse si no existen acuerdos claros, rutinas consistentes y estrategias pedagógicas orientadas a la corresponsabilidad y al respeto mutuo.

La presente propuesta se diseña para una institución educativa fiscomisional ubicada en la ciudad de Esmeraldas (en adelante, la institución). Esta institución atiende aproximadamente 2000 estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo, desde Educación General Básica hasta Bachillerato. El proyecto se focaliza el subnivel de Educación Básica Media, específicamente en sexto y séptimo año, con paralelos de alrededor de 35 estudiantes.

A partir de observaciones de aula y del diálogo con docentes del nivel, se han identificado situaciones que afectan el clima escolar, tales como interrupciones frecuentes, burlas entre pares y resistencia al cumplimiento de instrucciones. Estas dinámicas inciden en la calidad de la convivencia y reducen el tiempo pedagógico efectivo, generando tensión en el ambiente de aprendizaje.

Frente a este escenario, se plantea una propuesta de intervención educativa basada en el enfoque de disciplina positiva, orientada a fortalecer el respeto mutuo, la responsabilidad y la gestión formativa de las conductas disruptivas. La propuesta articula acciones dirigidas a docentes, estudiantes y familias, con el propósito de promover un clima de aula más colaborativo, estructurado y propicio para el aprendizaje.

2. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Durante el proceso de observación inicial se identificaron conductas disruptivas frecuentes, tales como interrupciones reiteradas durante las clases, falta de respeto entre pares, gritos, burlas, desobediencia frente a instrucciones docentes y episodios aislados de agresividad verbal. Estas conductas se manifiestan con diferentes intensidades según el curso y suelen incrementarse en momentos de trabajo grupal o transiciones entre actividades.

Entre las posibles causas identificadas se encuentran: el uso limitado de estrategias docentes de disciplina positiva, la ausencia de normas de convivencia consensuadas, dificultades en la comunicación asertiva entre estudiantes, y factores externos vinculados al entorno familiar y social que impactan el comportamiento dentro del aula.

Las consecuencias de este fenómeno afectan de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presencia constante de conductas disruptivas reduce el tiempo efectivo de clase, dificulta la concentración del grupo, genera un ambiente de tensión y afecta el rendimiento académico. Asimismo, estas situaciones impactan negativamente en la convivencia escolar, deteriorando las relaciones interpersonales y provocando desgaste emocional en los docentes, quienes expresan sentirse limitados en sus herramientas para gestionar el comportamiento de los estudiantes.

Este contexto evidencia la necesidad de un plan de acción que proporcione estrategias sistemáticas para fortalecer la disciplina positiva y promover una convivencia basada en el respeto mutuo y la responsabilidad. En función de este análisis, surge la siguiente pregunta de investigación, que orienta el presente proyecto de intervención educativa:

¿Cómo diseñar un plan de acción basado en la disciplina positiva que fortalezca el respeto mutuo, la responsabilidad y la gestión de conductas disruptivas en las aulas de básica media de la institución?

3. JUSTIFICACIÓN

La convivencia escolar y una gestión adecuada del comportamiento son esenciales para procesos educativos efectivos y respetuosos. Cuando estas condiciones no se cumplen, se generan ambientes de aprendizaje tensos, donde se pierde tiempo pedagógico y se compromete el desarrollo integral del estudiantado.

En el contexto descrito, la presencia frecuente de interrupciones, burlas entre pares y dificultades para mantener normas compartidas evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a la autorregulación y al respeto mutuo. Si bien estas conductas no constituyen situaciones de violencia grave, su recurrencia impacta en la calidad del ambiente de aprendizaje y en la dinámica relacional del grupo. Desde una perspectiva preventiva, intervenir antes de que las conductas se consoliden como patrones estables resulta fundamental.

Diversos estudios han señalado que un clima escolar positivo se asocia con mayor motivación académica, mejor adaptación social y disminución de comportamientos problemáticos (Wang & Degol, 2016). Asimismo, el desarrollo de competencias socioemocionales ha demostrado efectos significativos en la mejora de la convivencia y en la reducción de conflictos escolares (Durlak et al., 2011). En esta línea, la disciplina positiva propone un modelo que integra firmeza y amabilidad, estableciendo límites claros sin recurrir a prácticas punitivas, y enseñando habilidades para la vida como la responsabilidad, la empatía y la resolución constructiva de conflictos (Nelsen, 2013).

La relevancia de esta propuesta radica, además, en su viabilidad y coherencia con el contexto institucional. En lugar de incorporar programas externos complejos o exigir recursos extraordinarios, el plan de acción reorganiza prácticas ya existentes —como reuniones docentes, tutorías y acuerdos de aula— y las orienta hacia un enfoque sistemático de disciplina positiva. Esto favorece la apropiación progresiva por parte del profesorado y reduce la posibilidad de sobrecarga laboral, condición indispensable para la sostenibilidad de cualquier innovación educativa.

Asimismo, la propuesta aporta una estructura clara que articula diagnóstico, acompañamiento docente, aprendizaje socioemocional y evaluación formativa del clima escolar. De este modo, no se limita a disminuir conductas disruptivas, sino que busca transformar el entorno relacional del aula, fortaleciendo la corresponsabilidad, la participación y la coherencia normativa.

En síntesis, esta propuesta es importante porque responde a una necesidad educativa concreta identificada en el nivel de Educación Básica Media, se sustenta en fundamentos teóricos sólidos y ofrece una intervención factible, preventiva y formativa. Su implementación potencial contribuiría a consolidar un clima de aula más respetuoso, estructurado y propicio para el aprendizaje, beneficiando tanto al estudiantado como al profesorado y a la comunidad educativa en su conjunto.

4. OBJETIVOS

4.1.OBJETIVO GENERAL

Diseñar un plan de acción basado en la disciplina positiva para el fortalecimiento del respeto mutuo, la responsabilidad y la gestión de conductas disruptivas en la Educación Básica Media.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las conductas disruptivas presentes en Educación Básica Media y su relación con el clima de aula.
- Fortalecer las competencias socioemocionales del estudiantado mediante estrategias orientadas a la autorregulación y el respeto mutuo.
- Integrar principios de disciplina positiva en las prácticas pedagógicas docentes.
- Diseñar estrategias preventivas y restaurativas que promuevan una convivencia escolar respetuosa.
- Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento del clima de aula y la gestión conductual.

5. ENFOQUE TEÓRICO

El enfoque teórico de este trabajo se construye mediante la articulación de conceptos y evidencias que permiten comprender y transformar la problemática de las conductas disruptivas en estudiantes de Educación General Básica. Se organiza en cuatro apartados interrelacionados: convivencia escolar y conductas disruptivas; disciplina positiva como alternativa a modelos punitivos; estrategias pedagógicas desde esta perspectiva; y factores para implementación sostenible.

5.1.Convivencia escolar, clima de aula y disciplina positiva

La convivencia escolar constituye el marco relacional en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se limita a la ausencia de conflictos; implica la construcción cotidiana de vínculos basados en el respeto, la participación, la equidad y la corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, la convivencia no es un “clima” espontáneo, sino un aprendizaje social que se enseña, se acompaña y se regula pedagógicamente.

Ortega-Ruiz (2007) plantea que convivir en la escuela supone educar para la vida en común y para la adhesión a valores democráticos, de modo que la convivencia se vuelve contenido formativo y responsabilidad institucional, no solo asunto disciplinario. En la misma línea, Del Rey et al. (2009) subrayan que la convivencia tiene un sentido positivo: se relaciona con el bien común, con normas que se construyen y sostienen desde el respeto mutuo, y con prácticas escolares que fortalecen el sentido de comunidad educativa.

En Educación Básica Media, esta dimensión adquiere especial relevancia porque el aula se convierte en un espacio donde se consolidan formas de interacción, pertenencia y reconocimiento. Cuando las normas no se comprenden, se perciben como arbitrarias o no se aplican con criterios de justicia, aumenta la probabilidad de tensiones relacionales y conductas que interrumpen la dinámica pedagógica. En este punto, resulta clave incorporar el clima escolar como categoría de análisis: no solo describe el ambiente, sino las percepciones compartidas sobre el trato, la seguridad, la justicia y la calidad de las relaciones.

Trianes et al. (2006) han señalado que el clima social de los centros educativos se vincula con dimensiones relacionadas con el centro y con el profesorado, evidenciando que la experiencia del estudiante se configura en gran medida por la manera en que el adulto organiza, acompaña y sostiene la vida en el aula. Desde la práctica docente, esto significa que el clima no se “declara”: se construye con rutinas, acuerdos, formas de comunicación y estilos de autoridad (Ortega-Ruiz, 2007). Cuando el aula se percibe como un entorno con buen trato, apoyo docente, claridad de expectativas y sentido de pertenencia, tiende a funcionar como factor protector frente a conflictos (Trianes et al., 2006); en cambio, cuando predominan la descalificación, la inseguridad o el control punitivo, se incrementan respuestas defensivas y interrupciones.

En coherencia con lo anterior, la disciplina escolar se comprende hoy como un proceso formativo orientado a la autorregulación y la responsabilidad, más que como un mecanismo sancionador. Este giro permite interpretar las conductas disruptivas no solo como “faltas” individuales, sino como señales educativas vinculadas al clima, a las normas y al vínculo pedagógico. Estas bases se profundizan en los apartados siguientes, dedicados al tránsito hacia un enfoque formativo, a la disciplina positiva y al papel de las competencias socioemocionales.

5.1.1. Disciplina escolar: del enfoque punitivo al enfoque formativo

La gestión de la convivencia en los centros educativos ha experimentado una evolución conceptual significativa. Históricamente, la disciplina se comprendía desde paradigmas tradicionales centrados en la autoridad vertical, el control externo y el castigo como herramienta principal de corrección. No obstante, la evidencia contemporánea señala la necesidad de transitar hacia una perspectiva preventivo-educativa, en la que la

disciplina deja de ser un mecanismo meramente sancionador para convertirse en una oportunidad de aprendizaje social y moral (Prado et al., 2024).

El enfoque tradicional (modelos punitivos) basado en la sanción presenta importantes limitaciones pedagógicas. El castigo suele definirse como la aplicación de una consecuencia desagradable o la retirada de un estímulo positivo tras una conducta inadecuada. Aunque puede detener la conducta de forma inmediata, su eficacia resulta limitada en el mediano y largo plazo. Entre sus principales desventajas se encuentran la generación de miedo o resentimiento, el desarrollo de estrategias de evitación —como mentir o evadir responsabilidades— y la ausencia de un aprendizaje reflexivo que favorezca una modificación conductual estable (Macías-Figueroa y Alarcón-Barcia, 2021).

Asimismo, cuando el clima escolar es percibido como injusto o amenazante, aumenta el estrés del alumnado y se incrementa la probabilidad de respuestas defensivas y disruptivas (Trianes et al., 2006). En este sentido, una disciplina basada exclusivamente en el control externo puede deteriorar el vínculo pedagógico y reforzar dinámicas de oposición.

Frente a estas limitaciones, surge el enfoque formativo, también denominado preventivo-educativo, que redefine la disciplina no como la supresión de la conducta disruptiva, sino como la enseñanza explícita de habilidades para la convivencia (Andrés, 2007). Este modelo no busca la sumisión, sino el desarrollo progresivo de la responsabilidad y la autonomía moral del estudiantado. Sus pilares fundamentales pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- El sentido pedagógico de la norma. Las normas no deben percibirse como imposiciones arbitrarias, sino como acuerdos necesarios que resguardan el bien común. Ortega Ruiz (2007) sostiene que la convivencia democrática implica participación activa del alumnado en la construcción y comprensión de las reglas, de modo que su cumplimiento se vincule con la garantía de los derechos colectivos. La inconsistencia en su aplicación por parte del profesorado es percibida negativamente y debilita la legitimidad de la autoridad docente.
- De la obediencia a la autorregulación. El objetivo central de la disciplina formativa es promover la autodisciplina y la autonomía moral. Esto supone trascender la obediencia basada en el temor para fomentar la competencia

emocional, entendida como la capacidad de regular la impulsividad, manejar la frustración y actuar de forma reflexiva ante situaciones conflictivas (Bisquerra & Pérez, 2007). La regulación emocional se convierte, así, en una condición esencial para prevenir conflictos y promover respuestas socialmente adecuadas.

- El vínculo docente-estudiante como herramienta de gestión. La calidad de la relación pedagógica constituye un factor determinante en la prevención de la disrupción. Trianes et al. (2006) evidencian que los estudiantes que perciben a sus docentes como justos, accesibles y dispuestos a apoyar muestran menores niveles de conducta antisocial. Por el contrario, la falta de sensibilidad o el uso de métodos coercitivos incrementan los conflictos. La disciplina formativa exige que el docente ejerza su autoridad desde el respeto mutuo y la empatía, configurando el vínculo como un factor protector frente al fracaso escolar y la inadaptación social (Prado et al., 2024; Trianes et al., 2006).

En conclusión, transitar del enfoque punitivo al formativo implica asumir que la "indisciplina" o las conductas disruptivas (que dificultan el aprendizaje y distorsionan la dinámica del grupo) son a menudo síntomas de carencias en habilidades socioemocionales o de un clima escolar deteriorado (Macias-Figueroa y Alarcón-Barcia, 2021). La respuesta, por tanto, no debe ser meramente sancionadora, sino educativa, buscando empoderar al estudiante para que se convierta en un ciudadano responsable y capaz de autorregularse (Prado et al., 2024).

5.1.2. Disciplina positiva y respeto mutuo en el aula

En la línea del enfoque formativo, la disciplina positiva se consolida como una alternativa pedagógica frente a modelos autoritarios o punitivos, al proponer una gestión del aula fundamentada en el respeto mutuo, la empatía y la colaboración (Prado et al., 2024). A diferencia de una lógica centrada en el castigo o en la mera obediencia, este enfoque prioriza el aprendizaje de habilidades para la convivencia y la construcción de corresponsabilidad en el grupo.

Este modelo sostiene que la calidad de la interacción entre docente y estudiante constituye un factor determinante para el clima escolar. Según Trianes et al. (2006), cuando el alumnado percibe a sus profesores como justos, accesibles y respetuosos, disminuyen las conductas antisociales y mejora la adaptación académica. En contraste, la

percepción de injusticia o la falta de sensibilidad docente actúan como factores de riesgo que incrementan la hostilidad y la disrupción en el aula (Trianes et al., 2006).

La implementación de la disciplina positiva no implica la ausencia de límites, sino su establecimiento desde una postura que integra firmeza y amabilidad. Se trata de ejercer la autoridad pedagógica desde el respeto, evitando prácticas humillantes o coercitivas. Este enfoque ha mostrado contribuir a la reducción de la ansiedad y el estrés en el alumnado, favoreciendo entornos de seguridad emocional que funcionan como factores protectores frente a la violencia (Prado et al., 2024; Trianes et al., 2006). Al centrarse en el respeto mutuo, se promueve el empoderamiento del estudiante, quien aprende a asumir decisiones responsables y a resolver conflictos de manera constructiva, habilidades esenciales para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Prado et al., 2024; Ortega Ruiz, 2007).

5.1.3. Competencias socioemocionales y construcción de normas compartidas

Para que un modelo de convivencia basado en el respeto mutuo sea sostenible en el tiempo, resulta indispensable el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007). Su fortalecimiento no solo favorece el bienestar individual, sino que incide directamente en la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula.

Entre las competencias clave para la vida escolar destacan:

1. **Regulación emocional.** Capacidad para manejar la impulsividad —como la ira o la agresividad— y tolerar la frustración ante situaciones adversas. Esta competencia resulta fundamental para prevenir respuestas desproporcionadas y favorecer conductas adaptativas frente al conflicto (Bisquerra y Pérez, 2007).
2. **Competencia social.** Incluye habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva, así como capacidades de negociación y resolución pacífica de conflictos (Bisquerra y Pérez, 2007). Estas habilidades permiten al estudiante interactuar de manera constructiva y participar activamente en la dinámica grupal.

El desarrollo de estas competencias debe articularse con la construcción democrática de las normas. La convivencia no se reduce a compartir un espacio físico, sino que implica la adhesión a un sistema de convenciones que regulan la vida en común. Desde una perspectiva formativa, las normas no deben percibirse como imposiciones arbitrarias, sino como acuerdos orientados al bien común. Cuando son comprendidas, dialogadas y asumidas colectivamente, favorecen la resolución espontánea y reflexiva de los conflictos (Ortega Ruiz, 2007).

Asimismo, la investigación advierte que la inconsistencia en la aplicación de las normas por parte del profesorado —cuando existen criterios divergentes entre docentes— es percibida negativamente por el alumnado y deteriora la convivencia escolar. Por ello, la construcción de un clima positivo exige que las normas sean claras, compartidas y aplicadas con coherencia y justicia. De este modo, se facilita la internalización progresiva de un orden moral basado en la reciprocidad y el reconocimiento del otro (Del Rey et al., 2009; Ortega Ruiz, 2007).

5.2. Conductas disruptivas en el aula: causas y comprensión educativa

Comprender por qué aparecen las conductas disruptivas en el aula implica superar explicaciones simplistas centradas exclusivamente en el estudiante y adoptar una mirada sistémica. Las investigaciones actuales coinciden en que la disrupción escolar no responde a una única causa, sino a la interacción de factores personales, familiares, sociales y pedagógicos que se configuran en un contexto relacional determinado (Trianes et al., 2006; Ortega Ruiz, 2007).

Desde esta perspectiva, las conductas disruptivas no pueden interpretarse únicamente como actos de desobediencia o falta de disciplina, sino como manifestaciones de desequilibrios en el proceso de adaptación escolar, necesidades socioemocionales no atendidas o dinámicas institucionales que requieren revisión.

5.2.1. Conceptualización de las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas se entienden como comportamientos que interfieren, interrumpen o impiden el desarrollo normal de la actividad pedagógica, afectando el clima de aula y el aprendizaje del grupo. Una formulación frecuente en la literatura en español las describe como aquellas conductas del alumnado que “interfieren, molestan,

interrumpen e impiden” el trabajo docente y la dinámica de clase (Gómez y Cuña, 2017). Se trata de una especie de "boicot transitorio o permanente" al trabajo del profesorado y a la dinámica del grupo (Macias-Figueroa y Alarcón-Barcia, 2021)

Sin embargo, delimitar qué es “disruptivo” no siempre es sencillo: depende del nivel de tolerancia, de las expectativas de aula, de la experiencia docente y del propio contexto institucional. Martínez-Vicente (2020) advierte que la definición de disrupción está mediada por la interpretación y por factores situacionales, lo que obliga a analizarla con criterios pedagógicos, evitando etiquetar al estudiante sin comprender el entorno.

Desde una perspectiva educativa, suelen incluirse conductas como interrupciones persistentes, desacato reiterado, provocaciones, agresiones verbales, burlas, desorganización intencional del trabajo, o resistencia sistemática a las consignas. Lo relevante para una propuesta de intervención no es solo “nombrarlas”, sino comprender qué función cumplen en la vida del aula (evitar una tarea, buscar atención, expresar malestar, responder a un clima percibido como injusto, etc.).

5.2.2. Factores personales y socioemocionales del estudiante

Un componente clave en la aparición de disrupciones es el desarrollo insuficiente de competencias socioemocionales, especialmente en regulación emocional, tolerancia a la frustración, habilidades sociales y resolución de conflictos. Bisquerra y Pérez (2007) sostienen que estas competencias integran conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comprender y gestionar fenómenos emocionales, con impacto directo en la convivencia. En el contexto del aula, el déficit en estas habilidades se manifiesta principalmente de dos formas:

- Dificultad en la regulación emocional y autocontrol: La impulsividad comportamental está ligada a una falta de autocontrol motriz y emocional. El estudiante actúa guiado por el deseo inmediato sin pensar en las consecuencias, lo que deriva en interrupciones constantes, dificultad para esperar el turno o respuestas agresivas ante la frustración (Saco-Lorenzo et al., 2022). La capacidad para regular la ira y tolerar la frustración es, por tanto, un factor preventivo esencial frente a la disrupción (Bisquerra y Pérez, 2007).
- Búsqueda de reconocimiento (Llamadas de atención): Muchas conductas disruptivas surgen de una inmadurez socioemocional y una necesidad de reconocimiento. Cuando el estudiante no logra destacar por sus éxitos académicos

o no dispone de repertorios adecuados para expresar sus necesidades, aprende que el mal comportamiento es una vía efectiva para que el adulto y sus pares le presten atención, aunque sea de forma negativa (Saco-Lorenzo et al., 2022).

En la educación básica, además, se observan cambios evolutivos que intensifican la sensibilidad social y la búsqueda de reconocimiento; cuando el estudiante no dispone de repertorios adecuados para expresar necesidad de pertenencia, desacuerdo o frustración, puede recurrir a conductas disruptivas como vía de afrontamiento. En este sentido, la disrupción se comprende mejor como señal educativa (necesidad de apoyo, estructura, pertenencia o aprendizaje socioemocional explícito) antes que como simple “mala conducta”.

En conclusión, la conducta disruptiva debe comprenderse pedagógicamente no solo como una falta de disciplina, sino como una señal de carencias en habilidades de vida y autonomía emocional que requieren ser educadas (Bisquerra y Pérez, 2007; Prado et al., 2024).

5.2.3. Influencia del contexto familiar y social

La conducta escolar no ocurre en el vacío; se configura en estrecha relación con el contexto familiar y social del estudiante. Si bien la convivencia escolar posee su propia dinámica, esta se vincula con procesos de socialización más amplios. Macias-Figueroa y Alarcón-Barcia, (2021), señalan que las conductas disruptivas a menudo tienen su origen en factores externos al aula, como problemas familiares, dificultades afectivas o la ausencia de rutinas y normas claras en el hogar.

Bisquerra (2003) identifica factores de riesgo familiar específicos que inciden en el desajuste escolar, tales como la desorganización en la estructura familiar, la presencia de conflictos entre los miembros, la supervisión inapropiada y, muy especialmente, la severidad o inconsistencia de los padres en la aplicación de límites. Cuando el estudiante proviene de entornos caracterizados por alta conflictividad o escasa contención emocional, es más probable que carezca de las herramientas necesarias para la autorregulación en la escuela (Bisquerra, 2003). Asimismo, la falta de afectividad en el núcleo familiar puede llevar al estudiante a desbordar esa energía negativa en el aula a través de comportamientos impulsivos o agresivos (Macias-Figueroa & Alarcón-Barcia, 2021).

A lo anterior se suman factores del entorno social. Bisquerra (2003) destaca que características de la comunidad, como la desorganización social, la delincuencia o la disponibilidad limitada de recursos, sitúan al joven en situación de riesgo. Además, la presión del grupo de pares puede inducir comportamientos desadaptativos si la escuela y la familia fallan en potenciar conductas saludables.

En este escenario, la convivencia escolar debe entenderse no solo como la ausencia de violencia, sino como una construcción colectiva que amortigüe estos factores de riesgo. Como sostiene Ortega Ruiz (2007), la convivencia encierra una dimensión psicológica y moral que incluye el reconocimiento del otro y la empatía; cuando la escuela logra convertirse en un espacio de seguridad y respeto, puede actuar como un contrapeso frente a la vulnerabilidad social, ayudando al estudiante a construir una identidad cívica positiva a pesar de las dificultades de su entorno (Ortega Ruiz, 2007; Bisquerra, 2003).

5.2.4. Factores pedagógicos y prácticas docentes asociadas

La investigación contemporánea insiste en que las conductas disruptivas no pueden explicarse sin considerar el clima escolar y las prácticas pedagógicas. Un estudio reciente (Prado et al., 2024) analiza el impacto de la disciplina positiva, reforzando la evidencia de que un clima basado en el respeto y la empatía disminuye significativamente la frecuencia de comportamientos desafiantes y mejora el rendimiento académico. En esta misma línea, los sistemas educativos demandan cada vez más formación docente en gestión emocional y resolución de conflictos, pues se reconoce que la convivencia no se sostiene solo con normativas, sino con la calidad de las interacciones y la consistencia en el aula.

En el plano micro (aula), influyen especialmente tres dimensiones pedagógicas:

- Claridad y coherencia normativa. La gestión de las normas es determinante. Cuando las reglas son ambiguas o se aplican de forma desigual (inconsistencia entre profesores), aumenta la percepción de injusticia y se debilita la legitimidad de la autoridad. Trianes et al. (2006) demostraron que la percepción de que las reglas son justas y de que existe equidad en el trato es un componente esencial del clima social. Por su parte, Del Rey et al. (2009) advierten que la incoherencia en la aplicación de las normas es uno de los factores que más deteriora la convivencia según la percepción del alumnado.

- Vínculo pedagógico y apoyo docente La calidad de la relación profesor-alumno actúa como un factor protector. Un docente percibido como accesible, que ofrece ayuda y con quien se puede hablar de problemas, reduce la probabilidad de conductas antisociales y hostiles. Según Trianes et al. (2006), la percepción de ayuda y "confort" en la relación con el profesorado fomenta la adaptación escolar y previene la disrupción, mientras que la percepción de rechazo o falta de ayuda la incrementa.
- Metodologías y participación. La propuesta didáctica influye directamente en el comportamiento. Propuestas rígidas, poco significativas o que fomentan la pasividad pueden incrementar la desmotivación escolar, la cual es una de las causas principales de la disrupción (Saco-Lorenzo et al., 2022). Por el contrario, estrategias activas y la construcción negociada de la convivencia favorecen la implicación y la corresponsabilidad. Como señala Ortega Ruiz (2007), la convivencia no es solo cohabitar, sino participar en una actividad compartida mediante el diálogo; cuando el alumnado se siente partícipe de la construcción de las normas y la actividad, se favorece la resolución espontánea de conflictos

En síntesis, las conductas disruptivas aparecen por la interacción de factores personales (autorregulación y habilidades sociales), contextos familiares y sociales, y condiciones pedagógicas (clima, normas, metodología, vínculo). Por ello, el problema no es solo del estudiante: es multicausal y exige una intervención integral que combine prevención, enseñanza socioemocional, gestión del aula, trabajo con familias y evaluación del clima. Esta conclusión es consistente con revisiones sistemáticas recientes sobre convivencia escolar que recomiendan abordajes articulados y sostenidos en el tiempo, más allá de medidas reactivas.

5.3. Estrategias educativas para la prevención y gestión positiva de la convivencia

Si las conductas disruptivas son un fenómeno multicausal y relacional, su abordaje requiere estrategias integrales que actúen de manera preventiva y formativa. La literatura especializada coincide en que la mejora de la convivencia escolar no depende exclusivamente de medidas disciplinarias, sino de la implementación sistemática de prácticas pedagógicas orientadas a fortalecer el clima de aula, el vínculo docente–

estudiante y el desarrollo socioemocional (Ortega Ruiz, 2007; Del Rey et al., 2009; Trianes et al., 2006).

En coherencia con ello, las estrategias que se presentan a continuación se organizan en cuatro líneas: prevención en la gestión del aula, acompañamiento docente, aprendizaje socioemocional y evaluación del clima escolar

5.3.1. Estrategias preventivas de gestión del aula

La prevención constituye el eje central de una gestión positiva de la convivencia. La evidencia actual indica que la perspectiva "preventivo-educativa" es el enfoque dominante y más eficaz para la mejora de la convivencia y la reducción de la violencia escolar (Andrés, 2007). En lugar de intervenir únicamente cuando el conflicto ya se ha manifestado, las estrategias preventivas buscan generar condiciones pedagógicas que reduzcan la probabilidad de aparición de conductas disruptivas.

Una primera estrategia clave es la construcción de acuerdos de aula. Como señala Ortega Ruiz (2007), la convivencia democrática no es una imposición, sino una construcción colectiva que implica la participación activa del alumnado. Cuando las normas son dialogadas y comprendidas, se fortalece la corresponsabilidad y se internaliza el sentido moral de las reglas, disminuyendo la resistencia normativa. Los acuerdos de aula permiten que el estudiante no solo conozca la norma, sino que comprenda su sentido y finalidad para el bien común.

Otra estrategia fundamental es la implementación de rutinas estructuradas. La previsibilidad en el inicio y cierre de clases, en la organización de materiales y en los tiempos de trabajo reduce la incertidumbre y favorece la autorregulación. Macías-Figueroa y Alarcón-Barcia (2021) advierten que la "ausencia de rutinas y normas" es una variable que afecta directamente al desarrollo de comportamientos disruptivos. En esta línea, Trianes et al. (2006) sostienen que la percepción de orden (centro ordenado) y la coherencia normativa (trato justo al romper reglas) influyen positivamente en el clima escolar y la adaptación del alumnado.

Asimismo, la implementación de espacios para el aprendizaje de competencias socioemocionales constituye una herramienta preventiva eficaz. Dedicar tiempo sistemático a trabajar temas como la empatía, la regulación emocional o la resolución de

conflictos permite enseñar explícitamente las habilidades que se espera que el alumnado ponga en práctica. En coherencia con Bisquerra y Pérez (2007), la educación emocional debe ser un proceso educativo continuo y permanente, no una acción puntual, para producir cambios significativos en el desarrollo de la personalidad integral.

Estas estrategias no buscan aumentar el control coercitivo, sino fortalecer la estructura, la seguridad y el sentido pedagógico del aula como espacio de aprendizaje

5.3.2. Acompañamiento docente y formación situada

La mejora de la convivencia y el manejo de la disrupción no pueden recaer únicamente en la voluntad individual del docente; requieren un andamiaje institucional sólido. La formación situada no solo busca dotar de técnicas al profesorado, sino atender su propia dimensión emocional y profesional, reconociendo que el bienestar del docente es condición indispensable para el bienestar del alumnado.

El bienestar emocional del docente como punto de partida. Antes de implementar estrategias en el aula, es prioritario atender al profesorado. Bisquerra (2003) argumenta que la educación emocional debe dirigirse en primer lugar a los docentes, ya que la práctica educativa es una relación interpersonal impregnada de fenómenos emocionales que pueden derivar en estrés o depresión. Un docente que no ha desarrollado sus propias competencias emocionales (regulación de la ira, tolerancia a la frustración) difícilmente podrá modelarlas ante sus estudiantes o ejercer una contención efectiva en situaciones de crisis. Además, la capacitación en enfoques como la disciplina positiva ha demostrado aumentar la satisfacción laboral y reducir el agotamiento profesional, empoderando al docente para crear ambientes de aprendizaje efectivos.

Coherencia y clima social del profesorado La formación debe fomentar un "clima social" positivo entre los propios adultos. Trianes et al. (2006) destacan que el clima del centro no es solo la relación alumno-profesor, sino también la percepción que el profesorado tiene sobre el apoyo y la calidad de las relaciones con sus compañeros. Del Rey et al. (2009) confirman que los docentes que perciben la convivencia de su centro como "excelente" son aquellos que afirman conocer bien las normas de sus compañeros y mantener una línea disciplinar unitaria. Por tanto, los espacios de formación deben servir para unificar criterios y evitar la inconsistencia normativa, que es una de las principales quejas del alumnado y causas de deslegitimación de la autoridad.

Atención a la diversidad de percepciones y especialidades. El acompañamiento debe ser sensible a las diferencias dentro del claustro. La percepción de lo que constituye una conducta disruptiva varía según la especialidad y el género del docente. Saco-Lorenzo et al. (2022) encontraron que, por ejemplo, los especialistas en Lengua Extranjera suelen ser más estrictos con los ruidos y la falta de atención que los especialistas en Educación Física o Necesidades Educativas Específicas. Una formación situada eficaz debe abordar estas discrepancias para construir un marco común de tolerancia y gestión, reconociendo que no todos los docentes enfrentan los mismos desafíos en el aula.

Recursos y voluntad de autoformación. Finalmente, el acompañamiento debe responder a la demanda explícita del profesorado. Macías-Figueroa y Alarcón-Barcia (2021) evidencian que un porcentaje significativo de docentes (50% en su estudio) reconoce desconocer estrategias para el manejo de conductas disruptivas, pero manifiesta un deseo expreso de aprenderlas. Para apoyar esta voluntad de autoformación, Bisquerra (2003) señala la necesidad indispensable de dotar a los centros de materiales curriculares y recursos tangibles que apoyen la labor diaria, evitando que la innovación pedagógica se convierta en una sobrecarga laboral

5.3.3. Aprendizaje socioemocional y resolución pacífica de conflictos

El aprendizaje socioemocional constituye un pilar fundamental en la prevención de conductas disruptivas. Bisquerra y Pérez (2007) destacan que el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales, contribuye significativamente a mejorar la convivencia, disminuir los conflictos y favorecer el bienestar personal y social.

Estrategias concretas de regulación emocional: La intervención en el aula no debe limitarse a pedir "calma", sino que debe enseñar técnicas específicas de afrontamiento. Bisquerra (2003) señala que la regulación emocional incluye el autocontrol de la impulsividad (ira, violencia) y la tolerancia a la frustración. Para lograrlo, propone enseñar al alumnado estrategias concretas como:

- Diálogo interno y reestructuración cognitiva: Aprender a modificar los pensamientos negativos que alimentan la ira.
- Control del estrés: Técnicas de relajación, respiración consciente y meditación.

- Autoafirmaciones positivas: Desarrollo de una imagen constructiva de uno mismo para enfrentar la presión de grupo.

La alfabetización emocional como base: Un paso previo indispensable es la conciencia emocional. Muchos conflictos surgen porque el alumnado carece de vocabulario para expresar lo que siente ("no sé qué me pasa"). La educación emocional busca que el estudiante sea capaz de percibir con precisión sus propios sentimientos y los de los demás, y de dar nombre a las emociones utilizando un vocabulario adecuado (Bisquerra, 2003). Esta habilidad verbal disminuye la necesidad de actuar la emoción físicamente (agresión o disrupción) y facilita la empatía.

Autonomía emocional y resiliencia: Más allá de la interacción social, es vital desarrollar la autonomía emocional. Bisquerra y Pérez (2007) la definen como un conjunto de características que incluyen la autoestima, la responsabilidad y la capacidad de analizar críticamente las normas sociales. Un componente clave de la autonomía es la resiliencia, entendida como la capacidad para afrontar situaciones adversas y salir fortalecido de ellas. Un estudiante con autonomía emocional es menos vulnerable a la presión de grupo para cometer actos disruptivos y tiene mayor capacidad para buscar ayuda y recursos cuando los necesita.

Sistemas de ayuda entre iguales: Para la resolución pacífica de conflictos, la estrategia más potente documentada es la implementación de sistemas de ayuda entre iguales. Andrés (2007) destaca que los modelos basados en el apoyo de los pares, como el "alumno ayudante", son altamente efectivos. En estos programas, seleccionados compañeros son formados para detectar situaciones de maltrato o soledad y ofrecer apoyo emocional a las víctimas, rompiendo la "ley del silencio". Esto transforma la gestión del conflicto: deja de ser una tarea exclusiva del docente (sanción) para convertirse en una responsabilidad compartida por el grupo (reparación y apoyo), fortaleciendo la cultura moral del centro.

5.3.4. Evaluación formativa del clima escolar y seguimiento de la intervención

La intervención en convivencia requiere una evaluación sistemática y rigurosa. No basta con implementar estrategias intuitivas; es necesario analizar su impacto real en el clima escolar y en la reducción de conflictos. Desde un enfoque formativo, la

evaluación no se limita a medir resultados finales, sino que implica un seguimiento continuo que permita ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades detectadas.

Existen algunos instrumentos de evaluación del clima escolar para objetivar la percepción que hay sobre él. Trianes et al. (2006) proponen un cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). Este tipo de herramientas permite evaluar dos dimensiones fundamentales:

- Clima referente al Centro: Evalúa la sensación de seguridad, el respeto entre compañeros y la percepción de confort en el entorno escolar. Puntuaciones bajas en este factor alertan sobre sentimientos de inseguridad o conflictividad latente.
- Clima referente al Profesorado: Mide la percepción de justicia en la aplicación de normas y la accesibilidad del docente (ayuda y soporte).

Trianes et al. (2006) destacan que la percepción de que "los profesores ayudan" y son justos es un predictor clave de la adaptación escolar.

Estos instrumentos están diseñados específicamente para realizar una evaluación comparativa (pre-test y post-test), lo que permite determinar si la intervención ha logrado cambios significativos en la percepción de seguridad y justicia del alumnado (Trianes et al., 2006).

No obstante, la evaluación de competencias emocionales y de convivencia presenta dificultades metodológicas. Bisquerra (2003) advierte que los test estandarizados a veces son insuficientes para captar los matices del cambio conductual. Por ello, se sugiere una complementariedad metodológica que incluya, además de cuestionarios, técnicas cualitativas como la observación sistemática, entrevistas y análisis de incidentes críticos. Esto permite una "evaluación de 360 grados" que integre la visión de diferentes agentes educativos.

Finalmente, la evaluación y el seguimiento no pueden excluir a las familias. Andrés (2007) señala que existe un consenso en la necesidad de "acordar actuaciones con las familias" para que la intervención sea efectiva. La comunicación constante fortalece la coherencia entre escuela y hogar, favoreciendo que el alumnado internalice las normas no como imposiciones arbitrarias, sino como un sistema de convenciones compartidas para el bien común (Ortega Ruiz, 2007).

En síntesis, las estrategias educativas para la gestión positiva de la convivencia deben ser preventivas, formativas y sistemáticas. La construcción de acuerdos de aula, la implementación de rutinas claras, las cápsulas pedagógicas de educación emocional, el acompañamiento docente y la evaluación formativa del clima escolar conforman un marco coherente de intervención.

De este modo, la propuesta no se orienta exclusivamente a reducir conductas disruptivas, sino a transformar el entorno relacional del aula, fortaleciendo la corresponsabilidad, la autorregulación y el respeto mutuo como condiciones esenciales para el aprendizaje.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La presente propuesta de intervención educativa surge a partir del análisis de las dinámicas de convivencia observadas en los cursos de sexto y séptimo año de Educación General Básica, donde se evidencian conductas disruptivas recurrentes como: interrupciones constantes, burlas entre compañeros, desobediencia a normas establecidas y elevación del tono de voz. Todas estas situaciones afectan el clima de aula y dificultan el desarrollo normal de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Si bien estas situaciones han sido abordadas mediante llamados de atención y sanciones puntuales, dichas respuestas han mostrado un carácter reactivo y de efecto temporal, sin lograr modificaciones sostenidas en las formas de interacción ni en la autorregulación del estudiantado.

Ante esta realidad, la propuesta asume la **disciplina positiva** como eje pedagógico articulador, entendida no como un sistema de control conductual, sino como un enfoque educativo orientado a la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales, la construcción del respeto mutuo y el desarrollo progresivo de la responsabilidad personal y colectiva. Desde esta perspectiva, las conductas disruptivas dejan de interpretarse únicamente como faltas que deben sancionarse y pasan a comprenderse como manifestaciones de necesidades formativas relacionadas con la regulación emocional, la convivencia y la participación en el grupo.

6.1. Descripción general

El proceso metodológico se organiza en cuatro etapas interrelacionadas: diagnóstico participativo y sensibilización, acompañamiento docente mediante cápsulas

pedagógicas y construcción preventiva del clima de aula, implementación y seguimiento formativo, y consolidación y sostenibilidad institucional.

Diagnóstico participativo y sensibilización. Esta etapa tiene como finalidad comprender la situación inicial del aula y generar conciencia sobre la convivencia escolar. Se aplican encuestas de clima de aula al estudiantado, registros iniciales de incidentes conductuales y espacios de diálogo con docentes y estudiantes. El diagnóstico permite identificar patrones de comportamiento, momentos críticos de la jornada escolar y percepciones sobre la convivencia, estableciendo una línea base para la intervención.

Acompañamiento docente mediante cápsulas pedagógicas y construcción preventiva del clima de aula. Para garantizar la viabilidad de la propuesta sin generar sobrecarga laboral, el acompañamiento al profesorado se desarrolla mediante cápsulas pedagógicas breves (15–20 minutos) integradas en espacios institucionales existentes. Cada cápsula aborda una estrategia concreta de disciplina positiva y se estructura en tres momentos: reflexión sobre situaciones reales vividas en el aula, presentación práctica de la estrategia y planificación de su aplicación inmediata. Paralelamente, en el aula se implementan rutinas claras, acuerdos de convivencia y espacios de reflexión que favorecen la participación y la corresponsabilidad estudiantil.

Implementación y seguimiento formativo. Durante esta fase los docentes aplican las estrategias trabajadas y registran su experiencia mediante diarios de campo breves. Se realiza acompañamiento pedagógico y seguimiento de las prácticas implementadas, permitiendo ajustar las acciones según las necesidades emergentes del grupo y fortalecer la apropiación progresiva del enfoque.

Consolidación y sostenibilidad institucional. La etapa final busca integrar los avances logrados en la cultura escolar. Incluye talleres dirigidos a las familias, la creación o fortalecimiento de un comité de convivencia y la elaboración de un protocolo interno que garantice la continuidad del enfoque de disciplina positiva.

Las estrategias utilizadas incluyen el establecimiento de normas consensuadas, refuerzo positivo, reflexión guiada, mediación pedagógica y aprendizaje socioemocional explícito. Entre los procedimientos y técnicas destacan la observación sistemática, registros conductuales, conversatorios reflexivos, trabajo colaborativo docente y talleres participativos.

6.2. Temporalización y dinámica del proceso

La intervención tiene una duración inicial de cuatro meses, con carácter flexible y posibilidad de continuidad según los resultados obtenidos y las necesidades institucionales identificadas. La fecha tentativa de inicio corresponde al primer mes del período lectivo y su finalización se prevé al concluir el cuarto mes de implementación.

El programa contempla un total aproximado de 12 sesiones de formación–acción docente, desarrolladas con una frecuencia semanal y una duración promedio de 90 minutos cada una. Estas sesiones se complementan con actividades permanentes en el aula, seguimiento pedagógico y acciones de trabajo con familias.

La organización temporal responde a una lógica progresiva: el primer mes se orienta al diagnóstico y sensibilización; el segundo y tercer mes concentran la implementación y acompañamiento de estrategias; y el cuarto mes se dedica a la evaluación, consolidación y proyección institucional del proceso.

Esta distribución temporal permite equilibrar la incorporación gradual de cambios pedagógicos con los tiempos reales de la dinámica escolar, favoreciendo la apropiación del enfoque por parte del profesorado sin generar sobrecarga laboral.

Fase / Actividad	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
FASE 1. Diagnóstico participativo y sensibilización																
Aplicación de encuesta de clima escolar	X															
Registro inicial de incidentes conductuales	X	X														
Taller introductorio a docentes		X	X													
FASE 2. Formación–acción y construcción preventiva del clima																
Cápsulas pedagógicas																
Cápsula pedagógica 1: Comprensión de la conducta estudiantil					X											
Cápsula pedagógica 2: Rutinas y acuerdos preventivos						X										
Cápsula pedagógica 3: Manejo respetuoso del conflicto							X									

Cápsula pedagógica 4: Refuerzo positivo y seguimiento		X		
Establecimiento de rutinas y acuerdos de convivencia	X	X		
Espacios de reflexión en aula		X	X	
FASE 3. Implementación y seguimiento formativo				
Registro en diarios de campo docentes			X	X X
Seguimiento de estrategias aplicadas			X	X
Comparación con línea base y reflexión conjunta				X
FASE 4. Consolidación y sostenibilidad				
Taller formativo para familias				X
Socialización institucional de resultados				X
Elaboración de protocolo interno de convivencia				X X
Evaluación final del programa				X

6.3. Planificación general

Actividad	Cronograma	Responsable	Recursos
Aplicación de encuesta de clima escolar	Mes 1 – Semana 1	Docente tutor	Formularios impresos o digitales
Registro inicial de incidentes conductuales	Mes 1 – Semana 1	Docente tutor	Fichas de registro
Taller introductorio sobre disciplina positiva	Mes 1 – Semanas 2 y 3	DECE / Equipo directivo	Presentación digital, guías
Implantación progresiva de cápsulas pedagógicas de acompañamiento docente	Mes 2 – Semanas 1–4	Facilitador / DECE	Guía metodológica, casos prácticos
Establecimiento de rutinas y acuerdos de convivencia	Mes 2 – Semana 3	Docentes	Carteles visuales, material didáctico
Espacios de reflexión en aula	Mes 2 – Semanas 3 y 4	Docentes	Fichas de reflexión
Registro en diarios de campo	Mes 3 – Semana 2	Docentes	Cuaderno o formato digital
Seguimiento de estrategias aplicadas	Mes 3 – Semana 3	Equipo docente	Guía de seguimiento
Comparación con línea base y reflexión conjunta	Mes 3 – Semana 4	Equipo docente	Instrumentos aplicados

Taller formativo para familias	Mes 4 – Semana 2	DECE	Material audiovisual
Socialización de resultados	Mes 4 – Semana 3	Comité de convivencia / Directivos	Presentación digital
Elaboración de protocolo institucional	Mes 4 – Semanas 3 y 4	Comité de convivencia	Documento base
Evaluación final del programa	Mes 4 – Semana 4	Comité de convivencia	Instrumentos de evaluación

6.4. Evaluación y monitoreo

El monitoreo del desarrollo de la intervención se realizará durante toda su implementación. Para ello, los docentes registrarán de manera periódica situaciones relevantes relacionadas con la convivencia y la aplicación de estrategias de disciplina positiva mediante diarios de campo breves. Estos registros permitirán identificar la frecuencia de conductas disruptivas, las respuestas pedagógicas utilizadas y las reacciones del alumnado frente a las nuevas dinámicas de aula.

De forma complementaria, se realizará seguimiento a la participación docente en las sesiones de formación–acción, así como al grado de aplicación de acuerdos de convivencia, rutinas claras y espacios de reflexión en el aula. Este seguimiento permitirá valorar el nivel de apropiación del enfoque y realizar ajustes metodológicos cuando sea necesario.

Evaluación de resultados

La valoración de los cambios generados se llevará a cabo mediante la comparación entre la situación inicial (línea base) y los resultados obtenidos al finalizar el programa. Para ello se utilizarán instrumentos aplicados al inicio y al cierre del proceso, tales como encuestas de clima escolar, registros de incidentes conductuales y espacios de diálogo reflexivo con estudiantes y docentes.

Los principales indicadores de avance estarán relacionados con:

- disminución en la frecuencia de interrupciones, burlas y conductas de desobediencia;
- mejora en la percepción del clima de aula por parte del estudiantado y profesorado;
- incremento del uso de estrategias formativas frente a respuestas punitivas;
- mayor participación y corresponsabilidad del alumnado en el cumplimiento de normas de convivencia.

Técnicas e instrumentos de evaluación

El proceso evaluativo combinará técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de obtener una comprensión integral de los cambios producidos.

Instrumento	Propósito	Momento de aplicación
Encuesta de clima escolar	Valorar percepción de convivencia y ambiente de aula	Inicio y final
Registro de incidentes conductuales	Medir frecuencia y tipo de conductas disruptivas	Seguimiento semanal
Diario de campo docente	Analizar aplicación de estrategias y reflexiones pedagógicas	Durante todo el proceso
Conversatorios con estudiantes	Recoger percepciones y experiencias vividas	Fase final
Reuniones de reflexión docente	Valorar avances y ajustes necesarios	Mensual

Los datos recogidos serán organizados mediante matrices comparativas que permitan analizar la evolución del clima de aula y las conductas observadas a lo largo del programa. Esta sistematización dará lugar a un informe final que integrará resultados, aprendizajes y recomendaciones para la continuidad institucional del enfoque de disciplina positiva.

La socialización de los resultados se realizará en una jornada institucional, favoreciendo la reflexión colectiva y la apropiación del proceso por parte de la comunidad educativa. De este modo, la evaluación no solo permitirá comprobar los avances alcanzados, sino también generar conocimiento pedagógico útil para la mejora continua de la convivencia escolar.

7. REFERENCIAS

- Andrés, S. (2007). Convivencia y conflictos en los centros educativos: estudios e intervenciones. *IDEA-La Mancha*, 77–83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506074>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159–180.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Macías-Figueroa, E. C., & Alarcón-Barcia, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 411–432. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4>
- Nelsen, J. (2013). *Positive discipline* (4th ed.). Ballantine Books.
- Ortega Ruiz, R. (2007). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía.
https://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega.pdf
- Prado, C., Maldonado, X., Heredia, C., Figueroa, J., & Bosquez, K. (2024). El impacto de la disciplina positiva en el clima escolar: Un enfoque basado en el respeto y la empatía. *Reincisol*, 3(6), 6366–6378.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6366-6378](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6366-6378)
- Saco-Lorenzo, I., et al. (2022). Conductas disruptivas en el aula: Análisis desde la perspectiva de futuros docentes. *Education in the Knowledge Society*, 23, e26482. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272–277. <https://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Review of Educational Research*, 86(1), 1–42. <https://doi.org/10.3102/0034654314564891>

8. ANEXO

Anexo 1. Planificación de los Talleres

TALLER 1. Comprendiendo la disciplina positiva

Dirigido a: Docentes

Duración: 90 minutos

Objetivo

Reconocer los principios de la disciplina positiva y diferenciarla de los enfoques tradicionales basados en el castigo.

Metodología

Conversatorio reflexivo y aprendizaje experiencial.

Desarrollo

1. Actividad inicial (15 min) — “Recordando mi escuela”

- Los docentes reflexionan:
 - ¿Cómo se corregía antes?
 - ¿Cómo nos hacía sentir?

2. Exposición dialogada (25 min)

- Conceptos clave:
 - disciplina punitiva vs formativa
 - respeto mutuo
 - límites con firmeza y amabilidad.

1. Análisis de casos (30 min)

Se presentan situaciones reales de aula y los docentes proponen respuestas:

- Reacción tradicional
- Alternativa desde disciplina positiva.

2. Cierre reflexivo (20 min)

Pregunta guía:

¿Qué cambiaría mañana en mi aula?

Recursos

Presentación digital, tarjetas de casos, pizarra.

Evaluación

Participación y compromiso docente.

TALLER 2. Construcción de acuerdos y rutinas de aula

Dirigido a: Estudiantes

Duración: 60 minutos

Objetivo

Construir acuerdos de convivencia que favorezcan el respeto y la responsabilidad compartida.

Metodología

Trabajo participativo y aprendizaje cooperativo.

Desarrollo

1. Dinámica inicial (10 min)

Pregunta:

¿Cómo queremos sentirnos en nuestra clase?

2. Trabajo en grupos (20 min)

Los estudiantes escriben acciones necesarias para lograr ese ambiente.

3. Construcción colectiva (20 min)

Se seleccionan 4–5 acuerdos y se redactan en positivo.

4. Compromiso grupal (10 min)

Firma simbólica del acuerdo.

Recursos

Cartulina, marcadores, cinta adhesiva.

Evaluación

Nivel de participación y claridad de acuerdos.

TALLER 3. Manejo de conflictos y reflexión emocional

Dirigido a: Estudiantes

Duración: 60 minutos

Objetivo

Desarrollar habilidades de autorregulación y resolución pacífica de conflictos.

Metodología

Role playing y reflexión guiada.

Desarrollo

1. Activación emocional (10 min)

Juego breve sobre emociones.

2. Representación de situaciones (25 min)

Escenificación de conflictos comunes:

- burlas,
- interrupciones,
- discusiones.

3. Reflexión guiada (15 min)

Preguntas:

- ¿Qué sentimos?
- ¿Qué otra opción había?

4. Estrategia práctica (10 min)

Presentación de la ficha de reflexión (Anexo 4).

Recursos

Tarjetas de emociones.

Evaluación

Capacidad de identificar emociones y soluciones.

TALLER 4. Disciplina positiva en familia

Dirigido a: Padres y madres

Duración: 90 minutos

Objetivo

Fortalecer prácticas educativas coherentes entre hogar y escuela.

Metodología

Taller participativo y análisis de casos.

Desarrollo

1. Conversatorio inicial (20 min)

¿Qué hacemos cuando nuestros hijos se portan mal?

2. Mini exposición (25 min)

- límites respetuosos,
- diferencia entre castigo y enseñanza.

3. Análisis de situaciones (30 min)

Casos cotidianos familiares.

4. Compromiso familiar (15 min)

Cada familia escribe una acción concreta.

Recursos

Presentación, guía para familias (Anexo 7).

Evaluación

Participación y reflexión final.

Anexo 2. Cápsulas pedagógicas de acompañamiento docente

Las cápsulas pedagógicas constituyen espacios breves de reflexión y aprendizaje situado dirigidos al profesorado, orientados a fortalecer la gestión positiva del aula sin generar sobrecarga laboral. Cada cápsula tiene una duración aproximada de 15 a 20 minutos y se integra en reuniones institucionales existentes, priorizando la aplicación inmediata de estrategias de disciplina positiva.

Cada cápsula se estructura en tres momentos:

- 1. Situación de aula (reflexión breve)**

Se parte de una experiencia real vivida por los docentes.

- 2. Estrategia clave**

Se presenta una herramienta práctica concreta.

- 3. Aplicación inmediata**

Cada docente define cómo la implementará durante la semana.

Diseño de las cápsulas pedagógicas

Cápsula 1. Comprender la conducta estudiantil

Propósito: Reconocer la conducta disruptiva como una forma de comunicación.

Situación inicial

“Los estudiantes interrumpen constantemente la clase”.

Estrategia

Analizar qué necesidad puede estar expresando la conducta:

- atención,
- dificultad académica,
- frustración.

Aplicación

El docente observa durante la semana antes de corregir.

Cápsula 2. Rutinas que previenen conflictos

Propósito: Reducir conductas disruptivas mediante estructura.

Estrategia

Implementar rutina fija de inicio:

- saludo,
- consigna visible,
- actividad breve inmediata.

Aplicación

Diseñar rutina de 3 pasos para iniciar cada clase.

Cápsula 3. Comunicación respetuosa

Propósito: Mejorar la corrección conductual sin confrontación.

Estrategia

Uso de lenguaje descriptivo:

✗ “Siempre molestas”

✓ “Cuando hablas mientras explico, el grupo pierde atención”.

Aplicación

Practicar reformulación de frases correctivas.

Cápsula 4. Manejo positivo del conflicto

Propósito: Transformar el conflicto en aprendizaje.

Estrategia

Preguntas restaurativas:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿A quién afectó?
- ¿Cómo podemos repararlo?

Aplicación

Uso de la ficha de reflexión (Anexo 4).

Cápsula 5. Refuerzo positivo

Propósito: Fortalecer conductas adecuadas.

Estrategia

Reconocimiento descriptivo:

“Hoy trabajaron en silencio y avanzaron rápido”.

Aplicación

Reconocer conductas positivas diariamente.

Cápsula 6. Participación y corresponsabilidad

Propósito: Incrementar compromiso estudiantil.

Estrategia

Asignar roles:

- moderador,
- encargado del tiempo,
- apoyo al grupo.

Aplicación

Implementar roles en trabajo cooperativo.

Implementación práctica de las cápsulas pedagógicas

La implementación de las cápsulas pedagógicas se desarrolla como un proceso de acompañamiento docente breve y contextualizado, integrado en los espacios institucionales ya existentes, tales como reuniones pedagógicas, encuentros de área o momentos de coordinación docente. Este enfoque busca favorecer la incorporación progresiva de estrategias de disciplina positiva sin generar sobrecarga laboral ni alterar la dinámica habitual de la institución.

Cada cápsula pedagógica tiene una duración aproximada de 15 a 20 minutos y se orienta al trabajo de una única estrategia práctica por encuentro. Su desarrollo parte siempre de situaciones reales del aula, lo que permite vincular el aprendizaje directamente con las experiencias cotidianas del profesorado. En un primer momento, los docentes comparten brevemente dificultades o situaciones recurrentes relacionadas con la convivencia escolar, generando un espacio de reflexión colectiva centrado en la práctica.

Posteriormente, el facilitador presenta una estrategia concreta basada en los principios de la disciplina positiva, explicada mediante ejemplos sencillos y aplicables. La intención no es desarrollar contenidos teóricos extensos, sino ofrecer herramientas claras que puedan implementarse inmediatamente. Finalmente, cada docente define de qué manera aplicará la estrategia en su aula durante la semana siguiente, estableciendo un compromiso pedagógico personal orientado a la mejora del clima de aprendizaje.

Entre una cápsula y otra, los docentes ponen en práctica las estrategias acordadas y registran brevemente sus experiencias mediante el diario de campo. Estos registros permiten recuperar aprendizajes en encuentros posteriores, compartir avances y ajustar las acciones según las necesidades del grupo. De esta manera, el proceso se configura como un ciclo continuo de reflexión–acción–reflexión que favorece cambios progresivos y sostenibles en la práctica docente.

La implementación práctica de las cápsulas pedagógicas prioriza pequeñas transformaciones cotidianas —como la reorganización de rutinas, el uso de lenguaje respetuoso o la incorporación de estrategias restaurativas— que, acumuladas en el tiempo, contribuyen a la mejora del clima de aula y a la disminución de conductas disruptivas. Este modelo de acompañamiento promueve la autonomía profesional del docente y facilita la apropiación institucional del enfoque de disciplina positiva.

Anexo 3. Encuesta: Clima de aula y convivencia escolar

Estimado/a estudiante:

La presente encuesta tiene como finalidad conocer tu opinión sobre el ambiente de convivencia y aprendizaje en tu aula. Tus respuestas son anónimas y serán utilizadas únicamente con fines educativos para mejorar la convivencia escolar.

Lee cada afirmación y marca la opción que mejor represente tu experiencia.

Datos generales (opcional)

Curso: _____

Edad: _____ años

Fecha: _____

Escala de valoración

Marca solo una opción en cada pregunta:

Valor Significado

- 1 Nunca
- 2 Casi nunca
- 3 A veces
- 4 Casi siempre
- 5 Siempre

Sección 1: Convivencia y respeto

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
1	En mi aula existe respeto entre compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Me siento seguro/a durante las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Cuando surge un conflicto, se dialoga para resolverlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Las normas del aula son claras y conocidas por todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	El docente aplica las reglas de manera justa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección 2: Ambiente de aprendizaje

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
6	Se interrumpen frecuentemente las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Existen burlas o faltas de respeto entre compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	El ambiente permite concentrarse en las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Las actividades se desarrollan con orden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Me siento escuchado/a cuando participo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección 3: Preguntas abiertas

11. ¿Qué situaciones afectan la convivencia en tu aula?

12. ¿Qué sugerencias propones para mejorar el ambiente de clase?

Anexo 4. Ficha de registro de conductas disruptivas

Propósito: identificar frecuencia y características de las conductas observadas.

Fecha	Hora / momento	Conducta observada	Posible causa	Estrategia aplicada	Resultado

Anexo 5. Guía de acuerdos de convivencia del aula

Actividad participativa con estudiantes

1. ¿Cómo queremos sentirnos en nuestra aula?

2. ¿Qué necesitamos hacer para lograrlo?

Nuestros acuerdos

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

(Firmado por estudiantes y docente)

Anexo 6. Ficha de reflexión ante conflictos

Nombre: _____ Fecha: _____

Pregunta	Respuesta
¿Qué ocurrió?	
¿Cómo me sentí?	
¿A quién afecté?	
¿Qué puedo hacer para reparar la situación?	
¿Qué haré diferente la próxima vez?	

👉 Uso pedagógico: aprendizaje reflexivo en lugar de castigo.

Anexo 7. Diario de campo docente

Registro breve semanal

- Situación significativa observada:

.....
.....
.....
.....
.....

- Estrategia aplicada:

.....
.....
.....
.....
.....

- Reacción del estudiantado:

.....
.....
.....
.....
.....

- Reflexión docente:

.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 8. Lista de observación del clima de aula

Indicador	Sí	Parcial	No	Observaciones
Respeto entre compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participación ordenada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Disminución de interrupciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cumplimiento de acuerdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Resolución dialogada de conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Anexo 9. Guía breve para familias

Disciplina positiva en casa

Guía breve para familias



Principios clave

- ✓ Corregir sin humillar.
- ✓ Escuchar antes de sancionar.
- ✓ Establecer límites claros y respetuosos.
- ✓ Reconocer los esfuerzos del niño/a.

Preguntas útiles en casa

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cómo podemos solucionarlo?
- ¿Qué aprendiste de esta situación?

Sección 2: Preguntas útiles en casa

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cómo podemos solucionarlo?
- ¿Qué aprendiste de esta situación?



Anexo 10. Matriz comparativa de evaluación final

Indicador	Línea base	Resultado final	Cambio observado
Frecuencia de interrupciones			
Respeto entre estudiantes			
Participación en clase			
Percepción del clima de aula			

Orientación para su uso

Los indicadores incluidos en la matriz comparativa se derivan de los resultados obtenidos en la encuesta de clima de aula aplicada al estudiantado (Anexo 1). La matriz se completa mediante la comparación entre la línea base y los resultados finales de la intervención, permitiendo identificar cambios en la convivencia escolar y valorar el impacto de la propuesta implementada.