



## Un estudio cualitativo sobre entornos de aprendizaje y disrupción en la Educación Física

*A qualitative study on learning environments and disruption in Physical Education*

### Autores

Jorge Eduardo Valdivia Díaz <sup>1</sup>  
Jocelyn Zavala Alegría <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Las Américas  
(Chile)

<sup>2</sup> Universidad de Santiago de Chile  
(Chile)

Autor de correspondencia:  
Jorge Eduardo Valdivia Díaz  
jvaldivia@udla.cl

### Cómo citar en APA

Valdivia Díaz, J., & Zavala Alegría, J. (2025). Un estudio cualitativo sobre entornos de aprendizaje y disrupción en la Educación Física. *Retos*, 66, 832-848. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.113340>

### Resumen

**Introducción:** La clase de Educación Física ofrece un entorno ideal para educar a través del movimiento, fomentando valores y normas de comportamiento.

**Objetivo:** identificar los factores nodales que inciden en la presencia de conductas disruptivas en estudiantes de secundaria y en las respuestas del personal docente frente a estos actos durante las clases de Educación Física.

**Metodología:** Con un enfoque exploratorio y prospectivo, se empleó una metodología cualitativa-fenomenológica basada en la teoría fundamentada. Se realizaron entrevistas en profundidad a nueve expertos, seleccionados por su idoneidad y experiencia. El análisis inductivo permitió establecer categorías y códigos para sistematizar los relatos.

**Resultados:** Los resultados evidencian factores causales de las conductas disruptivas y permiten caracterizar al estudiantado más propenso a incurrir en ellas.

**Discusión:** Se confirma lo necesario del compromiso cooperativo, y así como se presenta en investigaciones previas, es perentorio edificar el desarrollo de la responsabilidad en todos los niveles etarios, para aprender a comportarse en el aula de Educación Física. Para ello, es necesario definir un marco de referencia con formas de actuación e interrelación consensuadas durante la clase de Educación Física.

**Conclusiones:** Estas resaltan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que mitiguen las consecuencias de las conductas disruptivas, considerando el contexto del alumnado. La planificación debe incluir acciones que favorezcan un ambiente de aprendizaje óptimo, asegurando respuestas eficaces ante situaciones que alteren la dinámica de la clase. Por tanto, la labor del profesorado es generar un entorno estructurado que facilite la convivencia y el desarrollo de competencias socioemocionales en el estudiantado.

### Palabras clave

Aula; docente; educación física; estudiante; comportamiento del alumno.

### Abstract

**Introduction:** Physical Education class provides an ideal environment for teaching through movement and promoting values and standards of behavior.

**Objective:** to identify the key factors that influence disruptive behavior in secondary school students and the responses of teaching staff to these acts during Physical Education classes.

**Methodology:** A qualitative-phenomenological methodology based on grounded theory and an exploratory and prospective approach were used. Nine experts, selected for their suitability and experience, were interviewed in depth. Inductive analysis allowed for establishing categories and codes to systematize the accounts.

**Results:** The results show causal factors for disruptive behavior and allow students to be characterized as most likely to engage in it.

**Discussion:** The need for cooperative commitment is confirmed. As presented in previous research, developing responsibility at all age levels is imperative to learn how to behave in the Physical Education classroom. To this end, defining a frame of reference with agreed-upon forms of action and interrelation during the Physical Education class is necessary.

**Conclusions:** These highlight the need to design pedagogical strategies that mitigate the consequences of disruptive behavior, considering the students' context. Planning should include actions that favor an optimal learning environment, ensuring effective responses to situations that alter the class dynamics. Therefore, the role of the teacher is to create a structured environment that facilitates coexistence and the development of socio-emotional skills in the students.

### Keywords

Classroom; physical education; student; student behavior; teacher.

## Introducción

Las instituciones escolares y los espacios que construyen ambientes de aprendizaje deben estar diseñados para responder a los requerimientos del estudiantado. De esta manera su ordenación debe respaldarse en decisiones consensuadas entre la dirección de estas organizaciones, la gobernanza de turno, y el profesorado (Woodcock y Anderson, 2025). Es en ese espacio en donde se formaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en Educación Física (EF), que presenta peculiaridades que difieren de otras asignaturas. Por tal motivo, el personal docente en EF debe seleccionar el estilo de dirección más idóneo de enseñanza para cada momento del PEA. Asimismo, debe optar por la estrategia didáctica más oportuna para efectivizar su enseñanza (Kelmendi y Dedi, 2024). Por lo tanto, es necesario comprender su dinámica y caracterizar al estudiantado a cargo del docente de EF, de manera de propiciar entornos de aprendizaje que sean contextualizados a sus propias necesidades (Lieberman et al., 2024). De igual manera, durante este proceso se debe tener en cuenta el compromiso corporal, el contexto en que se aprendieron las experiencias previas y las funciones cognoscitivas (Alimuddin et al., 2024). Es decir, un todo integrado en movimiento. En esa línea, la EF debe considerar la individualización de necesidades, retroalimentando en forma constante la calidad de este proceso para favorecer el desarrollo armónico e integral de la población (Risyanto et al., 2024). De igual manera, es necesaria la construcción de espacios de aprendizaje que induzcan al alumnado a crear, explorar, resolver y descubrir mediante el trabajo colaborativo y la estimulación creciente del autoaprendizaje (Kim y Park, 2024; Demir, 2023). Es necesario estimular la toma de decisiones asertivas de parte de la administración educacional, con miras hacia una educación para la ciudadanía, así como la construcción de espacios efectivos de colaboración docente (Adeoye et al., 2025).

En otras palabras, se requiere asumir una postura intercomunicacional transformadora durante la sesión de clases, que permitirá al estudiantado vivenciar prácticas auténticas mediante los estímulos motrices, dejando como consecuencia aprendizajes significativos y perdurables (Sánchez-García et al., 2024). Además, ese estudiantado requiere de un personal docente transformador, que estimule el desarrollo de las habilidades psicológicas básicas (Montes et al., 2025).

Desde lo ontológico, para aumentar la adherencia y sistematicidad por la práctica de actividad física, es fundamental, propiciar instancias para que los seres humanos se regocijen en forma libre de los privilegios que la existencia brinda durante las distintas etapas de la vida (Lynch y Ovens, 2021). Debido a ello, el profesorado transformador, debe estar provisto de cualidades que le permitan comprender y adaptar entornos de aprendizaje integradores e inclusivos, respetando las diferencias individuales (Pereira et al., 2024; Heemskerk et al., 2022; Kirch et al., 2021). Lo anterior, principalmente, para personas de género femenino y los grupos más sensibles, que deben, en ocasiones, vivir estigmatizados socialmente (Isidoril et al., 2024). A su vez, el profesorado de EF debe estar capacitado para identificar las particularidades de aprendizaje de la población escolar, previo a la delineación de sus planificaciones (Montes Mata et al., 2025; Alemda, 2020). Por consiguiente, la organización preventiva de la clase pasa a ser un componente esencial dentro de este proceso (Saidova, 2024; Guillamón et al., 2020). Su importancia queda en evidencia en tanto que puede llevar al éxito o fracaso en la fase de conducción de la clase. A su vez, el personal docente de EF debe implementar situaciones de aprendizaje, asentando sus decisiones en los principios de la pedagogía social, pues permite al estudiantado cultivarse y progresar a través de los diversos vínculos relacionales (Aspasia y Farias, 2025; Rodríguez-Rodríguez, 2025).

Por lo mismo, la institución educacional tiene un impacto inconmensurable hacia la plena humanización y desarrollo integral de las personas en etapa escolar, porque representa un espacio institucionalizado para la adquisición de conocimientos elementales y válidos socialmente (Santos et al., 2025). A causa de lo anterior, las y los estudiantes deben estar provistos de conocimientos teóricos y prácticos, lo que puede facilitar la inserción a la vida adulta y su adaptación oportuna a los diversos requerimientos (Atoun, 2024). En razón de lo anterior, resulta obligatorio considerar su progreso íntegro, evitando experiencias competitivas limitadas a medir la aptitud y estereotipación modélica asociada al deporte. En cambio, debe situar sus prácticas hacia el progreso equitativo de las competencias motrices (Schilling-Lara et al., 2023). En la misma estría, el profesorado de EF para formarse y ser eficaces, debe implementar en sus inicios de la profesión, el aprendizaje de objetos de enseñanza que sean de su mayor dominio (Liang y Xiangjing, 2022). Por ende, debe seleccionar las estrategias más apropiadas para que su intervención sea eficaz (Kelmendi y Dedi, 2024; Grube et al., 2018). Debido a que el estudiantado aprende a



través del movimiento, y no desde una postura de quietud corporal, este entorno de aprendizaje debe estar acondicionado para prevenir y reaccionar en forma adecuada cuando se presenten conductas disruptivas (Valdivia, 2022). Generalmente, estas acciones se presentan a lo largo de los tiempos de inactividad motora, espera o durante los periodos de explicaciones muy extensas (Ødegård y Solberg, 2024; Hovdal et al., 2021). La hostilidad en el espacio áulico logra dar vuelta este proceso concatenado de ilustración, porque es menos factible concertar el propósito del docente (Tounsi et al., 2024; Granger et al., 2023).

Numerosas intenciones emanadas mediante leyes y mandatos se encuentran desarticuladas con el contexto situacional actual, por lo mismo, se diluyen por su nula o escasa replicabilidad (Fierro-Saldaña, 2024). Para transitar hacia una enseñanza eficaz, es necesario prevenir, intervenir y reaccionar en forma académica y equilibrada. Una respuesta desmedida o una evasión extrema por parte del docente frente a una conducta disruptiva, puede incidir en que la o el estudiante incurra nuevamente en el mismo comportamiento y el personal docente recurra a una respuesta similar (Gelabert, 2020).

Las acciones disruptivas no pueden ser el intérprete principal del PEA, de ser así la población escolar no se compromete y se complejiza la adquisición de aprendizajes. Estas desvían la atención de las otras personas partícipes de la clase, al interrumpir o transgredir una instrucción dada (Gonzalez, 2024). El comportamiento del estudiantado puede modelar la opinión que el cuerpo docente tiene de su accionar y las expectativas que se cifran sobre el rendimiento académico (Jin et al., 2024). Por lo anterior, es un tema ligado a las funciones docentes. Además, el aula de EF es un espacio para materializar el PEA, contexto beneficioso para potencializar las conductas en un marco normativo que regula la disciplina, siendo el estudiantado quien se nutre directamente de este encuadre (Martheni, 2021). Sin duda, una cualidad requerida de parte del personal docente es la identificación de lo primordial. Esto permitirá discriminar lo prioritario de lo anecdótico, haciendo uso racional de ese conocimiento (Hovdal et al., 2021).

Es relevante investigar las relaciones justificación-consecuencia en tópicos pedagógicos (Kybatob y Abdullaev, 2024). El saber comportarse –como también saber responder en forma asertiva frente a los actos disruptivos– es perfectible. En este contexto se entenderán las interrupciones como aquellos actos que interrumpen la dinámica de la clase, afectando su fluidez (Valdivia, 2009). Estos comportamientos pueden variar desde formas leves, que no constituyen interrupciones graves pero que desvían la atención (Orellana-Roman et al., 2022). También pueden incluir acciones más graves, como el desafío directo a las instrucciones del docente o comportamientos agresivos.

En esa línea, frente a aquellos entornos adversos, principalmente ruidosos, es necesario implementar estrategias paliativas que resten los efectos adyacentes que conlleva el ruido medioambiental (Pervaiz et al., 2024). Complementando lo anterior, la situación se complejiza, las iniciativas deportivas, idealmente masivas, parecen ser más rentables, postergando otras direcciones para la prevención de la violencia (Fazel et al., 2024). Se destaca la importancia de abordar en profundidad la violencia hacia los profesores, especialmente considerando los múltiples desafíos contextuales. En este sentido, la educación, como un derecho fundamental, exige atención, empatía y la implementación de medidas políticas, normativas y culturales que permitan identificar y diferenciar las diversas formas de violencia que afectan a las instituciones escolares (Galdames-Paredes y Rioseco-Sánchez, 2023). Es asequible una etapa de mediación que permita tomar la decisión acertada, especialmente la prevención de situaciones que puedan provocar conflicto (Weber et al., 2025). En sus diversas manifestaciones, pues todo acto que afecta en forma negativa el PEA, es una acción de violencia. Por lo tanto, los planes de estudios deben favorecer la inclusión, equidad y tratamiento didáctico diverso, de acuerdo con las características del estudiantado y espacio educativo disponible (Kovalenko et al., 2022; Haegele et al., 2021).

Considerando que las clases son sustancialmente agrupadas, es primordial que tanto los estudiantes en formación, como docentes y el personal docente durante el ejercicio de la profesión, implemente estrategias dirigidas conjuntamente orientadas hacia el comportamiento disruptivo (como, por ejemplo: promover el respeto mutuo) (Ødegård y Solberg, 2024; Hegseth, 2024). De acuerdo con lo anteriormente formulado, pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción que tiene un conjunto de informantes claves con relación a las conductas disruptivas y las respuestas frente a estos actos por parte del personal docente durante las clases de Educación Física? De igual ma-

nera, aspiramos concretar el siguiente objetivo: identificar los factores nodales que inciden en la presencia de conductas disruptivas en estudiantes de secundaria y en las respuestas del personal docente frente a estos actos durante las clases de Educación Física.

## Método

Esta investigación se efectuó teniendo en cuenta el enfoque cualitativo-fenomenológico (Sanguino, 2020), en el cual se analizaron las apreciaciones de informantes claves que disponían de conocimientos actualizados de las conductas disruptivas en el contexto escolar.

### Diseño

El diseño se encuentra anexado a la Teoría Fundamentada Constructivista o Posmoderna (Palacios, 2021), pues permite construir una aparatología teórica que admita comprender en profundidad este fenómeno. Su alcance es transeccional y nivel de profundidad prospectivo. En total, fueron nueve profesionales quienes aceptaron participar de esta investigación, quienes, en adelante, son individualizadas por su profesión o grado académico e identificados con un acrónimo, con el propósito de respetar su anonimidad en el apartado de presentación de resultados. Las personas respondientes, son señaladas a continuación:

### Participantes

Tabla 1. Profesionales que participaron de las entrevistas en profundidad

Profesión/Grado Académico	Acrónimo
PHD en política y gestión educativa	E1
PHD en Sociología	E2
PHD en Educación	E3
Psicólogo	E4
PHD en Sociología	E5
Magíster en Filosofía	E6
Magíster en Educación Diferencial	E7
Psicólogo	E8
Doctora en Psicología	E9

Nota: el 56% de las personas entrevistadas poseen el grado académico de doctora o doctor. Todos los respondientes poseen vasta experiencia en el campo educacional (20 o + años).

### Procedimiento

Para recopilar la información necesaria, se seleccionó la entrevista en profundidad, lo que permitió disponer de un guion metodológico, adaptar las preguntas de acuerdo con el objeto de estudio y las respuestas que procedían desde las personas entrevistadas. Para cumplir con esta fase, se procedió a la selección de expertos para continuar en consecuencia con esta investigación. Lo anterior se realizó teniendo en cuenta los pasos siguientes:

1. En primer lugar, se precisó el alcance del estudio y los aspectos específicos en los que se requiere la experticia.
2. Establecimiento de los criterios que definen a un experto en el objeto de estudio abordado (experiencia, reconocimientos y voluntad para ser parte de esta investigación).
3. Debido a que las entrevistas fueron presenciales, se examinaron bases de datos, directorios de instituciones educacionales, experiencia práctica, referencias de otros expertos y la identificación de profesionales que se desempeñen en funciones de asistencia o asesoría en temas educacionales. A su vez, que radiquen en la ciudad de Santiago de Chile.
4. Posteriormente, se realizó un análisis acucioso de los potenciales expertos, para verificar el cumplimiento de los criterios de selección.
5. Enseguida, para la selección final, se consideró que el panel de expertos cumpliera con los siguientes requisitos: a) diversidad; b) resguardo previo que permita que el grupo de expertos represente diversas perspectivas y enfoques; c) disponibilidad y motivación; d) consideración anticipatoria de la imparcialidad y la objetividad del grupo con experticia en el tema.

## 6. Por último, se efectuaron las entrevistas para profundizar en la opinión de cada experto.

Este conjunto de informantes claves fueron seleccionados en forma intencionada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020), teniendo en consideración su experiencia y las diversas perspectivas respecto al comportamiento del fenómeno estudiado. El lugar y horario fue consensuado previamente, teniendo una duración aproximada de 45 minutos cada entrevista. Luego de disponer de la anuencia por parte de las personas respondientes, se procedió, previo consenso, el lugar y horario de las entrevistas en profundidad. Los diálogos se situaron en el contexto de la disrupción en las aulas de EF y las respuestas del personal docente frente a esos comportamientos. Para ello, se consideró oportuno analizar in situ las respuestas de las personas entrevistadas para, a partir de los diversos relatos, aplicar preguntas que clarifiquen o profundicen en sus apreciaciones respecto a los factores causales, remediales y paliativos que surgieron como estrategias para abordar la disrupción en las aulas de EF.

### *Instrumento*

Para la recolección de la información necesaria, se utilizó como técnica la entrevista en profundidad. Previa delimitación del objeto de estudio, el conocimiento del estado del arte de la problemática, su justificación, viabilidad y fundamentación, se procedió a un análisis diligente, segmentando los párrafos, dándoles un significado y una significación en el contexto del presente estudio. Realizada la identificación de acepciones significantes, se diseñó un guion metodológico con las preguntas abiertas más representativas para cumplir con el propósito de esta fase del estudio. Aunque, teníamos la intención de considerar los mensajes que evacuaban las personas entrevistadas durante la alocución de sus respuestas, e inducirlos a profundizar cuando se requería, igualmente diseñamos 10 preguntas que nos permitieron conducir el diálogo situado. Estas, se detallan a continuación:

#### Cuestionario entrevista en profundidad

1) ¿Cómo interpreta la disrupción en las aulas de EF?; 2) ¿cuáles son los factores causales de la presencia de este fenómeno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?; 3) ¿cuáles son las principales características de una o un estudiante que presenta conductas disruptivas?; 4) ¿cuál es la relación entre la conducta disruptiva y el nivel de vulnerabilidad social, psicológica, cognitiva o motriz que presente la o el escolar disruptivo?; 5) ¿cuál es la responsabilidad que tiene la institución educacional en la presencia de conductas disruptivas en el aula de EF?; 6) ¿cómo debe responder el personal docente ante los actos disruptivos durante la clase de EF?; 7) ¿qué recomienda implementar para que se aprecie una disminución en la probabilidad que se presente conductas disruptivas durante las clases de EF?; 8) ¿cuáles son los factores que deberían trabajarse en conjunto con la familia frente al estudiantado que incurre con frecuencia en conductas disruptivas?; 9) ¿usted considera que la práctica motriz, que requiere disciplina, compromiso y concentración es un componente preventivo o paliativo de la presencia de estas conductas en clases de EF?; 10) ¿cuáles son las recomendaciones que usted entrega a docentes y estudiantes en formación como profesoras y profesores de EF para actuar en forma eficaz frente a estas conductas?

### **Análisis de datos**

Posterior a la transcripción desde las grabaciones a texto escrito, se organizó la información para incorporarla en el software Atla.ti V22. En esta fase se realizó la primera etapa de procesamiento a través de la codificación abierta (primer nivel de codificación, identificación de conceptos directamente desde los datos). Para ello, se llevaron a cabo los pasos siguientes: (1) examinación de los datos, segmento por segmento; (2) se identificaron y etiquetaron conceptos clave, estableciendo códigos iniciales y (3) descubrimiento de los posibles significados en el contexto de esta investigación. Enseguida se efectuó la codificación axial (relación de los códigos entre sí para formar categorías más abstractas). Este proceso, se llevó a cabo mediante el desarrollo de los pasos que se señalan a continuación: (1) se toman los códigos creados en la codificación abierta y se agrupan en categorías más amplias; (2) se buscan relaciones entre estas categorías, identificando causas, consecuencias y patrones y (3) se articulan los códigos y se construye una estructura más organizada. Posteriormente, codificación selectiva (aquí, se agruparon códigos que están afines bajo una misma categoría). Esta fase, se distribuyó de la siguiente manera: (1) se seleccionó una categoría central que resume el fenómeno estudiado; (2) se relacionaron todas las demás categorías con esta categoría central y (3) se depuró la teoría, llenando vacíos y aclarando relaciones.

Las categorías y códigos respectivos se describen a continuación:

Tabla 2. Categorías y códigos adyacentes

Categorías	Códigos
Comportamientos disruptivos	Interrupciones: Comportamientos que interrumpen la fluidez de la clase, como hablar sin permiso, interrumpir a otros o la tarea motriz.
	Falta de Atención: Desinterés o falta de enfoque en las actividades propuestas, como mirar al suelo o estar distraído.
	Desobediencia: Actos de desafío directo a las instrucciones del docente, como negarse a seguir las indicaciones o realizar acciones contrarias.
	Violencia Física: Agresiones o contacto físico inadecuado entre estudiantes, como empujones, peleas, entre otros.
Respuestas de los docentes	Indisciplina Menor: Conductas menores que no interrumpen gravemente la clase pero que desvían la atención, como hablar entre pares, uso de dispositivos móviles.
	Estrategias Disciplinarias: Acciones tomadas por el docente para reestablecer el orden, como llamados de atención, separación de estudiantes, envío a la dirección.
	Intervenciones Pedagógicas: Cambios en la metodología para mitigar la disrupción, como ajustes en la actividad, rediseño de la clase, uso de técnicas motivacionales.
	Uso de Refuerzos Positivos: Estrategias para promover comportamientos deseados, como elogios, reconocimiento público, incentivos.
	Actitudes y Comportamientos del Docente: Reacciones emocionales o conductuales del docente frente a la disrupción, como paciencia, frustración, desánimo.
Factores contextuales	Gestión del Tiempo: Manejo del tiempo en la clase, asegurando que el tiempo dedicado a la enseñanza no se vea afectado por las conductas disruptivas.
	Entorno Físico: Influencia del espacio de la clase (cancha abierta vs. aula cerrada) en las conductas disruptivas.
	Recursos Disponibles: Impacto de la disponibilidad de materiales y recursos en la gestión de la clase y el manejo de la disrupción.
Consecuencias de la disrupción	Cultura Escolar: Normas y expectativas dentro de la institución educacional que afectan la percepción y gestión de las conductas disruptivas.
	Impacto en el Aprendizaje: Cómo las conductas disruptivas afectan el rendimiento académico y la adquisición de habilidades por parte del estudiantado.
	Clima de Aula: Efectos de las conductas disruptivas y las respuestas docentes en el ambiente general de la clase, incluyendo la moral y el ánimo del alumnado.

Nota: De acuerdo con las codificaciones efectuadas, este listado representa las categorías y códigos respectivos.

## Resultados

Los resultados a continuación exponen los códigos y categorías obtenidos a partir del análisis de la entrevista en profundidad, explicitando relaciones relevantes entre los componentes identificados. La siguiente narración describe algunos de estos elementos, enunciando definiciones y citas referidas desde los distintos entrevistados.

### 1. Comportamientos disruptivos

Son aquellos actos que interrumpen la dinámica de la clase, afectando su fluidez. Estos comportamientos pueden variar desde formas leves, que no constituyen interrupciones graves pero que desvían la atención, como hablar entre compañeros o usar dispositivos móviles, hasta manifestaciones de desinterés o falta de atención. También pueden incluir acciones más graves, como el desafío directo a las instrucciones del docente (por ejemplo, negarse a seguir indicaciones) o comportamientos agresivos, como empujones, peleas o contacto físico inadecuado entre estudiantes.

En función al uso del concepto, es posible destacar los siguientes extractos:

“El concepto de disrupción lo conocí hace muy poco tiempo y a partir de algunas motivaciones al respecto y la revisión de algunos estudios que tratan el problema de las conductas específicamente en lo relativo a las clasificaciones de conductas” (E6).

Tomando en cuenta aquellos que expresan desobediencia:

“El alumno regalón, malcriado, el chiquillo al que no se le ha entregado unas normas, no se le ha mostrado con claridad los límites hasta dónde puede llegar” (E4).

“Hay alumnos que han empezado un entrenamiento temprano, de tal manera que en muchas actividades alcanzan niveles rápidamente, de eficacia deportiva, o de eficacia gimnástica, o de ritmos, o de ejercicios



musculares y otros que obviamente no han tenido el mismo nivel de entrenamiento, muestran déficit y cuando el profesor hace énfasis en esto, en general los que tienen déficit siempre van a ser castigados doblemente ¿porque van a ser castigados? porque su nota va a ser mala y van a ser castigados socialmente porque no están teniendo lo que se suponían que tienen que tener” (E8).

Aquellos que constituyen interrupciones:

“Es decir la actividad física nunca es silenciosa, no puede ser silenciosa, tiene que estar llena de un lenguaje que le es propio, alegre, activa, vital, y si no se pierde el interés por esta actividad, en sí misma” (E8).

“A propósito de la disrupción, el camino de acercarse a los propósitos que tiene en el aula. Mi pregunta es ¿Qué vas a conseguir estudiando los tipos de alumnos?, porque tal como estás planteando una enorme cantidad de factores que están influyendo en la conducta disruptiva y cuando vas a volver a tener más de lo mismo, es mi impresión” (E9).

En consideración a la falta de atención:

“Este problema de, este trastorno de conducta, que es lo que más se ve entre los escolares, también tiene sus manifestaciones a nivel emocional, o sea un niño con déficit atencional, con hiperactividad” (E4).

“Son niños con problemas de aprendizaje que muchas veces no pueden estarse quietos o prestar atención en clases y por lo tanto son un problema para el docente” (E7).

Además, se declaran acciones que pueden declararse como indisciplina menor:

“Es así que en ese contexto obviamente se piden ciertas normas que son ajenas a la práctica, y la actividad y que la condenan a ser opaca y a tender a desaparecer en el tiempo” (E8).

“Entonces, claro que a uno se le salga una grosería cuando está ¡dame el pase! ¿es una conducta disruptiva o es la pasión del juego?” (E3).

## 2. Respuestas de los docentes

Se manifiestan a través de estrategias disciplinarias. Estas se entienden como acciones tomadas por el docente para restablecer el orden y, como ejemplo de ellas, es posible citar los llamados de atención, la separación entre estudiantes y el envío a dirección. Estas respuestas se traducen en intervenciones pedagógicas que pueden determinar cambios en la metodología para mitigar la disrupción, tales como ajustes en la actividad, el rediseño de la clase o el uso de técnicas motivacionales. Esta categoría considera el uso de refuerzos positivos para promover comportamientos deseados, como elogios, reconocimiento público e incentivos. Además, pueden verse reflejadas en actitudes y comportamientos del docente manifestados mediante reacciones emocionales o conductuales del docente frente a la disrupción, como la frustración y el desánimo. Un factor asociado a este elemento se vincula a la gestión del tiempo, que tiene por objetivo asegurar que las disrupciones no afecten el tiempo dedicado a la enseñanza.

En este sentido se develan algunas nociones que condicionan la relación estudiante y educador:

“No hay institución escolar como la conocemos sin una asimetría entre el profesor y alumno que es de saber y es de poder las dos cosas” (E2).

“El liderazgo pedagógico de un profesor no es porque sea dejar ser o porque sea autocrático, en fin, yo creo que el liderazgo tiene que ver con el concepto de un profesor situacional o sea que es capaz de adoptar una conducta adecuada” (E1).

“Es por eso que mis motivaciones a partir de estos contenidos y hacer de este espacio educativo, denominado consejo de disciplina, consejo que se hace semestralmente en cada colegio del país, hacerlo más objetivo, más científico y con una metodología clara donde realmente las resoluciones responden a una determinación que realmente sea beneficiaria para el colegio y para el alumno” (E6).

“Tiene que haber congruencia con eso, porque alternativas hay varias, sabe que también podría resultarle útil leer sobre la psicología interaccional, sobre las comunicaciones simétricas, teoría de la comunicación humana, y lo demás te lo voy a mandar por mail” (E9).

A continuación, algunos fragmentos que dan cuenta de las nociones existentes en torno a las estrategias disciplinarias:



“Es que no es solo el joven, es el profesor también, porque es una interacción constante, un chiquillo que no se, un niño que se hace el payaso, el profesor lo puede retar, mandar a la inspectoría, el profesor puede no hacerle caso, el profesor puede reírse con él, le puede llamar la atención, son muchas las formas como se puede enfrentar la situación” (E9).

“Estas reflexiones han servido para orientar de otra manera los consejos de disciplina, donde se analiza cada alumno pero que es en lo tradicional de manera subjetiva y no científica” (E6).

En relación con la gestión del tiempo:

“El tiempo real que destina el profesor en cuestiones para la enseñanza, todos estos momentos de transición organización, de espera, de advertencia, de reprimendas, de amonestaciones, no están dentro de ese tiempo destinado para la enseñanza” (E1).

“Segundo lugar, a no ser que haya alguna premiación, y entonces el acto deportivo culmina después del vestuario, posterior a la ducha, el análisis y el, la asistencia, el evento de cierre de la actividad deportiva” (E8).

Acerca del uso de refuerzos positivos:

“Yo creo que efectivamente hay alumnos que tienen gran apatía para el aprendizaje y que hay que esforzarse por como diría yo, seducir al alumno porque se asome por alguna puerta a lo que uno quiere enseñarle” (E3).

Finalmente, las ideas en torno a las intervenciones:

“En mi concepto y en mi experiencia, tocando otro aspecto, el deporte es tremendamente integrador de vida social, y si bien en muchos aspectos al inicio de una actividad deportiva o una actividad pedagógica en que incluye el cuerpo cada sujeto trae su potencial cultural previo y el que no sabe colaborar en sociedad, lo primero que va a hacer va a tratar de restarse a esto y va a tratar de quebrar el clima necesario para que el fenómeno deportivo o social ocurra pero si el profesor consigue ir más allá de las meras rutinas va a poder darle a este acto un sentido superior” (E8).

“Yo creo que esa es la solución es generar comunidades educativas donde participe quien quiera, donde participen los apoderados, los estudiantes, donde participen los profesores” (E3).

### 3. Factores contextuales

Están determinados por aspectos como el entorno físico, ejerciendo su influencia en el espacio de la clase (cancha abierta vs. aula cerrada) y en las conductas disruptivas. Están sujetos además a los recursos disponibles, lo que se traduce en la disponibilidad de materiales y recursos que propician la gestión de la clase y favorecen el manejo de la disrupción. Dentro de los factores contextuales, la cultura escolar destaca como agente que determina las normas y expectativas dentro de la institución educacional, las que impactan en la percepción y gestión de conductas disruptivas.

Relativo a los factores contextuales que datan la cultura escolar, se señala:

“Mi juicio pasa en varias cosas que hacen que la Educación Física contenga, se produzcan eventos disruptivos, uno de ellos es que no se concibe como una actitud global, desde el momento que el evento en que los alumnos se cambian o se preparan no está incluido dentro del rito del deporte, la actividad deportiva es la actividad física, es una actividad integradora desde como pocas otras puede darse el acuerdo entre el cuerpo, la emoción, la mente y el espíritu” (E8).

“La educación no debe ser tratada en ningún caso, la pedagogía no debe ser tratada como una ciencia abstracta, y en Chile desde sus comienzos ha sido tratada así” (E3).

“El problema, el problema existe, creo que efectivamente estamos ante una situación nueva, tal vez sin precedentes, en que las bases mismas de la didáctica, de la relación entre el que enseña y el que aprende en la institución escolar, están siendo cuestionadas, por factores completamente sociológicos” (E2).

“Yo creo que estamos frente a, yo no diría desencanto porque no soy pesimista en relación con la escuela, pero si hay una dificultad de motivación general en los alumnos” (E3).

En cuanto a las nociones referidas al entorno físico, se enuncia:



“El espacio físico dificulta o flexibiliza por decirlo más aún más cuando el profesor comienza a hacer estrategias de aprendizaje” (E1).

“Por supuesto que el principal responsable de estas conductas, de lo que he podido observar, de mis vivencias y experiencias como profesor, muchas veces está en los mismos actores que están dentro de la sala de clases” (E6).

Las ideas en torno a los recursos expresan:

“Nosotros no asumimos esa información como válida para poder ajustar nuestras políticas, nuestro apoyo a los profesores por decírtelo de alguna forma si seguimos haciendo el Programa de Perfeccionamiento Fundamental de hace cinco años atrás y no tomamos las lecciones que surgen de la evaluación docente entonces no vamos a poder avanzar” (E1).

#### 4. Consecuencias de la disrupción

Se vincula a la forma en que las conductas disruptivas afectan el rendimiento académico y la adquisición de habilidades por parte del estudiantado, teniendo como consecuencia un impacto en el aprendizaje. En cuanto a estas consecuencias, se señalan los efectos de las conductas disruptivas y las respuestas docentes en el ambiente general de la clase, incluyendo la moral y el ánimo del alumnado.

Las ideas en torno a las consecuencias se expresan en aspectos como el clima de aula:

“El profesor tira la esponja no más pues y le hace la clase a los cinco que le atienden, el resto hace lo que quiera digamos, o sea eso es lo que está ocurriendo en general” (E1).

“Yo creo que nos equivocamos cuando creemos que solo hay que mostrar el producto donde todo fue fácil y todo fue, entonces yo saqué a un alumno que hacía de malas ganas el control” (E3).

“Mi relación con él el término, solamente de concepto va a ser implacable, vale este alumno, y eso yo se lo comunico, a través de gestos, a través de aptitudes, a través del, generalmente del comportamiento no verbal” (E4).

O bien, en el aprendizaje:

“La escuela y el aprendizaje a no ser que alguna vez nos instalen un chips en alguna parte no se si eso va a llegar a ser, pero cualquier aprendizaje es esfuerzo” (E3).

“Esto incrementa el tiempo improductivo ya que debe interrumpir la clase y dos a lo mejor algún tipo de tarea a parte al alumno con el objeto de que esté atento en algún tipo de actividad” (E7).

“En aquel momento se empieza a funcionar con criterio de exitista, en que se busca rápidamente el logro, el logro, logros gimnásticos, rápidos sin la preparación requerida para ello, y eso no puede ser porque todo el cuerpo humano puede llegar a las mismas flexibilidades, o los mismos logros, pero saber que cada uno tiene ritmos y tiempos distintos que no se han cumplido previamente entonces no están las conductas de base, no están los entrenamientos base o no están las disciplinas bases y eso hace que estos niños vayan ante el riesgo de fracasar mejor no participar” (E8).

En síntesis, los principales resultados se señalan a continuación:

Tabla 3. Síntesis de las principales apreciaciones de los informantes claves

Categoría	Código	Descripción	Aportes de Entrevistados (E1-E9)
Comportamientos disruptivos	Interrupciones leves	Actos que desvían la atención, como hablar en clase o usar dispositivos.	E8: La actividad física no puede ser silenciosa; debe ser activa y vital.
	Desobediencia	Desafíos directos a la autoridad, como no seguir instrucciones.	E4: Algunos estudiantes no han recibido normas ni límites claros.
	Falta de atención	Problemas de concentración, TDAH, hiperactividad.	E4: El déficit atencional afecta la conducta. E7: Niños con dificultades de aprendizaje pueden ser un reto para los docentes.
	Indisciplina menor	Expresiones espontáneas en el contexto deportivo.	E3: Decir "¡dame el pase!" en un juego no siempre es disruptivo, es parte de la emoción.
Respuestas docentes	Estrategias disciplinarias	Llamados de atención, separación de alumnos, envío a dirección.	E9: Hay múltiples formas de reaccionar ante la disrupción, desde ignorar hasta sancionar.
	Modificación metodológica	Cambios en la planificación y en las dinámicas de enseñanza.	E6: Se requiere objetividad en los consejos de disciplina.
	Refuerzos positivos	Uso de elogios, incentivos y reconocimiento.	E3: Es necesario motivar a los alumnos para atraer su interés en la clase.



Tabla 3. Síntesis de las principales apreciaciones de los informantes claves

Categoría	Código	Descripción	Aportes de Entrevistados (E1-E9)
	Gestión del tiempo	Minimizar interrupciones para optimizar la enseñanza.	E1: Muchas acciones disciplinarias reducen el tiempo real de enseñanza.
	Relación docente-alumno	La interacción y el liderazgo del docente influyen en la conducta del estudiante.	E2: La relación profesor-alumno siempre tiene una asimetría de saber y poder. E1: Un buen docente debe adaptar su liderazgo según la situación.
Factores contextuales	Entorno físico	El espacio influye en la dinámica de la clase (ej. aula cerrada vs. cancha abierta).	E1: El espacio físico puede facilitar o dificultar la enseñanza y la conducta de los estudiantes.
	Recursos disponibles	Materiales y apoyo institucional para el manejo de la disrupción.	E1: Si no se actualizan las estrategias de formación docente, no habrá mejoras.
	Cultura escolar	Normas y expectativas que regulan la convivencia en la escuela.	E8: La Educación Física debe verse como un proceso integral, no solo como actividad física.
Consecuencias de la disrupción	Clima de aula	Puede generar desmotivación en docentes y estudiantes.	E1: Muchos profesores terminan enseñando solo a quienes prestan atención.
	Impacto en el aprendizaje	Afecta el rendimiento y la adquisición de habilidades.	E8: Se priorizan logros rápidos sin bases previas, lo que puede generar frustración.

Nota: Estos hallazgos representan los principales factores nodales que inciden en el volumen de conductas disruptivas y las reacciones del personal docente en EF.

## Discusión

El presente estudio plantea como objetivo identificar los factores nodales que inciden en la presencia de conductas disruptivas en estudiantes de secundaria y en las respuestas del personal docente frente a estos actos durante las clases de Educación Física. Los E1 y E3, afirman que: la educación no puede tratarse como una ciencia abstracta. Y, tal como lo señalan las y los demás informantes claves, en los contextos educacionales asiste una diversidad de estudiantes con necesidades y características singulares. Muy en concordancia con lo señalado, en las instituciones escolares existen estudiantes con algunas fragilidades e insuficiencias de aprendizaje o que coexisten con circunstancias de pobreza y desigualdad (Moreira et al., 2024). En la misma línea, nuestros hallazgos permiten individualizar algunos factores causales que gatillan en comportamientos disruptivos. Además de componentes familiares y sociales que inciden en ese proceder resulta relevante la caracterización temprana de perturbaciones en la conducta durante la niñez (Bin et al., 2024). Lo anterior es ratificado por el E4, este factor es lo que más se ve en la población escolar, y que repercute a nivel emocional, es decir, estudiantes con déficit atencional o hiperactividad. Por esta razón, son más propensos a incurrir en conductas disruptivas. Dicho esto, el personal docente debe estar preparado para prevenir y abordar académicamente estas manifestaciones. También al aula común asisten escolares con otro tipo de afectaciones, lo que los hace más susceptibles a incurrir en conductas disruptivas. Por lo mismo, resulta fundamental identificar de manera oportuna a escolares con déficits orgánicos o sensoriales. Un ejemplo concreto, se informa en el estudio de Alves et al. (2021), donde las sesiones de EF fueron tipificadas por escolares con dificultades auditivas como espacios discriminatorios y de abulia. Situación advertida por el E1, E3 y E4.

Debido a la diversidad cada vez mayor en el aula común de EF, es perentorio unificar procedimientos con las otras disciplinas, de tal manera que se propicien diálogos relacionados con grupos curso con requerimientos diversos (Maravé-Vivas et al., 2021). Por eso, es necesario en cada docente una sagacidad para comprender la singularidad de la inhabilidad de cada persona (Arroyo-Rojas & Hodge, 2023). Una reacción desproporcionada puede empeorar tal escenario. En estos casos, es necesario confluir procedimientos entre la familia y el personal docente, lo que puede traducirse en una relación de sostén recíproco (Guedes y Silva, 2024). Es fundamental realizar intervenciones en forma temprana, de tal manera que se evite secuelas que puedan afectar su niñez y su progreso equilibrado. La importancia de accionar con prontitud conlleva a aplacar las serias consecuencias que pueden perjudicar la infancia del niño y su desarrollo (Boatto, 2024). Esto, teniendo en cuenta que el principal agente beneficiario será la niña o el niño aludido.

Muy en sintonía con nuestro estudio, Navarro-Patón et al. (2022), señalan que las conductas disruptivas aumentan progresivamente desde la educación primaria (no siguen las instrucciones y tienen baja autogestión) hasta la secundaria (comportamientos agresivos). Por su parte, en el estudio aludido, se constata que el alumnado que presenta mayores habilidades sociales no incurre en este tipo de comportamientos. Por su parte, en el trabajo realizado por Tounsi et al. (2024), se confirma que los niños, com-

parativamente con las niñas eran más propensos a incurrir en faltas de atención, desórdenes y, en algunos casos, generaban acciones violentas. A su vez, las causas de este tipo de proceder son atribuibles a una escasa autogestión (Baños et al., 2024). Más aún, se le atribuye al tedio durante la clase de EF, la presencia de conductas disruptivas (Baños, 2020). Por otro lado, se atribuyen factores causales que inducen a este tipo de conductas, al escaso vínculo entre la familia y la institución educacional (Orellana-Román y Ruiz-Garzón, 2024), aspecto que coincide con nuestro estudio. Tal como lo asevera el grupo de profesionales entrevistados, las tácticas de formación auténticas en el núcleo familiar, asimismo un ambiente en la institución educacional positivo, en que gradualmente se aprende a coexistir sobre la base de un desarrollo normativo gradual; son factores decisivos para optimizar la calidad de vida de un mayor número de escolares (da Fonseca et al., 2024). Este es un elemento primordial para construir nexos que converjan en el beneficio del estudiantado que incurre en estos actos. El compromiso cooperativo de las partes redime en la prevención, componente primordial para soslayar la problemática (Andersen et al., 2025; Santillán, 2025; Ferriz et al., 2019).

De igual manera, es necesario edificar el desarrollo de la responsabilidad en todos los niveles etarios, para aprender a comportarse en el aula de EF (Manzano-Sánchez et al., 2024). Para ello, resulta decisivo definir un marco de referencia que permita a estudiantes y docentes comprometerse con formas de actuación e interrelación durante la clase de EF. Es decir, se debe establecer un encuadre dentro del aula, en donde se respeten normas y se generen espacios de adaptación a la cultura escolar (E2, E3 y E8). La instauración de reglas y la sutileza para impulsar intercambios saludables son cualidades altamente valoradas por el personal docente en EF (Herrera et al., 2024). A su vez, se sugiere que es la misma actividad motriz la que puede servir como factor preventivo y minimizador de estas conductas (van der Sluys et al., 2024). Tales orientaciones no solo sirven al estudiantado, son recomendables para compensar tales comportamientos, se utilizan para que el personal docente baje la ansiedad y el estrés propio de la vorágine del trabajo (Fernández-García et al., 2023). Sin embargo, es necesario construir rutinas de aprendizaje que conjuguen el desafío, la diversión y el cumplimiento de la tarea programada (McKenzie et al., 2017).

Es decir, la actividad motriz que despliega el estudiantado no solo debe servir para contenerlo, sino que, por lo demás, su implementación debe estar en sintonía con el sentido de educar al alumnado. Muy en correspondencia con tal aseveración, en el estudio de Chang et al. (2024), señalan que, el personal docente confirma los aportes que tiene la EF en el desarrollo integral del estudiantado y las contribuciones que conlleva para el perfeccionamiento de otras asignaturas. En nuestro estudio se plantea lo necesario que es actuar en forma eficaz frente a los actos disruptivos (E1 y E9). De igual manera, Dionne y Verret, (2024), enfatizan que, durante la formación del profesorado de EF, se aprenda una diversidad de prácticas de gestión del aula, lo que les permitiría anticiparse y no actuar en forma agresiva e improvisada frente a estos actos. En correspondencia con nuestras apreciaciones, la definición de pautas y la sagacidad para conocerse a sí mismos son cualidades muy valoradas en el contexto de la EF (Herrera et al., 2024). En tal contexto, el personal docente con mayor experiencia dispone de entereza frente a estos comportamientos, a diferencia del profesorado con menor usanza (Arikan, 2020). Sin embargo, no basta con eso, tal como se coincide entre el panel de respondientes, se requiere, de la implementación de tácticas de suspicacia. De este modo, durante el proceso se facilitan espacios de conexión con los padres y se posibilita la implementación de zonas dialógicas de incentivo para la contribución de la familia; lo anterior, mediante un ambiente confiable y clima estudiantil que favorezca el desarrollo de la niñez y juventud (Granger et al., 2023). Por otra parte, y no menos importante, aportamos al igual que en el corpus de este artículo, lo significativo que resulta asumir un rol docente flexible, dinamizador, transformador de realidades controversiales, y de sobremanera, muy dispuesto a dar respuesta asertiva a los requerimientos variados que presenta la población escolar. En esa línea, en la investigación de García-Cazorla et al. (2024), se subraya en que el profesorado debe incentivar a sus estudiantes asumiendo un rol activo y empático en la atención a las insuficiencias individuales.

## Conclusiones

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, principalmente aducimos que se develan puntos de encuentro respecto a las apreciaciones causales de las conductas disruptivas y las respuestas del personal docente. Las opiniones coinciden en señalar lo necesaria que resulta la caracterización del



alumnado. De esta manera, se puede individualizar la enseñanza y detectar en forma temprana estudiantes proclives a incurrir en conductas disruptivas. Es decir, la detección temprana pasa a ser el principal componente preventivo para acondicionar y contextualizar los entornos de aprendizaje. Por otro lado, los factores nodales se focalizan en dos vertientes, la primera resalta lo necesario que es comprender en profundidad el trabajo con grupos diversos y, por consecuencia, el reconocimiento de las singularidades y los ritmos de aprendizaje particulares. Esto último, de sobremanera, en el estudiantado que presenta problemas de desarrollo o de aprendizaje. La segunda, tiene que ver con la intervención eficaz por parte del docente, sugiriendo que responda en forma efectiva, implicando a todo el alumnado, sin discriminar en forma negativa a ningún estudiante.

Teniendo en consideración lo que precede, es el o la docente, a través de las responsabilidades profesionales asociadas a la prevención y reacción oportuna frente a los actos disruptivos, quien puede controlar y prevenir este tipo de acciones. Asimismo, con la colaboración de los estudiantes se podrá cumplir con la disciplina necesaria para el tratamiento adecuado de los contenidos respectivos. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que, el estudiantado vulnerable, es aquel que es más propenso a presentar conductas disruptivas. Este espectro, constituido principalmente de, alumnas y alumnos que manifiesten dificultades en el aprendizaje y la conducta de orden general, o debido a un trastorno específico, conforman una gran población que asiste al aula común. Tal como lo señalan las personas entrevistadas, sus carencias no han sido abordadas por un equipo multidisciplinario que actúe sobre la problemática de manera integral. La y el estudiante aludido aprendió a coexistir estigmatizado y etiquetado durante toda su escolarización, donde; inquieto, extraño, figurín, payaso, desubicado, indisciplinado, son algunos de los más usuales epítetos. Este tipo de aprendiz, además de tener una aparente predisposición precaria frente a los desafíos referentes a lo intelectual, socio-cultural, afectivo o motor conviven con una baja autoestima. Si a esto, se adiciona a un docente responsable de estos aprendices, que presenta evidentes carencias pedagógicas y metodológicas, podría complejizarse -aún más- su desarrollo. Asimismo, si es la Institución Educacional la que no implementa una adecuada gestión organizacional que considere esta problemática y su impacto en el crecimiento y maduración del aprendiz aludido, no se soslayarán estas conductas. En consecuencia, este tipo de estudiante pasará prácticamente desapercibido durante su permanencia en la Institución Escolar. Frente a los antecedentes antes planteados, es usual que un volumen importante de estudiantes que responde a este perfil abandone tempranamente la Institución, debido a que sus problemáticas no han sido abordadas y menos, resueltas.

Sin duda, quienes desertan del sistema escolar y presentan una alta vulnerabilidad debido a factores endógenos, complementado con carencias emocionales, entre otros, es muy probable que adopten hábitos y costumbres que incrementen su problemática. En tal escenario, las conductas disruptivas deben ser analizadas no solo como una problemática que incide en el control de la disciplina, sino que estas representan, en esencia, una dificultad o carencia que proviene de una causa que se manifiesta en el aula común por alguna razón, ya sea desatención, discriminación, rotulación, entre otras formas de dar respuesta por parte del personal docente. A modo concluyente, se debe revitalizar la conjunción entre la familia y la institución educacional, de tal manera de armonizar procedimientos que favorezcan la educación en la niñez y adolescencia sin obviar la singularidad y el entorno cultural en que coexiste cada escolar. A su vez, los resultados de esta investigación pueden ser consignados por las entidades formadoras de docentes en EF, con el propósito de incorporar en sus planes de estudios tópicos temáticos en que se analice en forma sistemática esta dimensión y su influencia en la gestión de aula. Por lo mismo, es importante aprender a reaccionar en forma proporcionada al tipo de conducta del estudiantado, volver a comprometer al estudiantado que incurre en estos actos con la tarea, en un tiempo reducido y no discriminarlo en forma negativa.

Es fundamental destacar que dentro de los factores nodales identificados en este estudio y que inciden en la relación entre las conductas disruptivas y las respuestas asertivas de parte del personal docente, radica en acciones articuladas. En este escenario, las prácticas de acompañamiento docente y la observación de aula podrían tener un rol relevante no solo para captar las particularidades de un grupo, sino para identificar desde una perspectiva analítica y con sólidos fundamentos pedagógicos, un plan de trabajo de carácter preventivo y alineado con los protocolos diseñados por agentes internos, como Convivencia Escolar. En este sentido, las entrevistas fueron detonantes de procesos que no solo recopilaban información, sino que también levantaron un espacio dialógico que permitió a los participantes reflexionar en profundidad sobre la naturaleza de las conductas disruptivas y las consecuencias que tenían

en el continuo de la clase de EF. Por último, se sugiere en estudios posteriores incorporar técnicas observacionales en el aula de EF.

## Agradecimientos

Agradecemos a las personas que participaron en esta investigación. Mediante sus significativos aportes se pudo constituir una aparatología que releva en profundidad los factores nodales que provocan las conductas disruptivas y respuestas eficaces del docente durante las clases de educación física frente a esta problemática.

## Financiación

Esta investigación no dispuso de financiamiento.

## Referencias

- Adeoye, M. A., Baharun, H., y Munawwaroh, I. (2025). Transformational Leadership in Education: Harmonising Accountability, Innovation and Global Citizenship. *Kharisma: Journal Administrasi dan Manajemen Pendidikan*, 4(1), 14-30. DOI: <https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i1.68><http://>
- AlemdaŸ, C. (2020). Changes in learning style preferences of physical education students. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(4), 207-220. doi: 10.26529/cepsj.613
- Alimuddin, A., Binti Mohd Nazri, S., Liza, L., Pebriyani, D., & Padli Muchlis, A. (2024). La Educación Física y el Deporte como Elementos Esenciales de la Transversalidad y la Integración Corporal en el Proceso de Aprendizaje: Una revisión sistemática (Physical Education and Sport Essential as transversality and body integration in the Learning Process: A Systematic Review). *Retos*, 58, 20-27. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106061>
- Alves, T., de Souza, J., Grenier, M., y Lieberman, L. (2021). El estudiante invisible en las clases de educación física: voces de estudiantes sordos e hipoacúsicos sobre la inclusión. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 28 (3), 231-246. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931718>
- Andersen, L., Winding, T., y Grytnes, R. (2025). Pupils' challenging behaviour towards their teachers: The role of teacher team collaboration in prevention. A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 155, 104883. Volume 155, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104883>.
- Arikan, G. (2020). Examination of Student Resistance Behaviors towards Physical Education and Sports Teachers in the Teaching-Learning Process. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 107-117. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i2.17432>
- Arroyo-Rojas, F. y Hodge, S. (2023). Phenomenological Research Involving Students with Disabilities in Physical Education: A Systematic Literature Review, *Quest*, DOI: 10.1080/00336297.2023.2206579
- Aspasia, D. y Farias, C. (2025). Social Pedagogy in Physical Education. Human Centred Practice. *Routledge Focus*.
- Atoun, C., Attikleme, Y., Agbodjogbe, B., Dossou, W., Attiklemé, K., y Kpazaï, G. (2024). The Necessity for Note-Taking during Teaching-Learning Process in Sports and Physical Education. *Educational Research and Reviews*, 19(6), 84-94. DOI: 10.5897/ERR2024.4401
- Baños, R. (2020). Aburrimiento y comportamientos disruptivos en el aula de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(3):406-419.
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., Baena-Extremera, A., y Granero, 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>
- Bin, J., Freitas, P., y de Souza, J. (2024). A Identificação e intervenção precoce em casos de desvio de conduta. *Revista Mato-grossense de Gestão, Inovação e Comunicação*, 3(1), 145-159.
- Gonzalez, C. (2024). *The Correlation Between Classroom Management Strategies Toward Students' Disruptive Behaviors and Their Relationship on Teachers' Emotional Well-Being*. [Doctoral tesis, Keiser University]. <https://www.proquest.com/openview/92c4acc86d3b813776576ce2d3df3694/1?cbl=18750&diss=y&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>

- Chang, B. K., Park, S. W., Kim, Y. S., y Lee, S. M. (2024). Changes in the Average Body Mass Index of Fifth- and Sixth-Grade Korean Elementary School Students: The Role of Physical Education in Student Health. *Healthcare*. Vol. 12, No. 8, p. 855. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2125948>.
- da Fonseca, I., Santos, G., y Santos, M. (2024). School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: direct and indirect effects of parenting practices. *Current Psychology*, 43(4), 3029-3046. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4serious>
- Demir, K. (2023). Characteristics of the Teaching-Learning Process of Undergraduate Courses in Teacher Training, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1800-1818. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.626>
- Dionne, A. y Verret, C. (2024). Pratiques déclarées par les enseignants d'éducation physique pour gérer les comportements d'indiscipline. *PhénEPS-PHENex Journal* 14(2).
- Fazel, S., Burghart, M., Wolf, A., Whiting, D., y Yu, R. (2023). Effectiveness of violence prevention interventions: Umbrella review of research in the general population. *Trauma, Violence, y Abuse*, 25(2), 1709-1718. DOI: 10.1177/15248380231195880
- Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo Ibáñez, E., y Ubago-Jiménez, J. (2023). La actividad física como mediadora del estrés, la ansiedad y la depresión sobre el bienestar en profesores de educación física. *Revista de deporte y ejercicio humanos*, 19 (1), 117-129. <https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10>
- Ferriz Valero, A., García Martínez, S., y Arroyo Botella, J.M. (2019). Cooperative Methodologies decrease Disruptive Attitudes in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. vol. 19 (76) pp. 599-615. DOI: 10.15366/rimcafd2019.76.002
- Fierro-Saldaña, B. (2024). Análisis del Currículo de Educación Física en Chile: una mirada hacia la inclusión del estudiantado. *Retos*, 56, 941-948. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.103946>
- Galdames-Paredes, A. M. y Rioseco-Sánchez, C. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97-116. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.795>
- García-Cazorla, J., Diloy-Peña, S., Mayo-Rota, C., García-González, L., y Abós, A. (2024). ¿Cuántas horas de Educación Física desean los alumnos? Depende del estilo pedagógico (des)motivador que se perciba. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 156, 30-38. [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2024/2\).156.04](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2024/2).156.04)
- Gelabert, J. (2020). Las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física: Una herramienta para la reducción de las conductas disruptivas. *Didacticae*, 7, 86-102. DOI: 10.1344/did.2020.7.86-102
- Grube, D., Ryan, S., Lowell, S., y Stringer, A. (2018). Gestión eficaz del aula de educación física: estrategias para profesores principiantes. *Revista de Educación Física, Recreación y Danza* 89(8):47-52. DOI: 10.1080/07303084.2018.1503117
- Guedes, F., y Silva, C. (2024). Relato de um caso de Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção e Perturbação Desafiante de Oposição. *Análisis y Modificación de Conducta*, 50(184), 37-49. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v50i184.8185>
- Guillamón, R., Carrillo, P., García, E., y Moral, J. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(4), 81-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342238>
- Haeghele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., y Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Heemskerk, C., Sumatic M., Hebra S., y Malmberg L. (2022). Individual Diferencias en los efectos de la actividad física sobre el comportamiento en el aula. *Frontiers Educ.* 6:812801. doi: 10.3389/feduc.2021.812801
- Hegseth, W.M. (2024). Enseñanza y aprendizaje para el respeto mutuo: un marco para romper con las asimetrías de poder generalizadas. *Educational Researcher*, 53 (3), 175-183. <https://doi.org/10.3102/0013189X241227445>.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Paez, J. C., Hurtado Almonacid, J., Abusleme Allimant, R., Reyes Amigo, T., Yáñez Sepúlveda, R., Baschmann Celis, M. P., Vásquez Bravo, C., González Jil, S., & Romero Sepúlveda, B. (2024). Prácticas

- pedagógicas de un profesor eficaz en la Formación Inicial de profesores y profesoras de Educación Física, según académicos y estudiantes (Pedagogical practices of an effective teacher in the initial training of physical education teachers, according to academics and students). *Retos*, 51, 47-57. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.94734>
- Hovdal, D., Larsen, I., Haugen, T., y Johansen, B. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review*, 27(3), 455-472. <https://doi.org/10.1177/1356336X20960498>
- Isidoril, E., Magnanini, A., Merced, S., y Sánchez-Pato, A. (2024). Pedagogie del Corpo. Corpo e sport tra Mcdonaldizzazione E Pedagogia Critica. *Quapeg Edited*. Italia. pp. 79-89. DOI: 10.5281/zenodo.10718709,
- Jin, S., Zhang, R., Li, X., y Wang, A., (2024). Classroom Proximity, Students' Perceptions of Their Teacher: A Proximity Disrupt-Control Exploration in High School. *J Ment Health Soc Behav* 6(1):186. <https://doi.org/10.33790/jmhshb1100186>
- Kelmendi, D. y Dedi, T. (2024). Effective Teaching Methods in Physical Education Classes: A pilot study implementing a new survey for teachers. *Journal of Anthropology of Sport and Physical Education*, 8(3), 15-21. DOI 10.26773/jaspe.240703
- Kim, M. y Park, S. (2024). Better Together: Promoting Cooperative Learning in Physical Education. *Strategies*, 37(2), 38-40. <https://doi.org/10.1080/08924562.2024.2304177>
- Kirch, A., Schnitzius, M., Spengler, S., Blaschke, S., y Mess, F. (2021). Knowing Students' Characteristics: Opportunities to Adapt Physical Education Teaching. *Frontiers in Psychology* (12). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619944>
- Kovalenko, A. G., Abraham, C., Graham-Rowe, E., Levine, M., y O'Dwyer, S. (2022). What works in violence prevention among young people?: A systematic review of reviews. *Trauma, Violence, y Abuse*, 23(5), 1388-1404. DOI: 10.1177/1524838020939130
- Liang, D., y Xiangjing, R. (2022). An Exploratory Study on the Effects of Invisible Violence on Students' Mental Health in Physical Education. *Journal of environmental and public health*, (1), 8349916. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.2000530>
- Lieberman, J., Houston-Wilson, C., y Grenier, M. (2024). *Strategies for Inclusion. Physical Education for Everyone*. Human Kinetics.
- Lynch, S. y Ovens, A. (2021). Critical Pedagogy in Physical Education. In: Peters, M.A. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_417-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_417-1)
- Saidova, M. (2024). In Principles and models of physical education. *Multidisciplinary Journal of Science and Technology*, 4(3), 149-156.
- Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., y Hortigüela-Alcalá, D. (2024). Responsibility as a predictor of climate and school violence through autonomous motivation in Physical Education classes: Differences based on sex and educational stage. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(1), 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.10.001>
- McKenzie, E., Matthew, L., Symonds, L., Fink, K., y Tapps, T. (2017). Challenge Activities for the Physical Education Classroom: Affective Learning Outcomes. *Strategias* 30(6):39-44. DOI: 10.1080/08924562.2017.1369478
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, O. (2021). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 193-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400193>
- Domínguez-Montes, J. A., Almagro, B. J., Rebollo, J. A., & Paramio-Pérez, G. . (2025). Estilo de liderazgo transformacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autónoma e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Retos*, 62, 571-579. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.109165>
- Montes Mata, K. J., Aguirre Chávez, J. F., Robles Hernández, G. S. I., y Franco Gallegos, L. I. (2025). Educación física y desarrollo integral: un análisis sistematizado de evidencias educativas. *Ciencia Y Reflexión*, 4(1), 51-74. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.83>
- Moreira, S., Mesquita, B., Bártolo, C., y Martins, I. C. (2024). Gentle teaching: Quando o afeto tem lugar na educação. *Sensos-e*, 11(2), 68-76. DOI: 10.34630/sensos-e.v11i2.5550
- Navarro-Patón, R., Mecías-Calvo, M., Eirín-Nemiña, R., y Arufe-Giráldez, V. (2022). Disruptive Behaviors in Physical Education: A Matched Study of Social Skills and Sport Practice in a Region of Spain. *Int J Environ Res Public Health*. 19(3):1166. doi: 10.3390/ijerph19031166.

- Ødegård, M. y Solberg, S. (2024). Identifying teachers' reactive strategies towards disruptive behavior in classrooms. *Teaching and Teacher Education* 145(2):104627. DOI: 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*, (92), 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Orellana-Román, I., Arrebola, I., y Garzón, F. (2022). La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: la percepción de los docentes. *Revista fuentes*, 24(3), 345-357. <https://doi.org/10.12795/revistas-fuentes.2020.20326>
- Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70. DOI: 10.55555/IS.22.332
- Pereira, S., Santos, C., Maia, J., Vasconcelos, O., Guimarães, E., Garganta, R., Farias, C., Barreira, T., Tani, G., Katzmarzyk, P., y Garbeloto, F. (2024). Diferencias individuales de los niños en las respuestas a un nuevo método de educación física. *Deportes*, 12 (12), 328. <https://doi.org/10.3390/sports12120328>.
- Pervaiz, A., Lashari, A. A., Khan, A., y Bushra, A. (2024). Exploring the challenges of noisy areas faced by teachers in teaching and learning in urban schools. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), 525-536. DOI: 10.52131/pjhss.2024.v12i1.2045
- Risyanto, A., Subarjah, H., Ma'mun, A., Nuryadi., y Prabowo, I. (2024). The effect of student-centred learning approaches in physical education on positive youth development. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education*, 5(1), 10-21. [https://doi.org/10.25299/es:ijope.2024.vol5\(1\).14532](https://doi.org/10.25299/es:ijope.2024.vol5(1).14532)
- Rodríguez-Rodríguez, L. D. y García-López, M. P. (2025). El aprendizaje social: compromiso para asumir retos en las aulas disruptivas. *Revista UNIMAR*, 43(1). DOI: 10.31948/ru.v43i1.4224
- Sánchez-García, C., Morales-Sánchez, V., Reigal, R., y Hernández-Mendo, A. (2024). Relaciones entre el Liderazgo Transformacional del profesor y las experiencias óptimas de adolescentes en Educación Física: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(3), 1-18. <https://doi.org/10.6018/cpd.623711>
- Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (20), 7-18.
- Santillán, H. Peñafiel, V. Risueño, J. Apolo, D. Santorun, D. y Zambrano, T. (2025). Exploración de las influencias de las experiencias deportivas en las habilidades sociales en clase de educación física. *Revista G-ner@ndo*, V°6 (N°1), 318 - 328.
- Santos, J., Batista, M., Rebelo, M., Serrano, J., Petrica, J., y Honório, S. (2025). Capítulo de Perspectiva: Modelos de Evaluación en Educación Física en Portugal. IntechAbierto. doi: 10.5772/intechopen.1008497.
- Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., Valenzuela-Muñoz, M., Morales-Palma, C., y Castillo-Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: voces desde el territorio. *Ciencias de la actividad física (Talca)*, 24(2), 1. <https://dx.doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>
- Tounsi, O., Trabelsi, O., Souissi, M. A., Koubaa, A., Gharbi, A., Scharenberg, S., y Bahloul, M. (2024). Disruptive behaviors in Tunisian physical education settings: Gender and school level can matter. *Psychology in the Schools*, 61(3), 962-975. <https://doi.org/10.1002/pits.23093>
- Valdivia, J. (2009). El comportamiento disruptivo del escolar en clases de Educación Física. *Revista Digital efdeportes.com*. Año 15, N° 143.
- Valdivia, J. (2022). Characterization of the Educational Teaching Process for Learning in Physical Education School. In *The Science of Human, Motricity*. Nantas, Nantas & Nodari (ed). Chapter 8. pp. 81-94. Nova Science Publishers.
- van der Sluys, M., Zijlmans, J., Ket, J., Marhe, R., Popma, A., Scherder, E., y van der Laan, P. (2024). The efficacy of physical activity interventions in reducing antisocial behavior: a meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 20:347-373. <https://doi.org/10.1007/s11292-022-09536-8>
- Weber, L., Shantz, A. S., Kistruck, G. M., y Lount Jr, R. B. (2025). Give peace a chance? How regulatory foci influence organizational conflict events in intractable conflict environments. *Journal of Management*, 51(2), 748-780. DOI: 10.1177/01492063231196556

Woodcock, S. y Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Jorge Eduardo Valdivia Díaz  
Jocelyn Zavala Alegría  
Maria-Mercedes Yeomans-Cabrera

jvaldivia@udla.cl  
joce.zavala@gmail.com  
myeomans@udla.cl

Autor  
Autora  
Traductora

