

Atención a escolares con problemas de comportamiento: percepción de los docentes en Perú

Attention to schoolchildren with behavioral problems: teachers' perceptions in Perú

MGTR. José Solin Franco Velásquez Profesor. Magister en Gestión. Escuela de Posgrado Newman. Perú.

Correo electrónico: jo_fra9@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1642-7298>

Dr. Marizol Candelaria Arámbulo Ayala de Sánchez. Profesor. Doctora en Administración. Universidad Privada de Tacna. Perú

Correo electrónico: arambulomarisol@gmail.com

ORCID: <https://org./0000-0003-4332-0795>

Dr. Eloya Lucía Peñaloza Arana. Profesora. Doctora en Educación. Universidad Privada de Tacna. Perú.

Correo electrónico: eloinapenaloz884@gmail.com

ORCID <https://org./0000-0002-6816-869X>

Recibido: agosto 2025

Aprobado: noviembre 2025

RESUMEN

Los problemas de comportamiento en las aulas peruanas representan un desafío significativo, cuya atención requiere docentes preparados. Este estudio analiza la percepción de docentes peruanos sobre su preparación para atender problemas de comportamiento en escolares, evaluando sus conocimientos, los recursos disponibles y la capacitación recibida. Se empleó un enfoque cuantitativo descriptivo. Se aplicó un cuestionario tipo Likert a 110 docentes de diversas regiones del Perú, evaluando tres dimensiones: conocimiento sobre problemas de comportamiento, recursos pedagógicos disponibles y capacitación recibida. La confiabilidad del instrumento fue alta ($\alpha = 0.89$). Los resultados evidencian una brecha considerable entre las necesidades reales en el aula y la preparación actual del docente. Esta situación coincide con hallazgos en otros contextos latinoamericanos y limita la implementación de una educación inclusiva efectiva. Existe una percepción generalizada de

ABSTRACT

Behavioral problems in Peruvian classrooms represent a significant challenge, requiring well-prepared teachers to address them. This study analyzes Peruvian teachers' perceptions of their preparedness to address behavioral problems in students, evaluating their knowledge, available resources, and training received. A descriptive quantitative approach was used. A Likert-type questionnaire was administered to 110 teachers from various regions of Peru, assessing three dimensions: knowledge about behavioral problems, available pedagogical resources, and training received. The instrument's reliability was high ($\alpha = 0.89$). The results reveal a considerable gap between actual classroom needs and teachers' current preparedness. This situation aligns with findings in other Latin American contexts and limits the implementation of effective inclusive education. There is a widespread perception of insufficient teacher preparation to address behavioral problems.

insuficiencia en la preparación docente para atender problemas de comportamiento. Se requiere con urgencia desarrollar programas de formación especializada, tanto inicial como continua, que fortalezcan competencias pedagógicas, didácticas y psicoeducativas, e incluyan el trabajo colaborativo con las familias.

Palabras clave: problemas de conducta; preparación docente; educación inclusiva; capacitación docente

There is an urgent need to develop specialized training programs, both initial and ongoing, that strengthen pedagogical, didactic, and psychoeducational competencies, and include collaborative work with families.

Keywords: behavioral problems; teacher preparedness; inclusive education; teacher training

Introducción

Los problemas de comportamiento en el entorno escolar representan uno de los desafíos más significativos para los educadores contemporáneos. Es indudable que afectan el aprendizaje individual y la dinámica general del aula. En el Perú, este fenómeno cobra especial relevancia debido a la diversidad cultural y socioeconómica del país, lo cual genera particularidades en las interacciones escolares. Por ello, es imprescindible que los maestros reciban una preparación especializada para prevenir y dar tratamiento educativo-pedagógico a estas situaciones.

La relevancia del problema se sustenta en datos epidemiológicos recientes. El Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana (2020) reportó que el déficit de atención combinado en niños de 6 a 11 años alcanzó 12.1%. Asimismo, el Ministerio de Salud del Perú (2024) reportó la atención de 27,980 casos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) solo entre enero y junio de 2024. Esta realidad subraya la necesidad de un trabajo conjunto entre padres y docentes.

Al respecto, la literatura especializada identifica carencias en la preparación docente para este fin. Orellana et al. (2022) plantean que los docentes suelen carecer de las habilidades necesarias para afrontar conductas disruptivas, debido a la ausencia de espacios formativos en su formación inicial.

Advierten que, con frecuencia, su aprendizaje proviene de la experiencia cotidiana o sugerencias de colegas. Esta carencia limita significativamente su capacidad de intervención efectiva. En el contexto peruano, Vásquez, et al. (2021) señalan que los docentes no se sienten preparados para manejar casos complejos de comportamientos disruptivos.

Desde una perspectiva teórica, los problemas de comportamiento constituyen un concepto complejo y multicausal. Duvalón J. (2003) los define como un detrimento en la capacidad conductual de un niño que se aparta significativamente de la conducta social apropiada para su edad, dificultando su inclusión. Otros autores los definen como problemas de conducta (Lozada, 2021 y Cornejo, 2023). De cualquier modo, coinciden en que esta condición es motivada por factores de comunicación, aprendizaje y carencias materiales y afectivas en diferentes contextos. Toda definición debe contemplar una perspectiva integral del desarrollo del niño, la relación entre lo interno y lo externo, y la esfera motivacional del aprendizaje.

La preparación docente para este desafío requiere, además, un enfoque interdisciplinario. Muchos desafíos reales no pueden resolverse desde una única perspectiva, requiriendo la colaboración de diversas áreas del conocimiento. El maestro no puede actuar solo ante los problemas de comportamiento.

En este proceso confluyen disciplinas como la psicología, la psicopedagogía y la psiquiatría, con la familia como aliado fundamental. En ese sentido, Duvalón, J. (2020) señala que la tarea del maestro con la diversidad requiere voluntad de superación, amor por los niños, flexibilidad y mucho trabajo en equipo.

La UNESCO enfatiza que los sistemas educativos deben promover la inclusión y el aprendizaje para todos. La preparación de los maestros impacta directamente en la equidad y la inclusión.

Por tanto, es vital que los educadores puedan generar ambientes respetuosos y utilicen estrategias didácticas diversas. Sin embargo, existe una brecha significativa en el conocimiento sobre cómo los docentes peruanos perciben su propia capacitación en este ámbito y cuáles son sus necesidades reales. Este estudio busca llenar ese vacío, proporcionando una visión integral de las percepciones docentes.

De ahí que, el **objetivo general** se declare en función de: analizar la percepción de docentes peruanos sobre su preparación para atender problemas de comportamiento en escolares, evaluando sus conocimientos, los recursos disponibles y la capacitación recibida. Con base en la evidencia recolectada, se ofrecen recomendaciones para que los decisores creen sistemas de capacitación que fortalezcan las competencias docentes necesarias.

Materiales y métodos

El estudio respondió a un enfoque metodológico cuantitativo de tipo descriptivo. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o fenómenos sometidos a análisis.

Participantes

La muestra consistió en 110 docentes de educación básica, seleccionados de distintas instituciones educativas y regiones del Perú mediante un muestreo probabilístico. Previo a la aplicación del instrumento, se solicitó el consentimiento informado a cada participante. Se explicaron los objetivos del estudio y se aseguró el uso anónimo y confidencial de los datos con fines exclusivamente científicos.

Instrumento y procedimiento

Se diseñó y aplicó un cuestionario autoadministrado mediante la plataforma Google Forms. El instrumento contempló tres dimensiones de análisis: 1) Conocimiento de los maestros sobre problemas de comportamiento, 2) Recursos pedagógicos y educativos disponibles, y 3) Capacitación recibida. Para la medición, se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 = Nada positivo, 2 = Poco positivo, 3 = Positivo, 4 = Bastante positivo y 5 = Muy positivo.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó con el software estadístico SPSS versión 25. Se empleó estadística descriptiva, calculando para cada dimensión y ítem las

frecuencias, porcentajes, media y desviación estándar. La confiabilidad del instrumento se corroboró mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

La **confiabilidad** del cuestionario fue evaluada, obteniéndose un valor alfa de Cronbach de 0.89, lo que representa una buena consistencia interna según los criterios establecidos. La tabla 1 presenta el análisis de confiabilidad.

Tabla 1. Análisis de confiabilidad del cuestionario aplicado a docentes

Alfa de Cronbach	N de Elementos	Media	Varianza	Desviación Estándar
0.89	23	3.35	1.24	1.11

Fuente: Elaboración propia con SPSS V. 25.

Resultados

Dimensión 1: Conocimiento sobre problemas de comportamiento

Los resultados revelan que el 90.9% de los docentes percibe su conocimiento sobre los diferentes tipos de problemas de comportamiento como poco positivo (63.6%), positivo (23.6%) o bastante positivo (9.1%). Solo un 3.6% lo considera muy positivo. Este hallazgo indica una percepción general de insuficiencia en el dominio teórico-práctico de los trastornos de conducta. Los docentes reportan mayores conocimientos en estrategias generales de aula, pero carecen de formación específica para enfrentar problemas complejos. La tabla 2 detalla esta distribución.

Tabla 2. Percepción del conocimiento sobre los diferentes tipos de problemas de comportamiento (N=110)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Poco positivo	70	63.6	63.6
Positivo	26	23.6	87.3
Bastante positivo	10	9.1	96.4
Muy positivo	4	3.6	100.0
Total	110	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS V. 25.

Dimensión 2: Recursos pedagógicos y educativos

Respecto a los recursos, más del 80% de los docentes (80.0%) califica su conocimiento y acceso a recursos didácticos específicos para trabajar con estudiantes con problemas de comportamiento como "poco positivo". Un 10.9% lo considera "positivo" y un 9.1% "bastante positivo".

Ningún docente evaluó esta dimensión como "muy positiva". Estos datos reflejan una grave carencia de herramientas y materiales adaptados en las escuelas peruanas para abordar las conductas disruptivas de manera efectiva. La tabla 3 presenta estos resultados.

Tabla 3. Percepción del conocimiento de recursos didácticos específicos (N=110)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Poco positivo	88	80.0	80.0
Positivo	12	10.9	90.9
Bastante positivo	10	9.1	100.0
Total	110	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS V. 25.

Dimensión 3: Capacitación recibida

En la dimensión de capacitación, los hallazgos son críticos. El 85% de los docentes considera que la capacitación recibida es poco positiva (76.4%) o nada positiva (14.5%). Solo un 9.1% la evalúa como positiva. Este dato es particularmente relevante en el ítem sobre capacitación para trabajar colaborativamente con las familias, donde el 90.9% de las respuestas se concentra en las categorías negativas. La tabla 4 detalla esta información.

Tabla 4. Percepción de la capacitación para el trabajo colaborativo con familias (N=110)

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Nada positivo	16	14.5	14.5
Poco positivo	84	76.4	90.9
Positivo	10	9.1	100.0
Total	110	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS V. 25.

En síntesis, el 90.9% de los docentes percibe su conocimiento sobre trastornos de conducta como poco positivo. Más del 80% califica los recursos pedagógicos como insuficientes. Más del 85% considera la capacitación especializada recibida como poco o nada positiva.

Discusión

Los resultados de este estudio revelan una brecha significativa y consistente entre la preparación actual de los docentes peruanos y las demandas reales del aula para atender problemas de comportamiento, con apego a la perspectiva de Frías-Navarro (2022) en torno a la estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. La percepción de insuficiencia se mantiene en las tres dimensiones evaluadas: conocimiento teórico-práctico, acceso a recursos y capacitación especializada.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas en el contexto peruano y latinoamericano. El estudio coincide con Vásquez et al. (2021), quienes señalaron que los docentes peruanos no se sienten preparados para manejar casos complejos.

Asimismo, corrobora lo planteado por Orellana et al. (2022) sobre las carencias en la formación inicial docente para afrontar conductas disruptivas. La falta de recursos específicos, señalada por más del 80% de los participantes, encuentra eco en los hallazgos de Cayo y López (2022), quienes identificaron una carencia generalizada de materiales adaptados en las escuelas peruanas.

A nivel regional, la situación peruana revelada desde las concepciones y prácticas docentes sobre la conducta disruptiva que ofrece Fernando (2024), presenta similitudes con otros países. En México, García y Mendoza (2000) reconocen limitaciones docente en el manejo de la conducta y en Panamá, Valdés y Contreras (2020) revelan carencias en la actualización y capacitación continua del docente, mientras que, en Chile, Flores, et al. (2023) encontraron que los docentes perciben una falta de apoyo institucional y en Colombia, Rodríguez (2021) reportó que la formación en manejo de conducta suele ser predominantemente teórica.

Esta convergencia de hallazgos sugiere un problema estructural común en los sistemas educativos de la región. En contraste, en contextos con mayor desarrollo de la formación docente continua, como España, se enfatiza la capacitación práctica en manejo de conducta, marcando una diferencia notable con la realidad peruana.

Granados y Banda (2021) reconocen que:

La capacitación es un proceso esencial para el desarrollo y mejora continua de distintas instituciones, varias de las acciones que permiten este proceso de capacitación están antecedidas por distintas etapas, entre ellas se encuentra el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación. (p.1)

Se coincide con este estudio, en tanto que los resultados deducibles del diagnóstico de necesidades de capacitación:

(...) orientan a la comunidad científica a la elaboración de estrategias y toma de decisiones al momento de pretender capacitar; hace evidente en qué grupos de docentes es preferible dar atenciones de capacitación y cuáles son las demandas de capacitación del personal docente, además de mostrar una ruta en la detección de necesidades de capacitación. (Granados y Banda, 2021, p.12)

Si bien es cierto que en las normativas de los diversos sistemas educativos se enfatiza la necesidad de lograr la actualización permanente de los docentes, para garantizar la calidad en su labor profesional en la práctica, o siempre es posible. Inciden los bajos salarios y los altos costos de las ofertas de posgrado. No obstante, las aspiraciones en torno al desempeño docente implican: la construcción de la identidad profesional, la comprensión de las normativas correspondientes a las funciones docentes de cada nivel, el dominio del currículo para la enseñanza-aprendizaje, su planificación e implementación, así como a la colaboración en el trabajo de gestión y vinculación y la determinación de su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.

Hacia esas direcciones se orientan acciones de capacitación continua de los docentes, que se ajustan al contexto particular, dotándoles de conocimientos, habilidades, competencias y cualidades.

En la práctica otras realidades se constatan. Tal es el caso de los resultados que arrojó el estudio de Mata et al (2023), en un diagnóstico de necesidades de formación del profesorado para el diseño e implementación de programas educativos de formación continua, en el estado Zacatecas, México, en contraste con competencias profesionales de la docencia. Este estudio encuentra coincidencias con las carencias para la atención a los estudiantes con situaciones de comportamiento.

En este sentido, Cáceres et al., 2023, realizan una revisión analítica de las políticas de formación docente implementadas en México, desde Vicente Fox hasta López Obrador, en los últimos veinte años. Identifican las principales estrategias, acciones y limitaciones y tensiones en su implementación en los diversos contextos educativos. Desde esa perspectiva explican los modelos, efectos, retos y éxitos de cada política de formación docente, la concepción de las políticas públicas, profundizan en la teoría de los modelos de toma de decisiones y estructuras teóricas sobre implementación. (p. 208)

Plantean que:

Es necesario que exista un aprendizaje de los éxitos y fracasos de las reformas aquí analizadas, repensar las herramientas utilizadas y considerar la articulación de las instituciones, integrando acciones que propicien la generación del conocimiento multidisciplinar y desde los contextos en donde se desarrolla sus propia problemática, es decir, partiendo de las experiencias vividas elegir las herramientas que mejor funcionan para echar en marcha los programas y que han entregado mejores resultado. (p. 219)

Se coincide con tales criterios en tanto que comprometen la visión transformadora con las necesidades y potencialidades identificadas en el diagnóstico de los docentes para su atención desde la capacitación.

Osuna-Lever et al. (2024), ofrecen una arista inclusiva no evaluada por los autores del presente estudio que propone una nueva mirada desde la pedagogía de la alteridad. Se reconoce su significatividad para este estudio, en tanto que, se asume que la atención a escolares con problemas de comportamiento revela la necesidad de educar en contextos de vulnerabilidad y afectaciones sociales. Comprenderla implica una perspectiva ética y antropológica que exige una proyección docente que estimule actitudes coherentes en los estudiantes, impacte en la disminución de problemáticas relacionales, eduquen en la otredad y la relaciones en el acto educativo, como forma de interacción de cercanía y trato humano escolar.

A criterio de diversos autores estudiosos del tema (Lévinas, 1991; Gárate y Ortega, 2015; Pinto et al., 2019; Vargas, 2016; Olmos et al., 2020; Gutiérrez y Pedreño, 2023), la otredad, que parte de la alteridad, planteamiento filosófico aplicado a la educación, requiere ser entendida como un diálogo hacia la formación de personas más humanas con base en sus habilidades cognoscitivas, sus emociones y aspectos éticos.

Las implicaciones de esta brecha son multidimensionales.

- Primero, genera ansiedad, frustración y desgaste profesional en los docentes, quienes deben enfrentar situaciones para las cuales no se sienten equipados.
- Segundo, limita severamente la implementación de una educación inclusiva de calidad, como promueve la UNESCO, al no contar con las estrategias para integrar y apoyar a todos los estudiantes.
- Tercero, al carecer de herramientas preventivas y proactivas, los docentes pueden recurrir a medidas reactivas como el castigo, que resultan contraproducentes.

Este análisis conduce a recomendaciones prácticas urgentes. La formación docente, tanto inicial como continua, debe transformarse para incluir contenidos sólidos y aplicados sobre psicología educativa, análisis conductual y estrategias de intervención en el aula. Es imprescindible el desarrollo de talleres prácticos basados en estudios de caso reales. Asimismo, las currículas deben incorporar temas de neurodiversidad y neurodidáctica, acorde con los avances científicos. Paralelamente, se requiere dotar a las escuelas de recursos concretos y promover sistemáticamente el trabajo colaborativo con las familias, un ámbito que los docentes identifican como especialmente deficitario.

En síntesis:

- El estudio realizado permite concluir que existe una percepción generalizada entre los docentes peruanos de que su preparación para atender problemas de comportamiento en escolares es deficiente. Esta percepción se extiende de manera crítica a sus conocimientos teóricos, al acceso a recursos pedagógicos específicos y a la capacitación especializada recibida.
- Los hallazgos se corresponden con investigaciones realizadas en otros países de América Latina. Esta correspondencia denota que se trata de un problema regional que requiere atención coordinada entre sistemas educativos, gobiernos y organismos internacionales.
- La principal limitación del estudio radica en su alcance descriptivo y en el tamaño muestral. Futuras investigaciones podrían emplear métodos mixtos para profundizar en las causas de estas percepciones y evaluar experimentalmente programas de intervención formativa.
- La formación especializada de los maestros es un pilar fundamental para fomentar entornos educativos positivos e inclusivos. Solo mediante una inversión decidida en capacitación docente pertinente y práctica, el desarrollo de recursos pedagógicos adaptados y el fomento del trabajo colaborativo entre escuela, familia y especialistas, será posible mejorar de manera significativa la atención a los estudiantes con problemas de comportamiento en el Perú. Esta transformación no es solo una necesidad pedagógica, sino una condición esencial para la equidad y la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Cáceres Mesa, M. L., González Pérez, M., López Meneses, K. D., Lizama Carrasco, G. E. & Olvera Mejía, T. M., (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n1/2218-3620-rus-15-01-3533.pdf>
- Cayo, R., & López, M. (2022). Recursos pedagógicos para conductas disruptivas en escuelas peruanas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62. <https://revistadeeducacióninclusiva.es>
- Cornejo, R. (2023). Abordaje de problemas de conducta en contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 78-95. *Revista Latinoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.53595/rle.v8.i1.0233>
- Duvalón Ramírez, J. (2003). *La perspectiva sociocomunicacional en el tratamiento escolar a los trastornos de la conducta categoría 1* (Tesis doctoral). Repositorio Institucional, Universidad de Oriente.
- Duvalón Ramírez, J. (2020). Formación de docentes: Principio y fin de la educación inclusiva. En J. J. Pérez Peralta & J. Duvalón Ramírez (Eds.), *Alternativas didácticas y metodológicas para potenciar la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes con NEE* (pp. 1-25). ISBN 6200425922. Editorial Académica Española.
- Fernando Raphael, C. M. (2024). *Concepciones y prácticas docentes sobre la conducta disruptiva en las aulas de secundaria* (Tesis de maestría). Repositorio Institucional, Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16331/Concepciones_CarlosMoncada_Fernando.pdf
- Flores, M., García, P., & Rodríguez, J. (2023). Percepción docente sobre apoyo institucional en manejo de conducta. *Revista Chilena de Educación*, 12(3). ISSN0716-0534. <https://revistadeeducación.cl>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universitat de València. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García, R., & Mendoza, L. (2000). Capacitación docente en manejo de conducta: Análisis de necesidades en contexto mexicano. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 25(4), 201-218. <https://www.latindex.org>
- Granados Muñoz, R. y Banda Sandoval, W. (2021). Detección de necesidades de capacitación en docentes de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. *Revista Investigación Académica sin fronteras*, 35. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/articloe/view/382/448> <http://dx.doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.382>

- Gutiérrez Sánchez, M., y Pedreño Plana, M. (2023). La Pedagogía de la Alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar. En Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (Coords.). La responsabilidad en Lévinas en clave pedagógica: hacia la construcción de un mundo más humano (pp.61-86). Octaedro
- Lozada García, R. (2021). Problemas de conducta en el aula: Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 131-143. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/20522>
- Mata Ríos, D., Vera Martínez, J. F., Esparza Guzmán, J., Rosas Oliva, J. C. (2023). Necesidades de formación continua del profesorado de educación básica para el diseño de programas de posgrado Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), enero-febrero, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5061
- Ministerio de Salud (Minsa). (2024, 13 de julio). *El trabajo con padres y docentes es fundamental para establecer estrategias de apoyo para niños con TDAH*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/988369>
- Olmos Roa, A., Moreira Leitao, R., Batista de Macedo, M., y Carrillo Avelar, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 30-48. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.2>
- Orellana, M., Fernández, P., & Gutiérrez, R. (2022). Habilidades docentes para conductas disruptivas: Formación inicial insuficiente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21(1), 15-32. http://WWW.CUCS.udg.mx/revistaedu_desarrollo/
- Osuna-Lever, C., Becerra-Polio, D. E., & Medina-Barrios, M. E. (2024). La práctica docente en la educación básica en México: Una aproximación desde la Pedagogía de la alteridad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 372-397. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i2.57129>
- Rodríguez, C. (2021). Formación docente en manejo de conducta: Análisis de la brecha teoría-práctica en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 16(2), 78-95. <https://publicationethics.org/>
- Valdés, F., & Contreras, M. (2020). Actualización y capacitación continua del docente en la Universidad de Panamá. *Saberes APUDEP*, 3(1), 25-38. https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/1155/970
- Vásquez, M., García, L., & Rodríguez, P. (2021). Preparación docente para manejo de conductas disruptivas en contexto peruano. *Revista Peruana de Educación*, 14(3), 156-172. <https://revistarepe-org>

Conflicto de intereses

Declaración de responsabilidad de autoría. Los autores del artículo, EXPRESAMOS que hemos contribuido al desarrollo del mismo, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo que, estamos en condiciones de hacernos responsable de él y admitimos que sus nombres figuren en la lista. Además, hemos cumplido los requisitos éticos del artículo mencionado, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación. José Solin Franco Velásquez y Marizol Candelaria Arámbulo Ayala de Sánchez: Proceso de

revisión de literatura y redacción del artículo, Eloyna Lucia Peñaloza Arana. Recolección y procesamiento de los datos del estudio