

52

Fecha de presentación: julio, 2022
Fecha de aceptación: octubre, 2022
Fecha de publicación: diciembre, 2022

SENTIDO DE EFICACIA

DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA **SENSE OF EFFECTIVENESS OF PRESERVICE TEACHERS OF A CHILEAN UNIVERSITY**

Manuel Monzalve-Macaya¹
E-mail: mmonzalve@ucm.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4845-7750>
Danilo Díaz-Levicoy¹
E-mail: dddiaz01@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8371-7899>
¹Universidad Católica del Maule, Chile

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Monzalve-Macaya, M., & Díaz-Levicoy, D. (2022). Sentido de eficacia de estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S6), 501-508.

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue analizar el grado de competencias y sentido de eficacia que presentan los estudiantes de pedagogía de una universidad chilena para responder a las necesidades de los estudiantes. Para dar respuesta a este objetivo se realizó una investigación cuantitativa, transversal, no experimental y de nivel exploratorio-descriptivo, en la que se aplicó la escala de autoeficacia de los profesores en relación con las competencias de manejo y apoyo conductual en el aula (Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES) en una muestra de 81 futuros profesores de diferentes carreras de una universidad del centro de Chile. Los resultados evidencian que los futuros profesores manifiestan sentirse mejor preparados para abordar aspectos de enseñanza de todos los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los profesores en formación declaran sentirse no tan preparados para enfrentar los desafíos emocionales y conductuales de los estudiantes dentro del aula. Se concluye que los programas de formación de profesores deben generar instancias formativas para aumentar el sentido de eficacia de los futuros profesores en los ámbitos de gestión del aula y abordaje de las necesidades emocionales y conductuales de todos los estudiantes.

Palabras clave: Sentido de eficacia, Profesores en Formación, Programas de Formación de Profesores.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the degree of competences and sense of effectiveness that preservice teachers of a Chilean university present to respond to the needs of the students. To respond to this objective, a quantitative, cross-sectional, non-experimental and exploratory-descriptive research was carried out, in which the teacher's self-efficacy scale was applied in relation to the management skills and behavioral support in the classroom (Teachers' Sense of Efficacy Scale, TSES) in a sample of 81 future teachers from different teacher training programs from a university in central Chile. The results show that preservice teachers state that they feel better prepared to address teaching aspects of all students. However, most preservice teachers report feeling less prepared to face the emotional and behavioral challenges of students in the classroom. It is concluded that teacher training programs should generate training strategies to increase the sense of effectiveness of future teachers in the areas of classroom management and addressing the emotional and behavioral needs of all students.

Keywords: Sense of Effectiveness, Preservice teachers, Initial Teacher Training Programs.

INTRODUCCIÓN

Cada año, un número importante de profesores noveles ingresan a trabajar al sistema escolar por primera vez. Sin embargo, está bien documentado que los profesores principiantes no se sienten preparados para manejar la variedad de desafíos que enfrentan al entrar en el aula (Monzalve & Horner, 2015), sobre todo por las distintas características y necesidades que presentan los estudiantes en los centros educacionales. En este sentido, actualmente esta diversidad de estudiantes y sus necesidades ha aumentado considerablemente debido a la formulación de políticas educativas que promueven la inclusión de todos los estudiantes a las escuelas regulares (UNESCO, 2017). Para ilustrar esto, existe un cuerpo importante de investigación que demuestra el impacto que tienen las habilidades de manejo y apoyo conductual que poseen los profesores, tanto en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como también en como ellos mismos se sienten en su profesión (Stoesz et al., 2016; Simonsen et al., 2017). La investigación sugiere que los profesores que poseen sólidas competencias y habilidades en manejo conductual y del aula evidencian reducciones substanciales en la tasa de conductas problemáticas en sus aulas (Monzalve & Horner, 2015; Lane et al., 2019).

Por otra parte, el desarrollo de competencias en manejo de aulas no solo proporciona a los profesores las herramientas para establecer aulas seguras, saludables y predecibles, sino que les proporciona estrategias específicas de apoyo conductual para tratar y abordar a los estudiantes presentan problemáticas conductuales, las cuales podrían impactar negativamente el ambiente de aprendizaje y hacer que la enseñanza sea inefectiva para todos los estudiantes del aula (Horner & Monzalve, 2018).

Por lo tanto, los profesores que tienen competencias y dominan habilidades de manejo del aula, observarán mejores rendimientos académicos en todos sus estudiantes (Lane et al., 2015), porque pueden ser capaces de proporcionar a todos los estudiantes apoyos conductuales y de aprendizaje preventivos que hacen que:

- a) todos los estudiantes se sientan cómodos en la escuela;
- b) dispuestos a participar de todas las actividades académicas;
- c) los estudiantes se benefician de la enseñanza.

En consecuencia, los estudiantes que experimentan éxito académico tienen mayores probabilidades de aprender y de exhibir comportamientos apropiados en el aula y en los otros contextos escolares (Skiba et al., 2016; Royer et al., 2018).

Contrariamente, no solamente los resultados académicos, emocionales o sociales de los estudiantes se ven afectados cuando los docentes no cuentan con las competencias para mantener un aula organizada, predecible y segura, sino que ellos mismos también. Por ejemplo, la falta de formación en manejo de aulas es a menudo mencionados como factores asociados con el síndrome de Burnout e insatisfacción laboral (McIntosh et al., 2018). De acuerdo con Reinke et al. (2011), alrededor de dos tercios de los profesores de Estados Unidos que comienzan a desempeñarse laboralmente en contextos urbanos, planea dejar el profesor al término del primer año de trabajo, citando las conductas problemáticas de los estudiantes como principal factor de sus decisiones.

Por otra parte, muchos educadores quienes no tienen las competencias y habilidades manejar la sala de clases y para trabajar con estudiantes con problemas de conducta expresan sentir altos niveles de frustración, temor, resentimiento y rabia (VanLone et al., 2019). Por lo tanto, la falta de conocimiento, habilidad, experiencia y confianza para abordar efectivamente las conductas problemáticas que presentan algunos estudiantes, acompañado por altos niveles de temor y frustración, conducen en la mayoría de los casos a que los profesores no logren resultados positivos con toda la clase.

Aunque la evidencia empírica indica que las estrategias de manejo y apoyo en el aula son críticas para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, existen escasos estudios que examinen la base de conocimientos y la aplicación de estrategias de gestión del aula implementadas tanto entre los profesores en servicio, como especialmente entre aquellos estudiantes que se encuentran finalizando el proceso de formación como profesores en una universidad (Monzalve & Horner, 2015; Paramita et al., 2020). Esta situación no solo se da en el contexto internacional, sino que también en Chile. Por ejemplo, Monzalve & Horner (2015) encontraron que el 73% de los profesores en servicio encuestados no habían tenido ningún tipo de formación en manejo y apoyo conductual mientras se formaron como profesores en la universidad. Además, el 64% de estos profesores no habían tomado ningún tipo de capacitación en manejo de aulas y apoyo conductual durante los tres años siguientes después de la titulación.

Aunque la literatura demuestra claramente la relevancia de la formación de los profesores en manejo y apoyo en el aula, existen escasos estudios que hayan examinado como se están desarrollando estas competencias en los profesores en formación en Chile (Monzalve & Horner, 2015). El propósito de este estudio es analizar el grado de competencias y sentido de autoeficacia que presentan

los estudiantes de pedagogía de una universidad chilena para responder a las necesidades de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para dar cumplimiento al objetivo de planteado, esta investigación es de tipo cuantitativa (Sánchez, 2019), aplicada (Lozada, 2014), transversal y no experimental (Monje, 2011), sustentada en el paradigma positivista (González, 2003), y de nivel exploratorio-descriptivo (Hernández, & Baptista, 2014). La técnica para la recogida de los datos es la encuesta, en concreto la *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001), escala de percepción de autoeficacia de los profesores en relación a las competencias de manejo y apoyo conductual en el aula. La TSES está compuesta de 24 ítems, los que se valoran de 1 (nada) a 9 (mucho), abordando las dimensiones de eficacia en el compromiso a los estudiantes, eficacia en las estrategias de instrucción y eficacia en la gestión del aula, según la siguiente descripción y la distribución mostrada en la Tabla 1.

Eficacia en el compromiso a los estudiantes. Esta dimensión incluye indicadores que permiten determinar el grado con que los profesores en formación se sienten preparados para mantener a los estudiantes aprendiendo de manera efectiva.

Eficacia en las estrategias de instrucción. Esta dimensión incluye indicadores que permiten determinar el grado que los profesores en formación se sienten que cuentan con las estrategias de enseñanza necesarias para que todos los estudiantes aprendan.

Eficacia en la gestión del aula. Esta dimensión incluye indicadores que permiten determinar el grado que los profesores en formación se sienten que cuentan con las estrategias de organización y manejo del aula, estrategias de apoyo conductual y emocional de todos los estudiantes.

Tabla 1. Dimensiones escala de sentido de eficiencia de los futuros profesores

| Dimensiones | Ítems del instrumento | Ítems reportados |
|---------------------------------------------|-------------------------------|------------------|
| Eficacia en el compromiso a los estudiantes | 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 | 1, 4, 14 |
| Eficacia en las estrategias de instrucción | 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 | 17, 20, 23 |
| Eficacia en la gestión del aula | 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21 | 3, 8, 13 |

Fuente: elaboración propia

La muestra estuvo formada por 81 futuros profesores de una universidad del centro de Chile, formado por un 93,8% de mujeres y un 6,2% de hombres, quienes cursaban las carreras de Pedagogía en Educación Especial (51), Pedagogía en Educación Básica (19), Pedagogía en Inglés (6) y Otra pedagogía (5). Además, se encontraban cursando cuarto (81,5%) y quinto (18,5%) año de formación.

RESULTADOS

De los 24 ítems que conforman la TSES, en este artículo, reportamos los resultados de 9 de ellos, por medio de su escala cualitativa, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de escala de valoración con puntuación

| Categoría de escala | Puntuación |
|---------------------|------------|
| Nada | 1 y 2 |
| Muy poco | 3 y 4 |
| Alguna influencia | 5 y 6 |
| Bastante | 7 y 8 |
| Mucho | 9 |

Fuente: elaboración propia

En la Figura 1 mostramos los resultados la escala de valoración en relación con el abordaje que realizan los futuros profesores con estudiantes con ciertas dificultades. De acuerdo con ella, la mayoría (54,3%) de los futuros profesores indican que tienen alguna influencia en el abordaje de estudiantes con dificultades. En segundo lugar, están aquellos futuros profesores que indican poder abordar bastante a los estudiantes con dificultades (32,1%), mientras que el 13,6% manifiesta poder abordarlos muy poco. Se destaca que un porcentaje próximo al 90% de los profesores en formación, que participaron del estudio, perciben poder abordar a los estudiantes más difíciles.

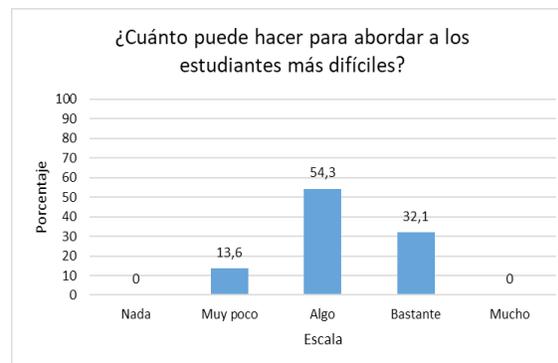


Figura 1. ¿Cuánto puede hacer para abordar a los estudiantes más difíciles?

Fuente: elaboración propia

Respecto del control de los estudiantes que interrumpen las clases (Figura 2), la mayoría de los profesores en formación señalan tener, mayoritariamente, alguna (46,9%) o bastante (33,3%), influencia para cambiar su comportamiento, es decir, indicar tener la capacidad para persuadir a los estudiantes que interrumpen la clase y no permiten en normal funcionamiento de esta.

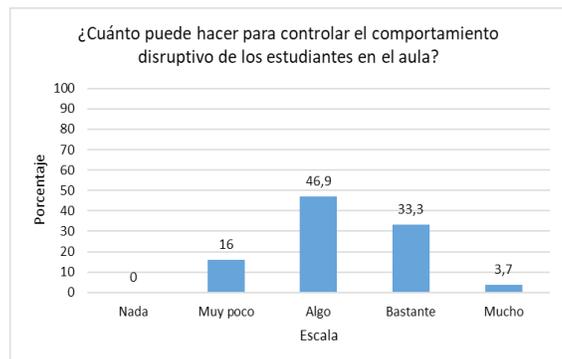


Figura 2. *¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo de los estudiantes en el aula?*

Fuente: elaboración propia

Respecto de cuánto se consideran capaces, los profesores en formación, para motivar en aquellos estudiantes que tienen poco o nulo interés en realizar las actividades propias de la disciplina que estén trabajando, los futuros profesores, según la información mostrada en la Figura 3, sobre el 71% declaran estar bien preparados para enfrentar esta situación (65,4% bastante y 11,1% mucho). Por otro lado, pese a ser un porcentaje bajo, el 2,4% de los futuros profesores consideran que pueden hacer nada o muy poco para motivar a los estudiantes que no tienen interés por un determinado tema o disciplina, pese lo cotidiano de esta situación en las aulas.

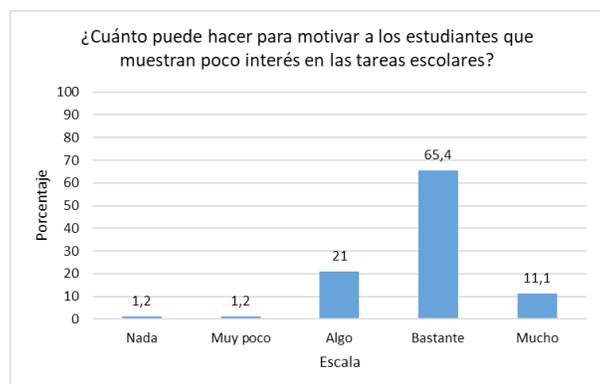


Figura 3. *¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en las tareas escolares?*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 4 se muestra la distribución de la visión de los futuros profesores respecto de la capacidad para establecer rutinas para mantener el funcionamiento normal de las actividades académicas al interior del aula. En ella, vemos que en torno al 60% indican tener bastante o mucha capacidad para establecer estas rutinas (51,9% bastante y 8,6% mucho). Tan solo un 2,5% de los futuros profesores mencionan tener muy poca capacidad para el funcionamiento adecuado de las actividades educativas.

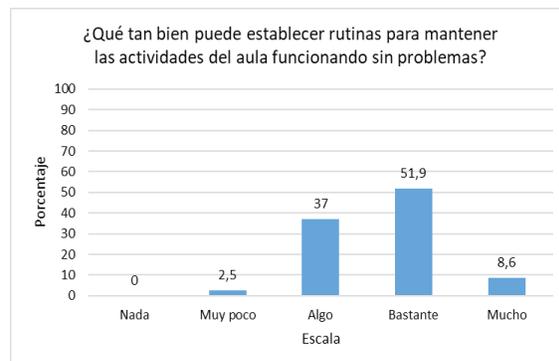


Figura 4. *¿Qué tan bien puede establecer rutinas para mantener las actividades del aula funcionando sin problemas?*

Fuente: elaboración propia

La Figura 5 resume la visión de los futuros profesores sobre la capacidad que ellos tienen para que los estudiantes sigan las reglas. En ella se observa que todos los futuros profesores indican tener capacidades para que los estudiantes sigan las reglas establecidas en el aula de clases, destacando el 58% de ellos, que mencionan estar bastante capacitados para esta tarea.

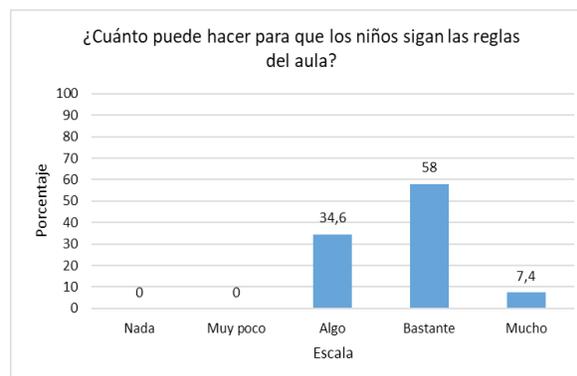


Figura 5. *¿Cuánto puede hacer para que los niños sigan las reglas del aula?*

Fuente: elaboración propia

Según lo mostrado en la Figura 6, el 59,3% de los futuros profesores indican que pueden hacer bastante para mejorar la comprensión de los estudiantes que están reprobando una asignatura, mientras que casi un 30% señala que algo, mientras que tan solo un 3,7% dice que puede hacer muy poco al respecto.

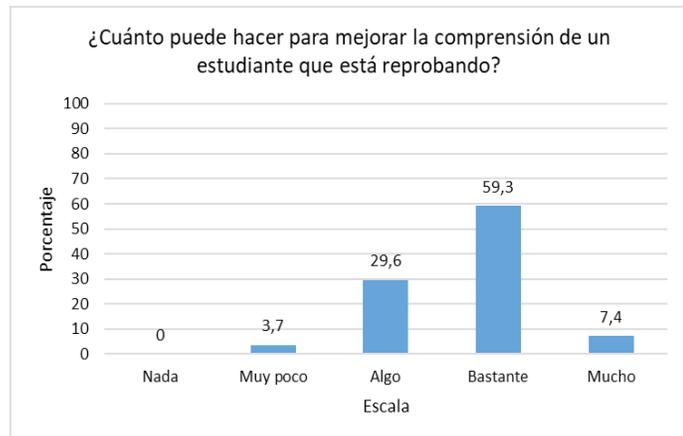


Figura 6. *¿Cuánto puede hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está reprobando?*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 7 se resume la respuesta de los futuros profesores respecto de la capacidad para adaptar las lecciones de contenido al tipo de estudiante. En ella se observa que el sobre el 95% de los encuestados indica tener, en alguna medida, esta capacidad, destacando entre ellas la opción bastante, seleccionada por el 67,9% de los futuros profesores. Tan solo un 2,4% mencionan tener nada o muy poca esta capacidad.

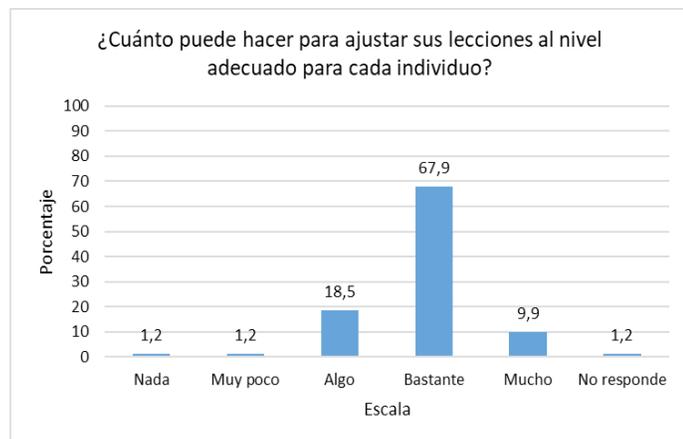


Figura 7. *¿Cuánto puede hacer para ajustar sus lecciones al nivel adecuado para cada individuo?*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 8 se describen las valoraciones entregadas por los futuros profesores respecto de la capacidad que tienen para ayudar a los estudiantes que están confundidos en la comprensión de algún contenido, ya sea entregando ejemplos o variando las explicaciones. En ella vemos que los futuros profesores, mayoritariamente, indican poseer esta capacidad (97,5%), destacando el 64,2% de ellos, que indican tener bastante desarrollada esta capacidad.

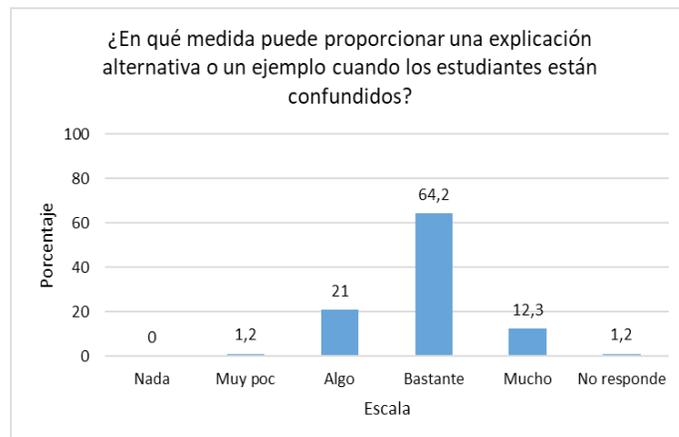


Figura 8. *¿En qué medida puede proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?*

Fuente: elaboración propia

Respecto de a la capacidad para proponer actividades desafiantes para los estudiantes de altas capacidades, se puede ver en la Figura 9 que el 74,1% los profesores en formación declaran tenerla (bastante: 61,7% y mucho: 12,3%).

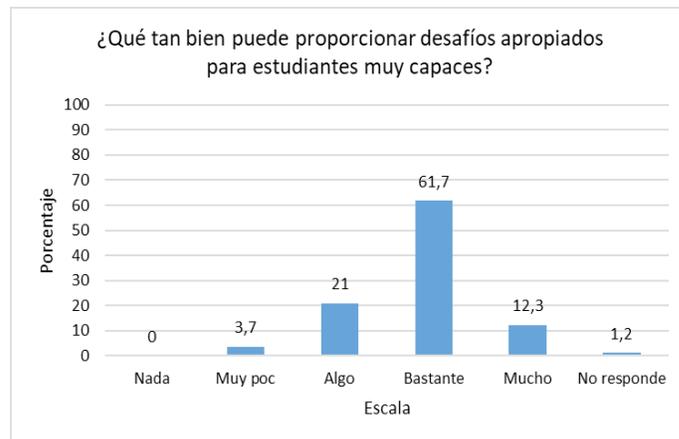


Figura 9. *¿Qué tan bien puede proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces?*

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se muestra la media aritmética y la desviación estándar (D.E.) de las afirmaciones consideradas en este artículo. En ella vemos que las afirmaciones con mayor valoración son: ¿En qué medida puede proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos? (7,25), ¿Qué tan bien puede proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces? (7,175) y ¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en las tareas escolares? (7,148), las dos primeras vinculadas a la *Eficacia en las estrategias de instrucción* y, la segunda, a la *Eficacia en el compromiso a los estudiantes*.

Por el contrario, las afirmaciones menos valoradas son: ¿Cuánto puede hacer para abordar a los estudiantes más difíciles? (5,852), ¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo de los estudiantes en el aula? (5,938) y ¿Qué tan bien puede establecer rutinas para mantener las actividades del aula funcionando sin problemas? (6,741), la primera de ellas vinculada a la dimensión de la *Eficacia en el compromiso a los estudiantes* y, las restantes, a *Eficacia en la gestión del aula*. Todas estas afirmaciones presentan una desviación estándar sobre 1.

Tabla 3. ¿Qué tan bien puede proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces?

| Pregunta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Media | D.E. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|----|----|----|----|----|----|-------|-------|
| ¿Cuánto puede hacer para abordar a los estudiantes más difíciles? | 0 | 0 | 3 | 8 | 22 | 22 | 17 | 9 | 0 | 5,852 | 1,286 |
| ¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo de los estudiantes en el aula? | 0 | 0 | 2 | 11 | 19 | 19 | 21 | 6 | 3 | 5,938 | 1,382 |
| ¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en las tareas escolares? | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 14 | 30 | 23 | 9 | 7,148 | 1,266 |
| ¿Qué tan bien puede establecer rutinas para mantener las actividades del aula funcionando sin problemas? | 0 | 0 | 0 | 2 | 10 | 20 | 31 | 11 | 7 | 6,741 | 1,181 |
| ¿Cuánto puede hacer para que los niños sigan las reglas del aula? | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 25 | 28 | 19 | 6 | 7 | 1 |
| ¿Cuánto puede hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está reprobando? | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 20 | 30 | 18 | 6 | 6,901 | 1,179 |
| ¿Cuánto puede hacer para ajustar sus lecciones al nivel adecuado para cada individuo? | 0 | 1 | 1 | 0 | 5 | 10 | 35 | 20 | 8 | 7,088 | 1,245 |
| ¿En qué medida puede proporcionar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos? | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 11 | 26 | 26 | 10 | 7,25 | 1,153 |
| ¿Qué tan bien puede proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces? | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 15 | 26 | 24 | 10 | 7,175 | 1,261 |

Fuente: elaboración propia

Para obtener una valoración por dimensión, se han sumado las puntuaciones de cada afirmación relacionada con ellas (tres afirmaciones por cada dimensión), para luego obtener la media aritmética asociada a cada una de ellas. En la Tabla 4 vemos que la dimensión mejor valorada por los futuros profesores es Eficacia en las estrategias de instrucción, con una media aritmética de 21,51. Por el contrario, la dimensión Eficacia en el compromiso a los estudiantes es la que obtiene menor valoración, con una media de 19,9 puntos.

Tabla 4. Dimensiones escala de sentido de eficiencia de los futuros profesores

| Dimensiones | Media |
|---------------------------------------------|-------|
| Eficacia en el compromiso a los estudiantes | 19,90 |
| Eficacia en las estrategias de instrucción | 21,51 |
| Eficacia en la gestión del aula | 19,68 |

Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que los futuros profesores manifiestan sentirse preparados para abordar aspectos y problemáticas vinculadas con la enseñanza de todos los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los profesores en formación declaran poseer bajo desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos emocionales y conductuales de los estudiantes dentro del aula. Este resultado es similar a otras investigaciones en este ámbito en que se evidencia, por parte de profesores en formación y recién egresados, falta de competencias para la gestión del aula y específicamente para abordar a aquellos estudiantes que exhiben conductas problemáticas que entorpecen el desarrollo de la enseñanza efectiva y el aprendizaje de todos los estudiantes (Monzalve & Horner, 2015; Paramita et al., 2020; Simonsen et al., 2017).

Los estudiantes con problemas de conducta siguen siendo una de las principales preocupaciones de los profesores en muchos países del mundo, incluyendo a Chile, dado que tales estudiantes a menudo experimentan consecuencias educativas negativas, incluyendo altos niveles de fracaso académico, rechazo de los pares y altas tasas de deserción escolar (Skiba et al., 2016).

Por otra parte, las conductas problemáticas contribuyen a entornos de aprendizaje deficientes para todos los estudiantes, así como altos niveles de agotamiento, estrés e insatisfacción de los docentes (VanLone et al., 2019). Por lo tanto, la gestión del comportamiento en el aula es una de los problemas más críticos que enfrentan los educadores, especialmente aquellos que recién comienzan a desempeñarse laboralmente, los cuales intentan apoyar a todos los estudiantes, cumplir con altos estándares académicos, y mantener seguros y positivos entornos escolares (Horner & Monzalve, 2018).

Estos resultados tienen implicaciones importantes en las políticas educativas, programas universitarios de formación de profesores, agencias gubernamentales de educación local y regional, y en la futura investigación en la temática. En primer lugar, dado el robusto cuerpo de investigaciones que respaldan la importancia de habilidades de gestión del aula para la escuela y el estudiante, el Ministerio de Educación chileno debería garantizar la calidad de los programas universitarios de formación de docentes, requiriendo que todos los educadores en formación desarrollen competencias relacionadas con la gestión del aula y el abordaje de estudiantes con problemáticas conductuales y emocionales. En segundo lugar, los programas de formación docente deberían incluir cursos y actividades académicas que proporcionen a los estudiantes-docentes conocimientos y habilidades

que les permitan abordar oportuna y efectivamente a los estudiantes con necesidades educativas vinculadas con el área emocional y conductual. En tercer lugar, las agencias gubernamentales de educación, tanto locales como regionales, deberían incluir en los planes de acción, actividades de desarrollo y formación para profesores que lleguen a desempeñarse laboralmente en contextos educativos con bajo desarrollo de competencias en la gestión del aula y/o apoyos para estudiantes con conductas problemáticas. Finalmente, debido a que el presente estudio fue exploratorio, se debería avanzar en desarrollar y fortalecer otras investigaciones en esta problemática que proporcionen mayor conocimiento que contribuya a fortalecer el campo del apoyo conductual en las escuelas, pero también que aporte a la formación inicial docente.

CONCLUSIONES

El propósito del presente estudio fue analizar el grado de competencias y sentido de autoeficacia que presentan los estudiantes de pedagogía de una universidad chilena para responder a las necesidades educativas vinculadas con el manejo de aulas y los estudiantes con problemáticas conductuales. Su importancia radica en proporcionar una exploración inicial del grado de preparación que perciben los participantes en relación a cómo enfrentar los desafíos académicos, emocionales y conductuales que podrían enfrentar en su futuro desempeño profesional. En este sentido, los principales hallazgos muestran que la mayoría de los profesores en formación manifiestan que cuentan con las competencias para responder a las necesidades académicas de los estudiantes.

Sin embargo, los resultados muestran un bajo nivel del sentido de autoeficacia para responder a las problemáticas emocionales y conductuales exhibidas por los estudiantes en las aulas. Se hace necesario, entonces, incluir en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía, actividades curriculares que desarrollen competencias para el abordaje conductual y emocional de todos los estudiantes en los centros educativos

Finalmente, para lograr esto se requiere el diseño e implementación de políticas educativas que articulen los esfuerzos nacionales y locales que se necesitan para establecer las bases (desarrollo de recursos humanos, desarrollo organizacional, y desarrollo del marco legal e institucional) para mejorar los programas actuales de preparación de profesores y administradores educativos. Además, de centrarse en la adopción de un continuo de formación y programas de que brinden a los profesores en servicio y profesores noveles, conocimientos y habilidades en prácticas efectivas de apoyo conductual y manejo del aula basadas en la evidencia, que les permita

estar preparados para abordar eficazmente las necesidades de los estudiantes que se encuentran en riesgo, o que presentan conductas problemáticas en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 45(138), 125-135.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Horner, R. H., & Monzalve, M. (2018). Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Journal of the Czech Pedagogical Society*, 28(4), 663-685.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Ennis, R. P., & Oakes, W. P. (2015). *Supporting behavior for school success: A step-by-step guide to key strategies*. Guilford Press.
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica*, 3(1), 47-50.
- McIntosh, K., Gion, C., & Bastable, E. (2018). *Do schools implementing SWPBIS have decreased racial and ethnic disproportionality in school discipline?*. Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Monzalve, M., & Horner, R. H. (2015). An examination of classroom management training in K-12 teachers and administrators in the Maule region of Central Chile. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 5(2), 16-24.
- Paramita, P. P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective teacher professional learning on classroom behaviour management: a review of literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 61-81.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2018). A systematic review of teacher-delivered behavior specific praise on k-12 student performance. *Remedial and Special Education*, 40(2), 112-128.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
- Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Myers, D. (2017). Effects of targeted professional development on teachers' specific praise rates. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 37-47.
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction. *Theory Into Practice*, 55(2), 120-128.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- VanLone, J., Freeman, J., LaSalle, T., Gordon, L., Polk, T., & Rocha, J. (2019). A Practical guide to improving school climate in high schools. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 39-45.