Adolescentes con alteraciones graves de conducta. ¿Cómo se interviene a nivel educativo en los Institutos de Enseñanza Secundaria?

Adolescents with serious behavior disorders. How is it intervened in High Schools?

Manuel **Espada Largo**¹

Complejo Hospitalario de Toledo. Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil. Toledo, España

Marta **Parra Delgado**

Universidad de Castilla-Mancha. Facultad de Educación. Departamento de Psicología. Albacete, España

RESUMEN

La mayoría de las investigaciones sobre alteraciones graves de conducta (AGC) y conflictividad escolar que se han producido en nuestro país se centran en la violencia entre iguales y los

¹ *Correspondencia:* Manuel Espada Largo. Complejo Hospitalario de Toledo. C Barcelona (Módulo III). C.P. 45004 Toledo. Correo-e: mespada@sescam.jccm.es

escenarios en los que se produce. En este trabajo se estudia cómo se está interviniendo con el alumnado que presenta AGC en los Institutos públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IES) de Castilla-La Mancha (España) y se observa si los datos obtenidos siguen los criterios básicos de prevención que aporta el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2010). Se lleva a cabo un estudio descriptivo transversal, con la población de orientadores (N=217) de los IES de la región. Se administra un cuestionario elaborado ad hoc, a

través de una metodología de validación inter-jueces, con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación a través de 6 categorías; proceso de incorporación y familia, conocimiento del alumnado, respuesta educativa individual, respuesta educativa del centro, servicios externos y valoración global. Los resultados indican que hay tres elementos clave a destacar: la necesidad de protocolos de las actividades e intervenciones educativas a realizar en el centro educativo y con estos alumnos, la formación del profesorado y la mayor coordinación con Salud Mental y Servicios Sociales. Los datos determinan que la intervención que se desarrolla en el momento actual es insuficiente y debería ser revisada para dar una respuesta más específica a las necesidades del alumnado con AGC para una mejora de su desarrollo integral y de la convivencia escolar.

Palabras clave: Problemas de conducta, Educación Secundaria, evaluación, Intervención, orientación educativa.

ABSTRACT

Most of the research on severe behavioral disorders (SBD) and school conflicts carried out in our country has focused on peer violence and the scenarios in which it occurs. The aims of the present research are to study the ways in which students who show SBD in high schools of Castilla-La Mancha (Spain) are being dealt with and to check if the obtained results comply the basic prevention criteria provided by the State Study on School Coexistence in Secondary Education (Díaz-Aguado, 2010). A transversal descriptive study is carried out. The participants are the population of educational counselors (N=217) of the high school of the region. An ad hoc questionnaire of interjudge reliability is provided with the aim of responding to research question through 6 categories: process of incorporation into the family, student's knowledge, individual educational response, educational center response, external services and global assessment. The results indicate that there are three key elements to be highlighted: the need for protocols of educational activities and interventions to be carried out in the educational center and with those students, the lack of teacher training and to improve the coordination with Mental Health and the Social Services. The results determine that the interventions that are currently being carried out are insufficient and should be revised in order to be efficient. This way, a more specific response could be given to the needs of the students with SBD to improve their integral development and the school coexistence

Key Words: Behavior problems disorders, Higher Education, evaluation, intervention, educational counseling.

Introducción

Al abordar las dificultades que presenta el alumnado con Alteraciones Graves de Conducta (AGC) en los Institutos de Educación Secundaria (IES) se observa que los episodios de conflictividad y violencia en los centros educativos parecen tener una gran capacidad de atraer la atención pública, causando lo que hoy en día se denomina una elevada “alarma social” (Moreno Olmedilla, 2006, Rabadán & Giménez-Gualdo, 2012). Lo que realmente importa es que las actuaciones realizadas sirvan para prevenir futuros comportamientos de inadaptación en la vida adulta, así como favorecer un adecuado desarrollo personal y social en jóvenes con AGC que les permita llegar a la vida adulta con unas habilidades o recursos personales para ser autónomos.

Las AGC se definen como el conjunto de comportamientos agresivos y violentos de alumnos de los centros de enseñanza primaria o secundaria que causan daños físicos y psicológicos a otros alumnos o a profesores o que dificultan el ejercicio de la docencia y el funcionamiento de las clases (Sanmartín, 2000). El incremento progresivo de esta problemática hace que se deterioren las dinámicas de trabajo de los centros educativos afectando tanto a los profesionales docentes como al resto de alumnos que desean seguir una escolarización adecuada. Los esfuerzos de los diferentes agentes educativos consiguen que buena parte de estos alumnos se integren progresivamente en su proceso de escolarización, aun así, se encuentra un porcentaje importante de alumnos que no llegan a conseguirlo (Jurado, 2009). Se tiene conocimiento de que el 49,4% de los alumnos de ESO con AGC fracasa en sus estudios y los abandonan (Fernández Enguita et al., 2010) presentando más problemas sociales y legales. Este tipo de problemática genera una bolsa social de jóvenes que no terminan su escolarización obligatoria o que, en su defecto, no acreditan ningún tipo de formación académica, con las consecuentes repercusiones para insertarse en el mercado laboral y en la sociedad, pudiendo también relacionarse con un deterioro psíquico (Choi de Mendizabal & Calero, 2013; Fernández Enguita et al., 2010; Moreno i Oliver, 2001). Además, presentan una menor posibilidad de tener un empleo adecuado ya que, en el caso de tenerlo, son empleos expuestos a la temporalidad y con baja remuneración económica (MEC, 2013).

Es importante distinguir entre “trastorno de conducta” y “problemas de conducta”. La distinción que realiza Reyzaabal (2006) es explícita: los “problemas de conducta” serían aquellos comportamientos relacionados con faltas de disciplina o disfunciones del proceso de enseñanza y aprendizaje sin otra transcendencia patológica, mientras que el concepto de “trastornos de conducta” hace referencia a alteraciones sintomáticas de los diferentes trastornos psíquicos que tienen su inicio en la infancia y la adolescencia, requieren el diagnóstico clínico de los servicios especializados y se incluyen en las dos principales obras que aportan clasificaciones nosológicas aceptadas internacionalmente (CIE-11 y DSM-V).

Centrándonos en las características del alumnado con AGC se pueden detectar tres perfiles clínicos: Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Discapacidad Intelectual y Trastorno Disocial, así como un perfil no clínico que es el alumnado que proviene de entornos desfavorecidos económica y socialmente y que se encuentra en riesgo de exclusión social (Muñoz y Rodríguez, 2007). La prevalencia en España del TDAH está entre el 5-7% de los niños y adolescentes y, de ellos, el 1,8% recibe tratamiento, lo que significa que más de la mitad de los

casos están sin tratamiento (Soutullo, 2013). En relación a la Discapacidad Intelectual, según la Encuesta de Integración Social y Salud aplicada en España en 2012, el 16,7% de la población española mayor o igual a 15 años manifiesta algún grado de limitación en la participación social debido a su condición de salud, por lo que pueden ser consideradas personas con discapacidad; en total, 6.333.670 personas con discapacidad, (Informe Olivenza, 2014). Respecto al Trastorno Disocial la prevalencia entre los adolescentes es de un 3-9% frente a un 2% en la infancia y las formas más agresivas suelen ser muy raras en la adolescencia, en torno al 1-2% (Díaz Atienza, 2015). Por otra parte, el uso inadecuado de las nuevas tecnologías ha favorecido la aparición de problemas de adaptación e integración. El estudio de Lara et al. (2009) cifra por encima del 10% el número de adolescentes que reconocen utilizar internet, chat, juegos electrónicos, teléfonos móviles, etc. de manera disfuncional.

En la actualidad, esta problemática sigue generando numerosos estudios, publicaciones y revisiones sobre la violencia escolar, tanto para su comprensión y diseño de estrategias eficaces de prevención (Bickmore, 2011; Small & Dressler 2001), como para elaborar programas de intervención que alternan tanto la enseñanza de habilidades sociales a los alumnos como el entrenamiento de los docentes para el manejo adecuado de situaciones conflictivas en el centro escolar (Mayorga & Oliver, 2006; Rigby, 2011; Sidorowicz & Hair, 2011; Thakore et al., 2015). La mayoría de los estudios nacionales sobre el tema se centran en la evaluación general del problema (Díaz Aguado, 2010; Rodríguez Jares, 2005) o en crear las vías adecuadas para la intervención, donde cabe destacar la mediación (Torrego & Galán, 2008). Los estudios que establecen estrategias preventivas enfatizan la formación del profesorado en materia de convivencia y resolución de conflictos como principal elemento preventivo (Harris, 2001; Lumsden, 2000; Sela-Shayovitz, 2009). Además, se sugieren cambios en la dinámica organizativa actual de los centros, constituyendo grupos flexibles para no aglutinar los alumnos más conflictivos o con alteraciones graves de conducta en los mismos grupos, incrementar los apoyos de orientación y la realización en los centros de otras actividades, distintas de las que se encuentran en los currículum tradicionales, que se han mostrado eficaces. Un ejemplo son las labores de jardinería o las aulas taller entre otras (Ballarín, 2002; Ruiz-Gallardo et al., 2013).

En relación a la legislación existente, la LOE (2006) fija en su artículo 2.c, como uno de los fines del sistema educativo, la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. A partir de ahí se dispone el Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. Este Decreto se resume a través de los siguientes puntos a destacar: Participación de los elementos necesarios para la mejora de la convivencia (profesores, alumnos, AMPA, familias), creación de un responsable adulto que ejerza las funciones de mediación y arbitraje en los procesos más importantes de conflictividad, creación de los equipos de mediación y el fomento de la mediación escolar como principio educativo, la mejora de la formación inicial del profesorado y la incorporación a la oferta de formación permanente de los profesores de los aspectos relacionados con la convivencia en las aulas y, por último, la realización de cursos para formar a los alumnos en los procesos de mediación y solución pacífica de conflictos. Señalar que en la modificación de la LOE por la ley orgánica 8/2013 (LOMCE) no se proponen cambios significativos en materia de convivencia escolar en Castilla-La Mancha.

Por último, dentro de la propuesta para la mejora de la convivencia escolar, cabría destacar el Estudio Estatal para la Convivencia en Educación Secundaria realizado en España por Díaz-Aguado (2010). En sus objetivos se destaca fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado, así como su formación como medida prioritaria de las políticas educativas. Se propone también adaptar la educación a la necesidad del alumnado, organizar los contenidos de

forma que favorezca el interés y el control de la atención en el aula, distribuir al máximo la atención y el protagonismo entre todo el alumnado, utilizar la cooperación, el consenso y la cohesión, enseñar habilidades para construir una convivencia de calidad, prevenir el sexismo y el racismo, establecer normas y sanciones justas y coherentes, promover la participación del alumnado en las normas de convivencia y nuevas formas de colaboración con las familias

El estudio de Díaz-Aguado (2010) ha servido de base tanto para la elaboración del cuestionario aplicado en la presente investigación, como para valorar la mejora del clima escolar y la convivencia, la prevención, la intervención y la erradicación de conflictos en los centros escolares de secundaria.

El objetivo general de este trabajo es describir qué actuaciones se están realizando en los Institutos de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha cuando se detectan alumnos con AGC, cómo se interviene, qué recursos se utilizan, cuántas personas y quiénes participan en el proceso de intervención, si existe un protocolo de actuación y si estas intervenciones se ajustan al marco legislativo y a las orientaciones dadas por expertos en educación.

Los objetivos específicos son:

- Describir los tipos de intervención realizados en la Comunidad de Castilla-La Mancha con alumnos que presentan AGC en base a las 6 categorías establecidas teniendo en cuenta el marco legislativo existente (LOE, 2006): 1.- Proceso de incorporación y familia; 2.- Conocimiento del alumno; 3.- Respuesta educativa individual; 4.- Respuesta educativa del centro; 5.- Servicios externos y 6.- Valoración global.
- Comprobar si los datos que aporta el estudio se ajustan a la legislación autonómica vigente (Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha / Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, donde se da respuesta a la diversidad y prioriza medidas especiales con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales) y
- Comprobar si los datos obtenidos se ajustan y siguen los criterios básicos de prevención que aporta el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2010).

Método

Para la realización de este trabajo de investigación se ha utilizado una metodología descriptiva transversal con un diseño de encuesta (Anguera, 1995) dirigido al total de la población de orientadores de Centros educativos públicos de Educación Secundaria y Bachillerato de Castilla-La Mancha.

Muestra

Los participantes del estudio son los orientadores de los Departamentos Psicopedagógicos de los Institutos públicos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de Castilla-La Mancha, al considerar que son los profesionales más adecuados para dar respuesta a los objetivos del presente estudio. La población de orientadores está formada por 217 personas. A todas ellas se les solicitó su participación y se les envió el instrumento de evaluación, obteniendo un 83.8% de respuesta. Del total de 182 participantes, 108 son mujeres y 74 hombres con edades comprendidas, para el caso de las mujeres, entre 26 y 58 años ($M=39.32$ y $DT=4.28$) y, en el caso de los hombres, entre 28 y 61 años ($M=40.11$ y $DT=4.40$). El tamaño muestral final ($n=182$) permite dar consistencia interna y extrapolar los resultados a la población general ya que, con una muestra finita, una $n=105.06$ resulta idónea con un nivel de confianza del 95% (Pita Fernández, 1996).

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario elaborado ad hoc para la presente investigación ya que tras revisar la literatura especializada en investigación educativa (Díaz-Aguado, 2010; Muñoz Gómez & Rodríguez Pérez, 2007; Rincón Igea, 2009; Rodríguez Jares, 2005; Sánchez & Luengo, 2003; Torrego Seijo, 2003, 2008), se comprobó que no había ningún instrumento que permitiese obtener los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados en el presente trabajo. El cuestionario es semiestructurado y en formato digital para auto-cumplimentación a través del programa Google Drive. Para la elaboración del mismo, se tuvieron en cuenta dos aspectos: 1.- La revisión de la bibliografía e instrumentos de evaluación existentes en educación y 2.- El juicio de expertos en investigación educativa.

Se utilizó la metodología de validación por juicio de expertos (validez inter-jueces) en la que participaron 7 expertos en investigación educativa. Primero se establecieron las categorías acordes al marco teórico que sirven de base al cuestionario y, a partir de ahí, se fueron elaborando los ítems. Los jueces debían puntuar de 1 a 5 (1=nada aceptable, 2=poco aceptable, 3=aceptable, 4=bastante aceptable y 5=muy aceptable) los 46 ítems del cuestionario y se acordó, según criterio de expertos, que los ítems aceptados debían tener una puntuación >3.8 . Así se establecieron los 46 ítems que forman el cuestionario aplicado. De la valoración de los jueces se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=.74$ que determina una validez interna muy aceptable (Huh et al., 2006).

El cuestionario está formado por 46 ítems de los cuales; 28 son preguntas cerradas (en las que debía puntuar 0=nunca, 1=pocas veces, 2=frecuentemente y 3=siempre), 4 son semicerradas (con opción de respuesta múltiple) y 14 son abiertas. El tiempo de respuesta del cuestionario es de entre 15-20 minutos. Las seis categorías establecidas y los 46 ítems quedaron reflejados de la siguiente forma:

- 1. Proceso de incorporación y familia: 9 cuestiones (4 cerradas, 1 semicerrada y 4 abiertas). Preguntas 1 a 9 del cuestionario que presentan un $\alpha=.50$
- 2. Conocimiento del alumno: 8 cuestiones (5 cerradas y 3 abiertas). Preguntas 10 a 17 del cuestionario y que comprenden un $\alpha=.64$
- 3. Respuesta educativa individual: 8 cuestiones (4 cerradas, 2 semicerradas y 2 abiertas). Preguntas 19 a 24 (lo que se hace), que presenta un $\alpha=.70$ y la pregunta 25 (lo que cree que se debería hacer) del cuestionario que presenta un $\alpha=.61$
- 4. Respuesta educativa del centro: 17 cuestiones (14 cerradas y 3 abiertas). Preguntas 26 a 41 (lo que se hace) que aporta un $\alpha=.70$ y la pregunta 42 (lo que se considera que debería hacerse) con un $\alpha=.40$
- 5. Servicios externos: 3 cuestiones (1 cerrada, 1 semicerrada y 1 abierta). Preguntas 43 a 45 del cuestionario que muestran un $\alpha=.35$
- 6. Valoración global: 1 cuestión cerrada. Pregunta 46 del cuestionario.

El cuestionario cumple con las siguientes características: facilidad de acceso a los participantes en el estudio; control de la reactividad al posibilitar la auto-cumplimentación individual vía online, estructuración con preguntas cerradas, semicerradas y abiertas; concisión en las categorías de análisis prefiguradas a explorar; posibilidad de recogida de análisis emergentes al facilitar la opción de respuesta “otros” en las preguntas semicerradas y abiertas, lo que asegura la validez de contenido; validez interna a través de las preguntas de contraste; control de sesgo de la tendencia a la medida central al manejar una escala Likert de grado par (4) en las respuestas a las preguntas cerradas y la ausencia de opción de respuesta neutral en las respuestas cerradas con escala Likert que queda compensada por la posibilidad de expresar dicha opción de respuesta en las preguntas semicerradas y abiertas.

Procedimiento

Tras solicitar los correspondientes permisos y la autorización de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, se realizó una primera comunicación por correo electrónico a los orientadores comentando el objetivo de la investigación, informando del anonimato y confidencialidad de los datos y solicitando su colaboración y devolución del consentimiento informado si se deseaba participar. Señalar que todos los centros educativos donde se ha realizado el estudio son públicos con el fin de conseguir que la respuesta educativa fuese homogénea al seguir un itinerario educativo común y las mismas directrices marcadas por la Consejería de Educación de la región. El cuestionario se les envió mediante formato electrónico. Esto permitió la recepción-devolución del mismo y la confidencialidad de los participantes. Se realizó un seguimiento de devolución del cuestionario por contacto telefónico con el fin de confirmar su recepción y cumplimentación. Para el análisis cuantitativo de los datos se categorizaron, en la medida de lo posible, las respuestas a las preguntas abiertas.

Los análisis estadísticos se realizaron con el Programa de Análisis de Datos SPSS para Windows, en su versión 23.0. Se llevaron a cabo análisis exploratorios y descriptivos para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

Resultados

A continuación, se presentan los datos descriptivos de cada una de las categorías evaluadas a través de frecuencias y porcentajes. Se observa, dentro de la categoría 1, que en la mayoría de los centros de la región se mantiene una entrevista inicial con las familias de los alumnos que presentan una AGC (72.1%), si bien no está protocolizado el que se pueda establecer un seguimiento con la familia. En el 25.8% de los centros la información y el seguimiento que se hace con la familia es muy insuficiente, en el 38.4% es suficiente y en el 19.7% resulta adecuado. Los resultados también indican que en el 37.2% de los centros se realiza un plan de acogida de estos alumnos y tan solo en el 12% se llevan a cabo actividades importantes como la coordinación con Servicio Mental y/o Servicios Sociales o tener un plan de intervención y seguimiento individual. A pesar de tener claro que todas estas actividades, incluyendo la formación del profesorado, deberían realizarse tal y como se observa en los datos de la P9 (ver tabla 1)

TABLA 1. Frecuencia y porcentaje de respuestas de la Categoría 1: Proceso de incorporación y familia

Ítem	Si/Adecuado		No/Insuficiente	
	n	%	n	%
P1. Cuando un alumno acude nuevo al IES con AGC, ¿Se mantiene una entrevista inicial con su familia?	132	72.1	50	27.3
P2. ¿Existe algún protocolo para promover la cooperación de la familia en el centro?	61	33.3	121	66.1
P3. En caso de solicitar información de la AGC: No se da Información, sólo se informa a los profesores, sólo se informa al grupo de clase, se informa a los padres	47	25.8	135	74.1
P4. Actuaciones con la familia: Recibir toda la información posible, reunión inicial con padres de alumno con AGC, entrevistas-seguimientos con padres y alumno AGC, coordinación con SM y SS.	36	19.7	146	80.2
P5. Otras posibles actuaciones: reuniones periódicas con la familia y el alumno, protocolizar la coordinación familiar protocolizar la incorporación al centro	51	28.0	131	71.9
P6. Ante un alumno nuevo con AGC: solicitar antecedentes, conocer diagnóstico, conocer pautas de tratamiento, conocer informes de otros, conocer otras actuaciones que resultaron eficaces	70	38.4	112	61.5
P7. Cuando un alumno con AGC acude nuevo al IES, ¿Se realiza un plan de acogida?	68	37.2	114	62.3
P8. Otras actividades en el proceso de incorporación: Coordinación con SM y SS, plan de incorporación y/o de acogida, plan de intervención o de seguimiento individual, informar al equipo docente, conocer antecedentes individuales y familiares	22	12.0	160	87.9
P9. Otras actividades que deberían hacerse: protocolizar incorporación del alumno, recabar antecedentes del alumno, establecer plan de intervención-seguimiento, coordinación con SM y SS, formación del profesorado.	139	76.3	43	23.6
Nota. AGC= Alteración Grave de Conducta, SM= Salud Mental, SS= Servicios Sociales				

En la tabla 2 aparece información referida a la segunda categoría sobre el conocimiento del alumno. Se observa que el conocimiento y la información que se aporta de estos alumnos es claramente insuficiente, tanto a la hora de conocer su sintomatología como su diagnóstico; tienen información en la mayoría de los centros de las necesidades educativas de éstos alumnos (75.4%) y en la mitad de ellos conocen su entorno familiar y social (55.7%). Respecto a la percepción que los orientadores tienen del autoconcepto de los alumnos que presentan una AGC, se indica que se sienten raros, rechazados y con baja autoestima en la mayoría de los centros (73%). Las necesidades que se observan pasan por recabar toda la información posible además de tener una formación más específica para saber cómo actuar con estos alumnos.

TABLA 2. Frecuencia y porcentaje de respuestas de la Categoría 2: Conocimiento del alumno

Ítem	Sí/Adecuado		No/Insuficiente	
	n	%	n	%
P10. ¿Conocemos qué es la AGC del alumno y de qué se trata?	87	47.5	95	51.9
P11. ¿Conocemos cómo y cuándo se puede producir la AGC?	64	34.0	118	64.5
P12. ¿Conocemos el diagnóstico base de la AGC del alumno?	70	38.3	112	61.2
P13. ¿Conocemos cuáles son las necesidades a nivel educativo del alumno con AGC?	138	75.4	44	24.0
P14. ¿Conocemos cómo es el entorno social y familiar del alumno con AGC?	102	55.7	80	44.0
P15. Autoconcepto de los alumnos con AGC: distorsionador o fuente de molestia, raros/diferentes, sentimientos de rechazo/baja autoestima,	49	26.9	133	73.0
P16. Información aportada al centro de los alumnos con AGC	17	9.3	165	90.6
P17. ¿Qué habría que conocer del alumno con AGC?: antecedentes y diagnóstico, respuesta educativa que ha funcionado, herramientas y pautas de actuación, formación del profesorado, informes psicopedagógicos	139	76.3	43	23.6
Nota. AGC= Alteración Grave de Conducta				

Respecto a la categoría 3, se encuentra que en la mitad de los centros de la región hay un plan individual de intervención (56.3%) y también se utilizan técnicas para crear un clima de baja tensión con el alumnado con AGC (52.1%). En el 45,9% de los centros el orientador dedica un tiempo para trabajar con estos alumnos. La técnica que más se utiliza en los centros a la hora de intervenir es el entrenamiento en habilidades sociales (91.8%). Sólo está previsto un procedimiento de intervención en momentos de crisis en el 33.9% de los centros. En el 83.5% de los centros se demandan actividades que no se hacen, entre las que vuelve a destacar la formación del profesorado (ver tabla 3).

TABLA 3. Frecuencia y porcentaje de respuestas de la Categoría 3: Respuesta educativa individual

Ítem	Si/Adecuado		No/Insuficiente	
	n	%	n	%
P18. Cuando tenemos un alumno con AGC, ¿Se establece un plan individual de intervención?	103	56.3	79	43.2
P19. Técnicas para crear clima de baja tensión: Hablarle sin brusquedad, darle un aviso, anticiparle las consecuencias de un determinado comportamiento evitando amenazas, ignorar las conductas menos disruptivas, presentar la conducta alternativa correcta, utilizar refuerzos variados	95	52.1	87	47.8
P20. ¿Dedica el orientador un tiempo para trabajar directamente con el alumno con AGC?	84	45.9	98	53.6
P21.1. Técnicas de intervención: Reestructuración cognitiva	47	25.7	135	73.8
P21.2. Técnicas de intervención: Habilidades sociales	168	91.8	14	7.7
P21.3. Técnicas de intervención: Relajación	51	27.9	131	71.6
P21.4. Técnicas de intervención: Intervención durante la crisis	106	57.9	76	41.5
P22. ¿Recibe el alumno con AGC apoyo escolar en grupos reducidos?	114	62.3	68	37.2
P23. ¿Está previsto un procedimiento de intervención en momentos de crisis?	62	33.9	120	65.6
P24. Otras actividades que se hacen: entrevistas, seguimiento y apoyo individual, partes y expulsiones, utilizar a otros profesionales del centro, coordinación con SM y SS, Aula de convivencia.	21	11.5	161	88.4
P25. Otras actividades que deberían hacerse: formación del profesorado, entrenamiento en habilidades sociales y autocontrol, protocolizar y tener un plan de intervención, seguimiento continuado de los casos, coordinación con SS y SS.	152	83.5	30	16.4
Nota. AGC= Alteración Grave de Conducta, SM= Salud Mental, SS= Servicios Sociales				

En relación a la categoría 4, respuesta educativa del centro, se observa que los elementos y actividades clave para que el centro dé una respuesta educativa adecuada a este tipo de alumnos es claramente insuficiente. Sí se puede decir que en la mayoría de los centros conocen las NEE de estos alumnos (65.0%) y que este tipo de alumnado afecta a nivel emocional a los profesores (93.4%). Una intervención como es la mediación escolar sólo se realiza en el 30.6% de los centros. En el 89.1% de los centros, los profesores no reciben formación específica para saber resolver conflictos o atender a alumnos con AGC y es algo que se demanda en un porcentaje elevado, además de otros aspectos fundamentales en el manejo de éstos casos (ver tabla 4).

TABLA 4. Frecuencia y porcentaje de respuestas de la Categoría 4: Respuesta educativa del centro

Ítem	Sí/Adecuado		No/Insuficiente	
	n	%	n	%
P26. ¿Se establece quién puede y debe conocer la situación del alumno con AGC y acceder a su expediente?	149	81.4	33	18.0
P27. ¿Se establece una persona de referencia en el centro con el fin de implicarle mejor en el cambio?	66	36.1	109	59.6
P28. ¿Se procura que su tutor sepa empatizar con el alumno y establecer con él límites claros?	62	33.9	120	65.6
P29. ¿Se reduce el equipo docente en el grupo del alumno AGC?	14	7.7	168	91.8
P30. ¿Se reduce el número de alumnos en éste grupo?	26	14.2	156	85.2
P31. ¿Se establecen horas semanales de coordinación por parte del equipo docente para seguir un plan de intervención?	26	14.2	156	85.2
P32. ¿Se informa al claustro de las NEE del alumno, las medidas de adaptación y de cómo intervenir si presenta una crisis?	119	65.0	63	34.4
P33. ¿Consideras que los alumnos con AGC afectan el estado de ánimo del profesor?	171	93.4	11	6.0
P34. ¿Se indica en el RRI que debe de ser aplicado de forma flexible con los alumnos con AGC?	40	21.9	142	77.6
P35. Al iniciarse las guardias, ¿Se empieza por el aula donde está el alumno con AGC para evitar periodos sin control?	24	13.1	158	86.3
P36. En su plan personal de intervención, ¿Se concreta quién interviene y qué momentos?	100	54.6	82	44.8
P37. ¿Se valora cómo se encuentran los compañeros de clase del alumno con AGC?	80	44.2	102	55.7
P38. ¿Desarrolla tu centro un programa de mediación escolar para resolver los conflictos?	56	30.6	126	68.9
P39. ¿Los profesionales de tu centro reciben formación sobre respuestas educativas a éstos alumnos?	19	10.4	163	89.1
P40. Demandas de los profesores: Pautas de manejo y control conductual, formación del profesorado, apoyos específicos (PT, ATE, Orientador), partes y expulsiones	46	25.2	136	74.7
P41. Otras respuestas educativas del centro: Mayor utilización de recursos humanos y materiales, planes de actuación individualizados, revisar normas de régimen interno, expulsiones	21	11.5	161	88.4
P42. Actuaciones que deberían de hacerse en el centro: coordinación con SM y SS, formación del profesorado, programas específicos de intervención y seguimiento.	137	75.2	45	24.7
Nota. AGC= Alteración Grave de Conducta, ATE= Auxiliar Técnico, NEE= Necesidades Educativas Especiales, PT= Pedagogía Terapéutica, SM= Salud Mental, SS= Servicios Sociales, RRI= Reglas de Régimen Interno.				

Como puede observarse en la tabla 5, los recursos externos más utilizados son Salud Mental y Servicios Sociales, aunque sólo hay un protocolo de actuación cuando ha de pedirse ayuda fuera del centro en un 45.9% de los centros.

Toda esta información aportada explica que el 60.7% de los casos (P46) considere que lo que se está haciendo para resolver los problemas que presentan los alumnos con AGC es insuficiente.

TABLA 5. Frecuencia y porcentaje de respuestas de la Categorías 5 y 6: Servicios externos y valoración global

Ítem	Sí/Adecuado		No/Insuficiente	
	n	%	n	%
P43.1. Otros recursos utilizados fuera del centro: SM	171	93.4	11	6.0
P43.2. Otros recursos utilizados fuera del centro: SS	158	86.3	24	13.1
P43.3. Otros recursos utilizados fuera del centro: programas educativos.	9	4.9	173	94.5
P43.4. Otros recursos utilizados fuera del centro: asociaciones	11	6.0	171	93.4
P44. Cuando se decide pedir ayuda fuera del centro, ¿Hay un protocolo de actuación?	84	45.9	98	53.6
P45. Recursos externos utilizados: SM, SS, asociaciones, otros recursos de la zona	26	14.2	156	85.7
P46. ¿Consideras que lo que se está haciendo hasta el momento en vuestro centro es útil para resolver los problemas que presentan los alumnos con AGC?	71	38.8	111	60.7
Nota. AGC= Alteración Grave de Conducta, SM= Salud Mental, SS= Servicios Sociales				

Para responder al segundo objetivo planteado; comprobar si los datos que aporta el estudio se ajustan al marco normativo (LOE, 2006 Y LOMCE, 2013) y en función del Plan de Convivencia establecido a partir del Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, encontramos que la homogeneidad deseada en los centros no se cumple en muchos de los artículos establecidos dentro de dicho decreto y sobre todo en aspectos fundamentales de la Ley. Según los datos obtenidos en este estudio, parece ser que los centros no cuentan ni con los recursos ni con la formación del profesorado suficiente como para abordar los conflictos y los alumnos con AGC de forma efectiva/eficaz, lo que hace imposible el cumplimiento de la ley.

En cuanto al tercer objetivo, referente a comprobar si los datos obtenidos se ajustan y siguen los criterios básicos de prevención recomendados en las investigaciones revisadas, teniendo en cuenta principalmente los aportados en el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2010), encontramos que muchas de las propuestas educativas elaboradas a partir del citado estudio no se ven reflejadas en la intervención que se está realizando en los IES públicos de Castilla- La Mancha.

Conclusiones

Atendiendo al primer objetivo de estudio, las acciones de intervención realizadas en la Comunidad de Castilla-La Mancha con el alumnado que presenta AGC son, en la mayoría de los casos, una entrevista inicial con la familia del alumnado, si bien no se tiene protocolizado un seguimiento, y un plan individual de intervención. En la mayoría de los centros, los orientadores conocen las necesidades educativas de este alumnado, así como su entorno familiar y social y consideran que, en general, estos alumnos presentan baja autoestima y se sienten una molestia. Se informa que, en la mitad de los casos, se establece un plan individual de intervención y el orientador dedica un tiempo a trabajar con el alumnado con AGC, siendo los programas de desarrollo de habilidades sociales y las técnicas para crear un clima de baja tensión las técnicas más utilizadas. En cuanto a la respuesta educativa del centro, en la mayoría de los casos se informa al claustro de profesores de las NEE del alumno y se especifica quién es la persona que interviene y en qué momentos. Se percibe que el alumnado con AGC afecta al estado de ánimo del profesorado. Por otra parte, la mayoría de los orientadores de los centros educativos informa de que Salud Mental y Servicios Sociales son los recursos externos más utilizados. En general, la mayoría de los orientadores consideran que las acciones que se realizan en sus centros educativos no son útiles para resolver los problemas que presenta el alumnado con alteración grave de conducta.

En cuanto al segundo objetivo de estudio, se encuentra que, a pesar de la supuesta homogeneidad que deberían presentar todos los IES, existen diferencias importantes entre centros educativos a la hora de aplicar el marco legislativo. En el caso de la mediación (“El impulso en todos los centros de las actuaciones de los equipos de mediación, y el fomento de la mediación escolar como principio educativo”) y de la formación del profesorado (“La mejora de la formación inicial del profesorado, incorporando los contenidos orientados a la prevención de la conflictividad y a la práctica de la convivencia y la mediación escolar”), encontramos que los programas de mediación escolar no se desarrollan igual en todos los centros. Además, encontramos que hay muy poca formación específica del profesorado en toda la región para poder trabajar con alumnado que presenta AGC, manifestándose la mediación y formación del profesorado como elementos claves de cambio tal y como hemos visto anteriormente en diferentes investigaciones realizadas. No obstante, y según los datos obtenidos en este estudio, no se puede tipificar de negligente la actuación de los IES, ya que muchos de los centros no cuentan ni con los recursos (materiales y humanos) ni con la formación del profesorado suficiente como para abordar los conflictos y al alumnado con AGC de forma efectiva/eficaz y, en definitiva, cumplir la normativa legal establecida.

Respecto al tercer objetivo, se observa que muchas de las propuestas de estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2010) no se ven reflejadas en la intervención que se está realizando en los IES públicos de Castilla-La Mancha.

Teniendo en cuenta los principales datos obtenidos en las distintas categorías de estudio, resulta necesario la protocolización de la incorporación, intervención y seguimiento con las familias del alumnado con AGC, ya que siguen sin conocerse datos imprescindibles para trabajar

con estos alumnos y sobre su entorno tal y como indica el estudio de Muñoz & Rodríguez (2007). Se considera muy necesaria la formación específica del profesorado, factor clave tal y como se constata en diferentes estudios (Shillingford & Karlin, 2014; Shot & Bullock, 2013; Sidorowicz & Hair, 2011) y la coordinación entre los IES y Salud Mental y Servicios Sociales (García et al., 2014), siendo la formación del profesorado, la opción más demandada por los orientadores.

Se encuentran tres elementos claves que parecen destacar del resto, de cara a dar respuesta a las necesidades del alumnado que presenta una AGC en los centros de secundaria: la formación del profesorado, la protocolización de todas las actividades e intervenciones a realizar con estos alumnos y una mayor coordinación con Salud Mental y Servicios Sociales si fuera el caso. Respecto a la primera, se observa una gran carencia y se detecta una gran demanda, a sabiendas de que es clave para intervenir con este tipo de alumnado y resolver, a través de una intervención educativa, los conflictos que puedan aparecer en las aulas. Respecto a la segunda, es fundamental protocolizar todas las intervenciones que se realizan, desde la acogida, entrevistas iniciales y seguimientos con las familias de estos alumnos, al establecimiento de un plan de intervención individualizado, en donde se tengan en cuenta todos los elementos claves mencionados y observados en los resultados obtenidos.

Además, se sugieren cambios en la dinámica organizativa actual de los centros, organizando grupos flexibles para no aglutinar a los alumnos más conflictivos o con alteraciones graves de conducta en los mismos grupos, incrementar los apoyos de orientación y el establecimiento en los centros educativos de otras actividades que se han mostrado eficaces, distintas de las que encontramos en los currículos tradicionales, como p.ej. las aulas taller para reducir el absentismo

escolar (Ballarín, 2002) o el proyecto de etnobotánica con alumnos de diversificación en un IES de Albacete para prevenir el fracaso escolar (Ruiz-Gallardo et al., 2013). El fomento de la participación en actividades solidarias que les permitan comprometerse con ellas, aprender, transferir conocimientos y desarrollarse personal y socialmente, sintiéndose reconocidos ayudando a los demás. Esto se podría llevar a cabo mediante el aprendizaje-servicio (Folgueiras, Luna & Puig, 2014). La enseñanza de habilidades académicas como respuesta a los problemas de conducta de los alumnos con problemas emocionales o conductuales (Van der Worp et al., 2014) o la enseñanza de habilidades sociales a través del juego y del deporte ha demostrado una mejora del comportamiento y de la adaptación a los centros escolares de este alumnado (Samalot-Rivera & Porretta, 2013), sugerencias que aparecen también en el estudio de Díaz-Aguado (2010).

Está claro que la relación entre profesores y alumnos desempeña un papel vital en la creación de ambientes y resultados de aprendizaje positivo para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos con necesidades diversas (Capern & Hammond, 2014). La pericia con la que los profesores puedan abordar los problemas emocionales y de comportamiento de sus alumnos va a depender de su preparación y formación específica (Shillingford & Karlin, 2014; Short & Bullock, 2013). Parece ser que en los institutos donde el alumnado asiste a clase y tiende a exhibir una vinculación afectiva con el centro, disminuye el riesgo de problemas de comportamiento (Rovis et al., 2016).

Este estudio presenta algunas limitaciones y posibilidades de mejora a tener en cuenta para futuros trabajos de investigación. Hubiese resultado deseable realizar este estudio en el ámbito nacional a través de un muestreo por conglomerados y etapas para obtener información del conjunto de la población española de orientadores. Sería interesante conocer datos profesionales de los participantes tal y como su titulación (psicología, pedagogía, psicopedagogía), media de años de experiencia profesional como orientador/a en un centro educativo y media de años de experiencia profesional en servicio activo. Hubiese sido también deseable haber realizado una primera aplicación del cuestionario a una submuestra para recibir información sobre la adecuación y/o comprensión de los ítems del cuestionario. Por otra parte, consideramos que hubiese sido enriquecedor haber obtenido información directa del alumnado que presenta AGC, así como de sus familiares y/o tutores legales y académicos.

Como reflexión final cabe considerar que falta una mentalidad de cambio (Sellman, 2011) y flexibilidad en la legislación y en los modelos educativos actuales. Es importante que la escuela se adapte a los cambios sociales y culturales que estamos viviendo en estas últimas décadas para apoyar y llevar a cabo en condiciones óptimas este tipo de intervenciones en el que se sumen educadores, administración, padres, profesionales sanitarios y alumnos. Además, no se puede legislar sin, a la vez, dotar de recursos a los centros y a sus enseñantes para que puedan atender a este tipo de alumnos.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1995). Diseños. In R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 149-172). Madrid: Síntesis.
- Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-Bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.
- Choi de Mendizabal, A. & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- CIE-11(2013). *Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Trastornos Mentales y del comportamiento. Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. Madrid.: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- DSM-V (2010). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 4ª Edición, Texto Revisado. APA. Washington, DC: American Psychiatric Association.

- España. Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación, modificada por la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre (LOE). Boletín Oficial del Estado.
- España. Decreto 3/2008, de 8 de enero de 2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, n.9, fascículo I, pp. 621-630.
- Folgueiras, P., Luna, E. & Puig, G. (2014). El Aprendizaje y Servicio en Educación Secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 64(2), 1-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/56928>
- García, P., Santos, J., Martín, M.V., Martínez, M., Lleras, S., Posada de la Paz, M. & Canal, R.. (2014). Programa de detección precoz de trastornos generalizados del desarrollo en las áreas de salud de Salamanca y Zamora. Anales de Pediatría, 80(5), 258-292.
- Huh, J., Delorne, D.E., Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. Journal of Consumer Affairs, 40(1), 90-116.
- Mayorga, M. G. & Oliver, M. (2006). Conflict resolution education: Component of peer programs. Perspectives in Peer Programs, 20(2), 32-39.
- Muñoz Gómez, J.A. & Rodríguez Pérez, P. (2007). La respuesta educativa al alumnado con alteraciones graves de la conducta en educación secundaria obligatoria. Madrid: Consejería de Educación. Dirección Área Territorial Madrid-Sur.
- Rabadán, J.A. & Giménez-Gualdo, A.M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. Educación XXI, 15(2), 185-212.
- Rigby, K. (2011). What Can Schools Do about Cases of Bullying? Pastoral Care in Education, 29(4), 273-285.
- Rincón Igea, D. (2009). Características diferenciadoras del alumnado que reincide en comportamientos perturbadores de la convivencia escolar en el aula. León: Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León. Junta de Castilla y León y Universidad de León.
- Rodríguez Jares, X. (2005). La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación y educación Educativa. Ed. (Jares, 2005): Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Ruiz-Gallardo, J.R, Verde, A. & Valdés, A. (2013). Garden-Bases Learning: An experience with "At Risk" Secondary Education Student. The Journal of Environmental Education, 44(4), 252-270.
- Samalot-Rivera, A. & Porretta, D. (2013). The influence of social skills instruction on sport and game related behaviours of students with emotional or behavioural disorders. Physical Education and Sport Pedagogy, 18(2), 117-132.

- Sánchez, P. & Luengo, F. (2003). Proyecto Atlántida: La convivencia democrática y la disciplina escolar. Madrid: Ed. Proyecto Atlántida.
- Sanmartín, J. (2000). La violencia y sus claves. Barcelona: Ariel. En: Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, M. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1, 2), 97-110.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with School Violence: The Effect of School Violence Prevention Training on Teachers' Perceived Self-Efficacy in Dealing with Violent. *EvenTeaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1061-1066.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for Conflict Resolution in schools: What transformations in activity characterize successful implementation? *Britanica Educational Research Journal*, 37(1), 45-60.
- Short, M.N. & Bullock, L.M. (2013). Perspectives on select field-based experience for pre-service teachers of students with emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 396-406.
- Shillingford, S. & Karlin, N. (2014). Preservice teachers' self-efficacy and knowledge of emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 176-194.
- Soutullo, C., (Coord.) (2013). El TDAH en España. Informe PANDAH. Barcelona: Adelphi Targis, S.L.
- Small, M & Dressler, K. (2001). School Violence: An Overview. *Juvenile Justice*, 8(1), 1-13.
- Torrego Seijo, J.C. (2003). Resolución de conflictos desde la Acción Tutorial. Madrid.: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Dirección de Ordenación Académica.
- Torrego Seijo, J.C. & Galan González, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Van der Worp, L., Pijl, S.J., Bijstra, J.O. & Van del Bosch, E.J. (2014). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 29-46.

Fuentes electrónicas

- Ballarín, A. (2002). Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Recuperado el 15 de abril de 2015, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=306759>
- Capern, T. & Hammond, L. (2014). Establishing positive relationship with secondary gifted students and students with emotional/behavioural disorders: giving these diverse learners

- what they need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4). Recuperado el 15 de abril de 2015, <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.5>.
- Díaz-Atienza, J. (2015). Prevalencia de los trastornos de conducta. Recuperado el 3 de enero de 2016, <http://diazatienza.es/tc/Tc7/pdf>.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Fracaso y Abandono Escolar en España. Colección Estudios Sociales, 29. Barcelona: Fundación "La Caixa". Recuperado el 23 de febrero de 2016, https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
- Harris, Ian M. (2001). Challenges for Peace Educators at the Beginning of the Twenty-First Century. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001). Recuperado el 2 de octubre de 2017, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451449.pdf>
- Informe Olivenza (2014). Informe sobre la Discapacidad en España. Observatorio Estatal de la Discapacidad. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, <http://observatoriodeladiscapacidad.info/attachments/article/73/Informe%20Olivenza%202014%20v4-2%20baja.pdf>
- Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 23. Recuperado el 22 de marzo de 2016, http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/carmen_jurado_gomez02.pdf
- Lara, F., Fuentes, M., Pérez del Río, F., de la Fuente, R., Garrote, G. & Rodríguez del Burgo, M.V. (2009). Uso y abuso de las TIC en la población escolarizada burgalesa de 10 a 18 años. Relación con otras variables psicosociales. Burgos: Universidad de Burgos y Proyecto Hombre Burgos. Recuperado el 1 de marzo del 2018, <http://proyctohombreburgos.es/pdf/2009%20USO%20Y%20ABUSO%20DE%20LAS%20TIC.pdf>
- Lumsden, L. (2000). Early Intervention to Prevent Violence. *Research Roundup*, 17(1), 2-5. Recuperado el 14 de mayo del 2015, <http://eric.ed.gov/?id=ED448498>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Educación y Formación 2020*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Conferencia de Educación. Madrid. Recuperado el 25 de agosto del 2016, <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:5b7ee19b-7981-445b-886a-50070ba74ac3/objetivos20202013.pdf>
- Moreno I Oliver, F.X. (2001). *Análisis Psicopedagógico de los alumnos de educación Secundaria Obligatoria con Problemas de Comportamiento en el Contexto Escolar*. Memoria de Tesis Doctoral. Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social. Univesitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 11 de noviembre del 2014, <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5411/fxmo1de1.pdf?sequence=1>
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, <http://www.cyberpediatria.com/b/18-2-2006> 1

- PISA (2013). *Programme for Indicators of Students Achievement/Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Datos España. Recuperado el 10 de mayo del 2014, www.club-mba.com/2013/.../informe-pisa-2013
- Pita Fernández, S. (1996). Determinación del tamaño muestral. *Cuadernos de Atención Primaria*, 3, 138-141. Recuperado el 21 de junio de 2013, http://www.insbaixcamp.cat/moodle/pluginfile.php/23193/mod_resource/content/1/Tamany%20de%20la%20mostra.pdf
- Reyzabal, M.V. (Coord) (2006). *La respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. Recuperado el 4 de octubre de 2015, <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001618.pdf>
- Rovis, D., Jonkman, H., & Basic, J. (2016). A multilevel analysis of adverse family relations, school bonding and risk behaviours among adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 647-660. Recuperado el 5 de febrero del 2017, <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-015-0223-6>
- Sidorowicz, K. & Hair, E. C. (2011). Assessing Peer Conflict and Aggressive Behaviors: A Guide for Out-of-School Time Program Practitioners. *Research-to-Results Brief. Child Trends*, 43(7). Recuperado el 18 de mayo del 2015, <https://www.childtrends.org/publications/assessing-peer-conflict-and-aggressive-behaviors-a-guide-for-out-of-school-time-program-practitioners/>
- Thakore, R. V., Apfeld, J. C., Johnson, R. K., Sathiyakumar, V., Jahangir, A. A., & Sethi, M. K. (2015). School-based violence prevention strategy: A pilot evaluation. *Journal of Injury and Violence Research*, 7(2), 45-53. Recuperado el 25 de abril del 2016, <http://search.proquest.com/docview/1764149926?accountid=14513>

Fecha de entrada: 22 de marzo 2018

Fecha de revisión: 7 de julio 2019

Fecha de aceptación: 15 de julio 2019