



Revista Española de Orientación y
Psicopedagogía

ISSN: 1139-7853

feop.reop@edu.uned.es

Asociación Española de Orientación y
Psicopedagogía
España

Jurado de los Santos, Pedro; Justiniano Domínguez, María Delia
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN ANTE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 27, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 8-25

Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

INVESTIGACIONES

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN ANTE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PROPOSALS OF INTERVENTION BY THE DISRUPTIVE BEHAVIOR IN COMPULSORY SECONDARY SCHOOL

Pedro Jurado de los Santos¹

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación.
Bellaterra (Barcelona), España

María Delia Justiniano Domínguez

Universidad Católica Boliviana. Facultad de Educación.
La Paz, Bolivia

RESUMEN

En este trabajo se conceptualizan, analizan y proponen acciones referidas a las conductas disruptivas en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, en el contexto de Catalunya². Dichas conductas pueden evidenciar procesos de inadaptación de los estudiantes que es necesario atajar, de igual manera que problematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con consecuencias para el alumnado, el profesorado y el contexto de aprendizaje. En este escenario se han analizado los factores que inciden en la aparición de las conductas disruptivas, las dimensiones implicadas y la percepción que tienen los docentes (N=433) y discentes (N=6453) a partir de cuestionarios *ad-hoc* y de entrevistas. Se ha utilizado un enfoque metodológico mixto

¹ Correspondencia: Pedro Jurado de los Santos: Edf. G-6. Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallés) Barcelona. Spain. Correo-e: pedro.jurado@uab.cat, web: <http://grupocifo.uab.cat>

² Este trabajo se encuadra en el Proyecto I+D-2010 (EDU2010-2015. Subprograma EDUC), financiado por el MICIN, titulado “La influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO”.

cuali-cuantitativo, de carácter descriptivo interpretativo ex -post- facto. A partir del análisis realizado, que determina las percepciones de discentes y docentes con relación a las conductas disruptivas, las estrategias y los recursos que utilizan, se establece la necesidad de desarrollar un planteamiento sistémico de la intervención con relación a las conductas disruptivas; a través de programas donde intervengan la comunidad, los centros educativos, docentes, estudiantes y padres de familia dirigidos a favorecer la capacidad resiliente de los estudiantes. Se tienen presentes diferentes niveles de actuación, desde el alumno al centro educativo y la comunidad, asumiendo estrategias de mediación para atender las conductas disruptivas.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, conducta disruptiva, roles, estrategias de intervención, orientación.

ABSTRACT

In this paper we conceptualize, analyze and propose actions related to disruptive behavior at the level of compulsory secondary education in the context of Catalonia. Such behaviors may prove maladaptive processes of students that need tackling, just as questions the teaching-learning process with consequences for students, teachers and the learning context. In this scenario we have analyzed the factors affecting the appearance of disruptive behaviors, the dimensions involved and the perception of teachers ($N = 433$) and students ($N = 6453$) from *ad-hoc* questionnaires and interviews. It used a mixed qualitative and quantitative methodological approach, interpretive descriptive ex -post- facto. From the analysis, which determines the perceptions of learners and teachers in relation to disruptive behavior, strategies and resources used, the need to develop a systemic approach to intervention regarding disruptive behavior is established through program which involved the community, schools, teachers, students and parents aimed at promoting resilient ability of students. Different levels of action are present, from the student to the school and the community, assuming mediation strategies to address disruptive behavior.

Key Words: Secondary school, disruptive behavior, roles, intervention strategies, orientation.

Introducción

La percepción de la realidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) nos lleva a plasmar una serie de necesidades que concurren en la actuación ante los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) en el aula. La atención a las necesidades educativas de los alumnos se fijan como preceptos básicos que deben orientar las acciones educativas. Este planteamiento, delimitado por los procesos de E-A, puede llevar implícito sus distractores, de manera que atenúen o limiten los efectos relacionados con la incorporación de aprendizaje en los alumnos; tanto es así, que la existencia de determinados tipos de comportamientos de los alumnos que aparecen en el aula y en el centro educativo, se pueden caracterizar mediante la aparición de conductas disruptivas (CD), las cuales influyen, de una u otra manera en el encuadre del proceso E-A y los resultados del mismo, afectando a la vida cotidiana del aula. Entre estos distractores, la disruptión constituye una fuente de preocupación para los docentes, *problema que dice sufrir "a menudo o muchas veces" el 21,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado* (Observatorio Convivencia Escolar, 2010:57).

El análisis que se expone responde a un estudio realizado en el contexto de Catalunya; se dirige hacia la exploración de las CD en el nivel educativo de ESO y la propuesta de un modelo de

intervención que afronte la problemática que incorpora la aparición de CD en el aula y en el centro educativo. Los objetivos a plantear son los siguientes:

- Describir las dimensiones, teniendo en cuenta sus claves, en la delimitación de CD y el alcance de las mismas.
- Analizar las CD desde la percepción docente y la perspectiva discente.
- Plantear procesos de intervención ante las CD.

Sobre conductas disruptivas en el proceso enseñanza-aprendizaje

El análisis de las CD tiene que llevar a considerar qué entendemos por las mismas y a qué las asociamos. Como apuntan diferentes autores (Calvo, 2003; Uruñuela, 2012; Sullivan, Johnson, Owens, & Conway, 2014), los problemas de conducta en el aula, problemas que condicionan la vida interna en las escuelas, son la manifestación de los problemas propiamente sociales (Brown & Munn, 2008. Por lo tanto, será preciso tener en cuenta esta variable o constante social a la hora de entender la CD.

Resulta interesante analizar las CD con relación a los procesos E-A y a los contextos sociales en que ocurren. Para ello tendremos en cuenta dos perspectivas; por una parte el análisis conceptual (cfr. tabla 1) y por otra la tipología y/o manifestaciones dentro del aula (cfr. tabla 2).

TABLA 1. Algunas conceptualizaciones de la disruptión

<i>Descripción</i>	<i>Autores</i>
Los comportamientos disruptivos se refieren a aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo clase, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Su manifestación es observable en el aula.	Jurado et al. (2015)
Las CD se entienden como el resultado de un proceso que tiene repercusiones tanto en el alumno como en el contexto de aprendizaje.	Calvo, Marrero y García, 2002; Gotzens et al., 2010
“La disruptión se refiere al comportamiento, del alumno/a o grupo, que busca romper el proceso de E-A, que, implícita o explícitamente, se plantea que este proceso de E-A no llegue a establecerse. Se trata [...] de un comportamiento vinculado directamente al proceso de enseñanza y de aprendizaje; por lo que se puede definir la disruptión como una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha [...]”; esas CD retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil”(pg.21)	Moreno y Soler (2006)
Se definen cinco áreas que desde las CD inciden sobre el alumnado:	Ramsey (2010)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Incapacidad para aprender que no puede explicarse desde la inteligencia, los problemas sensoriales, o los factores de salud. 2. Incapacidad para crear o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y maestros. 3. Inadecuados tipos de conducta o sentimientos bajo circunstancias normales. 4. Sentimientos de infelicidad o depresión. 5. Tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o escolares. 	

Fuente: Elaboración propia

El comportamiento disruptivo afecta e implica a todos los agentes que integran la comunidad educativa (alumnado, profesorado, claustro, consejo escolar y centro educativo); puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la expresión de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas que en el contexto de aprendizaje se disponen. Como conflicto, habrá que tener en cuenta la confrontación de intereses que pueda darse entre dos o más sujetos.

Ruttledge y Petrides (2012), a partir de Cameron (1998), plantean algunos tipos de comportamientos disruptivos en el aula y su manifestación conductual por parte del alumnado:

TABLA 2. Tipos de comportamientos disruptivos y su manifestación conductual

<i>Tipo comportamiento</i>	<i>Manifestación conductual</i>
(a) Comportamiento agresivo	Golpear, patear, tirar del cabello, empujar, uso de un lenguaje abusivo
(b) Comportamiento físicamente disruptivo	Romper, dañar o destrozar objetos, lanzar objetos, molestar físicamente a otros alumnos
(c) Comportamiento socialmente disruptivo	Gritar, correr en clase, exhibir rabietas
(d) Comportamiento desafiante ante la autoridad	Negarse a realizar tareas exhibir comportamiento verbal y no verbal desafiante, utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo
(e) Comportamiento auto-disruptivo	Ensimismarse, leer cómics bajo el escritorio, etc (aunque sea un comportamiento que no suela molestar a los docentes u otros alumnos, es probable que interfiera considerablemente en los logros académicos de los estudiantes).

Fuente: Ruttledge y Petrides, 2012:225.

En un trabajo realizado por Jurado y Olmos (2012), en el que se analizan las CD aparecen las conductas que más se repiten, las cuales se relacionan con los procesos de interacción con el profesor y con los compañeros dentro del aula, destacando la falta de respeto al profesor como aquella conducta que es más reincidente. El grado de conflictividad que otorgan los docentes a las conductas de los alumnos se fundamenta en función de las coyunturas y de supuestos subjetivos, dado que las mismas conductas son consideradas en niveles distintos de conflictividad en base al rendimiento.

Se asume que lo que hay por detrás de las CD es un detonante ambiental, biológico y emocional (Gamo, 2010) que activa dicho comportamiento. Otras características personales se asocian a las CD tales como buenas actitudes sociales, alto nivel de liderazgo prosocial, agresividad e impulsividad (Muñoz, Carreras y Braza, 2004). Hoy día no se admite una explicación única o fundamentada en una teoría prevalente, pues son los procesos interactivos los que permiten explicar los fenómenos que acontecen. De esta manera, cualquier explicación fundamentada en una teoría específica será relativa y de corto alcance; pues los comportamientos que se pueden definir de riesgo, se encuentran definidos subjetivamente, al no establecerse de forma concluyente vínculos causales con relación a los resultados (Edwards, Mumford & Serra Roldan, 2007) o a los rendimientos académicos.

Centrándonos en las consecuencias de las CD (CCOO, 2001; Inglés et al., 2009; Observatorio Convivencia Escolar, 2010; Jurado y Olmos, 2012), puede observarse que:

- Implican pérdida de tiempo académico, tanto para el profesor como para los alumnos. Se evidencia en la cantidad de tiempo invertido por los docentes en el control y sanción de las situaciones educativas disruptivas y en la cantidad de veces que los alumnos interrumpen el proceso enseñanza - aprendizaje (E-A). Ocurre un problema derivado de la gestión del aula.
- Generan incomunicación en las aulas, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable).
- La disruptión en el aula suele estar en la raíz del incremento de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de E-A, y en general de cualquier tipo de iniciativa innovadora. La persistencia de la disruptión le lleva a no correr riesgos ni hacer experimentos con el grupo clase.
- La disruptión tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto por parte del alumnado como del propio profesorado.

Podríamos plantear un continuum de CD que se moviliza desde aquellas que tienen consecuencias aparentemente más leves a las que tienen consecuencias más graves (Reed & Kirpatrick, 1998). La levedad o gravedad viene determinada por la capacidad del contexto para poderla asumir y atajar; por ejemplo, aquellas conductas que manifiesta el alumno, tales como hablar fuera de contexto, evitar la realización de tareas escolares, hacer el payaso, interferir las actividades de enseñanza, se situarían en un margen de levedad; sin embargo, aquellas relacionadas con actos vandálicos, destrucción de material, agresiones físicas, se situarían en el margen de la gravedad, obviando conscientemente aquellas que se relacionan con la utilización de utensilios o armas que pueden ocasionar en los perjudicados daños irreparables.

Intervención ante las conductas disruptivas

Si el desarrollo humano no se puede explicar sin acudir al papel de las *fuerzas biológicas, psicológicas y sociales* (Edwards, Mumford y Serra-Roldan, 2007), entonces, cualquier intervención debe abordarse desde un enfoque sistémico, por lo que una perspectiva ecológica facilitará explicar los fenómenos que ocurren en el aula y el centro educativo, así como poner en marcha acciones para compensar, mitigar o prevenir aquellos que puedan considerarse disfuncionales. Se trata de comprender los procesos mediante los cuales los estudiantes se ven influenciados por cualquier sistema (*microsistema, mesosistema, macrosistema*) que le haga colocarse en una situación de riesgo. El *microsistema* permite asumir una explicación de la generación de conflicto en el aula; entendiendo que las prácticas educativas permiten comprender la denotación de CD. Todo ello, mediante un proceso de autorregulación de la gestión de aula que lleva a plantear la existencia de un conflicto en el que las tensiones ocurren en el contexto de aula y están dominadas por una relación disfuncional en el proceso de E-A. No obstante, estas tensiones no solo tienen necesariamente su origen en el *microsistema*, sino que se pueden encontrar en el *mesosistema* y en el *macrosistema*, más allá de la realidad observable en el aula.

Desde el planteamiento multidimensional de la orientación, centrada en el análisis sistémico, entendemos que se requiere establecer una evaluación de cada alumno que sea considerado de riesgo, así como de cada situación educativa que lo pueda llevar al mismo, asumiendo los factores predisponentes y los de protección. Requerirá por ello tener en cuenta las acciones de los profesores, orientadores, otros miembros de la comunidad escolar, soportes externos y la familia.

La disfuncionalidad manifestada en la relación E-A por CD de uno o varios alumnos, contribuye a que los fenómenos dentro del *microsistema* dependan de la imprevisibilidad de las

relaciones que ocurren dentro del aula. Sin embargo, la trascendencia va más allá, por lo que la intervención, al menos en lo que nos atañe, debe considerar el problema entendiendo que el comportamiento no existe aisladamente en el estudiante (Sullivan, Johnson, Owens & Comway, 2014), sino que ocurre en la interacción entre todos los elementos del ecosistema que conforma el proceso E-A.

Método

En este trabajo hemos optado por un planteamiento metodológico mixto, cualitativo-cuantitativo de carácter *descriptivo-interpretativo ex-post-facto*. Se optó por el principio de *triangulación* de la información aportada por distintas fuentes, como veremos más adelante. La propia naturaleza de los datos –cualitativos o cuantitativos- nos aboca a un estudio tanto descriptivo como inferencial. Para ello, se utilizan estrategias de análisis comparativo y correlacional, implicando al efecto las pertinentes pruebas estadísticas (paramétricas y no paramétricas).

Muestra

La población se corresponde con la de aquellos alumnos que están escolarizados en ESO en centros públicos en el contexto de Catalunya. Con relación al muestreo, para garantizar la representatividad muestral, realizamos una extracción aleatoria de centros a partir de la estratificación por ámbitos territoriales, teniendo presente el porcentaje equiparable de representación muestral en cada estrato o ámbito territorial.

La muestra real de centros, de alumnado y de profesorado se presenta a continuación:

TABLA 3. Distribución de la muestra: centros, alumnado y profesorado

Ámbitos territoriales de los centros educativos	Muestra centros	Muestra alumnos	Muestra profesores
Ámbito Metropolitano	22 (56%)	3609 (55,9%)	207 (47,8)
Comarcas Gironés	2 (5%)	351 (5,4%)	20 (4,6%)
Tierras del Ebro	4 (10%)	279 (4,3%)	107 (24,7%)
Comarcas Centrales	10 (26%)	1866 (28,9%)	93 (21,5%)
Alto Pirineo y Arán	1 (3%)	348 (5,4%)	6 (1,4)
Total muestra	39 (100%)	6453 (100%)	433 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

Se han valorado *los cuestionarios y la entrevista* como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria y dar respuesta a cada uno de los interrogantes derivados de los objetivos.

Con relación a los cuestionarios, se han planteado dos tipos: uno dirigido a los alumnos y otro a profesores.

A. El *cuestionario dirigido a los alumnos* recoge las variables sociodemográficas, información característica del entorno familiar del alumnado, variables socio-académicas, hábitos, escala sobre CD y escala de autoestima, conformando un cuestionario ad-hoc. Con relación a la escala CD hemos establecido 5 factores que están conectados con:

- 1: Relación-interacción con el profesor
- 2: Reacción-sentimientos individual
- 3: Reacción-sentimientos compañeros
- 4: Interacción compañeros
- 5: Dinámica clase

En la escala de autoestima se han establecido 2 factores relacionados con:

- Factor VP: Valoración personal
- Factor VS: Valoración social

Por lo que respecta a la *fiabilidad* de las escalas se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach (consistencia interna), obteniendo los siguientes resultados:

TABLA 4. Coeficiente de consistencia interna

Escala	alfa
Escala conductas disruptivas	.878
Escala autoestima	.841

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se evalúa el coeficiente de correlación corregida entre la puntuación de cada ítem y la total de la escala. Del estadístico total-elemento en ambas escalas (de conducta disruptiva y autoestima), extraemos los siguientes resultados: todas las correlaciones son positivas y el coeficiente alfa apenas se altera con el elemento eliminado. Todo ello es indicador de la consistencia interna del conjunto de los ítems, no existiendo ninguno fuera de lugar.

B. El *cuestionario dirigido a los profesores* incorpora información sociodemográfica, el perfil, la percepción sobre el tipo de conductas disruptivas que aparecen en su aula, las actuaciones con relación al proceso E-A y las causas que devienen en conductas disruptivas.

Se han realizado entrevistas dirigidas a profesorado de ESO, equipos directivos y servicios de orientación de los centros. Hemos optado por un tipo de entrevista pre-secuenciada (Denzin, 1989; Denzin & Lincoln, 1994), ya que interesaba una administración consistente y con resultados fácilmente comparativos. En este caso, pese a que en los estudios cualitativos se da una cierta indiferenciación de las actividades analíticas (Gil, 1994), en nuestro trabajo hemos intentado llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable. El método que hemos seguido para llevar a cabo el análisis de los datos ha sido el de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1964); este es un método generativo en el que se combina la codificación de las categorías con la comparación constante entre ellas. Al mismo tiempo que hemos ido clasificando las respuestas en distintas categorías ya predeterminadas, éstas han sido comparadas entre sí con el objeto de refinarlas y hacerlas más fiables.

Procedimiento

El trabajo de campo ha sido realizado por los miembros del equipo de investigación. Se procedió a contactar con los diferentes centros implicados en el estudio y se concretó la participación, implicación y compromisos. Se efectuó una presentación de los objetivos del estudio y de los instrumentos para recabar información; se seleccionaron los grupos de alumnos de cada centro y la demanda al profesorado de secundaria para el apoyo a la investigación; se acordó la temporalización para realizar las entrevistas y aplicar los cuestionarios a profesorado y alumnado. Durante el transcurso de la aplicación se dieron pautas y aclaraciones para la cumplimentación.

El *análisis de datos* fue diferenciado según su naturaleza. Se consideraron: tratamiento estadístico para los datos obtenidos a través de los cuestionarios mediante el paquete estadístico SPSSx; análisis y categorización de las cuestiones abiertas, especificadas en el cuestionario; y análisis de contenido para las entrevistas, para lo que fue necesario la transcripción a texto de las grabaciones y la adecuación del mismo al programa MaxQDA, teniendo en cuenta la categorización de las distintas respuestas en unidades de significado. Describe la administración de las pruebas y el tipo de análisis estadísticos realizados.

Resultados

En este apartado describiremos los resultados a partir de la aplicación de los instrumentos (cuestionarios y entrevistas), diferenciando el profesorado y el alumnado.

Con relación al *profesorado*, la consideración de CD se centra en aquellos comportamientos que interfieren en el funcionamiento del grupo clase y de la dinámica de centro. Existe una percepción sobre que la CD no se asocia con un comportamiento violento o agresivo, sino con todas aquellas acciones y conductas que modifican y dificultan el desarrollo adecuado de todo la dinámica escolar dentro y fuera del aula; se concretan en conductas que se asocian al cumplimiento de las normas y a la realización de tareas y actividades dentro y fuera del aula.

“D: Son aquellas conductas que interfieren directamente en el funcionamiento de las clases o en el funcionamiento del centro.” (Centro Educativo 23, D, 28-28)

“P-T: Aquella conducta de un alumno que te impide impartir lo que tienes previsto con el grupo. Te invalida tu previsión de trabajo con el grupo.” (Centro Educativo 4, P-T, 13-13)

“CP: Una CD, ahora, en este momento y en esta situación, es aquella conducta que no permite al alumno asumir unos objetivos en clase y mantener un hábito de trabajo en el aula y en casa.” (Centro Educativo 1, CP, 22-23)

“CP: Entiendo que es una conducta que puede distorsionar el funcionamiento normal de una clase, que puede hacer que los alumnos no den el máximo rendimiento en los estudios, básicamente.” (Centro Educativo 16, CP, 9-10)

Asimismo, la asociación con problemas de adaptación al centro y a la etapa de secundaria se hace patente para poblaciones de inmigrantes.

“TIS: Para mí, es la no integración en el centro, la no adaptación. Cuando vienen aquí no saben ni porqué están estudiando, les falta motivación, [...] Realmente, muchos padres no saben qué hacen en el Instituto sus hijos, sobre todo, ... inmigrantes. Esta falta de seguimiento provoca que los

hijos hagan aquí un poco lo que quieran.” (Centro Educativo 13, TIS, 15-15, 17,17)

El análisis de datos cuantitativos, realizado desde la lógica de la relación entre variables que inciden en las CD, desde la posición del *profesorado*, arroja los siguientes resultados:

- La presencia de las diferentes tipologías de CD en el aula se correlaciona con el momento de su aparición ($r= .698$).
- Los profesores de mayor edad y experiencia son los que menos presencia de CD observan en sus aulas, siendo los profesores jóvenes los que más indican que se presentan CD en sus aulas.
- Cuando se considera por parte de los profesores la adecuación de las estrategias didácticas al contexto del aula (clima, sistema relacional,...), disminuye su percepción sobre la gravedad de las CD.

Por otra parte, asumiendo el análisis de los factores atribuidos a la aparición de CD por parte de los profesores, hemos podido observar lo siguiente:

- *Factores centrados en el alumnado.* Percibidos como relevantes por parte del profesorado, como causantes de la CD. Específicamente, se observa:
 - El 47% del profesorado alude a la *desmotivación y falta de expectativas* del alumnado, así como la *valoración negativa* que estos alumnos tienen de la educación.
 - El 32% considera que la CD se relaciona con la *falta de hábitos y/o técnicas de estudio, de trabajo, de organización y las distracciones* motivadas por el uso extendido de las tecnologías o por intereses del alumnado que divergen de ser propiamente educativos.
 - El 25% de profesorado opina que son la *falta de hábitos y valores* como el trabajo, el esfuerzo y la constancia los factores etiológicos.
 - El 25% del profesorado asocia a las relaciones sociales de los alumnos (influencias del grupo, conflictos, falta de habilidades sociales,...) como causa de la CD.
 - El 21% del profesorado considera que es la *falta de actitud, el mal comportamiento, la falta de disciplina y de respeto* al otro, el *absentismo*, u otros *problemas sin diagnosticar* (drogas, malas influencias, discapacidad, situaciones de riesgo de exclusión social, etc.) los factores asociados a la manifestación de CD por parte del alumnado.
 - Finalmente, un 18% del profesorado atribuye la causa de CD a los *aprendizajes previos* asociados a un bajo nivel educativo y un escaso dominio de las competencias básicas, así como a su insuficiente *grado de madurez*.
- *Factores centrados en el profesor.* Son percibidos poco significativos. Los relacionados con la *gestión y la organización* en el aula son la causa vinculada para el 10% del profesorado. La gestión y organización del profesorado está vinculada a la *falta de formación y de preparación*, que se traduce en una carencia de recursos personales para gestionar la CD en el aula. Insistimos, no obstante, en el bajo porcentaje que permite observar la relevancia atribuida a los factores centrados en el profesor para explicar la CD.

- *Factores centrados en la organización-institución.* Son percibidos poco significativos como causa de la CD. El 17% del profesorado considera que la organización espacio-temporal y los recursos funcionales del centro son un factor de riesgo para la aparición de CD. Hay que destacar la poca relevancia de factores relacionados con ratios elevadas, con la diversidad, con la falta de recursos o con el clima social, por ejemplo, para explicar las CD.
- *Factores centrados en el currículum.* Menos del 3% del profesorado manifiesta alguna importancia al papel del currículum, a los contenidos, a su adecuación como factor influyente en la aparición de CD.
- *Factores centrados en la familia.* La falta de *soporte, de seguimiento, de implicación y de compromiso* familiar es un factor causante asociado a la CD en un 10% del profesorado; en muchos casos, viene condicionado por el *entorno familiar* (estructura familiar, dinámicas conflictivas y/o problemáticas) relacionada con la CD para un 20%; otros factores causantes dentro de esta dimensión, como el *nivel sociocultural* de la familia son poco relevantes desde la consideración del porcentaje de respuestas del profesorado.
- *Factores centrados en el contexto social general y socioeconómico y Sistema Educativo.* Esta dimensión es percibida como poco relevante para explicar las causas de la CD; por tanto, las variables exógenas del entorno mediato al centro son poco valoradas desde el punto de vista de su incidencia en la aparición de CD, inclusive lo referido a la política educativa.

Con relación a los procesos de intervención ante la aparición de CD, el análisis de las entrevistas, atendiendo a la categoría de análisis *metodología de intervención*, permite apuntar resultados vinculados a tres subcategorías: los *roles* de los diferentes agentes educativos, las *estrategias* utilizadas y los *recursos*.

Los resultados a partir de los *roles* atribuidos y adoptados por los diferentes agentes educativos (profesores, tutores, equipos directivos, familias, inclusive los propios alumnos, entre otros) ante la manifestación de CD, permiten observar que:

- Los *profesores y tutores* son los principales protagonistas en la intervención ante la manifestación de CD. Las funciones que ejercen son las de tutorización y la de mediación entre el alumno que presenta CD y el resto de agentes educativos, concretándose en: la detección de las conductas disruptivas; la reconducción y/o reorientación de esas conductas en el aula y de las situaciones que generan; el control y seguimiento del alumnado que manifiesta este tipo de comportamientos, tratando de conocer las causas que lo generan; la mediación, inclusive también la negociación, en las situaciones conflictivas; la derivación a otros agentes educativos y/o equipos de trabajo (bien sean éstos internos o externos al centro).
- El papel atribuido al *equipo directivo* en la intervención se concreta en funciones vinculadas al apoyo del profesorado y a la administración, organización y gestión, tales como el diseño de las normas de convivencia, la selección de tutores, los planes estratégicos o los expedientes disciplinarios, entre otros.
- A la *familia* se le atribuyen funciones, por parte de los entrevistados, que hacen referencia al ejercicio de la responsabilidad educativa con sus hijos y la colaboración y apoyo al centro educativo.
- Los *equipos psicopedagógicos* y los *equipos de orientación* de los centros educativos desempeñan un rol importante. Entre sus funciones se identifica el apoyo al centro educativo, especialmente a profesores y tutores, en las tareas de tutorización de los alumnos que manifiestan CD. Asimismo, estos equipos trabajan la prevención de estas conductas y median entre las partes implicadas.

- Se observa que los roles atribuidos a los diferentes agentes educativos identificados son complementarios entre ellos y, en muchos casos, lo hacen con el apoyo y soporte que reciben por parte de los roles que adoptan otras figuras; véase, *personal administrativo* del centro, equipos de *convivencia* (no todos los centros tienen este equipo definido), *integrador social*, entre otros.

Con relación a las *estrategias de intervención* ante la manifestación de CD, se observa que:

- Las *medidas correctoras* son las más destacadas y mayormente identificadas por las personas entrevistadas. Partes, hojas de incidencia y expedientes disciplinarios, castigos, sanciones y expulsiones son las medidas correctoras más comunes y usuales en los centros educativos.
- Las *entrevistas y el seguimiento individualizado*, junto con la *reflexión*, el *diálogo* y las *tutorías* (acción tutorial) son estrategias extendidas en los centros educativos que han participado de la muestra. El objetivo de estas estrategias no es sólo *analizar las causas* que han llevado a la manifestación del comportamiento disruptivo, sino también que el alumno sea consciente de las consecuencias que tiene su comportamiento y se responsabilice, así como procurar reconducir las situaciones disruptivas.
- El seguimiento y la responsabilización personal por parte del alumno en situaciones de CD es reforzada por algunos centros educativos, mediante el *contrato pedagógico*, documento de acuerdos pactados y aceptados por todas las partes implicadas en la situación disruptiva.
- Las *entrevistas con las familias* son consideradas importantes a la hora de intervenir en casos de CD. Se alude que tienen un papel influyente en los alumnos, especialmente en aquellos casos en los que son los alumnos los que deben explicar a sus padres el comportamiento que han tenido y las consecuencias derivadas. Implicar a las familias en los compromisos que deben adoptarse resulta una estrategia de reconducción de las situaciones.
- La *mediación* en el marco de los proyectos de convivencia, principalmente los procesos de mediación *interna* (en la que participan profesores y alumnos) y más concretamente la mediación *entre iguales* (participan únicamente alumnos).. La mediación es valorada como una buena estrategia únicamente en situaciones disruptivas de "baja intensidad". Con aquellos alumnos más disruptivos, o en situaciones disruptivas de alta intensidad la mediación no es suficiente como estrategia y precisa ser complementada con otras de contención.
- La *distribución de los alumnos* o *distribución de los grupos*, evitar la concentración de los alumnos disruptivos. Generalmente, aquellos alumnos más disruptivos se distribuyen en los diferentes grupos que constituyen el mismo nivel educativo, evitando tenerlos ubicados en un mismo grupo aula.
- Los *trabajos en grupo*, la *resolución de conflictos*, el trabajo de *estrategias de motivación* o las *charlas*, entre otras. Estas estrategias tienen un marcado carácter preventivo y tratan de incidir en la mejora del rendimiento académico y en las habilidades sociales y de convivencia, posibilitando así la reducción de las manifestaciones de CD.

Con relación a los *recursos* utilizados ante la manifestación de CD, se observa que éstos son de carácter interno al centro educativo, externo al centro y de carácter mixto. Vinculados a las estrategias de intervención que han sido apuntadas, los principales *recursos internos* utilizados son:

- Los documentos organizativos del centro vinculados a la gestión; es decir, el currículum, el proyecto educativo, los proyectos de dirección y, principalmente, el documento que recoge las *normas de organización y funcionamiento* del centro (NOF). Generalmente en

este documento se establecen qué conductas y/o comportamientos son considerados disruptivos y las directrices básicas de actuación ante la manifestación de esas conductas.

- Las *comisiones de convivencia y de disciplina*; las comisiones de *atención a la diversidad*; las *aulas de guardia*, lugar donde los alumnos que han sido expulsados por CD permanecen bajo la supervisión de un profesor; los *partes, hojas de incidencia o comunicados*, la manera de amonestar a los alumnos con comportamiento disruptivos; *proyectos como la lectura*, espacio donde de manera indirecta se trabaja la disciplina y el respeto; los *equipos de orientación y/o psicopedagógicos*, los *equipos docentes* y otras figuras de refuerzo como son los *técnicos de integración social* (encargados de los temas de absentismo, principalmente), o los *dinamizadores deportivos* (encargados de controlar y reducir la conflictividad en los patios de los centros educativos) y, finalmente, la *formación del profesorado*, especialmente en temas relativos a la gestión de los conflictos y CD.

Con relación a los *recursos externos* se destacan los *servicios sociales*, como el principal recurso, especialmente porque muchas de las CD se identifican en alumnos con problemáticas familiares y sociales que reciben un seguimiento por parte de estos equipos; los *equipos de atención pedagógica* (EAP); las *unidades de escolarización compartidas* (UEC) y centros de día, que ofrecen recursos socioeducativos complementarios a los centros; los “*mossos d’escuadra*” (policía de Catalunya) y otros recursos y servicios de carácter municipal; es decir, facilitados por los Ayuntamientos, como los *puntos de información juvenil*, los *educadores sociales* o los *técnicos de absentismo*.

Finalmente, como *recurso mixto* nos encontramos con las *comisiones sociales*, organismo conformado por agentes educativos tanto internos del centro educativo y externos a éste. La comisión social se reúne periódicamente y tratan los temas vinculados a situaciones de riesgo socioeducativo, en muchos casos consecuencia de factores externos al propio centro educativo, y siendo los CD un ejemplo de esas situaciones de riesgo que son abordadas.

Desde la perspectiva del *alumnado*, a partir del cuestionario y de la escala de CD, podemos destacar que, con carácter general, los alumnos ofrecen un perfil bajo sobre las CD que realizan en clase, todos los ítems están por debajo de la media teórica ($\bar{X} = <2.5$), excepto el ítem relativo a “*te aburres en clase*”, que supera la misma ($\bar{X} = 2.52$). Ello es indicador de que estas manifestaciones comportamentales son poco relevantes (cfr. tabla siguiente).

TABLA 5. Coeficiente de consistencia interna

	<i>Conductas disruptivas</i>	\bar{X}	Desv
1.	Interrumpes en clase	1,88	0,7
2.	Molestas al profesor	1,48	0,6
3.	Molestas a los compañeros	1,65	0,7
4.	Te aburres en clase	2,52	0,8
5.	Faltas del respeto a los profesores	1,25	0,5
6.	El profesor te llama la atención	1,97	0,7
7.	El profesor te castiga	1,46	0,6
8.	En clase, dices palabrotas	1,7	0,8
9.	Pegas a tus compañeros	1,27	0,6
10.	Amenazas a tus profesores	1,06	0,3
11.	Destrozas el mobiliario, material del centro	1,11	0,4
12.	Destrozas el material de tus compañeros	1,12	0,4
13.	Incumples las normas del centro	1,43	0,6
14.	Te enfadas cuando te llaman la atención	1,9	0,8
15.	Insultas en clase a los otros	1,37	0,6
16.	Coges cosas de los otros sin permiso	1,48	0,7
17.	Te levantas en clase sin permiso del profesor	1,74	0,8

18. Haces ruidos, payasadas...	1,66	0,8
19. Sales de clase sin permiso del profesor	1,2	0,5
20. Llegas tarde a clase	1,71	0,7
21. Amenazas a tus compañeros	1,15	0,5
INTERACCIÓN PROFESOR	1,51	0,5
REACCIÓN INDIVIDUAL	1,79	0,6
REACCIÓN COMPAÑEROS	1,23	0,4
INTERACCIÓN COMPAÑEROS	1,35	0,4
DINÁMICA DE CLASE	1,31	0,4

Fuente: Elaboración propia

Las CD que aparecen se pueden definir como de baja intensidad, caracterizándose por murmullos y ruidos, interrupciones del proceso enseñanza-aprendizaje mediante insultos, faltas de respeto o uso de móviles. Con carácter general, los alumnos ofrecen un perfil bajo sobre las CD que realizan en clase, todos los ítems están por debajo de la media teórica, excepto el ítem relativo a *te aburres en clase*, que supera la misma. Ello es indicador que estas manifestaciones comportamentales se dan entre nunca y alguna vez.

Las conductas que más se presentan, teniendo presente su bajo nivel de incidencia, van asociadas a *reacciones individuales* (decir palabrotas, pegar a compañeros, destrozar mobiliario, enfados,...), seguidas de la *interacción con el profesor* (interrumpes en clase, molestas al profesor, faltas de respeto, el profesor le llama la atención o el profesor le castiga) y las que menos, se refieren a *reacción con compañeros* (molestar, coger las cosas de otros, insultos, ...), la *dinámica de la clase* (sales de clase sin permiso, llegas tarde a clase, incumples las normas del centro,...) y la *interacción compañeros* (amenazas a tus compañeros,...).

Con relación a la autovaloración de los alumnos, a partir de la escala de autoestima (cfr. tabla 6), todos los ítems se encuentran por encima de la media teórica ($\bar{X}= 2.5$); se observa que la autovaloración de los alumnos es medio alta, predominando la *dimensión personal* ($\bar{X}= 2.97$) (me gusta como soy, acostumbro a hacerlo todo bien, satisfecho conmigo, soy una persona lista, tengo buenas cualidades, satisfecho con mi cuerpo, me gusta aprender cosas nuevas, persona responsable) sobre la *dimensión social* ($\bar{X}= 2.88$) (soy una persona sociable, soy de los que proponen ideas en el grupo, fácil tomar decisiones, sé afrontar situaciones difíciles).

Hay que destacar el autoconcepto (me gusta como soy ($\bar{X}= 3.21$), me considero una persona sociable ($\bar{X}= 3.30$), me considero una persona responsable ($\bar{X}= 3.14$)) y también la motivación al aprendizaje ($\bar{X}= 3.41$); por el contrario, las autovaloraciones más bajas van asociadas a la ejecución de las tareas y la facilidad para la toma de decisiones.

TABLA 6. Autovaloración de los alumnos

<i>Escala autovaloración</i>	<i>Media</i>	<i>Desv</i>
1. Me gusta como soy	3,21	0,8
2. Acostumbro a hacerlo todo bien	2,59	0,8
3. Me siento satisfecho conmigo mismo	2,99	0,9
4. Pienso que soy una persona lista	2,68	0,9
5. Creo que tengo buenas cualidades	2,93	0,9
6. Estoy satisfecho con todas las partes de mi cuerpo	2,84	1
7. Me considero una persona sociable	3,30	0,8
8. En mi grupo de amigos soy de los que les gusta proponer ideas	2,70	0,8
9. Me resulta fácil tomar decisiones	2,62	0,9
10. Sé afrontar situaciones difíciles	2,91	0,8
11. Me gusta aprender cosas nuevas	3,41	0,7
12. Me considero una persona responsable	3,14	0,8
VALORACIÓN PERSONAL	2,97	0,6

VALORACIÓN SOCIAL	2,88	0,6
Fuente: Elaboración propia		

En el análisis realizado desde la lógica de la relación entre los factores considerados en los alumnos, centrándonos en su conexión con las CD, permite observar (cfr. tabla 7) que todos se relacionan positivamente entre sí; es decir, que los alumnos que expresan más indicadores de CD en un factor, lo hacen en los demás con igual grado de manifestación. Similar proceder acontece en lo que se refiere a las conductas de autovaloración (factores VP y VS), que se relacionan de manera positiva.

Por otra parte, analizando los factores de la escala CD con los de la autoestima, se evidencia que hay una relación negativa entre ellos en su dimensión personal; se observa que los alumnos que menos CD presentan son los que mejor autovaloración personal manifiestan y aquellos con más conductas disruptivas son los que peor autovaloración tienen. Existe una relación positiva entre la dimensión social (VS) de la autovaloración y las conductas disruptivas, por lo que los alumnos que mas CD manifiestan son los que mejor autovaloración en su dimensión social (VS) apuntan.

TABLA 7. Relación factores conductas disruptivas- autovaloración de los alumnos

Reacción individual	,679 ,000					
Reacción compañeros	,585 ,000	,698 ,000				
Interacción compañeros	,548 ,000	,519 ,000	,647 ,000			
Dinámica clase	,583 ,000	,573 ,000	,629 ,000	,656 ,000		
VP	-,146 ,000	-,175 ,000	-,076 ,000	-,060 ,000	-,115 ,000	
VS	,080 ,000	,025 ,044	,029 ,020	,032 ,010		,523 ,000
	Interacción profesor	Reacción individual	Reacción compañeros	Interacción compañeros	Dinámica clase	VP

Fuente: Elaboración propia

Respecto las variables socio-académicas y los factores de CD, podemos destacar que asociadas a la *interacción con los profesores* se relacionan positivamente con el número de hermanos, la comunicación padres-profesores, horas de televisión y asignaturas suspendidas; mientras que se relacionan negativamente con las horas dedicadas a las tareas, agrado lectura, agrado instituto y relación con los profesores. En el primer caso, nos indica que cuanto más conductas disruptivas se evidencian por parte de los alumnos, también más número de hermanos se tienen, más televisión se ve y más asignaturas se suspenden; en el segundo caso, se dan más conductas de esta naturaleza cuando menos horas se dedican a las tareas, menos agrado por la lectura y el instituto y menos valoración de la interacción con los profesores.

Asociadas las CD a la *reacción individual*, *reacción con los compañeros*, *interacción con los compañeros* y la *dinámica de la clase* siguen patrones similares. De una parte se asocian positivamente con la edad, comunicación padres-profesores, horas de televisión y asignaturas

suspendidas; por otra parte, de manera negativa con las horas dedicadas a las tareas, agrado por la lectura y el instituto, la interacción con los profesores y los compañeros. En ambos casos el sentido de la relación se mantiene en la línea de lo apuntado en el párrafo anterior.

Conclusiones

A la vista de los resultados, con relación a la descripción de las CD, hemos podido observar algunas constantes en su delimitación, entre ellas, destacamos la manifestación de comportamientos verbales inadecuados, llamadas de atención, falta de responsabilidad, provocaciones, amenazas, falta de concentración en las actividades académicas, pasividad, inactividad, la desatención a las normas de relación dentro el aula, explícitas e implícitas, transgrediéndolas o ignorándolas conscientemente.

En función de los resultados, el alumnado de ESO mantiene un perfil bajo con relación a la percepción de conductas disruptivas, lo que nos lleva a subrayar que la problemática que pudiera inferirse es de tipo menor. No obstante, en el orden de prelación destacan las reacciones individuales sobre otro tipo de agrupaciones conductuales tales como las reacciones ante los compañeros, la interacción con el profesor o la dinámica de la clase.

El análisis de las CD desde la *percepción docente* permite establecer su posicionamiento; la tipología de CD sobre las que focalizan su atención coinciden con las que observan los alumnos; específicamente, se refieren a acciones disruptivas dentro del aula que se caracterizan por manifestaciones como murmullos y ruidos, interrupciones, salir de clase sin permiso, insultos y palabrotas, que se corresponden fundamentalmente con las reacciones individuales.

La falta de motivación, de interés y de expectativas, relacionadas con los estudios, se conforman como las variables principales que influyen en la aparición de CD. Además, los entrevistados, también, afirman que los comportamientos disruptivos tienen como factor de influencia la cultura y las expectativas de los padres.

Desde la *percepción discente*, existe una relación positiva entre la dimensión social de la autovaloración y las CD, en el sentido que los alumnos que mas CD manifiestan son los que mejor autovaloración en su dimensión social ofrecen.

La intervención sobre las CD involucra tanto el sistema educativo como el contexto social. Bajo esta postura estructuralista existe la necesidad de utilizar en el centro estrategias de E-A que asuman las CD desde la trayectoria académica de los estudiantes, su relación con las familias y la acción de los docentes y los orientadores. En este sentido, es necesario plantear diferentes niveles de actuación, relacionados con:

- El *alumnado*: facilitar las estrategias y los medios necesarios para que adquieran habilidades con relación al conocer, comprender, criticar y adaptarse al medio social en el que viven y se desarrollan.
- El *profesorado*: tener presente sus competencias docentes y las funciones asociadas a su actuación, con la finalidad de asesorar, dar soporte, ofrecer recursos y orientar acciones para la mejora de su actuación.
- El *aula*: aportar los recursos necesarios para conseguir un clima de cooperación y colaboración entre todos, alumnos y profesores, modificando las estrategias metodológicas y organizativas, flexibilizándolas cuando sea necesario.

- *El centro*: tener en cuenta las medidas necesarias para establecer un clima de coherencia y organización del centro, a partir del currículo escolar, teniendo presente el desarrollo social de los alumnos con necesidades especiales.
- *La familia*: integrarla en el proceso de intervención para reducir el enfrentamiento entre la actuación seguida en el centro y en el medio familiar.
- *La comunidad*: considerar los recursos imprescindibles para establecer un proceso dialógico entre los centros y el entorno inmediato, teniendo presente que el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes se da en función de un entorno en particular.

Estos elementos nos permiten definir ejes de actuación de acuerdo a estructuras específicas, tales como las del aula, el centro educativo, la familia y la comunidad.

Los roles descritos atribuidos a las diferentes figuras educativas tienen como objetivo final incidir en *el alumno* que manifiesta comportamientos disruptivos, quien, al mismo tiempo, debe asumir un rol que le exige reflexionar, comprender, entender y concienciarse de la situación y de las consecuencias que se derivan de su conducta y/o comportamiento, así como la necesidad de asumir un compromiso y una responsabilidad personal al respecto; entendiendo que el alcance de las CD debe llevar a considerar la gestión y el control del ambiente de aprendizaje.

Se hace necesario plantear, en primera instancia, un tipo de intervención considerando la gradualidad, coherencia y permanencia en el tiempo desde las estructuras organizativas, teniendo en cuenta que al menos se puede abordar desde tres niveles de intervención (Deering, 2011): 1º revisando el abordaje que realizan los centros educativos para identificar los problemas de comportamiento del alumnado, tanto en los criterios como en los instrumentos de detección; 2º analizando el tipo de conducta que ocurre para poder comprenderla, fundamentalmente asociándola al contexto que rodea al que realiza dicha conducta; y 3º poner en marcha estrategias y planes de mediación para resolver conflictos, específicamente los relacionados con las CD.

Si bien la propuesta de prevención está centrada en la institución educativa, es importante aclarar que los centros de interés serán: alumnos, docentes, equipos directivos y padres de familia. Esto nos lleva a plantear que una limitación del trabajo presentado se sitúa en el marco de elementos interrelacionados, que deberían converger en determinar procedimientos de análisis sistemático en cada uno de los centros en los que se ha obtenido información.

La descripción realizada induce a plantearnos algunas reflexiones futuras, específicamente relacionadas con la necesidad de crear dispositivos institucionales dirigidos a evaluar, realizar seguimiento a los estudiantes y a innovar en función de las problemáticas existentes en los centros.

Referencias bibliográficas

- Brown, J. & Munn, P. (2008). 'School violence' as a social problem: charting the rise of the problem and the emerging specialist field. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (3-4), 219-230.
- Calvo, P., Marrero, G. y García, A. (2002). Las conductas disruptivas en secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 4-5, 111-119.

- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS
- CCOO (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO.
- Deering, C. (2011). Managing Disruptive Behaviour in the Classroom. *College Quarterly*. 14 (3). Disponible en web: <http://collegequarterly.ca/2011-vol14-num03-summer/deering.html>
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Research Methods*. (3rd edition), Prentice Hall.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Edwards, O.W.; Mumford, V.E; & Serra Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, (28), 29-45.
- Giallo, R., & Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behavior management practices. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. (7), 108-119.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Glaser, B & Strauss, A. (1964). Awareness contexts and social interaction. *American Sociological Review*, (29), 669-679.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcállar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 33-58.
- Inglés, C.J.; Benavides, G.; Redondo, J.; García-fernández, J.M.; Ruíz-Esteban, C.; Estevez, C; y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Jurado, P. (Coord.) (2015). *La influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Informe*. Proyecto I+D-2010 (EDU2010-2015. Subprograma EDUC). Doc. Interno. Bellaterra (Cerdanyola):UAB.
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Moreno, A. y Soler, M.P. (2006). *La disruptión en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Secretaría Gral. Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muñoz, J.M.; Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20 (1), 81-91.
- OBSERVATORIO CONVIVENCIA ESCOLAR, (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ramsey, M. (2010). *Using function-based choice-making interventions to increase task completion and accuracy and to reduce problem behaviors for students with e/bd*. Doctoral Thesis. Georgia State University. United States.
- Reed, D.F. & Kirpatrick, C. (1998). *Disruptive students in the classroom: A review of the literature*. Richmond, V.A. Metropolitan Educational Research Consortium. ERIC.

- Rutledge, R.A. & Petrides, K.V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33 (2), 223-239.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6).43-56.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*. Diciembre, (2), 5-10.

Fuentes electrónicas

Gamo, J. R. (2010). *Intervención y conductas disruptivas*. <http://www.acanpadah.org>. [En línea] 2010. Recuperado el 16 de junio de 2015 de: <http://www.acanpadah.org/documents/congresos-conferencias/Fundacion.Activa-Intervencion.y.conductas.disruptivas.pdf>

Fecha de entrada: 29 noviembre de 2015

Fecha de revisión: 7 noviembre de 2016

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2016