



Valoración de la intervención en alumnado de secundaria con alteraciones graves de conducta (AGC)

Manuel Espada Largo¹; Elena María Lorenzo-Llamas²; Juan Carlos Torrego Seijo³

Recibido: mayo 2015 / Evaluado: julio 2015 / Aceptado: septiembre 2015

Resumen. Los problemas de comportamiento en centros educativos son objeto de numerosas investigaciones (Mayorga y Oliver, 2006; Olweus, 1973a; Sela-Shayovitz, 2009; Sellman, 2011; Torrego y Galán, 2008). El objetivo de este estudio es describir cómo se interviene con alumnado con Alteraciones Graves de Conducta (AGC) en los institutos públicos de la provincia de Toledo (España). El plan de investigación corresponde a un estudio de caso único de tipo intrínseco. Las técnicas de recogida y análisis de datos son cuantitativas vs. cualitativas complementariamente. Se diseñaron categorías de análisis prefiguradas a partir del marco teórico del estudio y se recogieron categorías emergentes. El instrumento utilizado fue un cuestionario de entrevista semiestructurada diseñado ad hoc. Los resultados indicaron que la intervención que se está desarrollando en los institutos públicos de la provincia de Toledo con este tipo de alumnado debería ser revisada. Existen diferencias importantes entre los criterios básicos de prevención, la atención desde un planteamiento integral de mejora de la convivencia y el nivel de aplicación real en los centros. Se aportan propuestas de mejora.

Palabras clave: alteraciones de la conducta; conflicto; educación secundaria; intervención.

[en] Valuing the intervention in secondary education students with severe behavioral disorders (SBD)

Abstract. Behavior disorders in schools are the subject of numerous investigations (Mayorga & Oliver, 2006; Olweus, 1973a; Sela-Shayovitz, 2009; Sellman, 2011; Torrego & Galán, 2008). The aim of this study is to describe how the intervention in students with Severe Behavioral Disorders (AGC) in state high schools of Toledo (Spain) is carried out. The research plan corresponds to a single case study of intrinsic type. Collection and analysis of data techniques are quantitative vs. qualitative in a complementary manner. Prefigured categories of analysis were designed from the theoretical framework of the study and emergent categories were collected. A semi-structured interview questionnaire designed *ad hoc* was the instrument employed. The results indicated that the intervention which is being developed in state secondary schools of the province of Toledo with this type of students should be revised. There are important differences between the basic criteria for

¹ Servicio de Salud de Castilla-La Mancha (España)
E-mail: mespada@sescam.jccm.es

² Universidad de Alcalá (España)
E-mail: elenam.lorenzo@uah.es

³ Universidad de Alcalá (España)
E-mail: juancarlos.torrego@uah.es

prevention, the care from a holistic approach to improve coexistence and the level of real implementation in schools. Proposals for improvement are put forward.

Keywords: behavior disorders; conflict; intervention; secondary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Antecedentes e investigaciones sobre el tema. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Espada Largo, M.; Lorenzo-Llamas, E.M. y Torrego Seijo, J.C. (2017). Valoración de la intervención en alumnado de secundaria con alteraciones graves de conducta (AGC). *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 203-222

1. Introducción

Al abordar los problemas que presentan los alumnos con Alteraciones Graves de Conducta (AGC) en los Institutos de Secundaria encontramos un escenario social y educativo que se caracteriza por una complejidad mayor del hecho educativo, aumento de la diversidad, ampliación del sistema obligatorio de enseñanza con un aumento de la tasa de alumnos “desenganchados” del sistema, nuevos contenidos a enseñar fruto de la aparición de la sociedad del conocimiento, exigencias en preparar a los alumnos para un futuro cambiante, etc. Existe un menor apoyo y un aumento de sobre-exigencia al profesorado por parte de la sociedad, delegando en él todo tipo de responsabilidades. Al tiempo que hay una clara dejación de instituciones que tradicionalmente educativas, como es el caso de las familias. A esto se une que el profesorado no cuenta con marcos de trabajo facilitadores y, mayoritariamente, no se siente preparado para atender esta función educativa. O si se quiere, en un contexto de tan escaso apoyo se siente más seguro y cómodo con una función menos comprometida focalizada en el papel de enseñante más que en el de educador.

Casi todos los grandes estudios nacionales sobre el tema se centran en la evaluación general del problema (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010; Rodríguez Jares, 2005) o en crear los canales adecuados para la intervención desde distintas perspectivas (Muñoz Gómez y Rodríguez Pérez, 2006/2007; Torrego, 2013; Torrego y Galán, 2008). Lo que se pretende en este estudio es algo más específico. Consiste en averiguar: qué se está haciendo cuando se han detectado alumnos con AGC; cómo se está interviniendo; qué recursos se están utilizando; cuánta gente participa y si las intervenciones en estos casos están protocolizadas; quiénes son los que intervienen con los alumnos que presentan ésta problemática en los Institutos Públicos de Enseñanza Secundaria (IES).

En función de los modelos teóricos y las investigaciones realizadas sobre el tema, del marco legislativo vigente y de los recursos extraescolares existentes como apoyo, vamos a describir como se está interviniendo con el alumnado con AGC en los IES públicos de la provincia de Toledo (España). A partir de ahí, poder valorar la calidad de la intervención que se está realizando y propuestas de mejora para atender a éste tipo de alumnos.

2. Antecedentes e investigaciones sobre el tema

En las últimas décadas, en el campo de los conflictos escolares se han realizado diversos estudios y propuestas de intervención (Mayorga y Oliver, 2006; Rigby, 2011; Sidorowicz y Hair, 2009) que alternan la enseñanza de habilidades sociales a los alumnos (Calhoun, 2011; Sidorowicz y Hair, 2009; Torrego, 2013) y el entrenamiento de los docentes para el manejo adecuado de situaciones conflictivas en la escuela (Adeyemi, 2009; Malm y Löfgren, 2006; McNulty, 2007; Ray, Lambie y Curry, 2007). Los estudios que establecen estrategias preventivas empiezan a otorgar un gran valor sobre la formación del profesorado en convivencia y resolución de conflictos como principal elemento preventivo (Harris, 2002; Sela-Shayovitz, 2009). Además, se sugieren los cambios en la dinámica organizativa actual de los centros –*grupos flexibles*– para no aglutinar a los alumnos más conflictivos o con AGC en los mismos grupos, incrementar los apoyos de Orientación o, como intervención más novedosa, desarrollar *aulas taller*. Ya que se ha comprobado que la conflictividad disminuye en grupos pequeños y que muchos de los alumnos más problemáticos muestran más interés por el aprendizaje instrumental de diversos oficios (Ballarín Tarrés, 2002). Por otro lado, las nuevas tendencias educativas apuntan en esta dirección, a través de las granjas-escuela con alumnos de secundaria en Noruega (Jollya y Kroghb, 2008) o de jardinería en Inglaterra con alumnos de 12 a 16 años (Johnson, 2012), en donde consiguen que los alumnos de estas edades adquieran un mayor compromiso ambiental y un sistema de valores que pueden dar forma a sus prioridades futuras.

Dentro de ésta revisión, al analizar las características del alumnado con AGC (Muñoz Gómez y Rodríguez Pérez, 2006/2007), se pueden detectar tres grupos que se concretan en los siguientes perfiles: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H); Discapacidad Intelectual; y, alumnado en riesgo de exclusión social, que proviene de entornos desfavorecidos socioeconómicamente. A estos tres perfiles se podría añadir un cuarto que, aunque poco numeroso en los datos globales, despierta una gran alarma en un centro educativo: alumnado con Trastorno Disocial.

Si bien es importante distinguir entre *problemas de conducta* y *trastorno de conducta*. Según la DSM-IV-TR (Valdés Miyar y López-Ibor Aliño, 2002), el trastorno de conducta supone un “patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad (p.99)”. No obstante, hay que tener en cuenta que en los centros educativos están escolarizados alumnos a quienes los profesionales de Salud Mental han diagnosticado de un trastorno de conducta y sin embargo algunos, al tener ajustada la medicación y resultar eficaz el tratamiento terapéutico, no requieren apoyos ni atenciones educativas específicas. También están escolarizados alumnos que, aun presentando sintomatología de AGC, no tienen un diagnóstico de trastorno de conducta por diversos motivos; siendo uno de los más frecuentes, su negativa o la de la familia a ser atendidos por Salud Mental. Según Reyzaal (2006), se consideran Trastornos de Conducta aquellas alteraciones sintomáticas de los diversos trastornos psíquicos que se inician en la infancia y la adolescencia, requieren el diagnóstico clínico de los servicios

especializados y se hayan descritos en las dos principales obras que aportan clasificaciones nosológicas aceptadas internacionalmente (CIE-10 y DSM-IV-TR).

Debemos añadir que es imprescindible precisar qué se entiende por Alteraciones Graves de Conducta (AGC) además de establecer unos criterios operativos que permitan diferenciar a los alumnos que presentan AGC pero que no tienen necesidades educativas especiales de aquellos que sí las presentan. Entenderíamos, por tanto, por Alteraciones Graves de Conducta, todos aquellos comportamientos distorsionadores y que violan los derechos fundamentales de los demás que se engloban tanto dentro de lo que denominamos problemas de conducta (sin clínica reconocible y diagnosticable) como trastornos de conducta (con clínica reconocible y diagnosticable).

Los problemas de conducta es necesario entenderlos, según Recio (2011), como:

“conductas que por su exceso, defecto o inadecuación interfieren en el proceso de aprendizaje, individual y colectivo; impidiendo, en el plano individual, el desarrollo de habilidades básicas necesarias y, en el colectivo, la disposición de requisitos básicos para el aprendizaje, para conseguir el éxito educativo del alumnado”. (p. 10)

Dentro de las propuestas para la mejora de la convivencia escolar, cabría destacar el Estudio Estatal para la Convivencia en Educación Secundaria realizado en España y dirigido por Díaz-Aguado et al. (2010). Dicha investigación sirve como referente comparativo para el presente estudio, tomando sus conclusiones como base para la mejora de la convivencia y del clima escolar, la prevención y la erradicación de conflictos en los centros escolares.

3. Método

El plan de investigación al que se ajusta este trabajo corresponde a un *Estudio de Caso único*. Dicho plan, posibilita recabar información significativa acerca del hecho investigado y comprender la intervención que se está realizando con el alumnado que presenta Alteraciones Graves de Conducta (AGC) en los Institutos Públicos de Enseñanza Secundaria (IES) de la provincia de Toledo. Se tomó como Caso único dicho territorio –Toledo– teniendo en cuenta: que pertenece a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha; que dicha Comunidad tiene carácter pluriprovincial; y, que todas sus provincias están sujetas al mismo marco legislativo por tener esta Comunidad Autónoma competencias en educación.

El *objetivo principal* del presente estudio es estudiar a fondo un único Caso –provincia de Toledo– para que sirva de ilustración prototípica de un determinado problema: la intervención en alumnado de Secundaria con Alteraciones Graves de Conducta (AGC) en Castilla-La Mancha. Dicho objetivo general se concreta en los siguientes *objetivos específicos*:

- Saber cómo se está interviniendo en los distintos niveles educativos de los Institutos (IES) cuando se encuentran con alumnos que presentan AGC.

- Conocer si las intervenciones con estos alumnos siguen los criterios básicos de prevención vistos en las investigaciones referidas, y de modo especial las sugerencias encontradas en el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010).
- Valorar las necesidades y carencias de los Centros evaluados ante los alumnos que presentan AGC, con el fin de establecer propuestas de mejora.

Para la consecución de estos objetivos se planteó una *pregunta general de investigación*: ¿cómo se está interviniendo con el alumnado que presenta AGC en los IES de la provincia de Toledo?

De la anterior cuestión se derivan las siguientes *preguntas específicas*:

- ¿Con qué frecuencia se da respuesta adecuada a las necesidades del alumnado con AGC?
- ¿Qué criterios básicos de prevención siguen las intervenciones realizadas en AGC que se dan en los IES de Toledo?
- ¿Qué criterios básicos de mejora de la convivencia siguen las intervenciones realizadas en AGC que se dan en los IES de Toledo?
- ¿Con qué recursos cuenta el IES para afrontar las necesidades del alumnado con AGC?
- ¿Qué necesidades demandan?
- ¿Qué propuestas de mejora sugieren?

3.1. Selección y definición del caso

El Caso es de tipo *intrínseco*, dado que uno de los investigadores toma diariamente contacto con el problema planteado en este estudio –AGC– desde su ámbito profesional en la Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil de Toledo (SESCAM), a donde es derivado el alumnado de Secundaria que presenta dicho trastorno en esta provincia castellano-manchega.

Se definió el Caso tomando como referente la totalidad de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de la provincia de Toledo, siendo 59 el tamaño poblacional del estudio al que generalizar los resultados. Se extrajo una muestra representativa de 48 centros (IES), en los que se entrevistó a sus respectivos Orientadores (manejando un nivel de confianza del 93% y un margen de error del 5%). Se consideró tomar como participantes entrevistados en el estudio a los Orientadores, de los Departamentos de Orientación ubicados en los IES, por tener un conocimiento profundo sobre la intervención y las medidas adoptadas con el alumnado con AGC en dichos centros.

3.2. Instrumento

Dado el carácter exploratorio que guía la comprensión del Caso de estudio en este trabajo y la complejidad logística de recabar información en todos los Institutos de Secundaria expandidos por la geografía Toledana, se diseñó un instrumento para la recogida de evidencia empírica: un *cuestionario de entrevista ad hoc*, con carácter

semiestructurado y en *formato digital* para auto-cumplimentación online. Dicho instrumento cumplía con las características:

- facilidad de acceso a los participantes en el estudio con bajo coste económico y en el envío y recogida de información online;
- control de la reactividad al posibilitar la auto-cumplimentación individualizada a cada Orientador participante vía online, sin la presencia de los investigadores;
- contenía preguntas con opción de respuesta cerrada, semicerrada y abierta;
- para asegurar la validez de contenido, concisión en las categorías de análisis prefiguradas a explorar, posibilidad de recogida de categorías de análisis emergentes al facilitar la opción de respuesta “otros” en las preguntas semicerradas y abiertas;
- validez interna a través de preguntas de contraste;
- control del sesgo de la tendencia a la medida central al manejar una escala Likert de grado par (4) en las opciones de respuesta a las preguntas cerradas;
- la ausencia de opción de respuesta neutral en las preguntas cerradas con escala Likert queda compensada por la posibilidad de expresar dicha opción de respuesta en las preguntas semicerradas y abiertas.

El cuestionario de entrevista estaba compuesto por 46 preguntas en total. De las cuales, 28 son preguntas cerradas, 4 son preguntas semicerradas (con opción de respuesta múltiple) y 14 son preguntas abiertas. Se establecieron seis categorías de análisis prefiguradas, acordes al marco teórico, reflejadas en el cuestionario de entrevista de la siguiente forma:

- *Proceso de incorporación y familia*: 9 cuestiones (3 preguntas cerradas, 1 semicerrada y 5 abiertas).
- *Conocimiento del alumno con AGC*: 8 cuestiones (5 preguntas cerradas y 3 abiertas).
- *Respuesta educativa individual*: 8 cuestiones (4 preguntas cerradas, 2 semicerradas y 2 abiertas).
- *Respuesta educativa del centro*: 17 cuestiones (14 preguntas cerradas y 3 abiertas).
- *Servicios externos*: 3 cuestiones (1 pregunta cerrada, 1 semicerrada y 1 abierta).
- *Valoración global*: 1 cuestión (pregunta cerrada).

3.3. Análisis de datos

Análisis cuantitativo de datos a través de un análisis estadístico descriptivo de las respuestas dadas a las preguntas cerradas y semicerradas. Para ello, se utilizó el software SPSS Statistics v.19.0.

Análisis cualitativo de evidencia empírica a través del análisis de contenido de las preguntas abiertas y las respuestas a la opción “otros” en las preguntas semicerradas. Se utilizó el software Atlas.ti v.5.0. En un primer momento, se realizó una categorización prefigurada de las unidades de análisis con ajuste al

marco teórico del estudio (Díaz-Aguado et al., 2010; Muñoz Gómez y Rodríguez Pérez, 2006/2007; Recio, 2011). Posteriormente, se codificó información que fue asignada a categorías emergentes en dicho análisis, acordes también con la teoría expuesta. Todas las categorías diseñadas se han definido de forma exhaustiva y excluyente. Para evitar la arbitrariedad subjetiva en la categorización, dicho proceso fue desarrollado por tres investigadores de manera independiente, en un primer momento, y con una puesta en común al final.

4. Resultados

Aunque el análisis estadístico de los datos resultantes de la escala Likert manejada en el cuestionario de entrevista correspondería a un estudio de datos categóricos, con objeto de ampliar la estrategia estadística se codificaron mediante la utilización de números enteros (Nunca=0 / Pocas Veces=1 / Frecuentemente=2 / Siempre=3).

Teniendo en cuenta lo que afirma de la Rosa de Saá (2012),

[...] una codificación entera no suele reflejar las diferencias reales entre los diferentes valores, es abrupta y difícilmente puede captar la imprecisión subyacente a las respuestas. Además, al corresponder a una lista prefijada de respuestas, la subjetividad apenas se recoge, de modo que desde el punto de vista estadístico, suele perderse y, por tanto, no explotarse mucha información relevante. (p. 12-13)

Para recoger la subjetividad perdida en las respuestas a estas preguntas cerradas de la entrevista se procedió a completar los resultados mediante el análisis cualitativo de la evidencia empírica registrada con las preguntas abiertas y semicerradas. Por todo ello, ambos son mostrados en los siguientes subapartados.

4.1 Resultados del análisis estadístico

En primer lugar, se muestran los resultados del análisis estadístico descriptivo de forma comparativa en las categorías prefiguradas. Los valores de la escala Likert han sido agrupados, teniendo en cuenta los reactivos correspondientes, en cada una de dichas categorías de análisis a través de una interpretación criterial. Esto es, se transforman las puntuaciones totales obtenidas, generando un índice promedio, y se convierten a la escala original para ser interpretados en el mismo sentido del escalamiento de los reactivos. Dichos resultados indican que la respuesta más frecuente –valorada con el estadístico Moda [Mo]– dada a las cuestiones que guardan relación con cada categoría de análisis es:

- En relación al *proceso de incorporación* del alumno que presenta AGC y la *familia* al centro, los Orientadores entrevistados indican que frecuentemente: realizan una entrevista inicial; desarrollan un protocolo para promover la cooperación con la familia; y, establecen un plan de acogida.
- Según la consecución de actuaciones para el *conocimiento del alumno con AGC* la respuesta dada por los entrevistados es frecuentemente: realizan actuaciones conducentes a dicho conocimiento del alumno; hay

conocimiento de cómo y cuándo se puede producir la AGC y conocen el diagnóstico; las necesidades educativas específicas del alumno con AGC y el entorno de dicho alumno son conocidos.

- Del mismo modo, en relación a la *respuesta educativa individual* la contestación que los Orientadores dan con más repetición es frecuentemente: realizan un plan individual de intervención; existe una dedicación por parte del Orientador para trabajar directamente con el alumno que presenta AGC; se da apoyo escolar en grupos reducidos y se establecen procedimientos de intervención en momentos de crisis con dicho alumnado.
- Como *respuesta educativa del centro* los Orientadores indican que pocas veces: conocen y pueden acceder al expediente del alumno con AGC; se establece una persona de referencia en el centro entre los alumnos mejor aceptados, o escogidos por él, para promover su implicación en el cambio; se procura que su tutor/a sea acorde a las características del alumno con AGC; se reduce el equipo docente que imparte clases en el aula del alumno con AGC; se reduce el número de alumnos en el grupo-clase en que está el alumno con AGC; se establece un horario semanal de coordinación para realizar el seguimiento de estos alumnos; se transmite información al claustro sobre las necesidades educativas especiales de este alumnado, las medidas adoptadas o el plan de intervención; existe una aplicación flexible del Reglamento de Régimen Interior; se evitan periodos sin control del alumnado con AGC; se determina qué personas intervienen con el alumno con AGC y qué trabajan; se valora emocionalmente a los compañeros del alumno con AGC; se desarrollan programas de mediación; se da formación al profesorado en el manejo de conflictos y, particularmente, en intervención con alumnado que presente AGC.
- En cuanto a la petición de intervención de *Servicios Externos*, responden que siempre establecen protocolos de actuación para solicitar ayuda externa al centro.
- En la *valoración global* los Orientadores contestan que pocas veces se da una atención adecuada al alumnado con AGC.

A fin de tener una perspectiva clara de los resultados en la variable cualitativa en todas las categorías de análisis anteriormente valoradas, se expone el conjunto de los resultados en un gráfico múltiple –Gráfico 1-

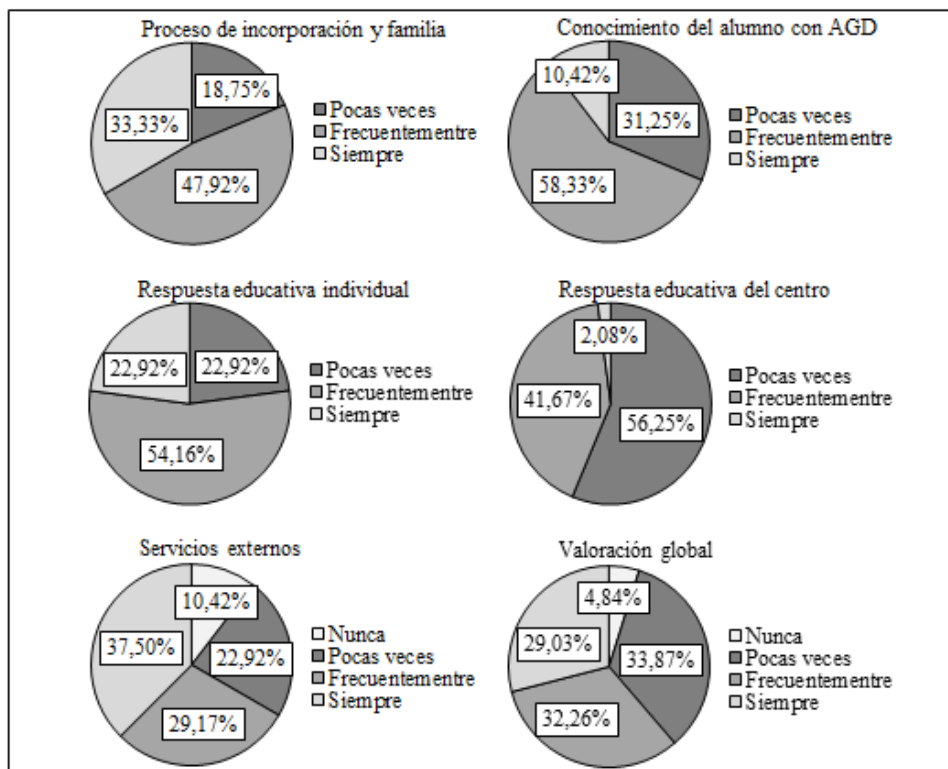


Gráfico 1. Porcentaje de respuesta según escala Likert en cada categoría de análisis prefigurada del estudio

Sabiendo que no se pueden tratar los resultados de la escala Likert como si fuese una escala de intervalo, para la interpretación de los mismos se ha de tener en cuenta que los Orientadores con respuestas de números mayores –alternativas de respuesta de valoración positiva– están más cerca de la implementación de medidas adecuadas para atender a alumnado que presente AGC que los Orientadores con respuestas numéricas menores –alternativas de respuesta de valoración negativa–. De este modo, observando los resultados mostrados en el Gráfico 1, se deduce que una respuesta positiva de medidas educativas adecuadas a las necesidades de este tipo de alumnado en cuanto a las categorías de: proceso de incorporación del alumno y su familia al centro educativo; conocimiento de las particularidades del alumno con AGC; respuesta educativa individual dada a dicho alumnado; y, relación con servicios externos al IES para la atención específica de estos alumnos. Por el contrario, se observan deficiencias en la implementación de medidas educativas adecuadas en dos categorías de análisis: la respuesta educativa del centro; y, la valoración global que realizan los Orientadores sobre la utilidad de las medidas adoptadas en todo el proceso (diagnóstico, traslado de información, asesoramiento especializado, coordinaciones, formación...) en relación al propio alumno/a afectado, al resto de sus compañeros y al Instituto.

Para acabar de mostrar los resultados de este primer análisis, se presentan en las Tablas 1-3 los porcentajes resultantes del análisis de respuestas múltiples –tras valorar las cuestiones semicerradas de las entrevistas–.

De esta forma en la Tabla 1 se observa que, en la categoría *proceso de incorporación y familia*, cuando un alumno con AGC acude nuevo al IES la información que reciben en el centro corresponde mayoritariamente a los antecedentes del alumno. Así lo indican el 91,7% de los Orientadores entrevistados, dando un 41,1% de respuestas –de un total de 107 contestaciones recogidas en esta cuestión– a esta opción cerrada del ítem. Ordenando las opciones de respuesta según la contestación de los Orientadores, se puede decir que la información que principalmente reciben es: el diagnóstico (psicopedagógico y/o clínico); los informes de otros especialistas; y, en último término, la pauta de tratamiento.

Frecuencias *Proceso de incorporación y familia*

Q: Información recibida en el centro sobre alumnado AGC	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
Antecedentes del alumno	44	41,1%	91,7%
Diagnóstico	31	29,0%	64,6%
Pauta de tratamiento	11	10,3%	22,9%
Informes de otros especialistas	21	19,6%	43,8%
Total	107	100,0%	222,9%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

b. Se ha respetado el orden de opciones de respuesta dadas en el cuestionario de entrevista.

Tabla 1. Porcentaje de respuestas dadas por los Orientadores a las cuestiones semicerradas correspondientes al proceso de incorporación y familia

En la Tabla 2 se observa cómo el 85,4% de los Orientadores indican que la técnica mayoritariamente manejada para rebajar un clima de tensión con este alumnado se corresponde a la utilización de refuerzos variados. Ordenando las opciones de respuesta dadas, de mayor a menor frecuencia, se ha registrado: la presentación de una conducta alternativa; hablarle sin brusquedad; la anticipación de consecuencias e ignorar una conducta menos disruptiva; y, en último lugar, darle un aviso. Respecto a los aspectos curriculares priorizados en el trabajo con este alumnado el 95,8% de los entrevistados señalan mayoritariamente el trabajo de habilidades sociales (HHSS). Continuando con el orden de respuestas dadas, de más a menos, se obtiene: la intervención ante las crisis; técnicas de relajación; y, reestructuración cognitiva.

Frecuencias Repuesta educativa individual

Q: Técnicas para creación de un “clima de baja tensión” ante crisis del alumnado con AGC	Respuestas		% de casos	Q: Aspectos curriculares prioritarios trabajados con el alumnado con AGC	Respuestas		% de casos
	Nº	%			Nº	%	
Hablarle sin brusquedad	36	17,2	75,0	Reestructuración cognitiva	13	11,5	27,1
Darle un aviso	27	12,9	56,3	HHSS	46	40,7	95,8
Anticipación de consecuencias	34	16,3	70,8	Relajación	21	18,6	43,8
Ignorar conductas menos disruptivas	34	16,3	70,8	Intervención en crisis	33	29,2	68,8
Presentar una conducta alternativa	37	17,7	77,1				
Utilizar refuerzos variados	41	19,6%	85,4				
Total	209	100,0	435,4	Total	113	100,0	235,4

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

b. Se ha respetado el orden de opciones de respuesta dadas en el cuestionario de entrevista.

Tabla 2. Porcentaje de contestaciones dadas por los Orientadores a las preguntas semicerradas correspondientes a la respuesta educativa individual proporcionada al alumnado con AGC

Los resultados en la categoría de análisis *servicios externos* quedan reflejados en la Tabla 3. De tal forma que el 95.8% de los profesionales entrevistados indica mayoritariamente la intervención del área de Salud Mental como la principal institución externa que actúa con este tipo de alumnado. Le siguen, en orden descendiente: Servicios Sociales; y, Programas de la Consejería de Educación (como el PROA).

Frecuencias Servicios externos

Q: Otras instituciones o recursos que intervienen con alumnado con AGC	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
. Salud Mental	46	52,3%	95,8%
. Servicios Sociales	39	44,3%	81,3%
. Programas Consejería Educación	3	3,4%	6,3%
Total	88	100,0%	183,3%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

b. Se ha respetado el orden de las opciones de respuesta dadas en el cuestionario de entrevista.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas dadas por los Orientadores a las cuestiones semicerradas correspondientes a servicios externos

4.2. Resultados del análisis cualitativo

A continuación se exponen los resultados del análisis cualitativo según las categorías prefiguradas establecidas en este estudio y recogiendo las categorías emergentes donde correspondan –ver Cuadro 1– junto con fragmentos relevantes de la evidencia empírica registrada. Se codificaron 805 unidades de análisis distribuidas en todas las categorías –prefiguradas (5) y emergentes (5)–, de tal forma que se muestran cinco de las seis categorías prefiguradas porque los resultados en *valoración global* sólo han podido ser analizados estadísticamente y se han expuesto en el subapartado anterior. Asimismo, se explicitan las cinco categorías emergentes en este análisis: *medidas y actuaciones*; *información*; *recursos*; *coordinación*; y, *percepción social*. En el Gráfico 2 se refleja su porcentaje respecto al total de la categorización.

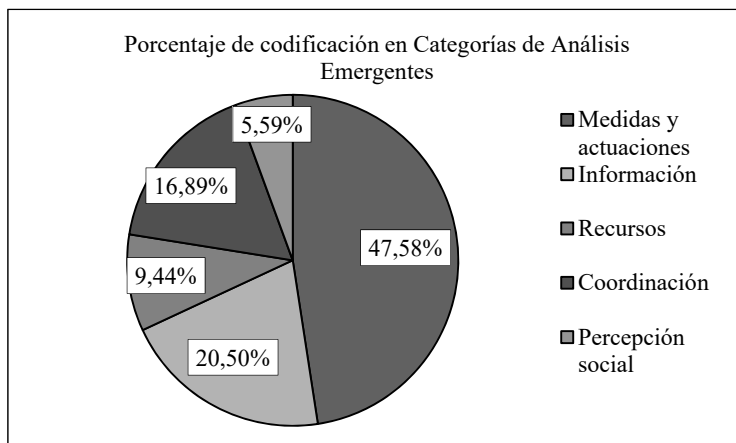


Gráfico 2. Porcentaje de aparición de las categorías de análisis emergentes en el estudio

Según el resultado del análisis porcentual de categorías emergentes se observa como la mayor parte de la evidencia empírica registrada (48%) corresponde a las *medidas y actuaciones* efectuadas y demandadas respecto al alumnado con AGC en los IES de Toledo valorados. Todas ellas conforman un plan de actuación del centro educativo implicando al conjunto de profesionales que constituyen la plantilla. Tanto el Equipo Directivo (especialmente Jefatura de Estudios), como el Equipo Docente (destacando los especialistas del Departamento de Orientación y los profesores-tutores), el alumnado (enfazando quienes intervienen en mediación entre iguales) y el personal técnico (Asistente Técnico Educativo: ATE; Educador Social; Personal Técnico de Servicios a la Comunidad: PTSC; etc.).

El 20% de la evidencia codificada refleja la valoración de la *información* con que cuenta la Comunidad Educativa referida tanto al alumnado con AGC como al conocimiento de su patología: la familia, el equipo docente, el grupo-clase de alumnos y los órganos colegiados. También se valoran vías de información como: expediente del alumno con AGC; normas de convivencia del centro; Jornadas específicas; concienciación del trastorno por parte de la familia mediante información individualizada; llegando incluso a planteamientos de necesidad de formación del profesorado.

Muy ligada a la anterior categoría aparece la de *coordinación* con un 17% de representación. En ella se valoran las actuaciones de coordinación inter-centros educativos y servicios externos, así como las reuniones de coordinación entre la familia y los distintos profesionales implicados, y el seguimiento que se hace de la evolución del alumno con AGC.

El 9% representa los *recursos*, personales e institucionales, que son demandados por los Orientadores y el resto del equipo docente. Estos oscilan entre personal especializado, asociaciones y equipos específicos, centros terapéuticos, áreas de Salud Mental y Servicios Sociales, hasta grupos de apoyo a las familias afectadas.

Un 6% constituye evidencias a favor y en contra de la *percepción social* que el alumno con AGC cree tener.

Categorías de Análisis		Evidencia empírica registrada
Prefiguradas	Emergentes	
Proceso de incorporación y familia	<i>Medidas y actuaciones</i>	<p>En primer lugar, se registró lo que se hace. Generalmente se efectúa una reunión individual con la familia a modo de presentación e intercambio de información inicial y se habilitan canales de comunicación (agenda, teléfono, online, correo, tutorías...).</p> <p>Se aplica un Plan de Acogida, previamente diseñado, y dirigido para todo el alumnado de nueva incorporación al centro (no es una medida específica para el alumnado con AGC nuevo).</p> <p>“Por norma general, se realiza el mismo plan de acogida que al resto del alumnado. Desde nuestro centro apostamos por la inclusión del alumno en el centro, y darle un "trato especial" puede ser motivo de exclusión por el resto de alumnos/as. Las medidas de atención a la diversidad que se dirigen al alumno intentan ser lo más integradoras e igualitarias[...]. Cuando surgen nuevas necesidades, buscamos nuevas soluciones para atenderle.”</p> <p>También se realizan medidas de acogida desde las tutorías.</p> <p>Existen centros en los que se pone de manifiesto que no se toma ninguna medida ni se hace ninguna actuación especial.</p> <p>“Ninguna en especial se les trata al igual que al resto de sus compañeros respetando los principios de normalización e inclusión educativa.”</p> <p>En segundo lugar, se codificó lo que debería hacerse. Proponen la realización de una Escuela de Padres para familias con hijos con AGC, la unificación de pautas de actuación entre centro-familia y, algunos, demandan un Plan de Acogida.</p>
	<i>Información</i>	<p>Se suele dar información a la familia mediante entrevistas individualizadas con el Orientador y/o tutor del alumno con AGC.</p> <p>“Una información importante es el Plan de Trabajo Individualizado que pueda tener el alumno y cómo se van a desarrollar los posibles refuerzos y apoyos. Se informa de las actuaciones especiales que se hayan puesto en marcha: tarjetas especiales para salir de clase cuando lo necesite, visitas al Dpto. de Orientación cuando lo necesite...”</p> <p>Al resto de las familias del grupo-clase en donde se ubica dicho alumnado no se les da información, o sólo la pertinente para el caso, por cuestiones de privacidad de datos. Se da información</p>

	<p>individualizada sobre el alumnado con AGC al Equipo Docente que intervendrá con él.</p> <p>Se demanda mayor concienciación de la familia sobre la patología AGC de su hijo y más trasvase de información. Insisten en la carencia inicial de la misma.</p> <p>“Se mantendría una reunión con la familia donde se recabaría información sobre qué respuesta educativa ha tenido más éxito con su hijo o qué tipo de atención le gustaría que se realizara, se analizarían las expectativas de la familia y se mantendría un encuentro entre ésta-Jefatura de Estudios-Orientación para conocer de qué forma afecta la AGC al alumno en cuestión.”</p>
<i>Recursos</i>	<p>Los Orientadores indican la necesidad de grupos de apoyo a las familias con hijos con AGC y la existencia de asociaciones específicas para este trastorno.</p>
<i>Coordinación</i>	<p>Existe una coordinación con los servicios externos en esta primera fase de incorporación del alumno y la familia al IES aunque se demanda más.</p> <p>Se pide mayor coordinación entre el colegio de procedencia del alumnado y el Instituto.</p> <p>Se manifiesta la necesidad de realizar un seguimiento mayor al alumnado con AGC y establecer reuniones periódicas entre docentes y profesionales implicados.</p> <p>“Control y seguimiento diario de la evolución de las conductas, del impacto disruptivo en el grupo y centro. Si hay tratamiento farmacológico, verificación de que se lleva a cabo debidamente.”</p>
<i>Medidas y actuaciones</i>	<p>Se intentan establecer pautas de actuación comunes a desarrollar por el equipo docente para intervenir directamente con el alumnado con AGC, pero no están institucionalizadas en el centro educativo. Se demanda dicho rigor.</p>
<i>Conocimiento del alumno con AGC</i>	<p><i>Información</i></p> <p>En muchos centros (47 unidades de análisis, 5,8 % de las evidencias registradas en esta categoría) se carece de información sobre este alumnado. Incluso carece de diagnóstico.</p> <p>“Creo que el conocimiento de las patologías de un alumno/a no debería estar supeditado a la decisión familiar. Hay casos en que la familia se niega a dar información y colaborar en el proceso de mejor atención al alumno/a, negándole la posibilidad de intervenir de manera más adecuada con él/ella. Los padres tienen toda la potestad aunque eso no beneficie a su hijo/a.”</p> <p>“Considero que habría que conocer todo ya que lo que conocemos es lo que nos trasmite la familia, lo que vemos y en algunos casos que el alumno ha iniciado tratamiento con la medicación prescrita o que va a ser objeto de valoración por la USMIJ para lo que se precisa nuestra colaboración pasando las pruebas pertinentes que hemos tenido que adquirir desde el centro al efecto.”</p> <p>En nombre del equipo docente y de sí mismos, los Orientadores piden más formación del profesorado respecto al trastorno AGC.</p> <p>“Se actúa por intuición y con muy buena voluntad, nos falta formación para atender a estos alumnos mediante protocolos establecidos.”</p> <p>Por el contrario, algunos Orientadores no creen necesario la ampliación de información respecto a este tipo de alumnado</p>

		<p>alegando que es suficiente la que recaban inicialmente.</p> <p>“En las entrevistas anteriormente mencionadas habríamos conocido qué antecedentes tiene normalmente su conducta disruptiva, qué manifestaciones y qué respuesta educativa es la que mejor resultado tiene con el alumno en cuestión. Plan de intervención en caso de crisis. Paso de información rápida a través del sistema informático IESFÁCIL entre el Equipo Docente.”</p>
	<i>Coordinación</i>	<p>Se demanda mayor coordinación con servicios externos para lograr el conocimiento del alumno con AGC.</p> <p>“Echamos en falta [...] coordinación con la Unidad de Salud Mental o con los especialistas que le lleven.”</p>
	<i>Percepción Social</i>	<p>Mayoritariamente el alumno con AGC tiene una percepción social negativa de sí mismo.</p> <p>“Por lo general, son alumnos rechazados o marginados por los compañeros. Por parte de los profesores, suelen ser los alumnos que más atención reclaman y no siempre es posible atender a esa demanda. Suelen estar "descolgados" del currículo y eso dificulta el seguimiento de las clases y su comportamiento en ellas.”</p> <p>En menor medida se registra evidencia de percepción social positiva.</p> <p>“Creo que su percepción es muy subjetiva. Casi siempre actúan en función de sus impulsos y en muchas ocasiones culpan a los otros de sus acciones cuando no son más que respuestas a sus propias conductas.”</p>
<i>Respuesta educativa individual</i>	<i>Medidas y actuaciones</i>	<p>Mayormente se realiza un apoyo psicopedagógico:</p> <p>“Pautas de control básico de conductas desafiantes, refuerzos positivos y negativos.”</p> <p>“Búsqueda de recursos después de la ESO.”</p> <p>Los Orientadores piden una nueva modalidad educativa que dé respuesta a las necesidades de este tipo de alumnado.</p> <p>“En algunos casos es necesario que exista una modalidad educativa específica sanitario-educativa para algunos alumnos. Sus necesidades no se cubren en un centro específico para necesidades educativas especiales ni en un centro ordinario.”</p> <p>La implementación de un Plan de Intervención individualizado para este alumnado la supeditan al apoyo de recursos personales e institucionales.</p> <p>“Si hay un A.T.E. asignado que viene con el alumno, se prepara un Plan de Intervención, de lo contrario, hay pocas opciones.”</p> <p>“Un plan de actuación conjunto entre orientadores y tutores del colegio de procedencia e IES y con Salud mental.”</p> <p>“Talleres de relajación y de Habilidades sociales por parte de profesionales cualificados.”</p>
	<i>Información</i>	<p>Se reitera la necesidad de información inicial y diagnóstica del alumnado con AGC y la formación específica del profesorado.</p>
	<i>Recursos</i>	<p>Es altamente demandada la figura del Auxiliar Técnico Educativo (ATE), junto con el especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) y el Educador Social.</p> <p>“Una persona (ATE auxiliar técnico educativo) que pueda estar ahí cerca del aula y se pueda hacer cargo de él en momentos que sea necesario, porque es difícil atenderle en el aula ordinaria cuando hay otros 26, 27 o 28 alumnos más dentro de ella.”</p>

	<p>“Atención educativa por parte de los profesores de Pedagogía Terapéutica y Educador Social. Atención de especialistas no pertenecientes al centro.”</p>
<i>Coordinación</i>	<p>Se repiten las estrategias de coordinación y las demandas señaladas anteriormente.</p>
<i>Medidas y actuaciones</i>	<p>Se toman medidas desde Jefatura de Estudios: agrupamientos teniendo en cuenta la ubicación del alumnado con AGC; distribución de los horarios de Apoyo Individualizado; medidas de control y sanción, que suelen ser las más utilizadas.</p> <p>“[...] las medidas que tiene el centro para mejorar la convivencia: aulas de trabajo (actividades educativas durante la hora del recreo), aula de convivencia, otras actividades para colaborar con la mejora del centro, expulsiones a casa, tutor individualizado, organización de materias por ámbito, hojas de seguimiento”</p> <p>“Cuando haya una acumulación de varios partes, dependiendo de la gravedad de los mismos, se procederá a la expulsión del alumno tres días, luego cinco y así sucesivamente.”</p> <p>Con este alumnado, se suele aplicar el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Algunos centros manifiestan hacer mediación entre iguales y otros indican dicha actuación como una propuesta que debería hacerse. Además, un centro señala estar implementando un Programa de Inteligencia Emocional al que acude este tipo de alumnado.</p> <p>“Los alumnos ayudantes realizan una serie de actividades para integrar a este tipo de alumnado en la vida del centro y para contagiar a los mismos del buen clima de trabajo en nuestro instituto.”</p> <p>“Contamos con Aula de Convivencia empleada también como Aula de trabajo.”</p> <p>Aparece un caso en el que existe un “Concurso de Aula de Excelencia”.</p> <p>Mayoritariamente demandan ayuda.</p> <p>“Sentimos que estamos solos ante este problema y no tenemos ningún tipo de ayuda sobre cómo actuar con estos alumnos o a quien recurrir.”</p> <p>“Asesoramiento sobre cómo hacer que el alumno trabaje y se comporte de forma adecuada en el aula.”</p> <p>Asimismo, requieren del establecimiento de un Plan de Intervención con este tipo de alumnado.</p>
<i>Información</i>	<p>Se reitera la necesidad de información inicial y diagnóstica del alumnado con AGC y la necesidad de formación específica del profesorado; realizando atribuciones causales externas ante la falta de respuesta o la respuesta insuficiente del Centro ante las necesidades de dicho alumnado.</p> <p>“Se actúa por intuición y con muy buena voluntad, nos falta formación para atender a estos alumnos mediante protocolos establecidos.”</p>
<i>Recursos</i>	<p>Repiten las necesidades expuestas en anteriores categorías de análisis y realizan demandas como:</p> <p>“Algunos profesores consideran que estos alumnos deberían tener otro tipo de atención, puesto que en muchas ocasiones distorsionan completamente el ritmo normal de la clase e impiden dar los contenidos de una manera normal.”</p>

	<i>Coordinación</i>	Se repiten las estrategias de coordinación y las demandas señaladas anteriormente.
<i>Servicios externos</i>	<i>Información</i>	Reiteran la demanda de Asociaciones y Equipos Específicos.
	<i>Recursos</i>	Cuentan con el apoyo y recurso de los siguientes servicios externos: recursos de la localidad, Salud Mental, Servicios Sociales, Consejería de Educación y la Cruz Roja en donde se ubica un centro terapéutico que atiende la patología de este alumnado.
	<i>Coordinación</i>	Insisten en la necesidad de mayor coordinación y trasvase de información referente al caso entre dichos servicios externos y el IES.

Cuadro 1. Registro de evidencia empírica relevante en cada categoría de análisis del estudio

5. Discusión

Se pone de manifiesto con qué frecuencia, moderada, se da respuesta adecuada a las necesidades del alumnado con AGC. No obstante, queda patente la necesidad de mejorar el proceso de incorporación al centro del alumno con AGC y la familia adoptando medidas específicas. En varios casos, bajo la justificación de una ideología inclusiva mal entendida, no se toman medidas ni actuaciones adaptadas a este tipo de alumnado y sus necesidades. Aunque es frecuente la búsqueda de canales de conocimiento del alumno con AGC y la respuesta educativa individual, aparece una fuerte demanda de información inicial y diagnóstica, así como mayor coordinación con los servicios externos. Unido a la necesidad de formación del profesorado, incluidos los Orientadores, sobre pautas de actuación específicas y el trastorno en sí.

Han quedado expuestos qué criterios básicos de prevención siguen las intervenciones realizadas en AGC que se dan en los IES de Toledo a través de estrategias básicas (Díaz-Aguado et al., 2010) como: promoción de estructuras cooperativas que establezcan relaciones de respeto mutuo (mediación y tutorización entre iguales, concurso Aula de Excelencia) y fortalecer la autoridad moral y la referencia del profesorado (tutorías individualizadas). Sin embargo, dichos criterios adolecen de la mejora de la eficacia educativa en las sanciones llegando a expulsiones del centro prolongadas, reiteradas, al fracaso y abandono educativo de este alumnado.

Qué criterios básicos de mejora de la convivencia siguen las intervenciones realizadas en los IES valorados concluye que son actuaciones in situ a demanda de las crisis y conflictos que se presenten. El Plan de Convivencia carece de un Plan de Intervención protocolizado ni integral y se limitan a la creación de un Aula de Convivencia para intervenir en casos de conductas disruptivas.

Respondiendo a con qué recursos cuenta el IES para afrontar las necesidades del alumnado con AGC se indica que la mayoría de los recursos personales internos al centro son limitados y carentes de especialistas de apoyo. La red de recursos externos es restringida en la localidad y se centran principalmente en las áreas de Salud Mental y Servicios Sociales. Reclaman como recursos las Asociaciones y

Equipos Específicos, Centros Terapéuticos y más recursos proporcionados por la Consejería de Educación.

A través de las respuestas encontradas a las anteriores cuestiones de investigación se descubre qué necesidades demandan los profesionales implicados. Principalmente: información, formación y recursos específicos. Asimismo, se recoge qué propuestas de mejora sugieren: medidas y actuaciones (disminución de la ratio grupo-aula en caso de presencia de alumnado con AGC, creación de grupos de apoyo específicos al centro, mejora de la atención terapéutica externa al alumno y su familia, protocolizar un Plan de Intervención); información (creación de Escuelas de Padres, formación del profesorado sobre AGC,); recursos (creación de Asociaciones y Equipos Específicos que apoyen al alumno, su familia y al centro); coordinación (protocolizar el seguimiento del alumnado con AGC y la coordinación con servicios externos); percepción social (formación y concienciación a toda la comunidad educativa del trastorno AGC, dotar de protagonismo a la mediación entre iguales).

No obstante, cabe considerar que las respuestas recogidas en este estudio proceden de una única fuente de datos (los orientadores de la provincia de Toledo), por lo que futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otros colectivos, como los alumnos con AGC y sus familias.

Las conclusiones del presente estudio indican que las alteraciones de comportamiento de algunos alumnos con AGC no remiten con la aplicación de las normas del *Plan de Convivencia* o del *Reglamento de Régimen Interior* del centro. Siendo su comportamiento inaceptable aún después de una intervención directa utilizando los recursos ordinarios que tiene el IES. Proporcionar a éste alumnado, y a los compañeros con los que están escolarizados, una respuesta educativa de calidad hace imprescindible utilizar apoyos y atenciones educativas específicas (Muñoz Gómez y Rodríguez Pérez, 2006/2007). Desde los resultados del presente estudio, se coincide con la necesidad del desarrollo del plan de convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral, como señalan Torrego y Martínez (2014); y, por otro lado, tener en cuenta nuevas formas de enseñanza que favorecen la mejora de los aprendizajes, la integración entre iguales y el establecimiento de valores, como son las escuelas-taller (Ballarín Tarrés, 2002), las granjas-escuela de Noruega (Jollya y Kroghb, 2008) o las de jardinería en Inglaterra (Johnson, 2012) con alumnos de Secundaria. Si bien sería necesario, como indica Shellman (2011), un cambio de mentalidad para llevar a cabo experiencias educativas que puedan alejarse del modelo tradicional.

6. Referencias bibliográficas

- Adeyemi, T.O. (2009). Principals' Management of Conflicts in Public Secondary Schools in Ondo State, Nigeria: A Critical Survey. *Educational Research and Reviews*, 4(9), 418-426.
- Ballarín Tarrés, A. (2002). Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5.

- Calhoun, T. (2011). *Effects of Social Skill Instruction* (informe de investigación). Western Governors University.
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Harris, I. (2002). Challenges for Peace Educators at the Beginning of the 21st Century. *Social Alternative*, 21(1),28-31.
- Jollya, L. y Krogghb, E. (2008). *School-farm cooperation in Norway: Background and recent research*. I European Congress on Learning on the Farm.
- Johnson, S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. *International Journal of Inclusive Education*. 16, 5-6.
- Malm, B. y Löfgren, H. (2006). Teacher Competence and Students' Conflict Handling Strategies. *Research in Education*, 76, 62-73.
- Mayorga, M.G. y Oliver, M. (2006). Conflict Resolution Education: A Component of Peer Programs. *Perspectives in Peer Programs*, 20(2), 32-39.
- McNulty, C.P. (2007). Preparing Educators to Work Effectively with Student Anger. *Teacher Education and Practice*, 20(1), 67-80.
- Morales Vallejo, P. (2008) *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñoz Gómez, J.A. y Rodríguez Pérez, P. (2006/2007).*La respuesta educativa al alumnado con alteraciones graves de la conducta en educación secundaria obligatoria*. Madrid: DAT Madrid-Sur.
- Ray, S.L.; Lambie, G. y Curry, J. (2007).Building Caring Schools: Implications for Professional School Counselors. *Journal of School Counseling*, 5(14), 1-23.
- Recio, J.I. (2011, marzo).*Dinámica escolar y conflicto: Estrategias de intervención con el alumnado para mejorar la convivencia en los centros educativos*. Curso de Experto Universitario en Convivencia y Mediación de Conflictos en el Ámbito Educativo, Universidad de Alcalá.
- Reyzabal, M.V. (Coord.) (2006). *La Respuesta educativa del alumnado con trastornos de conducta*. Madrid: Consejería de Educación.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Rodríguez Jares, X. (Coord.) (2005).*La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación y educación Educativa*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- Rosa de Saá, A. de la (2012). *Análisis estadístico comparativo de tres escalas de valoración: Likert, fuzzy-Likert y fuzzy de respuesta libre* (Trabajo Final del Máster en Modelización Matemática, Estadística y Computación). Universidad de Oviedo.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1061-1066.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for Conflict Resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60.
- Sidorowicz, K. y Hair, E.C. (2009). *Assessing peer conflict and aggressive behaviors: a guide for out-of-school time program practitioners*. Washington, DC: Child Trends.

- Torrego, J.C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos/as ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torrego, J.C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del plan de convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Valdés Miyar, M. y López-Ibor Aliño, J.J. (Eds.) (2002). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.