

HACIA LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS CONDUCTUALES Y EMOCIONALES

Marta Sandoval Mena

Cecilia Simón Rueda

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

RESUMEN

El objetivo de este artículo es impulsar la reflexión-acción de la escuela y del sistema educativo para atender a la diversidad de los alumnos con problemas de conducta. Para ello, se exponen los factores que dificultan el desarrollo de una adecuada atención a la diversidad, factores relacionados con la complejidad del término "problemas de conducta" y la ausencia de un marco legal educativo clarificador. Además, se muestran los avances en la investigación sobre las variables escolares más estudiadas relacionadas con este alumnado (rendimiento académico, dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado ante la integración, etc.) y se discuten los resultados de distintos estudios relacionados con la inclusión académica y social de estos alumnos. Finalmente, se ofrecen directrices de actuación educativas a través de la formación de los profesores y de la incorporación en el currículo escolar de contenidos sistemáticos que instruyan en habilidades sociales y aprendizaje cooperativo.

Palabras claves: Alumnos con problemas de conducta, participación escolar, dificultades de aprendizaje, aprendizaje cooperativo

ABSTRACT

The aim of this article is to analyse the educational system and the schools to respond to the diversity of the pupils with behavioural difficulties. It exposes the factors that may create difficulties in the development of a suitable response to the diversity, factors relational to a complex terminology and the lack of an educational legal framework. Following, it shows the research advances over the scholar variables, that the international and national studies have focused on academic achievement, learning difficulties, teacher attitudes toward the mainstreaming of pupils with behavioural difficulties. Furthermore, the results of different studies relative to social and academic inclusion have been discussed. Finally, it suggests educational interventions through teacher training and systematised the incorporation in the curriculum, social skills and cooperative learning.

Key Words: Pupils with behavioural difficulties, school participation, learning difficulties, cooperative learning

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos asistido a una reestructuración conceptual y metodológica de la enseñanza. Uno de los principios que han motivado este cambio ha sido recoger y dar respuesta a derechos humanos como la igualdad o el derecho a la educación. La reforma educativa recogida en la Ley Orgánica 1/1990 del 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, se ha esforzado por implantar una escuela basada en la atención a la diversidad, principio vertebrador que reconoce la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales, permanentes o temporales, que necesitan respuestas específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje. La escuela y el sistema educativo deben dar otro paso más en el que, además de

reconocer las necesidades educativas individuales, identifiquen los obstáculos existentes que impiden la integración funcional, en sentido académico y social de los alumnos con problemas de conducta.

El movimiento de la inclusión constituye una nueva perspectiva en el marco educativo que se ha ido forjando gracias a las experiencias de integración. La finalidad de este movimiento es ofrecer una atención a la diversidad plena, fundamentada en que la integración debe moverse en unos parámetros más amplios que los escolares, contextualizados en un marco socio-cultural-político. De acuerdo con estas coordenadas sociales, se piensa que el concepto de inclusión está más relacionado con el derecho básico de todos los niños a la educación y, por tanto, cualquier forma de segregación escolar es vista como una amenaza a este derecho.

Dentro de este enfoque, se considera que una escuela es inclusiva cuando construye su capacidad para aceptar a todos los alumnos que desean asistir. Lo que Ainscow (1999) denomina “escuelas en movimiento”, es decir, no hay escuelas inclusivas *versus* escuelas segregadoras, sino que más bien, hay actuaciones educativas que generan la participación de sus alumnos en el aprendizaje y en su contexto social y otras actuaciones tendentes a “escoger” y a “elegir” alumnos para tales finalidades.

En la actualidad, la aplicación de actuaciones inclusivas en el caso de los alumnos con problemas de conducta representa un desafío para los centros educativos. En muchas ocasiones la *exclusión* de estos alumnos pasa desapercibida (nos referimos, por ejemplo, a las frecuentes derivaciones a otros centros, centros específicos o a consultas externas). Aunque a veces estas prácticas resulten beneficiosas para el alumno y su familia, es necesario cuestionarnos la repercusión sobre la integración social de esta situación en cuanto a la débil competencia de las escuelas e institutos para atender a estos menores.

En todos los centros escolares existen y existirán inevitablemente conflictos de convivencia, producidos muchas veces por los problemas de conducta de los alumnos, pero lo que caracteriza a un centro educativo con calidad, no es la carencia de conflictos, sino la manera en la que los resuelve, es decir, la capacidad de atención educativa para atender y prevenir las alteraciones conductuales y emocionales de los alumnos.

En este artículo trataremos de abordar el tema de la capacidad de nuestro sistema educativo en general y de la escuela en particular, para dar una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos con problemas de conducta. Para ello, comenzaremos analizando algunos factores que inciden negativamente en esta respuesta. Posteriormente, mostraremos las principales dificultades que presentan estos alumnos en la escuela a partir de las investigaciones actuales sobre el tema. Por último, trataremos de plantear algunas posibles actuaciones desde el marco escolar desde la formación del profesorado y de la incorporación en el currículo escolar de contenidos que presenten una atención especial al trabajo sobre habilidades sociales y aprendizaje cooperativo.

2. FACTORES QUE DIFICULTAN EL DESARROLLO DE UNA ATENCIÓN ESCOLAR ADECUADA EN LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

Entre los factores implicados en la falta de respuestas adecuadas a los alumnos con problemas de conducta queremos destacar dos estrechamente relacionados: el marco legal en el que nos movemos y las propias dificultades inherentes a la conceptualización y delimitación del término “problemas de conducta”.

Analizando el marco legal desde el que se deberían regular las vías, estrategias y recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con alteraciones en sus respuestas conductuales y emocionales, encontramos una gran imprecisión y vacío normativo. Esto tal vez sea debido a que la propia categoría de necesidad educativa especial asociada a los problemas de conducta no se recoge en nuestra legislación de forma clara y específica.

Esto se muestra con claridad revisando breves referencias, como la recogida en la *Ley Orgánica 9/1995 del 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, LOPEG*, que incorpora en la disposición adicional segunda un breve párrafo titulado “Escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. En este párrafo se señala que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) engloban a los alumnos con trastornos de conducta, por lo que estos alumnos deben recibir experiencias de aprendizaje ajustadas a sus características personales y contextuales:

“Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar **trastornos graves de conducta...**”

Asimismo, en el *Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de Ordenación de la educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, se considera que los alumnos con Necesidad Educativa Especial asociada a “trastornos graves de conducta” se deben beneficiar de las adaptaciones necesarias a lo largo de su escolarización para que puedan lograr un rendimiento académico adecuado:

“Cabe distinguir entre las necesidades que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas fundamentalmente con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a **trastornos graves de conducta...**”

Pero, ¿a qué alumnos se refiere el término “Trastornos graves de conducta” que se emplea en nuestra legislación educativa?. Si comparamos este concepto con las categorías de las clasificaciones clínicas de mayor uso a nivel nacional e internacional, como son la CIE (OMS, 1992) y el DSM-R (APA, 2000) observamos que el concepto utilizado, no corresponde a ninguna categoría específica. Además el criterio “grave” no parece ser un buen indicador, ya que el nivel de gravedad

puede estar referido a varios indicadores como por ejemplo, al rendimiento académico, a la adaptación personal o social, al tipo de manifestaciones presentado, etc.

Por otro lado, existe cada día un incremento en las retenciones que se mantienen a la hora de clasificar y etiquetar a los alumnos. Se resaltan dos precauciones, por una parte, la tarea de clasificar a estos alumnos resulta compleja e imprecisa debido a que en la mayoría de los casos los problemas de conducta están estrechamente relacionados con otras alteraciones de diferente tipo y gravedad como recoge Kershaw y Sonuga-Barke (1998) y, por otro lado, el modo de comprender las categorías asociadas a las necesidades educativas especiales por parte de muchos profesionales dificulta la inclusión educativa, en el sentido que se suele justificar, tanto las carencias en el aprendizaje como las intervenciones escolares, hacia el alumnado en lugar de dirigirse a las limitaciones del contexto educativo.

En este sentido, nuestra propuesta comienza por sugerir utilizar el término "*alumnos con problemas conductuales y emocionales*" en el ámbito educativo, principalmente porque el término "problemas" denota transitoriedad, impidiendo así estigmatizar socialmente al alumno.

Detrás de la propia denominación de alumnos con problemas conductuales y emocionales se oculta, no sólo diferentes lecturas de un fenómeno complejo, sino un intrincado conjunto de factores personales, familiares y sociales.

Autores como Vallés Arándiga (1997) y Arias (1998), operativizan la definición de problemas de conducta a partir de las principales dimensiones del análisis conductual que incluyen distintos parámetros conductuales (frecuencia, duración e intensidad). Ambos exponen que estos niños se desvían, significativamente de la norma social imperante en un contexto determinado. Por tanto, hacen referencia a que estos alumnos manifiestan conductas por exceso, como agresividad o desobediencia y conductas por defecto, como la ansiedad o depresión.

Otros autores consideran que ambas manifestaciones comportamentales (emocionales y conductuales) están estrechamente relacionadas, es decir, en los problemas de conducta siempre coexisten componentes emocionales y conductuales en mayor o menor medida y, por tanto, sería erróneo establecer una línea divisoria entre ellos (Kauffman, 2001; Kavale, Forness y Duncan, 1996; López, 1999). Sin embargo, autores como Castanedo (1998) o Bragado y col. (1995) diferencian ambas problemáticas según el tipo de las manifestaciones comportamentales, es decir, "problemas conductuales" y "problemas emocionales" describiendo cada problemática de forma aislada.

También es frecuente encontrar una aproximación conceptual de este tipo de problemática a partir del análisis de conductas externalizantes e internalizantes (Reynolds, 1992; Achenbach y Edelbrock, 1991). Esta distinción se basa en el papel de la autorregulación como factor relevante en la motivación de la conducta. Por lo tanto, los trastornos internalizantes se definirían como un conjunto de manifestaciones internamente dirigidas asociadas a conductas de exceso control y se relacionarían más con los llamados problemas emocionales. Al contrario, los trastornos externalizantes se consideran dirigidos hacia los demás y se caracterizan por su escaso control, por lo que se relacionarían más con los llamados problemas conductuales.

Este breve recorrido nos permite constatar la falta de homogeneidad en la definición y nos obliga a mostrar cierta cautela ante los resultados de los distintos estudios que describiremos en este trabajo, que presumiblemente van a adolecer de una definición operacional unánimemente aceptada.

Además de la falta de homogeneidad en la definición, una segunda dificultad en el estudio de los alumnos con problemas de conducta es la escasez de datos que tengan suficientes garantías científicas y que aporten información sobre la incidencia y prevalencia de esta problemática. Este hecho se podría explicar por dos dificultades asociadas a la falta de homogeneidad en la definición:

a) Falta de una clasificación diagnóstica homogénea y consensuada.

En la mayoría de los casos, los profesionales de salud mental enmarcan los problemas conductuales y emocionales en trastornos infanto-juveniles articulados en categorías o dimensiones. Aunque, como se mencionó anteriormente, se ha homogeneizado el uso de dos clasificaciones: CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y DSM (Diagnostic Statistical Manual) por la Asociación Americana de Psicología, éstas difieren en versiones y gravedad de la sintomatología. Así, en la última revisión de la CIE (10), el conjunto de problemas conductuales y emocionales están comprendidos en la categoría "Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia" que engloba los trastornos hipercinéticos, trastornos disociales, trastornos de ansiedad, etc. Recientemente la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) ha publicado en castellano una clasificación complementaria específica de problemas infantiles multiaxial, en donde se precisa y se resta ambigüedad a las manifestaciones psicopatológicas infantiles.

En la cuarta revisión de la DSM, que corresponde a la versión más actual, la categoría de alumnos con problemas de conducta se subdividen en otros epígrafes más reduccionistas que en la anterior clasificación.

En cualquier caso, existe un desconocimiento de las clasificaciones psicopatológicas entre los profesionales del ámbito educativo, que impide la utilización común y comprensión de este tipo de lenguaje.

b) La carencia de instrumentos para detectar e identificar estos alumnos

En relación con la evaluación de estos alumnos, tanto en la identificación como en el diagnóstico, encontramos escasos instrumentos con suficientes garantías científicas en el ámbito nacional. Esto no debe sorprendernos, si consideramos la complejidad que entraña la evaluación de estos alumnos que debe contemplar entre otras, las siguientes consideraciones:

- Debe recoger información sobre diversos factores referidos a las alteraciones conductuales y emocionales a nivel topográfico y funcional.

- La información se debe recopilar a través de varias fuentes de información (padres, profesores, alumnos y clínicos) por varias razones. En primer lugar, cada uno de los informantes tiene información del funcionamiento del alumno en ámbitos diferentes. Y en segundo lugar, la literatura ha encontrado contradicciones y/o correlaciones bajas entre la información obtenida por diferentes informantes (padres, profesores, clínicos y los propios sujetos) en relación con el tipo de conducta y el nivel de gravedad que presentan los menores (Ortet y Moro, 1995).
- Algunas alteraciones de conducta son difíciles de identificar, como parecen ser las manifestaciones más internalizantes, en las que el conjunto de manifestaciones se asocian a conductas de exceso de control (como la ansiedad o la depresión), mientras que las alteraciones relacionadas con un perfil externalizante (la violencia, la agresividad) inciden de forma disruptiva con el medio interfiriendo negativamente en el entorno, siendo por tanto más fácilmente detectables (Kauffman, 2001; Reynolds, 1992).

3. EL DESAFÍO DE LA ESCUELA ANTE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS CONDUCTUALES Y EMOCIONALES

La cuestión de cómo abordar los problemas de conducta ha constituido en los últimos años un centro de atención de la administración educativa y de la sociedad en general. Este hecho es especialmente evidente en la Educación Secundaria Obligatoria, en donde la violencia y agresiones producidas en algunos centros escolares han provocado algunas veces una “alarma social”.

Sin embargo, los centros tienen una responsabilidad limitada ante esta situación, ya que los problemas de conducta que pueden presentar los estudiantes en algún momento de su escolaridad, superan la competencia de la institución escolar, que necesita con urgencia respuestas a otros niveles y en donde la familia tiene un papel fundamental.

La atención a la diversidad de los alumnos con problemas de conducta supone la necesidad de atender a tres tipos de dificultades: a) los problemas de conducta están asociados a dificultades de aprendizaje que afectan a su rendimiento escolar, b) estos alumnos pueden presentar alteraciones de conducta que en muchos casos conllevan problemas de disciplina (fugas, aislamiento, violencia, desobediencia, absentismo...), y c) estos alumnos presentan con frecuencia importantes dificultades de integración social en su medio escolar. A continuación, revisaremos estas dificultades con el fin de mostrar una panorámica de necesidades dirigida a reflexionar sobre el tipo de atención educativa que se requiere.

Con respecto al primer tipo de dificultades mencionado, es cada vez más frecuente encontrar en nuestro país investigaciones que muestran la interacción que existe entre los problemas de conducta y los bajos logros en el rendimiento académico (Rivas, 1995; Lozano y Cueto, 2000; Sanz, 1994). Aunque parece constatable que la capacidad para aprender y el logro académico guardan una estrecha relación bidireccional con los problemas de conducta (Prior, 1996; Kavale y Forness, 1998), el grado de asociación entre las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta es muy variado.

Hay autores que establecen una relación unívoca entre ambos, porque incluyen las dificultades de aprendizaje como uno de los criterios de identificación para detectar a los alumnos con problemas de conducta. Por ejemplo, en el estudio realizado por Kavale y Forness (1998) en el que se analizaban las semejanzas de las definiciones “problemas conductuales y emocionales” y “dificultades de aprendizaje” se encuentran que en la mayoría de los alumnos estas categorías se engloban en una única Necesidad Educativa Especial.

Aún considerando la complejidad que tiene a su vez la delimitación conceptual de “dificultades de aprendizaje”¹, esta relación se ve apoyada por diversos estudios que muestran cómo un gran porcentaje de alumnos con problemas conductuales tienen asociados una amplia gama de dificultades de aprendizaje. En la literatura se encuentra que los alumnos con problemas conductuales y emocionales tienen a su vez alteraciones en lenguaje oral, especialmente en comunicación (Rogers-Adkinson y Griffith, 1999; Rosenthal y Simeonsson, 1991), en lenguaje escrito (Solé, 1985; Loeber, 1990; Mckinney y Speece, 1986; Richards y col., 1995) y en Matemáticas, particularmente en razonamiento matemático (Farrel, Critchley y Mills, 1999; McDonough, 1989).

A pesar de las múltiples manifestaciones de dificultades de aprendizaje que pueden estar presentes en estos alumnos, las investigaciones que comparan el funcionamiento escolar entre los alumnos con problemas de conducta y los alumnos con dificultades de aprendizaje, concluyen que no existen diferencias en el rendimiento académico entre ambos, ya que ambos alumnos obtienen resultados en su rendimiento académico por debajo de los niveles medios (Scruggs y Mastropieri, 1986; Luebke, Epstein; Cullinan, 1989; Kavale, Forness y Duncan, 1996).

Además se ha comprobado que los estudiantes con problemas de conducta tienen el índice más alto de abandono escolar en comparación tanto con sus compañeros sin Necesidades Educativas Especiales asociadas como con los alumnos con otro tipo de Necesidad Educativa Especial (dificultades de aprendizaje, retraso mental, deficiencias múltiples, déficit sensoriales y motores) (Carson y col., 1995; Wood y Cronin, 1999).

Pero sin lugar a dudas, lo que más parece preocupar a la sociedad y a la administración competente en relación con este alumnado, ha sido la relación que existe entre problemas de conducta y deterioro de la convivencia escolar. Por este motivo, la mayoría de las investigaciones realizadas en nuestro país sobre esta temática están relacionadas con el diseño de pruebas de evaluación y de intervención específicas de aquellas manifestaciones de conducta más “visibles”, como son la violencia, la agresividad y en concreto, el fenómeno de *bullying* o intimidación entre compañeros, donde la relación de igualdad es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima (Moreno Olmedilla, 1992; Cerezo, 1996; Ortega, 1994; Trianes, 1992).

Por último, existe un tercer tipo de dificultades que todo centro educativo debe afrontar cuando cuenta en sus aulas con alumnos con problemas de conducta. Dejando a un lado el reto

¹ Para una revisión, ver Nicasio, J. (1996).

que presenta el logro académico de estos alumnos y los problemas de disciplina escolar, tal y como hemos mostrado, hay que añadir además una compleja situación en torno a la integración social de estos alumnos en su grupo-aula.

Por un lado, hay que enfocar el tema de la integración social mostrando que hay evidencias en la investigación donde se señala que el profesorado posee actitudes negativas ante la integración escolar de estos alumnos (Heflin y Bullock, 1999; Yell, 1995; Croll y Moses, 2000). Por ejemplo, en el estudio de Croll y Moses (2000) sobre la visión de los profesores ante la derivación de los alumnos con problemas de conducta a los centros específicos, se revela que la mayoría de los profesores están de acuerdo en que estos alumnos asistan a centros de educación especial.

Entre las principales razones que alegan los docentes para sostener esta actitud se encuentran: la falta de formación específica, la necesidad de profesionales que apoyen la integración de estos alumnos, la imposición de la administración, una ratio desproporcionada, la necesidad de espacios y tiempos para reunirse con otros profesionales. Aunque la razón que con mayor frecuencia se esgrime es que la integración de estos alumnos entorpece la de los demás estudiantes (Guetzloe, 1994; Shanker, 1995).

Tal vez, esta actitud es alimentada por la desventajosa situación de estos alumnos para integrarse socialmente en su grupo-clase. Hecho que puede actuar como incentivo para que el alumno abandone sus estudios o para que responda con agresividad al medio que le rodea.

4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN EDUCATIVAS EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Como hemos visto, en la actualidad existe una creciente necesidad de proporcionar respuestas educativas y sociales más adecuadas a los alumnos con problemas conductuales. A partir de la definición de Kauffman (1981) de *necesidad educativa*, en la que se considera que esta es la discrepancia entre los resultados actuales y los deseables o convenientes, es decir, la diferencia entre “lo que es” y “lo que debe ser”, nos permite analizar la situación escolar en la que nos encontramos. Obviamente esta situación dista de la inclusión académica y social de estos alumnos.

Desde las diferentes intervenciones escolares con estos alumnos, se constata que la prevención primaria sigue siendo la estrategia de intervención eficaz para estos alumnos. La prevención se basa en la reducción de los factores de riesgo al mismo tiempo que se potencian los factores de protección, que incluyen factores personales (como la autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas), familiares (como la cohesión familiar, la comunicación y los hábitos saludables) y sociales (como las redes de apoyo, las amistades, el logro académico).

Los factores educativos y escolares configuran un eje transversal entre los factores de protección anteriormente mencionados, que son decisivos para lograr éxito en cualquier tipo de intervención psicopedagógica.

Queremos hacer notar que es realmente complejo ofrecer actuaciones concretas dirigidas a este grupo de alumnos considerado como un todo homogéneo, dada la amplia diversidad de

problemáticas, no sólo porque posean gran variabilidad en tipos de manifestaciones comportamentales y niveles de gravedad, sino porque sus características personales y contextuales son también distintas.

Existen una serie de factores educativos y escolares (como el modelo de enseñanza, la organización escolar, el clima social del centro y de la clase, los contenidos del proyecto curricular...) que configuran un sistema que puede ejercer como "atenuante" de los problemas de conducta.

En concreto, queremos resaltar dos estrategias, con carácter preventivo y rehabilitador al mismo tiempo, que en los últimos años han recobrado una especial atención en el entorno escolar, demostrando su eficacia ante el reto de incluir, a nivel social y educativo a los alumnos con problemas de conducta: los programas de **entrenamiento en habilidades sociales** (Cartledge y Talbert, 1996; Middleton y Cartledge, 1995) y la metodología de **aprendizaje cooperativo** (Johson y Johson, 1991; Díaz-Aguado, 1996; Sutherland, Wehby y Gunter, 2000). Estas estrategias parecen responder a las necesidades relacionadas con las tres dificultades detectadas en el apartado anterior.

No cabe duda de que la escuela constituye uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de los niños y, por tanto, constituye un lugar privilegiado para "practicar" y entrenar o aprender habilidades sociales. Tal y como señalan los estudios realizados a este respecto (Monjas y Moreno, 2000; Paula, 2001), las habilidades sociales no se adquieren o mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal latente en el currículo oculto, sino que exigen instrucción directa de forma sistemática, que debe hacerse explícita en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular y en la programación del aula.

Los programas de habilidades sociales están relacionados con el aprendizaje cooperativo, ya que éste se desempeña en pequeños grupos que promueven una serie de disposiciones y habilidades sociales como el diálogo, la sensibilidad, la deliberación y la práctica democrática. Recordemos además que el aprendizaje cooperativo es un modelo de instrucción que tiene por objetivo potenciar la cohesión grupal, es decir, que cada estudiante no sólo se haga responsable de su propio aprendizaje sino también del aprendizaje de los demás. Esta estrategia de trabajo y concepción de aprendizaje ha logrado tal eficacia que se ha implantado como un modelo de prevención de violencia en muchos centros escolares (Díaz-Aguado, 1996).

Una de las modalidades de aprendizaje cooperativo que más se ha utilizado con los alumnos con problemas de conducta es la tutoría entre iguales (*peer-tutoring*) (Cartledge y Cochran, 1993, Kauffman, 2001), que consiste en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (la función del tutor y la del tutorado) en la que el alumno-tutor enseña y modela el aprendizaje y la conducta del tutorado.

La eficacia de las técnicas mencionadas ha sido estudiada por Shapiro y col. (1999). Este autor formó a los profesores que trabajaban en distintas escuelas con alumnos con problemas de conducta en varias técnicas. Al analizar la eficacia de los profesores en aplicar las técnicas con sus alumnos con problemas de conducta, se concluyó que la *tutoría entre iguales* era eficaz en un 100% de los casos, el aprendizaje cooperativo era eficaz en un 40% y el entrenamiento de habilidades sociales era eficaz en un 50%.

Por tanto, se está avanzando en el diseño de iniciativas (ciertamente aún escasas) que con una adecuada implantación en el aula pueden incidir positivamente en la prevención e intervención en los problemas de conducta de los alumnos. El hecho de que nos hayamos centrado en estas estrategias a nivel del aula, es consecuencia de nuestra intención de impulsar a la acción desde el currículo y su desarrollo, en los instrumentos de planificación educativa hacia la prevención e intervención de los alumnos con problemas de conducta.

Indudablemente sería necesario un análisis pormenorizado de las responsabilidades adjudicadas a los diferentes tipos de servicio y recursos educativos existentes. Asimismo, las consideraciones hechas a lo largo de estas páginas señalan la necesidad de realizar más investigaciones y de probar experiencias educativas que sirvan de guía para los profesionales en el reto de incluir a estos alumnos en la clase ordinaria, lo que en definitiva, constituye un paso más hacia la construcción de una escuela que ejerza de *sistema de cuidado*, es decir, una escuela que atienda las necesidades integrales de los alumnos (físicas, afectivas, sociales..) caracterizándose por la adecuada organización de las interrelaciones entre los miembros y competencias educativas y otras entidades sociales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHEMBACH, T.M y EDELBROCK, C.S. (1991): *Manual for the child behavior checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Burlington, University of Vermont Department of Psychiatry
- AINSCOW, M. (1999): *Understanding the development of inclusive Schools*. London, Falmer Press.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorder. Revised Text. DSM IV TR*. Washington, Autor.
- ARIAS , B. (1998): "Evaluación de las alteraciones del comportamiento infantil". En M. VERDUGO (dir). *Personas con discapacidad*. Madrid, Siglo XXI.
- BLACKORBY, J y COL. (1991): A look at high school dropout among students with mild handicaps. *The journal of special education*, 25, pp: 102-113.
- BRAGADO, C.; CARRASCO, I.; SÁNCHEZ BERNARDOS, M^a L.; BERSABE, R.; LORIGA, A. y MONSALVE, T.(1995): Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: resultados preliminares. *Clínica y salud*, Vol. 6(1), pp. 67-82.
- CARSON, R.R., SITLINGTON, P.L. y FRANK, A.R. (1995): Young adulthood for individuals with behavior disorders. What does it hold? *Behavioural disorders*, 20, pp.127-135.
- CARTLEDGE, G. Y COCHRAN, L. (1993): Developing cooperative learning behaviors in students with behavior disorders. *Preventing school failure*, 37, pp. 5-10.
- CARTLEDGE, G. Y TALBERT JOHSON, C. (1996): Inclusive classrooms for students with emotional and behavioral disorders: critical variables. *Theory into practice* vol. 35 (1), pp. 51-57.
- CASTANEDO, C. (1998): Los alumnos con problemas de emocionales y conductuales. En *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención*. Madrid, Editorial CCS.
- CEREZO, F. (1996): *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully-víctima*. Murcia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

- CROLL, P. Y MOSES, D. (2000):** *Special needs in the Primary school*. London, Cassell
- D'AMICO R. y MARDER, C. (1991):** *The early work experiences of youth with disabilities: trends in employment rates and job characteristics*. Menlo Park, SRI international.
- DÍAZ-AGUADO, Mª J. (1996):** *Programas de Educación para la Tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- FARRELL, P.; CRICHLEY, C. y MILLS, C. (1999):** The educational attainments of pupils with emotional and behavioral difficulties. *British journal of special education*. Vol. 26 (1), pp. 50-53.
- FONSECA, A.; SIMOES, A; REBELO, J. y FERREIRA, J.A. (1995):** Antisocial behaviour and hyperactivity in portuguese school children. *Issues in criminological and legal psychology*, nº 24, pp. 35-41.
- GODFREY R. y PARSON, C. (1998):** *Report on follow up survey of permanent exclusions from schools in England*. Canterbury, Christ church college, ATL.
- GUETZLOE, E. (1994):** "Inclusion of students with emotional/behavioural disorders: the issues, the barriers, and possible solutions". En L.M. BULLOCK y R.A. GABLE (Eds) *Monograph on inclusion: ensuring appropriate services to children and youth with emotional/behavioural disorders*. Reston, Council for exceptional children.
- HEFLIN, L. J. y BULLOCK, L.M. (1999):** Inclusion of students with emotional /behavioural disorders: a survey of teachers in general and special education. *Preventing school failure*, vol. (43), pp. 103-109.
- JOHSON, D y JOHSON, R. (1991):** *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* . Boston, Allyn y Bacon.
- KAUFFMAN, J. (2001):** *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey, Merril Prentice .
- KAUFFMAN, J. M. y KNEEDLER, R. D. (1981):** "Behavior disorders". En J.M. KAUFFMAN y D.P. HALLAHAN (eds). *Handbook of special education* . Upper Saddle River, NY, Prentice, pp. 165-194.
- KAVALE, K. y FORNESS, S. (1998):** Covariance in leaning disability and behavior disorders: an examination of classification and placement issues. *Advances in learning and behavioural disabilities*, vol. 12, pp. 1-42.
- KERSHAW, P. Y SONUGA-BARKE, E. (1998):** Emotional and behavioural difficulties: is this a useful category? The implications of clustering and co-morbidity- the relevance of a taxonomic approach. *Educational and child psychology*, vol. 15 (4), pp. 45-55.
- LOEBER, R. (1990):** Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency. *Clinical review*, 10, pp.1-41.
- LÓPEZ , F. (1999):** "Problemas afectivos y de conducta en el aula". En A. MARCHESI.;C, COLL y J. PALACIOS. *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial.
- LOZANO, L. y GARCÍA CUETO, E. (2000):** El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psichotema*, Vol 12 supl. nº2 pp.340.343.
- LUEBKE, J.; EPSTEIN, M.; y CULLINAM, D. (1989):** Comparisons of teacher-rated achievement levels of behaviorally disorders, learning disabled, and nonhandicapped adolescents. *Behavioral disorders*, 15, pp. 1-8.

- MCKINNEY, J.D. y SPEECE, D.L. (1986):** Academic consequences and longitudinal stability of behavioural subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 365-372.
- MIDDLETON, M. y CARTLEDGE, G. (1995):** The effects of social skills instruction and parental involvement on the aggressive behaviours of African American males. *Behavior modification*, 19, pp. 192- 210.
- MONJAS, Mª. y GONZÁLEZ MORENO, B. (dirs) (2000):** *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid. CIDE.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992):** Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa” *Revista iberoamericana de educación*, nº 18, pp-23-42.
- NICASIO, J. (1996):** Revisión bibliográfica internacional sobre dificultades de aprendizaje: manuales. *Revista de Educación*, nº 310, pp. 397-410.
- OMS (1992):** *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid, Meditor.
- OMS (2001):** *Clasificación Multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes*. Madrid, Editorial Médica Panamericana
- ORTEGA, R. (1994):** Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 44-67.
- ORTET, G. y MORO, M. (1995):** Evaluación de la personalidad. En F. SILVA (ed) *Evaluación psicológica en niños y adolescentes* Madrid, Síntesis, pp. 405-440.
- PAULA, I. (2001):** Competencia social y adaptación social y psicológica. *Aula de innovación educativa*, nº .102; pp.13-17.
- PRIOR, M. (1996):** *Understanding specific learning difficulties*. Melburne, Psychological Press.
- REYNOLDS, W. (1992):** *Internalizing Disorders in Children and adolescents*. EEUU, Jhon Wiley & Sons.
- RICHARDS, C.; SYMONS, D.; GREENE, C. Y SZUSZKIEWICK, T. (1995):** The bidirectional relationship between achievement and externalizing behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, vol, 28, nº 1, pp. 8-17.
- RIVAS, M.; VÁZQUEZ J. y PÉREZ, A. (1995):** Alteraciones psicopatológicas en la infancia; el niño de EGB . *Psicothema*. Vol 7 (3) pp. 513-526.
- ROGERS-ADKINSON, D. y GRIFFITH, P. (eds) (1999):** *Communication disorders and children with psychiatric and behavioral disorders*. San Diego, singular, pp: 39-68.
- ROSENTHAL, S.L. y SIMEONSSON, R. J. (1991).** Communication skills in emotionally disturbed adolescents. *Behavioral disorders*, 16 (3), pp. 192-199.
- SANZ, R. (1994):** *Conducta Antisocial en Adolescentes*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Psicología.
- SCRUGGS, T. E. y MASTROPIERI, M. A. (1994):** Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American educational research journal*, 31 pp. 785-811.
- SHANKER, A. (1995):** Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational leadership*, 52 (4), pp: 18-21.
- SHAPIRO, E. y COLB. (1999):** Facilitating the inclusion of students with EBD into general education classrooms *Journal of emotional and behavioural disorders* , Vol. 7 (2) pp: 83-94.

- SOLÉ RESANO, M. C. (1985):** *Trastornos emocionales y de personalidad y rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona: Facultad de Psicología.
- SUTHERLAND, K. Y WEHBY, J. y GUNTER, P. (2000):** The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: a literature review. *Behavioral disorders*, 25(3), pp. 225-238.
- TRIANES, M. V. (1992):** La psicología de la educación como disciplina y sus relaciones con la psicología escolar y la psicología de la instrucción. En M. V. TRIANES (Ed). *Psicología de la educación para profesores*. Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 11-36.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1997):** *Modificación de conducta problemática del alumno*. Alcoy, Marfil.
- WOOD, S. y CRONIN, M. (1999):** Students with emotional/behavioral disorders and transition planning: What the follow-up studies tell us. *Psychology in the schools*, 36, pp. 327-345.
- YELL, M.L. (1995):** The courts, inclusion, and students with behavioural disorders. *Behavioural disorders*, 20, pp. 179-189.