

RECIBIDO EL 7 DE DICIEMBRE DE 2015 - ACEPTADO EL 9 DE DICIEMBRE DE 2015

Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria

Pedro Jurado de los Santos

pedro.jurado@uab.es

Universidad Autònoma de Barcelona (España)

María Delia Justiniano Domínguez.

Cooperación Técnica Alemana (Bolivia)

mardeljus@gitec-iak-bolivia.com

Resumen

Es cada vez más frecuente encontrar jóvenes que presentan dificultades para integrarse en los centros educativos, y para terminar el ciclo educativo con los objetivos básicos. Se evidencia en este sentido la presencia de alumnos que muestran procesos de inadaptación, algunos de los cuales se manifiestan como comportamientos disruptivos en el contexto educativo, conformándose como un fenómeno cada vez más frecuente y preocupante para algunos de los actores que intervienen en los procesos educativos; fundamentalmente para aquellos que tienen la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y su control en el marco de los centros educativos y de las aulas y de su gestión. Estas premisas nos llevaron a plantear la relación entre conductas disruptivas, fracaso académico y los procesos de intervención

que fueron desarrollados en el I+D titulado “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa”¹. El abordaje educativo se lo ha planteado de manera sistémica a través de programas donde intervengan la comunidad, los centros educativos, los docentes, administrativos, estudiantes, padres de familia dirigido a favorecer la capacidad resiliente de los estudiantes.

Palabras clave: Conductas disruptivas, fracaso escolar, intervención educativa, educación secundaria obligatoria.

Introducción

El comportamiento disruptivo en las aulas por

1

Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)

parte de los alumnos se encuentra asociado a conductas perturbadoras, entendiéndose como tal aquellas no permitidas en el contexto educativo, dado que afectan al clima de convivencia escolar; pueden considerarse una de las causas desencadenantes de las situaciones de riesgo de fracaso escolar que actualmente encontramos en los centros educativos de secundaria (Reinke et al., 2008; Jurado y Olmos, 2012; Uruñuela, 2012). No podemos obviar el ambiente del centro, el tipo de alumnado, así como el profesorado, pues estos factores configuran las características del centro escolar. Lo que no podemos eludir es que por detrás de una conducta disruptiva existe un bagaje de información muy importante que debe ser objeto de análisis por parte del docente, de los tutores y del equipo directivo e incluso por el orientador de centro.

De esta manera la investigación que presentamos analiza la relación existente entre la aparición de conductas disruptivas, el fracaso escolar y los mecanismos de intervención educativa dirigidos al abordaje sistémico de la situación. Se ha realizado un análisis de las dimensiones teóricas desde teorías estructuralistas y corrientes psicológicas que retroalimentan las posturas pedagógicas. Metodológicamente se ha adoptado por una posición mixta (cuali-cuantitativa), de carácter descriptiva-interpretativa ex-post-facto que nos ha permitido analizar el fenómeno desde una perspectiva holística. Con el propósito de favorecer los procesos de orientación se proponen líneas de intervención y estrategias desde el aula, el centro y la comunidad.

Las conductas disruptivas. Definición y características

Generalmente las conductas disruptivas están asociadas al fracaso escolar. De ahí la importancia de describir el fenómeno disruptivo

desde diferentes puntos de vista sin dejar de lado a los actores implicados. Según Jurado (2015), las conductas disruptivas son definidas como:

Aquellas conductas que **dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo**, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas **se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje**. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la **manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas**.

Esta definición nos permite incidir sobre determinadas particularidades de las conductas disruptivas. Así, diferentes autores como *Gotzens (1986)*, *Kazdin y Buela (1994)*, *Rutter, Giller y Hagell (2000)*, *Geiger (2000)*, describen características esenciales de los comportamientos disruptores:

- Actuación del alumno en el aula en términos de transgredir, violar, ignorar las normas que se establecen en el aula. Esta actuación se manifiesta mediante conductas ruidosas, motrices, verbales o agresivas.
- Conductas antisociales. Como tal, la conducta antisocial es aquella conducta que refleje infringir las reglas sociales y/o una acción contra los demás. Estas conductas se manifiestan en actividades

de carácter agresivo, vandalismo, piromanía, mentira, absentismo escolar, huidas de casa.

- Conductas hostiles, desafiantes e hiperactividad. Establecen también que dicha conducta se relaciona, entre otros muchos factores, con las dificultades en la lectura (competencia lingüística) que conduce al fracaso escolar estableciéndose como una constante de los jóvenes que manifiestan estas conductas antisociales.
- Acciones propias de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y que pueden ir desde las conductas benignas a actos graves de agresión.
- Comportamientos inapropiados dentro del aula que retrasan y, en algunos casos, impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto no permiten afianzar los conocimientos debidos

Como menciona Bradshaw, O'Brennan & McNeely (2008), las conductas disruptivas de los alumnos están muy asociadas a un entorno familiar desfavorable y una relación desadaptada dentro del contexto escolar. Asimismo, Muñoz Sánchez, Carreras y Braza (2004), Moreno y Soler (2006), hacen notar que la disrupción es un fenómeno extendido en la mayoría de los centros, cuyo resultado se manifiesta en la disfunción del proceso educativo, tanto en su aspecto de enseñanza-aprendizaje, como en la convivencia, a la que se le atribuye una estrecha relación con el fracaso escolar. En este sentido, la disrupción distorsiona la realización adecuada de las tareas que se desarrollan en el aula, entorpeciendo las acciones que se llevan a cabo en el escenario aula, por lo que implica perjuicios para los alumnos y los profesores (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006) y obliga al profesor a invertir buena parte del tiempo de

enseñanza en hacerle frente (CCOO, 2001). De esta manera queda claro que existe una relación directa entre la disrupción y el fracaso escolar.

Fracaso escolar en la educación secundaria obligatoria

Se considera fracaso escolar como aquel que ocurre cuando un estudiante no consigue los objetivos planteados para su edad y nivel de escolaridad; específicamente cuando un alumno no obtiene el graduado de educación secundaria obligatoria, sea por no haber alcanzado la suficiencia en función de los objetivos establecidos por la ESO o por abandono escolar antes de la finalización de la escolarización obligatoria.

El análisis del fracaso escolar y de la problemática que implica puede ser realizado desde diferentes planteamientos y puntos de vista; al respecto, Blanco y Ramos, (2009) plantean algunos puntos fundamentales, tales como la necesidad de:

- ✓ Superar la perspectiva centrada en el alumno, de manera que se perciba la incidencia de otros factores, tales como los sociales, escolares, culturales y familiares, de manera que también forman parte del problema. Se trata de reformular la relación de causa-efecto con relación al fracaso.
- ✓ Analizar la relación con la adquisición de los saberes por parte de los jóvenes. Se trata de modificar la relación binaria con el saber (disponer o no del saber) a una relación progresiva (partir del saber actual para saber más y mejor).
- ✓ Definir los aprendizajes y las competencias que deben ser considerados básicos para la escolarización obligatoria.

Los aspectos mencionados nos permiten reflexionar sobre la importancia de analizar el fracaso escolar desde una perspectiva dialógica donde se considere al estudiante en relación con su entorno y las causas que están perturbando su proceso de aprendizaje.

Los factores condicionantes del fracaso escolar

El desarrollo de cualquier persona ocurre en contextos distintos, por lo que si asumimos las tendencias que nos llevan a establecer la influencia de los mismos en el comportamiento de la persona, inferiremos que los factores susceptibles de analizar, como etiologías que expliquen la situación de un alumno, están incluidos también en dichos contextos. Asumimos, como plantean Miñaca y Hervás (2013), los siguientes factores que se relacionan con el fracaso escolar:

a. El contexto de vida del alumno. Hace referencia a las características sociocomunitarias que definen el ámbito o espacios relacionados con el hogar y las interacciones que en él se producen.

b. La institución educativa. No cabe duda que las características de la institución educativa influyen en todo aquello que realiza el individuo dentro de dicha institución. La estructura organizativa, la definición "ideológica", la participación de una forma de pensar, determinan las formas de interacción, las secuencias didácticas y las formas de intervención frente a situaciones de crisis.

c. El contexto y características del aula. Supeditada a la institución educativa, el aula es el lugar natural donde los aprendizajes formales adquieren notoriedad.

d. El grupo de iguales. El referente grupo de pertenencia, grupo de amigos y pares iguales en edad influyen y crean una cultura y unos códigos particulares en el centro.

e. El contexto y la situación familiar. Se tratan de características familiares relacionadas con el

nivel económico, cultural y social, las cuales se asocian al éxito y al fracaso escolar de sus hijos (MEC, 2009).

f. El alumno. Determinadas variables, tales como las de género, el concepto de sí mismo, las actitudes, las aptitudes, entre otras. Por ejemplo, el autoconcepto se relaciona significativamente con el rendimiento escolar y con las actitudes hacia la escuela y hacia las actividades que en ella se realizan (Peixoto y Almeida, 2010).

El abordaje del fracaso académico desde los factores y las características personales y sociales de los alumnos se relacionan con el éxito o el fracaso en el sistema educativo. El abandono no está ligado completamente con los resultados escolares de los alumnos, esta decisión se relaciona con otros factores (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Sin embargo, el abandono prematuro de la escolarización se relaciona con la manifestación de problemas de disciplina (Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010), es decir, aquellos alumnos que presentan problemas disciplinarios, en un alto porcentaje tienden a abandonar el proceso de escolarización en Educación Secundaria Obligatoria, infravalorando el papel de la escuela en su trayectoria vital como motivación principal.

El planteamiento de un modelo de intervención educativa

Los procesos de orientación se dan en función de los cambios existentes en los entornos educativos, en los procesos psicosociales y biológicos de los usuarios de un sistema educativo. En el caso que nos ocupa analizamos los cambios de un ciclo educativo a otro que están condicionados por factores internos y externos, que tienen un inicio, promueven un cambio y tienen una dirección. Visto desde la psicología del desarrollo humano con sus correspondientes connotaciones madurativas,

la transición a la secundaria está condicionadas por estructuras cognitivas y afectivas. Este cambio se expresa en otros roles y habilidades para la integración socioeducativa en función de unos objetivos académicos.

En esta transición es necesario que el estudiante vaya asimilando una serie de habilidades generales para la adaptación a nuevos contextos, por tanto, estamos hablando de características subjetivas diferenciales que pueden variar de una persona a otra o de un contexto a otro. De esta manera las estructuras y organizaciones internas de los centros deben garantizar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en sus estudiantes dirigidas a favorecer la integración socioeducativa. Siguiendo a Jull (2009), se deben contar con marcos normativos que favorezcan la inclusión de los estudiantes identificados con conductas disruptivas evitando las configuraciones estándar, en caso contrario podrían estar anticipando un aumento de las tasas de comportamientos perturbadores, y los riesgos asociados. Es decir, que los centros deben crear una serie de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí intervengan en la vida de los estudiantes desde la adolescencia temprana.

La intervención de las conductas disruptivas involucra tanto el sistema educativo como su entorno. Bajo esta postura estructuralista existe la necesidad de utilizar estrategias desde el centro, hasta estrategias de enseñanza y aprendizaje, por tanto las conductas disruptivas deben ser asumidas desde la trayectoria académica de los estudiantes, las familias, el mismo alumno, los docentes y orientadores. En este sentido, es necesario plantear niveles de actuación:

- ✓ Con respecto al alumnado, facilitar las estrategias y los medios necesarios

para que adquieran habilidades para conocerse, desarrollar al máximo sus potencialidades y adaptarse al medio social en el que vive y se desarrolla.

- ✓ Con respecto al profesorado, tener presente sus competencias docentes y las funciones asociadas a su actuación, con la finalidad de asesorar, dar soporte, ofrecer recursos y orientar acciones para la mejora de su actuación. Este soporte debe ser asumido desde todo el equipo docente de manera coordinada y proactiva.
- ✓ Con relación al aula, aportar los recursos didácticos y espacios necesarios para conseguir un clima de cooperación y colaboración entre todos, alumnos y profesores, modificando las estrategias metodológicas y organizativas.
- ✓ Con relación al centro, tener en cuenta las medidas necesarias para alcanzar el desarrollo afectivo y social de los estudiantes. Por tanto la organización, el desarrollo de una currícula globalizada puede apoyar a este proceso de inserción académica de los estudiantes.
- ✓ Con respecto a la familia, integrarla en el proceso de intervención para reducir el enfrentamiento entre la actuación seguida en el centro y en el medio familiar.
- ✓ Con respecto a la comunidad, considerar los recursos imprescindibles para establecer un proceso dialógico entre los centros y el entorno inmediato, teniendo presente que el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes se da en función de un entorno en particular.

Diseño y metodología

El estudio que hemos realizado (Jurado, 2015) ha sido enfocado desde una *metodología descriptiva-interpretativa ex-post-facto* que le confiere, al mismo, una naturaleza *cuantitativa-cualitativa complementaria*, bajo el principio de *triangulación* a partir de la información aportada por distintas fuentes.

Desde la lógica de la triangulación, se ha valorado la multiinstrumentación como la estrategia más idónea para conseguir los objetivos propuestos. Desde esta manera se han valorado *los cuestionarios, la entrevista, el análisis documental y el grupo de discusión* como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria y dar respuesta a cada uno de los interrogantes derivados de los objetivos generales.

El diseño de los instrumentos cualitativos (entrevistas, análisis de registros) y cuantitativos (encuestas dirigidas a estudiantes y a docentes) estuvieron sometidos a un estricto rigor científico y fueron validados por expertos dada la necesidad de contextualización de diversos indicadores.

Resultados

Los resultados están fundamentados en la contrastación realizada entre el análisis cualitativo correspondiente a las entrevistas realizadas a los profesionales de los contextos educativos, a los cuestionarios de los alumnos y a los cuestionarios de los profesores.

Incidiremos en aquellos factores y elementos que resultan significativos para el análisis y la obtención de datos que sean relevantes para plantear un proceso de orientación.

Observamos que:

- La tipología de conductas disruptivas sobre las que focalizan su atención los docentes coinciden con las que observan los alumnos; específicamente, se refieren a acciones disruptivas

dentro del aula que se caracterizan por manifestaciones como murmullos y ruidos, interrupciones, salir de clase sin permiso, insultos y palabrotas.

- La percepción de los docentes respecto la tipología de conductas disruptivas varía en función del género, estableciéndose diferencias en la manifestación: los chicos presentan acciones violentas, como peleas; en cambio, las chicas realizan conductas de tipo verbal. Esta percepción no se corresponde cuando analizamos los cuestionarios de los alumnos, en los que no se manifiestan diferencias en la tipología de acciones relacionadas con las conductas disruptivas con relación al género.
- Sobre la actuación de los docentes en el aula, en general, tienden a modificar las estrategias metodológicas y las tareas, actividades programadas, adecuándolas a los aprendizajes que realizan los estudiantes y a sus características individuales, al sistema relacional, así como adaptación de recursos didácticos.
- Con carácter general, los alumnos ofrecen un perfil bajo sobre las conductas disruptivas que realizan en clase, todos los ítems están por debajo de la media teórica, excepto el ítem relativo a *te aburres en clase*, que supera la misma. Ello es indicador que estas manifestaciones comportamentales se dan entre nunca y alguna vez.
- Cabe destacar que, aun manteniendo la tónica baja, las conductas que más se presentan van asociadas a *reacciones individuales* (decir palabrotas, pegar a compañeros, destrozar mobiliario, enfados,...), seguidas de la *interacción con el profesor* (interrumpes en clase,

- molestas al profesor, faltas de respeto, el profesor le llama la atención o el profesor le castiga) y las que menos, se refieren a *reacción con compañeros* (molestar, coger las cosas de otros, insultos, ...), la dinámica de la clase (sales de clase sin permiso, llegas tarde a clase, incumples las normas del centro,..) y la *interacción compañeros* (molestas a los compañeros, coges cosas de otros sin permiso, amenazas a tus compañeros,...).
- Con relación a determinadas variables socio-académicas, se constata que el tiempo dedicado a las tareas escolares por parte de los alumnos se relacionan positivamente con el agrado de la lectura, del instituto y la relación con los profesores y con los compañeros. Por el contrario, se relaciona negativamente con el tiempo dedicado a ver la televisión y el número de asignaturas suspendidas. Por otra parte, aspecto tales como la *relación con los profesores* se relaciona positivamente con la *relación con los compañeros*, si bien ambas se relacionan negativamente con el número de asignaturas suspendidas; indicándonos que cuando hay una buena relación con los profesores también la hay con los compañeros y que esta se asocia a menor número de asignaturas suspendidas.
 - Si consideramos los factores de las conductas disruptivas con los de la autovaloración de los alumnos, se evidencia que, de una parte, hay una relación negativa entre los factores de conductas disruptivas y la autovaloración en su dimensión personal; en este sentido, se evidencia que los alumnos que menos conductas disruptivas presentan son los que mejor autovaloración personal manifiestan y los alumnos con mayor conductas disruptivas son los que peor autovaloración tienen. Existe una relación positiva entre la dimensión social de la autovaloración y las conductas disruptivas, en el sentido que los alumnos que mas conductas disruptivas manifiestan son los que mejor autovaloración en su dimensión social ofrecen.
 - Existe un perfil marcadamente diferencial en la presentación de conductas disruptivas en función de tener o no faltas de asistencia, de manera que cuando esto ocurre también es cuando más conductas disruptivas se presentan, exceptuando conductas tales como *amenazas a tus profesores, destrozas el material y amenazas a tus compañeros*, donde no se ha podido apreciar tal diferencia. Asimismo, se dan diferencias entre el alumnado en función de tener o no partes de convivencia, de manera que los alumnos que si tienen parte de convivencia son los que más conductas disruptivas presentan, en todos los casos. De igual manera, los alumnos que repiten curso, son los alumnos que más conductas disruptivas manifiestan.
 - El perfil de conductas disruptivas es marcadamente diferencial si consideramos el curso que estudia el alumno. En líneas generales puede afirmarse que la presencia de conductas disruptivas es menor en el primer curso de ESO frente al resto.
 - Los alumnos que no suspenden o suspenden una o dos asignaturas, así como los que tienen expectativas de seguir estudiando en el futuro, son los que menos conductas disruptivas presentan en comparación con el resto de los grupos.

- En el caso de la aparición de conductas disruptivas según la edad, los profesores consideran que, por lo general, no hay distinción alguna de la presencia de tipologías de interrupciones. Una afirmación que se contradice con los entrevistados, los cuales distinguen entre las acciones disruptivas llevadas a cabo por los primeros cursos de la ESO, los dos últimos y según si el alumno es repetidor o no.
- Factores, como la edad del profesor, que inciden en el aumento o disminución de las probabilidades de que aparezcan conductas disruptivas. Es decir, cuanto más joven es el docente más conductas disruptivas percibe, a diferencia de aquellos docentes con más experiencia.
- Los entrevistados aducen que no es la especialidad que imparte el docente la que condiciona la aparición de conductas disruptivas, sino el nivel de autoridad moral y actitudinal según la categoría profesional (director, docente, pedagogo...). Asimismo, se plantea que cuanto más experiencia tengan los docentes, menos aprecian conductas disruptivas.
- La cultura familiar, las expectativas familiares así como las condiciones socioeconómicas influyen positivamente en la no aparición de los comportamientos disruptivos; cuanto más se ayuda en casa, más comunicación padres – profesores se establece, mejor relación con los profesores y compañeros, más tiempo se le dedica a las tareas, más leen y más agrado muestran hacia el centro educativo; incidiendo positivamente en un perfil del alumno dominado por el éxito académico y altos niveles de concepto de sí mismo (imagen y autoestima).
- En los resultados de los cuestionarios de los alumnos no se hacen distinciones de los perfiles entre alumnos con faltas de asistencia o no; sin embargo, en las entrevistas se alude que hay muchos alumnos, especialmente de origen extranjero, se van de vacaciones durante el verano y no vuelven hasta bien entrado el curso académico (octubre o noviembre), lo que causa una desconexión del sistema educativo e incrementa el riesgo de fracaso escolar, a lo que se añaden aquellos casos de incorporación tardía y los que no tienen preparación previa al curso al cual se incorporan. Por otra parte, observamos que los alumnos con más faltas de asistencia, más conductas disruptivas llevan a cabo y los que peores resultados presentan en la autovaloración.
- Analizando el factor “partes de convivencia” podemos observar que los alumnos que han sido sancionados con ellos, dedican menos tiempo a las tareas escolares, les agrada menos la lectura, así como la asistencia al centro educativo, acostumbran a tener peor relación con los profesores y suspenden más que los que no han sido sancionados. Este factor está estrechamente relacionado con las conductas disruptivas. En el caso de la autovaloración de los alumnos con “partes de convivencia”, ésta es más baja, aunque presentan altos resultados en la interacción social.
- Con relación al factor repetir curso, se manifiesta que son los alumnos que muestran conductas disruptoras a los que se les asocia dicho factor, lo que conlleva, como consecuencia relaciones causales con el bajo rendimiento y el fracaso escolar.
- Los alumnos que tienen un número elevado

de materias suspendidas son los que manifiestan más conductas disruptivas. Entre las causas justificativas que se alude respecto a la reprobación de asignaturas se encuentran el contexto familiar, social o económico de referencia, así como llegar a Secundaria sin haber alcanzado los objetivos de nivel de Primaria.

- Los hábitos de estudio, la diversidad, las diferencias académicas, los niveles previos de educación y de cultura son factores muy influyentes en el ritmo y nivel de aprendizaje, de capacidades y aparición de problemas con los comportamientos disruptivos. Aunque los entrevistados consideran que una estrategia resolutoria sería la agrupación por grupos homogéneos, otros consideran que estos serían grupos demasiado complicados de gestionar.
- Cabe decir que los entrevistados coinciden, mayoritariamente, en destacar la falta de motivación, el interés y las expectativas como los factores principales que influyen en la aparición de conductas disruptivas. El factor motivacional se asocia, sobre todo, a los alumnos de tercero y de cuarto de ESO, porque arrastran un fracaso escolar mayor y ello influye significativamente en la participación y motivación para el estudio. Además, los entrevistados, también, afirman que los comportamientos disruptivos tienen como factor de influencia la cultura y las expectativas de los padres.

Conclusiones

A partir de estos resultados exponemos algunas de las conclusiones que nos van a permitir reflexionar sobre una propuesta de intervención en relación al fracaso escolar asociado a las conductas disruptivas.

Las características sociodemográficas

influyen en la percepción sobre las conductas disruptivas, tanto en los docentes como en los alumnos. La edad y el género son variables importantes a la hora de valorar y percibir las conductas disruptivas. Por tanto, la gradualidad y sistematicidad en que se planteen las acciones de prevención, son decisivas a la hora de valorar su éxito o fracaso en el sistema educativo. La transición académica debe ser asumida desde el la complejidad del ser humano desde su desarrollo bio-psico-social.

Las variables académicas favorecen el desarrollo socioemocional de los jóvenes dentro del sistema educativo, por tanto, a partir de estas variables se puede incidir en un modelo didáctico pedagógico sistémico, que contemple a todos los integrantes del sistema educativo. Así, la permanencia, la continuidad en el tiempo, son variables importantes a considerar en la aparición y prevención de las conductas disruptivas, por tanto, el seguimiento y modelos de autoevaluación del sistema son oportunos en todo proceso de intervención.

Si bien, los docentes aportan desde su desempeño profesional al tratamiento de conducta disruptiva en el aula es necesario promover acciones en conjunto. Existe la necesidad de formar a los docentes en relación a la concepción y tratamiento de las conductas disruptivas y atención a la diversidad dentro del aula. Para este propósito será importante destacar que los procesos formativos partan de un análisis de la realidad y tengan una sostenibilidad en el tiempo.

Existe la necesidad de enfatizar en el trabajo del docente y desde el currículum el apoyo hacia el desarrollo de las capacidades resilientes en sus estudiantes. Consideramos que esta perspectiva va permitir a los estudiantes asumir desde el conflicto la resolución oportuna de situaciones cotidianas, tanto dentro del aula como fuera de ella. Este factor clave facilitará

la inserción académica y adaptación al entorno inmediato.

Paralelamente existe la urgencia de generar cambios en relación a la gestión de los procesos orientativos, generando diferentes programas que permitan la adaptación de los jóvenes con conductas disruptivas. Para que una intervención educativa surta efecto debe transversalizar el currículum permitiendo desarrollar en los estudiantes factores constructores de resiliencia. Esta idea se ve reforzada al comprobar que la estructura afectiva de los jóvenes que presentan conductas disruptivas está asociada a problemas de autoestima y nivel de expectativas, por tanto es necesario incidir en modelos de orientación globales que permitan localizar, detectar y prevenir problemas emocionales y sus agravantes. De la misma manera es necesario elevar las expectativas a futuro y el estimular el valor intangible de la educación.

Cualquier práctica orientadora debe partir de un proceso dialógico entre el sistema educativo y el entorno inmediato, de esta manera le damos un sentido epistemológico y una visión crítica enmarcados en la propia realidad. El análisis realizado nos permite explicar la relación entre la organización de la comunidad, sus estructuras mediadoras y la intervención por programas por parte de los mismos centros educativos. La concordancia entre estos factores e implicaciones de los mismos permitirá el establecimiento de una coherencia con las acciones evaluativas desde una perspectiva innovadora.

Referencias bibliográficas

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-25.
- BLANCO, M.M. y RAMOS, F.J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*. (50), Enero-abril.
- FERNÁNDEZ MACÍAS, MUÑOZ, R., BRAÑA, F.J. y ANTÓN, J.I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 307-324.
- HERNANDO, A.; ALONSO, P.; LOBATO, H. y MONTILLA, C. (2006). *Mejora del autoconcepto/ autoestima en la enseñanza secundaria*. V Congreso internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- INGLÉS, C.J. et al. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*. 25 (1), 93-101.
- JULL, S.K. (2009). Student behaviour self-monitoring enabling inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (5), 489-500.
- JURADO, P. Y OLMOS, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- JURADO, P. (Coord.)(2015). Informe "Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa". Barcelona:UAB (*Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)*).
- MEC (2009). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009, Informe español. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-

Instituto de Evaluación, Dir. Gral. Evaluación y Cooperación Territorial.

las conductas disruptivas. Revista digital de la Asociación Convives. Diciembre (2), 5-10.

MENA, L. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y RIVIÉRE, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación, número extraordinario 2010, pp. 119-145.

MIÑACA, M.I. Y HERVÁS, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. Revista Española de Educación Comparada. (21), 203-220.

PEIXOTO, F. y ALMEIDA, L.S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. Eur J Psychol Educ. (25), 157-175

PI, VICENT (2006). Orientaciones para la intervención en conductas disruptivas para los equipos profesionales interdisciplinares. http://intercentres.cult.gva.es/spev04/conductas_disruptivas.htm

REINKE, W.M.; HERMAN, K.C.; PETRAS, H. & IALONGO, N.S. (2007). Empirically derived subtypes academic and behavior problems: Cooccurrence and distal outcomes. Journal of Abnormal Child Psychology. 36(5), 759-770.

RAMSEY, M. (2010). Using function-based choice-making interventions to increase task completion and accuracy and to reduce problem behaviors for students with e/bd. Doctoral Thesis. Georgia State University. United States.

SMITH, (2010). The effectiveness of function-based classroom interventions using functional behavior assessments and an in-school suspension program. Doctoral Thesis. University of Memphis. Memphis-United States

URUÑUELA, P. (2012). Una aproximación a