

LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA. CLAVES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Marta Sandoval Mena
Cecilia Simón Rueda

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La atención educativa de los alumnos con problemas de conducta es un reto para muchos educadores. En este artículo se analizan algunos recursos relacionados con la formación del profesorado encaminados a facilitar su tarea docente. Se contemplarán factores personales, profesionales e institucionales que guardan una estrecha relación con la mejora de la competencia en este ámbito. La finalidad última es proporcionar orientaciones sobre algunas variables fundamentales que deben considerarse a la hora de elaborar programas de formación del profesorado en este campo.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad, formación del profesorado, alumnos con problemas emocionales y de conducta.

ABSTRACT

Educational responses to emotional and behavioural difficulties adolescents are challenge for many teachers. The lack of information may difficult the docent labour. In this article the role of the teacher is analysed through the direct intervention with the students. As well as the teacher instruction taking into account personal, professional and institutional factors closed related with the competence improvement in this area. The main aim is to provide clues about some essentials variables that must been considered in order to design teacher's instructions programmes.

KEY WORDS: attention to diversity, teachers training, emotional and behavioural pupils.

1. Introducción

La cuestión de cómo abordar los problemas de conducta del alumnado se ha convertido en los últimos años en un elemento crucial, no sólo para los profesores y las familias de estos niños y niñas, sino también para diferentes sectores de la sociedad

(Informe del Defensor del Menor, 2005). Uno de los retos a los que se enfrentan en este momento los profesores de cualquier etapa educativa consiste en proporcionar una atención educativa adecuada a estos alumnos y al resto de sus compañeros.

Desde nuestro punto de vista, una de las claves para poner en marcha actuaciones eficaces se encuentra en la formación del profesorado. Tal y como apunta Gimeno: “Fue siempre una creencia de sentido común, reiteradamente confirmada por la investigación que el profesorado es el elemento central de una cadena de factores y condiciones que fundamentan la calidad de la educación. Sin profesores no hay educación. Sin profesores de calidad, no hay educación de calidad (Gimeno, 2000 p. 120)”.

Nuestro principal objetivo en este artículo es que reflexionemos acerca de la necesidad de información y formación que tienen los docentes para responder a las necesidades educativas de los alumnos con problemas de conducta. De ahí que sea primordial interesarnos por su vivencia personal y profesional en relación con los alumnos, sus condiciones de trabajo, sus habilidades interpersonales, sus estrategias didácticas e inclusivas, etc., para lograr el mayor nivel de integración y participación de sus alumnos en el aula. No obstante, antes de abordar esta cuestión, queremos introducir unos breves apuntes que sirvan para clarificar nuestro punto de partida a la hora de hablar de problemas de conducta. En primer lugar, contemplamos los problemas de conducta como una variable continua, cuyas manifestaciones pueden variar en función no sólo de factores personales, sino también de factores presentes en el contexto en el que se desenvuelve el alumno, de forma que éstos pueden aparecer en cualquier momento a lo largo de su escolarización. Esto supone, además, que en el momento en que hablemos de intervención, ésta se base en actuaciones multimodales, que incidan tanto en el propio sujeto como en los contextos en los que se desarrolla. Aunque en este trabajo hablemos de la formación del profesorado, debemos tener presente que este aspecto es tan sólo una parte de los cambios necesarios para hacer realidad la inclusión educativa de estos alumnos.

La escuela y el profesorado pueden hacer mucho en este sentido para prevenir y actuar sobre los problemas de conducta del alumnado; pero no todas las actuaciones pueden ni deben ser asumidas por ellos.

No podemos olvidar en nuestra reflexión la influencia de múltiples agentes pertenecientes a diferentes ámbitos, desde otros sistemas más cercanos como la familia que se constituye un referente obligado y fundamental hasta los medios de comunicación. Así, por ejemplo, debemos tener presente que nuestra sociedad está inmersa en un “sistema de mercado” y en los valores que de él se derivan. Según Galtung (1998), “estos valores” se reflejan en la superficie cotidiana a través de un tipo de violencia que se ha venido denominando “estructural”, proveniente de una estructura social violenta en sí misma, puesto que ejerce un modelo de poder que no permite satisfacer las necesidades básicas de todas las personas.

No hay duda de que la formación del profesorado constituye un eslabón importante para trabajar con los alumnos con problemas de conducta, sin olvidar que también es fundamental para contribuir en el bienestar personal del propio profesorado. Estos profesionales, sin una adecuada preparación, al no disponer de recursos personales para enfrentarse a las diferentes situaciones que se crean en el aula y responder adecuadamente a las necesidades específicas de cada alumno, pueden vivir, de forma estresante, el trato diario con sus alumnos. Por este motivo, nos resulta preocupante que los docentes puedan llegar a creer que su nivel de preparación en este

ámbito es escaso (Cheney y Harvey, 1995). Este hecho suele ser más acuciante en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como expresan Torrego y Moreno (2003): “Se podría argumentar que el profesorado, especialmente el de secundaria, está empezando a perder confianza en el papel de la propia escolarización y en el suyo como educadores” (p. 21).

Como hemos tratado de exponer en las líneas anteriores, es necesario que se realicen esfuerzos reales y efectivos encaminados a proporcionar a los profesores recursos formativos para que puedan cumplir con su trabajo de una forma adecuada y satisfactoria para todos los implicados. Nuestra aportación en este sentido se centra en discutir algunas variables que consideramos necesarias contemplar en el diseño de programas de formación del profesorado en este ámbito.

2. Elementos relevantes en la formación del profesorado

En muchas ocasiones, el profesorado tiene cierta sensación de “indefensión” ante los alumnos que manifiestan problemas de conducta en el aula, hecho que puede llegar a obstaculizar la intervención por parte de la escuela abortando de esta manera, muchos esfuerzos profesionales. Son muchas las barreras que pueden dificultar la puesta en marcha de actuaciones eficaces que favorezcan la inclusión en estos alumnos. En este trabajo señalaremos concretamente, el papel de las atribuciones causales del profesorado, la actitud de los docentes frente a la integración escolar de estos alumnos, su capacidad de afrontamiento, la relación con los padres, así como otras variables relacionadas con la organización del aula y con la comunidad escolar.

2.1. Atribuciones del profesorado sobre los problemas de conducta de sus alumnos

Un primer aspecto, que consideramos fundamental en la formación del profesorado, tiene que ver con las atribuciones que los mismos profesores realizan para explicar por qué sus alumnos tienen alteraciones conductuales. Los resultados de numerosas investigaciones evidencian que los profesores atribuyen las causas de estas alteraciones conductuales al propio alumno o a su familia, coozcan o no informes sociales o clínicos que confirmen sus hipótesis (Soodak y Podell, 1994; Wilson y Silverman, 1991). Las repercusiones de este tipo de planteamientos son importantes puesto que, como consecuencia, se puede tender a otorgar poco valor a las estrategias de enseñanza o a los factores educativos. Por ejemplo, si los profesores atribuyen el origen de las conductas agresivas a factores internos de sus alumnos, entonces pueden llegar a adoptar pocos recursos para intervenir desde un punto de vista educativo.

Se ha llegado a constatar que incluso los profesores que captan la influencia de las variables escolares, no reconocen el fuerte vínculo que existe entre los factores de enseñanza como el estilo motivacional docente, el estilo de autoridad, los recursos didácticos, etc. y los problemas conductuales del alumnado (Hughes, Barker, Kemenoff y Hart, 1993).

Además, nos parecen de especial interés aquellos enfoques que enfatizan la importancia de las interacciones sociales entre el alumno y los distintos contextos escolares. Estos planteamientos contemplan el mantenimiento y los desencadenantes de los problemas conductuales de los alumnos, a partir de las interacciones inadecuadas que se establecen entre el sujeto y el contexto (Gunter y Coutinho, 1997). Desde este enfoque los problemas de conducta pueden surgir como una forma de

escape o evitación ante situaciones que el alumno percibe como aversivas, como pueden ser conflictos en sus relaciones sociales o tareas escolares ante las que se sienten incompetentes o desmotivados (Alonso Tapia, 2005).

De lo anterior se desprende que un elemento necesario en la formación docente tiene que ver con el análisis de las creencias que tienen los profesores con respecto a los factores relacionados con la aparición y mantenimiento de los problemas de conducta, prestando, por supuesto, una atención especial a los que tienen que ver con el contexto escolar.

2.2. Actitud de los docentes ante la integración escolar de estos alumnos

Es frecuente escuchar en los centros escolares la sentencia “estos alumnos no tendrían que estar aquí” por parte de algunos profesores, cuando éstos protagonizan actos de indisciplina. Esta actitud que aparece reflejada en diferentes estudios (Croll y Moses, 2000; Heflin y Bullock, 1999; Meijer, 1998) ha sido analizada con el fin de determinar los factores relacionados con su aparición y mantenimiento, así como sus posibles efectos en la actuación del profesorado. En este sentido, entre las variables que pueden incidir en la resistencia de los profesores ante la integración escolar, se han señalado algunas como la etapa escolar, el tamaño de la clase, la ratio profesor-alumno, el nivel de apoyo administrativo, etc. (para una revisión de este tema, ver Avramidis y Norwich, 2002).

Por ejemplo, los resultados del estudio realizado por Farrel y Tsakalidou (1999) en el que se encuestó a profesores de 370 escuelas, mostraron que la percepción que tenían los profesores ante la integración de estos alumnos no era positiva, señalando una serie de barreras que limitaban la respuesta educativa que se les podía proporcionar. Entre las barreras más importantes mencionadas queremos destacar las dos más importantes. La primera hacía referencia a la conducta disruptiva de estos alumnos, con las repercusiones que este tipo de conducta puede tener en el funcionamiento del aula. La segunda más mencionada era la falta de personal especializado para llevar a cabo una intervención específica.

Pero ¿cómo influye esta actitud en la actuación docente? En este caso, esta actitud puede condicionar la relación que se establezca entre el profesor y el alumno. Hecho que debemos tener muy en cuenta si consideramos que una herramienta fundamental con la que responder a las necesidades de los alumnos con problemas de conducta es la construcción de una relación positiva entre ambos (Morris-Maclean, 2000; Visser, 2001). De hecho, diferentes investigaciones han mostrado que los alumnos con problemas de conducta perciben que la relación con su profesor es el factor que más influye en el restablecimiento de un comportamiento adecuado en clase (Turner, 2000).

Asimismo, hay estudios que revelan que los profesores proporcionan menos instrucción a los estudiantes que exhiben problemas de conducta, especialmente a los alumnos agresivos (Gunter, 1995; Wehby, Symons, Canale y Go, 1998). En algunos casos se ha llegado a plantear que existe una relación inversamente proporcional entre los alumnos que presentan mayor problemática conductual y los bajos índices de instrucción directa que estos alumnos reciben por parte del profesorado (Gunter y Coutinho, 1997). Las investigaciones que así lo demuestran se han basado mayoritariamente en las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para responder a cuestiones académicas. La participación del alumnado en las diferentes actividades

que se realizan en el aula es un factor que influye notablemente en su motivación a la hora de enfrentarse a las tareas escolares. Los estudios sugieren que al aumentar las oportunidades de los alumnos para responder a las tareas académicas, se produciría un mayor compromiso con las tareas y actividades escolares y, consecuentemente, disminuirían las conductas disruptivas.

2.3. Capacidad de afrontamiento del profesorado

Uno de los factores más relevantes en relación con el tema que nos ocupa hace referencia a la capacidad de afrontamiento de los docentes, es decir, su capacidad para dominar situaciones de estrés que puedan presentarse en el desempeño de su trabajo.

Resulta preocupante que en los últimos años, hayan proliferado las investigaciones que indican que los profesores que trabajan con alumnos con problemas de conducta presentan altos niveles de estrés o *burnout* (Huang, 1999; Poulou y Norwich, 2000).

Como sabemos, existen ciertas condiciones laborales y personales que están relacionadas con la aparición de estrés entre el profesorado. Entre las condiciones laborales se señalan el número de alumnos, el horario docente continuado, la falta de tiempo para coordinarse o la falta de un equipo docente estructurado. Entre las condiciones personales se encuentran las creencias del profesorado sobre su propia práctica docente, el grado en el que se sienten satisfechos con su trabajo, las expectativas que tienen sobre sus alumnos, etc. Asimismo, en consonancia con el apartado anterior una de las variables que más se ha relacionado con el estrés docente ha sido la actitud de los profesores hacia la integración de estos alumnos (Cook y col., 2000; Avramidis y Norwich, 2002).

En este sentido, la identificación de las preocupaciones del profesorado, de sus necesidades, etc. nos proporciona datos valiosos que pueden ayudar a establecer una línea base para diseñar programas de formación dirigidos realmente a las necesidades de los destinatarios.

Contemplando este aspecto de formación, escuchar activamente a los profesores y hacerles conscientes de las estrategias y de las emociones que se activan al llevar a cabo diferentes actuaciones, es un requisito previo a la hora de ofrecerles otras formas de gestionar y "orquestrar" su clase.

Por tanto, es fundamental tener en cuenta a la hora de trabajar con el profesorado la relación que existe entre sus creencias y sentimientos de competencia y otros factores, como pueden ser sus estrategias de afrontamiento ante el estrés.

2.4. Práctica educativa

Otros elementos que deben ser considerados para aumentar la competencia del profesorado en relación con los alumnos con problemas de conducta tienen que ver con cuestiones relacionadas directamente con la **organización y gestión del aula**.

Respecto al aula, el profesor debería conocer una serie de estrategias didácticas en el momento de *organizar su clase* encaminadas a facilitar el autocontrol de los alumnos, como pueden ser el empleo de tiempos de descanso, favorecer la participación en las tareas y actividades en las que los alumnos puedan experimentar éxito, desarrollar actividades predecibles, recordar frecuentemente a los alumnos las metas de las actividades que realizan, etc.

Asimismo, el *clima social escolar y del aula* constituye una variable muy poderosa que se debe tener siempre presente a la hora de intervenir en los problemas conductuales de los alumnos. Contamos con datos que indican la existencia de una relación entre el clima social del aula y la aparición de problemas de conducta (Díaz-Aguado, 1996; Morris-Maclean, 2000).

La importancia de evaluar el clima social del aula radica en la relación de interdependencia que se establece entre este factor y otras variables del alumno. Las características del alumnado pueden influir en el clima social del aula y, a su vez, este clima puede afectar a su comportamiento.

Las conductas agresivas son más frecuentes en aquellos alumnos que perciben hostilidad en el contexto en el que se encuentran y que se sienten excluidos del sistema escolar. En el clásico estudio de Rutter, Maughan, Mortimore, Houston y Smith (1979), realizado en 12 colegios en los que se buscaban las diferentes razones en comportamientos y en logros académicos entre los centros, llegaron a la conclusión de que el factor clave de los “buenos comportamientos” y de “la adecuada disciplina” era el clima escolar (entendida como los valores y las normas colectivas de la escuela), independientemente del contexto social del alumnado.

Dentro del clima del aula, nos parece esencial detenernos en la *interacción entre iguales* como factor relevante en la intervención. La falta de habilidades sociales de los niños con problemas de conducta es una variable de gran importancia en el caso de que deseemos lograr una integración exitosa en el contexto escolar (Desbiens, Royer, Fortin y Bertrand, 1998). Numerosos estudios han puesto de manifiesto que los alumnos con problemas de conducta no poseen las habilidades sociales apropiadas. De hecho, suelen ser los alumnos más impopulares de la clase.

Otra de las obligadas dimensiones formativas que debemos tener presente se refiere a *las técnicas de modificación de conducta*. En la formación de los docentes se ha destacado reiteradamente la importancia de la adquisición de estas técnicas, desde los principios de aprendizaje y la interacción positiva, tanto para disminuir las conductas inadecuadas en los alumnos como para aumentar las conductas deseables. Sin embargo, una de las carencias formativas de los docentes en la actualidad radica en la aplicación correcta de estas técnicas de modificación de conducta ya que se suelen aplicar sin planificación ni rigurosidad (Nelson y Rutherford, 1988).

Por último, queremos señalar, aunque sea brevemente, la importancia que tiene la *relación entre el profesor y los padres* cuando nos encontramos con un alumno con problemas de conducta.

La familia y la escuela son dos sistemas fundamentales en la educación de los individuos y tienen funciones complementarias. La familia y la escuela, como sistemas abiertos, están íntimamente interconectados. Como consecuencia, en una reflexión sobre los aspectos que deban ser tenidos en cuenta en la formación del profesorado, en un tema como el que estamos tratando, no podremos obviar la importancia de establecer una relación adecuada con la familia, que permita la colaboración entre padres y profesores.

Para ello, es importante que ambos, profesores y padres, se impliquen de forma activa en la búsqueda de soluciones, evitando buscar culpables únicos de la situación. Cuando se busca el origen del problema en la escuela o en la familia o en el propio niño de forma exclusiva, las medidas que se adoptan para resolver la situación son poco eficaces. Siguiendo a Dowling (1996), en el primer caso, la familia

hace responsable a la escuela del problema, de su origen y de su solución; en el segundo caso, puede ocurrir que el centro escolar se plantee que no puede hacer nada o puede hacer muy poco hasta que no se modifiquen las circunstancias familiares. Pero también puede ocurrir que ambos, familia y escuela, coincidan en que el problema es del propio niño, por lo que podría proponerse una intervención estrictamente individual ignorando, por tanto, el contexto a la hora de explicar y tratar de buscar soluciones.

Como hemos venido mostrando a lo largo de los apartados anteriores, es necesario superar esta forma de plantearse los problemas de conducta de los alumnos, para pasar a considerar no sólo al propio individuo, sino también a los diferentes contextos en los que se desarrolla. Según Dowling (1996), un enfoque sistémico cuando tratamos de considerar el problema del niño, que tenga en cuenta el contexto familiar y escolar y que se centre en la relación entre ambos sistemas, tendría como objetivos facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia, además de centrarse en cómo ocurren los problemas y no en por qué ocurren, en negociar conjuntamente los fines que se acuerden y, por último, en explorar los pasos concretos que conduzcan al cambio. Siguiendo a Marchesi (2004), la voluntad, de un profesor o de un centro, de implicar a la familia en la educación de su hijo con problemas de conducta es una de las estrategias de acción más positivas.

En esta línea, la comunicación entre el profesor y los padres se convierte en un factor decisivo a la hora de buscar soluciones. Entre los aspectos que pueden favorecer esa comunicación se encuentra el de la exploración, valoración y potenciación de los recursos tanto del propio profesor como de la familia. Como señala Cagigal (2005), para el logro de estos objetivos es recomendable crear un contexto de colaboración basado en la ayuda mutua, a partir de lo que tanto profesores como padres pueden aportar, en el que ambas partes se escuchen y en el que se cuente con tiempo suficiente y planificado para hablar con los padres, intentando siempre que asistan ambos padres y desde el convencimiento de que el cambio es posible.

3. A modo de conclusión

La necesidad de formar al profesorado para que pueda intervenir de una forma adecuada cuando aparezcan problemas de conducta en los alumnos es una realidad a la que hay que dar respuesta con urgencia. A la luz de los avances en la investigación, dicho análisis en el plan de actuación docente con alumnos con problemas de conducta quedaría incompleto si únicamente contemplase la enseñanza de una serie de programas o técnicas de manejo conductual, como tradicionalmente se viene realizando.

La forma de actuación propuesta a lo largo de las páginas anteriores se centraría en el análisis y valoración de los recursos personales y profesionales de los que ya disponen los propios profesores, para trabajar a partir de los mismos, en otros factores de índole tanto personal como profesional e institucional que puedan mediar en la eficacia de su actividad docente, así como en la satisfacción que sientan al ejercer dicha actividad.

Nos parece imprescindible enfatizar en cualquier tipo de formación que se planifique en este sentido, contemplar las creencias y las actitudes de los profesores, ya que éstas son decisivas para asegurar el éxito en las prácticas inclusivas.

Como ya hemos señalado, el profesor es uno de los diferentes agentes que deben intervenir en la respuesta que se proporciona a los alumnos con problemas de conducta. En este mismo sentido, creemos que la intervención que se lleve a cabo debe realizarse desde un enfoque colaborativo. Trabajar de esta forma supone implicar a diferentes agentes (profesores especialistas, profesores-tutores, grupos de iguales, equipos directivos, orientadores, etc.) y especialmente a las familias. Este enfoque no sólo resulta ser más efectivo para lograr los resultados esperados, sino que también reduce el estrés del docente. De hecho, el enfoque colaborativo, que ha llegado a ser muy popular en la intervención de los alumnos con problemas conductuales, procede de la perspectiva ecológica y está estrechamente ligado al concepto de escuela efectiva (Garner, 2000), ejes centrales en el planteamiento que hemos hecho en este trabajo.

El trabajo conjunto de los diferentes agentes implicados, los diseños de planes de formación adecuados, la conexión con la investigación multidisciplinar y el intercambio de experiencias educativas, que sirvan de guía de actuación para los profesionales y los centros educativos, pueden abrir nuevas y sólidas vías de intervención, con las que podamos responder, en definitiva, a las necesidades de los alumnos con problemas de conducta.

Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-148.
- Booth, T.(1996). Stories of exclusion, natural and unnatural selection. En E, Blyth y J., Milner (eds) *Exclusion from school* (pp. 21-26).London: Routledge.
- Cagigal, V. (2005). Trabajar con familias en el contexto escolar. En V.Cagigal (Comp.), *Construyendo puentes*. Madrid: PPC. (pp. 9-24).
- Cheney, D. y Smith Harvey, V. (1995). From segregation to inclusion: One district's program changes for students with emotional /behavioral disorders. *Education and treatment of children*, 17 (3), 332-346.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L y Landrum, T. (2000). Teacher's attitudes toward their included students with disabilities, *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Croll, P. y Moses, D.(2000). *Special needs in the Primary school*. Londres: Cassell.
- Defensor del Menor (2005). Informe para la CAM. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor.
- Desbiens, N.; Royer, E.; Fortin, L.; Bertrand, R. (1998). Competence sociale, status socimetrique et reseaux affiliatifs des élèves en trouble de comportement: perspectives d'intervention a l'école. *Science et comportement*, 26, 107-127.
- Díaz-Aguado, M^a.J.(1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dowling, E. (1996). Marco teórico: un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños (pp. 21-50). En E. Dowling y E. Osborne (Eds.), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Farrel, P.y Tsakalidou, K.(1999). Recent trends in the re-integration of pupils with emotional and behavioural difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International*, 20 (4), 323-337.

- Galtung, J.(1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Garner, P.(2000). Teachers and pupils voices on inclusion: preferred strategies for children who are regarded as having emotional and behavioural difficulties (EBD). *Paper to the Fifth International Special Education Congress*. University of Manchester, 24-28 July.
- Gimeno Sacristán, J.(2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gunter, P.y Coutinho, M.(1997). Negative reinforcement in classrooms: what we are beginning to learn. *Teacher Education and Special Education*, 20, 249-264.
- 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*, 43,103-109.
- Huang, P. (1999). *An investigation of stress and burnout as perceived by professionals who are working with students with emotional/behavioral disorder*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 60 (2-A). EEUU: University Microfilms International.
- Hughes, J.; Barker, D., Kemenoff, S. y Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions and self-efficacy as predictors of teachers referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(4), 369-384.
- Marchesi, A. (2004). Alumnos con problemas emocionales y de conducta En A. Marchesi (Ed) *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (pp.125-163). Madrid: Alianza.
- Meijer, J.W. (coord.) (1998). *Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos*. European Agency For Development in Special Needs Education.
- Morris-Maclean, S. (2000). *Working with difficult pupils: a case study of teacher effectiveness*. Manchester: International Special Congress ISEC.
- Nelson, C.M. y Rutherford, R.B. (1988). Behavioral interventions with behaviourally disorder students. En Wang, M.C., Reynolds, M.C. y Walberg, H.J. (Eds). *Handobook of Special education: research and practice: Vol, 2 Middly Handicapped conditions*. Oxford, Pergamon Press.
- Poulou, M. y Norwich, B. (2000). Teacher's causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties .*British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Houston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and theirs on children*. Cambridge, Mass Harvard University Press.
- Soodak, L y Podell, D. (1994). Teachers`s thinking about difficult to teach students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44-51.
- Sutherland, K.S.(2001). Exploring the relation between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with emotional/ behavioral disorders: A review. *Remedial and Special Education*, 22,. 113-121.

- Torrego, J.C. y Moreno, J.M.(2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Turner, C. (2000). A pupil with emotional and behavioural difficulties perspective: Does John feel that his behaviour is affecting his learning? *Journal Emotional and Behavioural difficulties*,5 (4),13-18.
- Visser, J.(2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for learning*, 16 (2), 64-68.
- Wehby, J.H., Symons, F.J., Canale, J. A. y Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24, 51-56.
- Wilson, A. y Silverman, H. (1991). Teacher's assumptions and beliefs about delivery of services to exceptional children. *Teacher Education and special education*, 14 (3), 198-206.