

Las fronteras de la convivencia escolar. Aportaciones de los proyectos específicos para alumnos disruptivos a la mejora de la convivencia.

Miquel Castillo Carbonell

1. Disruptividad, fracaso y convivencia escolar.

Las investigaciones realizadas en torno a las características de los agresores en los casos de violencia escolar no son del todo concluyentes en su relación con el fracaso escolar, y la disruptividad de determinados alumnos en el aula. Sí que algunas de ellas apuntan el problema de la desmotivación de los estudiantes, como causa de la conflictividad escolar¹ (Cerezo y Esteban, 1992; Ortega, R. y Del Rey, R., 2007; Arroyo, 2007). Serrano e Iborra (2005) señalan, por ejemplo, entre los factores de riesgo del agresor en los casos de violencia escolar, el bajo rendimiento escolar. Diez-Aguado (1998) resuelve en su estudio que entre las causas de la violencia en el marco escolar, se encuentra la dificultad de los alumnos agresores, para sentirse aceptados y reconocidos por la escuela y por el sistema social en el que se incluyen.

Los diferentes estudios y encuestas hechas al profesorado también ponen de relieve, que uno de los factores que en los centros de secundaria condiciona la convivencia escolar², es la existencia de alumnos con especiales dificultades de comportamiento³. A este tipo de situaciones nos referimos con el concepto de disruptividad⁴. En ellas se cuestiona la

¹ Consideraremos, pues, a la falta o el deterioro de la motivación como uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y que agudiza los problemas de malas relaciones en todos los sentidos, pero especialmente en la relación entre el profesorado y el alumnado. (Arroyo op. cit.).

² El informe Nacional sobre la violencia del Defensor del Pueblo (2000), mencionaba las siguientes causas como muy importantes según el profesorado : problemas familiares (73%), contexto social (64 %), y personalidad el alumno (41%).

³ El 71 % de los docentes creen que el principal problema de los centros escolares en España, es el de los alumnos que no permiten que se dé clase (Fuente: DEFENSOR DEL PUEBLO (2001): *Informe sobre Violencia escolar*)

⁴ Tuvilla, (2005) distingue entre disruptividad, *violencia de baja intensidad que entorpece y en algunos casos impide los procesos de enseñanza aprendizaje* (violencia contra fines educativos), de la indisciplina, *desafío a la autoridad y a las normas en general*, y del maltrato personal o bullying como violencia contra las personas. Ortega, del Rey (2004:202), proponen la indisciplina como un comportamiento contra las normas, mientras que la disruptión afectaría a las tareas propiamente dichas de la clase.

normativa, se desarrollan actitudes de vandalismo contra el entorno, deteriorando el ambiente con reiteradas faltas de respeto hacia compañeros y docentes⁵.

El Consejo Escolar de Cataluña, califica estas actitudes como *manifestaciones conductuales desajustadas*. Entre ellas destaca la falta de motivación por el estudio de un grupo limitado pero significativo de alumnado; las agresiones verbales y algunos intentos de agresiones físicas a compañeros y docentes; el rechazo de las normas de comportamiento y el absentismo escolar reiterado⁶.

La disruptividad no se configura como un conjunto de comportamientos y situaciones homogéneas⁷; en cada centro se utilizan criterios distintos⁸. Esto obedece a dos razones. Por un lado al nivel de conflictividad que ofrece el conjunto del alumnado dentro cada centro escolar (en estrecha relación con las características socioeconómicas del territorio de acogida). Por otro a la exigencia normativa que cada claustro de profesores y cada equipo directivo asume como necesaria, y que tiene implícitamente interiorizada como coherente (Giné, 1998). Sin embargo, no creemos que exista una gran disparidad ni en el tratamiento del conflicto y la sanción en los correspondientes Reglamentos de Régimen Interior, ni en su diverso desarrollo y aplicación para cada caso concreto.

⁵ *La disrupción cabe entenderla como un estado de inquietud y desorden en la clase que propicia el campo adecuado para no aprender y crear grandes dificultades en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula, tiene un marcado carácter académico.* (Calvo, García, Marrero, 2005:58)

⁶ Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre los desajustes conductuales del alumnado de los centros docentes (1997).

⁷ *Los actos disruptivos son aquellos que se suelen dar dentro del aula y que generan un clima y un ambiente poco propicio para cumplir con las funciones educativas (llegar tarde, no hacer los deberes, hablar mientras el profesor explica, malas posturas, fumar, comer, hablar o enviar mensajes con el móvil, estar despistado,...). Se trata de actos del alumnado muy relacionados con la indisciplina escolar que generan un fuerte malestar docente; esta forma de violencia escolar es la menos grave pero sin duda la que más se da en nuestro entorno inmediato.* (Balsells, 2003)

⁸ *En el problema de la disrupción, existe un gran componente subjetivo con relación a las expectativas o creencias de muchos docentes respecto a lo que debe de ser la práctica educativa.* (Ortega, del Rey, Sánchez, 2004:203)

A pesar de la responsabilidad personal⁹ en las situaciones de interrupción, algunos autores consideran que el acercamiento al problema debe realizarse desde una perspectiva sistémica (Viñas Cirera y Doménech, 2001)¹⁰, y no desde un análisis individual (Fernández García, 2006), buscando la naturaleza diferente y diversa de los elementos que la originan¹¹ (Ortega Ruíz, 1998). Así la interrupción formaría parte del cotidiano enfrentamiento de intereses que se da en cualquier organización social. Para valorarla haría falta buscar motivaciones complejas¹² y nunca simplificar (Uruñuela, 2006:19). Realizar acercamientos desde diferentes niveles: individual, familiar, de clima de clase de escuela, de la comunidad y de estructura social (Fernández, 2001).

En la valoración del problema, también hay que tener en cuenta las dificultades con que se encuentran los profesores incapaces de dar respuesta a muchas situaciones de interrupción, en parte por la falta de estrategias de gestión y control del aula y de tratamiento del conflicto (Fernandez, 2001).

Si el éxito escolar y el reconocimiento del esfuerzo del estudiante constituyen medios para lograr la motivación y evitar la conflictividad, mientras que el fracaso académico es un elemento perturbador¹³, hay que seguir creando recursos para superarlo. Por encima de grandes planteamientos ideales, serán las nuevas formas de trabajar el interés

⁹ *Alumnos con dificultades de comportamiento y atención inadecuada dentro del aula, que en algunos casos llegan a la falta de educación respeto por los demás, y a la vez existen grupos-clase en los que uno o varios alumnos disruptivos provocan actitudes perturbadoras de la dinámica del grupo a la instrucción.* (Fernández, 2001:19).

¹⁰ El centro educativo constituye un sistema donde las relaciones entre los elementos que lo configuran (comunidad educativa) son un indicador básico para su mejora.

¹¹ *Hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de factores para abordar los nuevos problemas que presenta la convivencia en las aulas y en los centros. Cada vez se va tornando más importante la atención al factor ambiental, en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, como ámbito específico en que las actividades adquieren su sentido cultura* (Ortega Ruiz, op. Cit. P.15).

¹² *El abordaje de los alumnos y de las alumnas con conductas perturbadoras, debe ser de carácter multidisciplinar, puesto que, en la mayoría de casos, los factores, tanto predisponentes como desencadenantes, de estas conductas responden a diferentes orígenes* (Moreno, 1998:81).

¹³ *Consideraremos, pues, a la falta o el deterioro de la motivación como uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y que agudiza los problemas de malas relaciones en todos los sentidos, pero especialmente en la relación entre el profesorado y el alumnado.* (Rosario Ortega, Del Rey, Gómez, 2002. Op. cit. O. 15)

de los alumnos, y el uso de estrategias más participativas y corresponsables con las posibilidades reales del contexto escolar, las que podrán aportar líneas de trabajo contra la disrupción. Seguidamente se proponen algunas.

2. Estrategias organizativas desarrolladas en los centros de Secundaria para el trabajo con alumnos disruptivos.

La implantación de la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años, con el consiguiente retraso del acceso de muchos alumnos a la formación laboral, comportó en muchos centros educativos, problemáticas de conducta y de desinterés que antes no se habían manifestado en la Educación General Básica.

La filosofía constructivista de la reforma educativa, los criterios de escuela inclusiva y de tratamiento plural de la diversidad, chocaron en muchos centros con la realidad de unos alumnos que no valoraban ni querían la nueva oportunidad de enseñanza obligatoria. También, todo hay que decirlo, con la poca preparación e interés de algunos docentes para realizar una aplicación coherente y con medios, de sus principios.

Progresivamente se fueron implementando desde la perspectiva local de algunos centros, recursos específicos para afrontar este tipo de problemáticas, muchas veces nacidos desde la buena voluntad de los docentes más inquietos, los departamentos de orientación y las Comisiones de Atención a la Diversidad.

Amparados por el paraguas de la diversidad, algunos de ellos vulneran los principios de la reforma educativa por su naturaleza segregadora, sin embargo son valorados como necesarios. Progresivamente se ha ido consolidando su reconocimiento en las sucesivas Instrucciones de inicio de curso de las consejerías educativas. Hoy, aceptados con más o menos convicción, contradicción y sentimiento de culpa, por parte de muchos docentes, equipos directivos y responsables de políticas educativas, forman parte del mapa escolar.

Seguidamente se efectúa una descripción de cuatro de ellos, desarrollados en la Cataluña: las unidades de escolarización compartida, las Aulas Abiertas, los Proyectos singulares y los grupos adaptados. Más adelante ofreceremos algunas de sus aportaciones a los planes de convivencia escolar.

Las **Unidades de escolarización compartida (UEC)** son un recurso educativo de educación formal para alumnos de necesidades educativas especiales derivadas de la inadaptación a medio escolar¹⁴. Constituyen un servicio de apoyo a la escolarización integrado en la enseñanza reglada¹⁵, con adecuación curricular e ingreso reglamentado. Permiten una mayor flexibilidad en las actividades que llevan a cabo los alumnos, así como una atención más individualizada y más facilidad en la mediación de conflictos. También cierta accesibilidad al mundo formativo/laboral.

Atiende alumnos que padecen procesos de exclusión, situaciones de indisciplina graves y fracaso escolar agudo, y conductas agresivas. Están dinamizadas, por encargo del Departament d'Educació, por entidades o corporaciones locales con experiencia en el trabajo socioeducativa con adolescentes en riesgo social.

Los alumnos pasan parte del horario lectivo fuera del marco escolar, desarrollando actividades de consolidación del currículum, competencias básicas y manipulativas. Conjuntamente con los centros escolares de matrícula, la UEC deberá velar para que los alumnos adquieran los conceptos, las habilidades, las actitudes, y los valores que los conduzcan a la autonomía individual, a la construcción de la propia personalidad y a un autoconcepto positivo, capacitándoles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos.

¹⁴ *Las unidades de escolarización compartida cubren la necesidad real de atención pedagógica particular de aquellos alumnos que no se adaptan efectivamente al sistema escolar ordinario a causa de diversas casuísticas personales y familiares.* (Altés, Domínguez, 2005)

¹⁵ Instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de educación secundaria de Cataluña para el curso 2002-2003

Globalmente se establecen unos objetivos generales priorizados en cuatro ámbitos de intervención socioeducativa: la autoestima, la socialización y la vida en comunidad, los hábitos sociolaborales, y los aprendizajes de las competencias básicas.

También existen efectos no deseados, como es el largo proceso de derivación a la UEC, y la dificultad del retorno al centro escolar. Este modelo comporta el riesgo de crear una red paralela a la escuela. Necesita evolucionar aprovechando los elementos positivos.

Las **Aulas abiertas** (anteriormente llamadas Unidades Adaptación Curricular. UAC) surgen con el fin de dar respuesta a los alumnos que necesitan recursos, estrategias metodológicas y organizativas, diferenciadas del aula ordinaria por su elevado nivel de fracaso escolar, y muy especialmente por las continuas problemáticas disruptivas que conllevan. Se configuran como entornos escolares abiertos (en teoría no generan segregaciones definitivas del aula de referencia) para alumnos de segundo ciclo de la ESO. Trabajan desde una perspectiva global, con actividades más prácticas y funcionales, buscando mejorar la motivación. Sus objetivos principales giran en torno al desarrollo de las competencias básicas, el establecimiento de relaciones personales positivas entre los alumnos, la identificación con el centro escolar, el desarrollo de habilidades sociales, y la consolidación de los aprendizajes básicos. En todos los casos, el alumnado de las Aulas abiertas debería compartir más de una tercera parte del horario escolar con el grupo clase ordinario. Su metodológica se centra en:

- Formación básica: con la incorporación de las TIC como herramienta de trabajo en las diferentes áreas que configuran el currículum. Se pretende fomentar en el alumnado una mayor atención hacia los contenidos y una motivación que facilite el aprendizaje.
- Formación práctica: con el desarrollo de actividades manipulativas relacionadas con la tecnología, y la futura inserción sociolaboral.

- Diversificación en todos el niveles de la intervención, tanto en las estrategias, las actividades de aprendizaje, como en los materiales de apoyo, teniendo como referente la significatividad de las tareas y la motivación de los alumnos.
- El trabajo de las áreas por proyectos coherentes des de una perspectiva globalizadora, interdisciplinaria y de síntesis.
- Seguimiento personal y desarrollo de metodologías de refuerzo del grupo.

. Los diversos estudios realizados últimamente valorando su eficacia (Ferrer, 2005; Coma, 2006), muestran que con su implementación se aumenta la autoestima, la motivación y la actitud de los alumnos implicados. Mejora el ambiente de tranquilidad del resto de las aulas, aumentando la satisfacción del profesorado implicado. Un porcentaje muy importante (más del 75%) de estos alumnos consiguen acreditar y siguen después una formación laboral (mejora del índice de continuidad formativa)

Un recurso complementario a las Aulas abiertas para determinados alumnos de cuarto d'ESO son los denominados **Proyectos Educativos Singulares**, contextualizados a la situación de cada alumno, la realidad de cada centro y las posibilidades del entorno. En ellos intervienen agentes sociales y educativos ajenos a la institución escolar, como por ejemplo los entes locales, las empresas y los servicios sociales de atención básica del territorio. Combinan el trabajo académico o curricular en el centro educativo con experiencias en el mundo laboral de cariz profesional. Se aborda el currículum desde la flexibilidad, con sensibilidad por el acercamiento del alumno a la realidad, y el desarrollo de las actividades des de un aprendizaje productivo. Se promociona el trabajo en pequeño grupo, y la participación activa en la vida del instituto. Todo ello, como en los anteriores recursos, realizado desde un estrecho seguimiento tutorial.

Con estos proyectos se pretende evitar el abandono prematuro de la ESO para los alumnos del último curso, la cronificación de determinadas sanciones de expulsión, y la resolución de los procesos de fracaso escolar reiterado.

El **agrupamiento por niveles**¹⁶ en el segundo ciclo de Secundaria se corresponde con una diversificación organizativa por grupos atendiendo a su diversidad, sin pretender ser una simple desclasificación de los alumnos más problemáticos o con serios problemas de aprendizaje (adaptaciones curriculares individualizadas). El equipo docente consensúa y asume en su totalidad la adaptación de los niveles académicos, la decisión y aplicación de los criterios educativos, curriculares, y las actuaciones generales. El equipo de tutores, con ayuda del psicopedagogo/a, el Equipo de Atención Psicopedagógica y de otros recursos externos, con el pleno apoyo de la comisión de atención a la diversidad, es quien define las mejores actuaciones a desarrollar con el grupo y con cada uno de los alumnos/as. De esta manera el agrupamiento busca convertirse en un instrumento dentro del sistema y la organización del IES para asumir problemáticas de fracaso escolar, desmotivación hacia el currículum y las dificultades de aprendizaje.

Globalmente atiende a cuatro tipologías de alumnos: necesidades educativas especiales, depositarios de un dictamen de adaptación curricular individualizada (ACI); repetidores con bajos niveles de rendimiento académico; alumnos con problemas de normativa escolar, de dispersión, y con serias dificultades para mantener el ritmo de atención y trabajo dentro del aula; y finalmente alumnos con muy baja motivación por el estudio, y que han iniciado procesos de absentismo escolar en cursos anteriores.

¹⁶ CASTILLO CARBONELL, M. (2006): “Una experiencia de atención a la diversidad en el segundo ciclo de secundaria: el grupo C en el IES Narcís Xifra de Girona”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 360, septiembre. Barcelona.

La realidad confirma que, si bien no es el mejor recurso de los posibles, sí que produce resultados positivos, especialmente en temas como la reorientación de los procesos de absentismo, las relaciones de convivencia y mejora de disciplina, el ritmo de trabajo, responsabilidad y aprendizaje. Estas adaptaciones además posibilitan a muchos alumnos con un amplio historial de fracaso escolar, la acreditación al final de la Secundaria,

3. Aportaciones de estos proyectos al plan de convivencia y al contexto escolar.

En el tercer punto expondremos algunas de las aportaciones de los proyectos específicos para alumnos disruptivos para afrontar los problemas de violencia y convivencia escolar. Lo haremos desde dos líneas de trabajo (siguiendo la propuesta de Ortega y otros, 1998): la línea de *acción preventiva* que trata de mejorar el sistema general de convivencia; y la *línea de acción directa*, que incide en los alumnos que se encuentran en situación de riesgo o que ya están implicados en situaciones de violencia.

3.1. Como acción preventiva.

- La mejora de la motivación y del interés de alumnos con problemas de disruptividad que consiguen este tipo de proyectos, conlleva una reducción real de las incidencias tanto en el marco del aula ordinaria como en el mismo recurso. La posibilidad real que se les brinda a alumnos que arrastran largos historiales de fracaso escolar, para acreditar al final del ciclo, refuerza aun más las posibilidades de proponer objetivos motivadores a corto plazo que conlleven compromisos firmes por parte de ellos¹⁷.
- Son recursos que vinculan estrechamente desarrollo cognitivo y conductual de forma simultánea (Galloway, 2006), con un enfoque de educación para la convivencia que toma en consideración *la importancia central del aprendizaje como*

¹⁷ Entendiendo el modelo ideal de clase como contexto social donde cada miembro se identifica con los objetivos del grupo y siente que pertenece a él. (Cerezo, 1997)

*elemento curricular y que contemple las relaciones estables y cooperativas entre alumnos como una condición necesaria para dicho aprendizaje*¹⁸.

- La retirada de los alumnos más conflictivos de las aulas y de determinados espacios comunes favorece, aunque sea por simple ausencia, el clima general del contexto escolar. Esta situación, dejando al margen juicios y críticas valorativas sobre su conveniencia, tranquiliza a gran parte del profesorado y permite que las actividades de enseñanza aprendizaje se realicen con menos tensión.
- La reducción de la conflictividad en el ambiente escolar y las actuaciones de urgencia, facilita que los cargos directivos responsables de la disciplina, puedan dedicar más tiempo a trabajar programas preventivos con el resto de los alumnos.
- La intervención intencionada y decidida desde el principio con este tipo de alumnos derivados hacia el recurso, permite el establecimiento de pactos pedagógicos previos, que no sólo afectan a las actitudes respecto al recurso, sino a la totalidad del ambiente escolar. De esta manera se refuerza la integración de la normativa, tomando conciencia de su necesidad¹⁹ y siendo condición inapelable para poder mantener su presencia en el recurso.
- La consolidación de equipos docentes especializados, con estrategias y metodologías más innovadoras, promueve los criterios comunes de acción dentro y fuera del aula. Permite también el desarrollo de líneas de trabajo coherentes, con objetivos claros y consensuados²⁰ por lo que se refiere al papel de los alumnos en la convivencia escolar.

¹⁸ Galloway, op. Cit. P.325.

¹⁹ En este sentido estamos de acuerdo con Gotzens en la necesaria y realista congruencia entre lo que se exige a los alumnos y lo que éstos son capaces de hacer.

²⁰ *La unificación de criterios (busca el poder de las alianzas), potencia las actuaciones de todos y cada uno de los miembros del equipo docente, pero especialmente de los que tienen menos capacidad de control* (Vaello, 2006:90).

- La voluntariedad y sensibilidad del profesorado que desarrolla la docencia en este tipo de recursos, facilita la resolución de conflictos en el aula, además de animar actitudes de compromiso positivo de los alumnos hacia el marco general del centro escolar²¹. *Una buena parte del control o modificación de las conductas inadecuadas debería centrarse en la utilización de técnicas educativas eficaces que tengan la necesidad de interactuar con los alumnos* (Calvo, Garcia, Marrero, 2005:230).
- La introducción dentro del currículum de créditos de habilidades sociales, permite trabajar aspectos previos a los propios programas de convivencia. Puede facilitar incluso, el papel activo de estos alumnos en los grupos de mediación²².
- El seguimiento tutorial individualizado del que se benefician los alumnos de este tipo de recursos refuerza el trabajo de las competencias socio-emocionales.

3.2. Como línea de acción directa.

- El seguimiento personalizado, realizado de una manera intensiva y continuada por parte del tutor, favorece los mecanismos de mediación y trabajo de las situaciones de conflicto, ya sea con compañeros, ya sea con docentes. Se intensifican los mecanismos de control. Los encuentros periódicos con los alumnos permiten valoraciones a otros niveles (reconociendo y advirtiendo también las buenas conductas, Rosenberg, 1999) de las incidencias y de las sanciones correspondientes²³.
- La colaboración conjunta con la familia en el abordaje de los incidente, especialmente en los más graves, facilita adoptar medidas punitivas comunes,

²¹ Los conflictos en los centros escolares pueden ser positivos si se trabajan adecuadamente, facilitando de esta manera la creación de nuevas ideas y motivando el cambio hacia su resolución. (Johnson y Johnson, 1999)

²² Basándonos en una perspectiva de planteamiento global a través del trabajo en equipos de padres, alumnos y profesores, para la implementación de los programas de convivencia y resolución de conflictos, así como su introducción en una dinámica sistemática y estructurada.

²³ Desde una perspectiva de administración de consecuencias lógicas orientando al alumno a que perciba la racionalidad de sus actos, además de trabajar el marco de los refuerzos positivos.

además de conseguir dar más fuerza moral a las decisiones disciplinarias del centro educativo. Este trabajo cooperativo refuerza aun más las estrategias de sanción y recapacitación ante incidencias graves y situaciones de violencia escolar.

- En situaciones de alumnos con problemáticas muy graves (de origen diverso), que se explicitan en actitudes de cuestionamiento continuo de la normativa más básica para la convivencia escolar, acerca la intervención de profesionales especializados externos al marco escolar (psicólogos, pedagogos, profesionales de la salud).
- En alumnos en procesos de enjuiciamiento por acciones contra la convivencia ciudadana (actos de gamberrismo, agresiones, conducción temeraria...), coordina el trabajo conjunto con los profesionales especializados y responsables de su seguimiento en medio abierto, como los Delegados Asistencia al menor (DAM).
- El prestigio de estos recursos entre el alumnado, condiciona tanto su entrada como posterior permanencia, al cumplimiento de la normativa escolar, y al compromiso por un buen ambiente.

4. Conclusiones.

Sin magnificar el papel de los recursos para alumnos disruptivos y con problemas de fracaso escolar y motivación en la Secundaria obligatoria, hay que reconocer su especial y significativa aportación al ambiente escolar. Las acciones específicas que conllevan este tipo de proyectos (perspectiva tutorial, el seguimiento individualizado, la atención por parte de otros profesionales, la diversificación del currículum y formación laboral, o la introducción de elementos positivos y de reconocimiento en la vida académica y escolar de muchos alumnos con historiales de fracaso), constituyen un marco privilegiado para el trabajo de las actitudes cívicas, y de respeto tanto a la normativa como a la convivencia escolar.

En la medida que consigamos que los todos los componentes del sistema escolar, especialmente los que se sienten más alejados de él, se sientan satisfechos y entiendan su pleno sentido y pertenencia a la comunidad educativa, mejoraremos el ambiente de convivencia y dinamizaremos activos capaces de proponer nuevas líneas de trabajo para su mejora.

BIBLIOGRAFIA

1. ALTES, J.M.; DOMININGUEZ M.J. (2005): “Aula 15: el abordaje del absentismo en la ESO”. *Revista de Educación Social (RES)*. Nº 4: infancia y educación social. [<http://www.eduso.net/res.es>].
2. ARROYO JIMÉNEZ, B. [et al.] (2007): “Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar”. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Revista telemática. Nº 6, Junio.
3. BALSELLS, M. A. (2003): “La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar”, *Revista electrónica Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm]
4. CALVO, P; GARCÍA, A.; MARRERO, G. (2005): *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
5. CASTILLO CARBONELL, M (coord.) (2006): *Como evitar el fracaso escolar en Secundaria*. *Recursos*. Madrid: Editorial Narcea.
6. CEREZO, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
7. COMA, R. (2006): *Incidència dels projectes singulars de Secundària en l'èxit escolar i la inclusió social dels adolescents en dificultat d'adaptació*. Llicència retribuïda. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

8. CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1997): “Informe sobre els desajustaments conductuals de l’alumnat dels centres docents”. *Perspectiva Escolar*, nº 218. Octubre. p. 52-60.
9. DEFENSOR DEL PUEBLO (2007): *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación Secundaria obligatoria 1999-2006*. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Informes, estudios y documentos nº 22.
10. DEL REY, R.; SANCHEZ, V.; ORTEGA, R. (2004): “Resistencias conflictos y dificultades de la convivencia”. En ORTEGA, R.; DEL REY; R. (2004): *Construir la convivencia*”. Barcelona: Edebé. P.193-210.
11. DIEZ AGUADO, M. J. (1998): (dir.) (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, en cuatro volúmenes y dos vídeos, Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
12. GALLOWAY, D. (2006): “Alternativas a la disrupción en el aula”. En Congreso *La Disrupción en las Aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
13. GOTZENS, C (1997): *La disciplina escolar*. Barcelona: Hossori/ICE de la Universidad de Barcelona.
14. JOHNSON, W.; JOHSON, R: (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
15. FERNADEZ GARCIA, I. (coord.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISSPRAXIS.
16. FERRER FÀBREGAS, M. Teresa (2007): “Aules obertes: Les aules obertes. Experiències escolars compartides: una línia de futur per al rendiment escolar”. *Perspectiva escolar*, nº 311. p. 66-71.

17. GINÉ, N. (1998): “Un centro para alumnado diverso”. En CASAMAYOR, G. (coord.): *Como dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó. p. 119-142.
18. MORENO, F.J. (1998): “Alumnes amb conductes pertorbadores a l’aula. Propostes d’intervenció. *Revista Guix*. nº 243, p. 79-84.
19. MORENO, A. (2005): “El centro abierto y la UEC: recursos para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social en Barcelona”. *Revista de Educación Social (RES)*. Nº 4: infancia y educación social. [<http://www.eduso.net/res.es>].
20. ORTEGA RUIZ, R. [et. al.].(1998): *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
21. ORTEGA RUIZ, R.; DEL REY, R.; GOMEZ, P.(2002): *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y dialogo. Guía de Orientación*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
22. ORTEGA RUIZ, R.; DEL REY, R. (2007): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
23. SERRANO SARMIENTO, A.; IBORRA MARMOLEJO, I. (2005): *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia.
24. TUVILLA RAYO, J. (2004): *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía.
25. URUÑUELA NAJERA, P. (2006): “Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual”. Congreso *La Disrupción en las Aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

26. VAELLO, ALONSO, A. (2006): “El clima de clase: problemas y soluciones”. En Congreso *La Disrupción en las Aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
27. VIÑAS CIRERA, J.; DOMENECH, J. (2001): “El sistema relacional”. En GAIRIN, J.; DARDER P. : *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: CISS-Praxis Educación.