



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

10

mayo de 2018

¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos?

Miquel Àngel Alegre

Las conductas disruptivas, de indisciplina o incluso de agresividad distorsionan el funcionamiento óptimo de las clases y comprometen las condiciones de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Al mismo tiempo, se ha evidenciado que estos problemas de actitud, cuando perduran en el tiempo, perjudican el progreso educativo de los alumnos que los experimentan. Las respuestas que se han dado a este problema desde los centros educativos han sido variadas, desde el establecimiento de sistemas de faltas y expulsiones hasta enfoques preventivos o actividades de gestión emocional. ¿Qué sabemos de la efectividad de estas intervenciones? ¿Cuáles funcionan mejor? ¿En qué condiciones? ¿Y cómo podemos avanzar hacia programas conductuales más efectivos en Cataluña?

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. [Ivàlua](#) y la [Fundació Jaume Bofill](#) han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos?



Miquel Àngel Alegre

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Responsable de proyectos de la Fundació Jaume Bofill. Ha trabajado como analista en el Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua). Es experto en evaluación de políticas educativas y corresponsable de la publicación *Qué funciona en educación*.

Motivación

Las conductas y actitudes disruptivas, de indisciplina, desafío, rebeldía o, incluso, agresividad —sobre todo cuando tienen una cierta intensidad y se mantienen en el tiempo— distorsionan el funcionamiento óptimo de las clases y comprometen las condiciones de enseñanza-aprendizaje del conjunto del alumnado. En la práctica, se sabe que el profesorado dedica un porcentaje significativo de su tiempo en el aula a intentar controlar y gestionar problemas conductuales o disciplinarios de índole diversa [1]. Todo esto es tiempo no ocupado en el desarrollo positivo de dinámicas de aprendizaje.

El profesorado dedica un porcentaje significativo de su tiempo en el aula a intentar controlar y gestionar problemas conductuales o disciplinarios.



Asimismo, resulta evidente que las manifestaciones sostenidas de mala conducta representan un perjuicio importante para el progreso y las oportunidades educativas de los alumnos que las protagonizan [2] [3]. Este perjuicio se agrava cuando en la base de los problemas conductuales se encuentran trastornos emocionales o de salud mental.

Un escenario distinto, y seguramente más preocupante, lo encontramos cuando la problemática conductual se manifiesta en forma de violencia física, verbal o psicológica, y llega a traducirse en actitudes y prácticas de acoso escolar (*bullying*) dentro y fuera del aula o del colegio. Ciertamente, este fenómeno requiere de una atención específica, aunque acaba formando parte del abanico de problemas de conducta que pueden darse en el ámbito escolar.

Un escenario distinto, y seguramente más preocupante, lo encontramos cuando la problemática conductual se manifiesta en forma de violencia física, verbal o psicológica.



En Cataluña, las respuestas que se han planteado tanto desde los centros como desde la administración educativa para abordar este conjunto de problemáticas abarcan desde programas especializados de tutorización individual o en pequeños grupos, hasta protocolos de control y sanciones disciplinarias, pasando por actividades más o menos puntuales de sensibilización, modelización o juegos de rol en contextos de aula. Algunos colegios e institutos han incorporado estas u otras intervenciones en el marco de planes de convivencia de centro. Por otra parte, el tratamiento de las problemáticas conductuales suele incorporarse dentro del ámbito de intervención de los dispositivos o departamentos de orientación o atención a la diversidad de los centros, y cuenta con el apoyo de los servicios especializados de los ayuntamientos o de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica de zona. Finalmente, sobre todo en la educación secundaria, ha sido frecuente la práctica de emplazar al alumnado conductual en grupos-clase de ratio reducida o de diversificación curricular donde acaban concentrándose problemáticas diversas (sociales, académicas, trastornos emocionales, etc.).

Sin embargo, la apuesta por unas u otras respuestas, así como su diseño e implementación, rara vez han tenido en cuenta la evidencia empírica acumulada sobre su efectividad, es decir, sobre los impactos (positivos, nulos o negativos) observados en los lugares donde se han aplicado. Asimismo, en pocos casos han sido evaluadas de forma rigurosa. En esta revisión nos preguntamos justamente eso: ¿qué sabemos sobre el funcionamiento de los programas de mejora conductual en el ámbito escolar?

De qué políticas hablamos

Son múltiples y diversas las formas, estrategias y programas que pueden implementarse en el ámbito escolar para trabajar aspectos relacionados con las conductas, los comportamientos y las actitudes del alumnado. Esta diversidad tiene que ver tanto con las características de la problemática que quiere corregirse como con apuestas específicas relativas al diseño y a los métodos de intervención.

Los problemas conductuales: tipos y características

La literatura sobre problemas conductuales originados o manifestados en el contexto escolar es ingente, y señala una gran variedad de ámbitos de atención. De forma

muy simplificada podrían distinguirse dos grandes modalidades de problemáticas, cada una con causas, factores desencadenantes y niveles de gravedad internamente variables. Estas problemáticas son las que motivan la diversidad de objetivos de cambio de unos programas y otros.

- **Problemáticas conductuales internas (*internalizing behavior problems*).**

Incluyen desórdenes experimentados en el plano más personal o subjetivo y afectan principalmente al equilibrio psicológico o emocional del individuo. Depresión, ansiedad, aislamiento, problemas de atención, concentración, disociación o hiperactividad, entre otros, entrarían dentro de esta categoría. El nivel de gravedad de estas problemáticas puede ser muy variable, así como sus manifestaciones externas.

- **Problemáticas conductuales externas (*externalizing behavior problems*).** Se refieren a problemáticas que se expresan principalmente en el terreno de las relaciones sociales y en espacios compartidos.

En el ámbito escolar, se habla de comportamientos antinormativos, disruptivos o de indisciplina en el aula, desafío a la autoridad, agresividad o violencia, y acoso escolar (cuando la violencia física, verbal o psicológica se ejerce de forma sostenida y desde relaciones de dominación hacia compañeros del colegio). Diversos estudios incluyen dentro de esta categoría otros desórdenes externos vinculados a prácticas de riesgo dentro o fuera del centro, tales como el consumo de alcohol, tabaco, drogas o la comisión de delitos (robos). En todo caso, el espectro de las problemáticas externas es amplio y presenta distintos niveles de intensidad o gravedad. Algunas de estas conductas o comportamientos pueden tener su origen o estar asociadas a problemáticas conductuales internas.

Se habla de comportamientos antinormativos, disruptivos o de indisciplina en el aula, desafío a la autoridad, agresividad o violencia, y acoso escolar.



Los programas conductuales: diversidad de respuestas

Entre los programas dirigidos a reducir los problemas conductuales externos dentro del ámbito escolar, encontramos una diversidad notable de diseños, métodos y modalidades de intervención. Así, al margen del objetivo o problemática específica en que se centren, podríamos diferenciar los programas (o sus componentes) basándonos en ejes como:

- **Orientación preventiva o correctiva.** Las intervenciones pueden tener un carácter correctivo cuando lo que pretenden es neutralizar o minimizar la prevalencia de una problemática conductual individual o colectiva ya existente, o bien pueden diseñarse con la voluntad de anticiparse a la aparición de la problemática. Elegir entre un tipo de orientación u otro justifica la apuesta por unas modalidades de tratamiento u otras (elementos que serán enumerados a continuación).
- **Aproximación focalizada o universal de las actividades.** Por una parte nos podemos encontrar con programas o planes de medidas que están dirigidos al conjunto de los alumnos del colegio o del aula, generalmente con el objetivo de mejorar el clima de convivencia y las actitudes de adhesión a la enseñanza. Por

otra parte, hablaríamos de intervenciones focalizadas en alumnos con problemáticas específicas en el terreno conductual o actitudinal, generalmente implementadas en pequeños grupos o de forma individual.

- **Enfoque punitivo o de empoderamiento y refuerzo positivo.** Distinguiríamos entre, por un lado, intervenciones que priorizan la acción disciplinaria punitiva como mecanismo de reconducción del mal comportamiento (típicamente expulsiones de clase o del colegio) y, por otro, actuaciones orientadas a dotar al alumnado de competencias sociales o de gestión del conflicto y recompensar positivamente los cambios conseguidos.
- **Dosificación de las intervenciones.** Remite a la duración de las actividades o a su extensión en el calendario, así como a su frecuencia y periodicidad.
- **Instituciones y perfil de los profesionales** implicados en el diseño e implementación de la intervención. En este punto diferenciaríamos: *a*) programas y actuaciones desarrollados por el profesor ordinario del centro (como proyecto transversal o específico de unas materias u otras); *b*) intervenciones que son lideradas por especialistas vinculados al colegio (equipos internos o externos de psicopedagogía); *c*) programas que implican el concurso de profesionales de otros sectores (habitualmente, servicios sociales, sanitarios o de justicia juvenil).
- **Modelo y actividades del tratamiento.** Nos referimos al marco que guía la estrategia de tratamiento propia de los programas: conductual, cognitivo-conductual, *mindfulness*, psicoterapia y coaching. Nos referiríamos también aquí a la diversidad de actividades que pueden llegar a incluir los distintos programas: modelización; pactos y establecimiento de objetivos; actividades de sensibilización y discusión de grupo; entornos cooperativos, premios e incentivos; juegos de rol; mentoría; herramientas de autocontrol, resolución de conflictos y gestión de las relaciones interpersonales; mediación entre iguales; meditación y relajación, etc.
- **Alcance y comprensividad de las actuaciones.** Algunos programas incorporan actividades que tratan de involucrar a otros actores o ámbitos relevantes de la vida de los niños y adolescentes. Un caso paradigmático es el papel, más o menos central, que otorga a la familia del alumno una parte importante de los programas conductuales. Otros programas, en cambio, limitan sus actuaciones al alumnado que es objeto de la intervención.

El foco de la revisión

En esta revisión nos centramos en aquellos **programas que tienen como objetivo principal prevenir o reconducir problemáticas conductuales externas que se manifiestan en el entorno escolar**, básicamente: *a*) conductas

y actitudes sistemáticas de indisciplina o disruptivas en el marco del aula, *b*) conductas antisociales, de agresividad o violencia entre compañeros dentro o fuera del aula (incluido el acoso escolar). Hablamos de programas cuyo propósito general es mejorar el clima de relaciones y aprendizaje e incrementar así las oportunidades

Hablamos de programas cuyo propósito general es mejorar el clima de relaciones y aprendizaje e incrementar así las oportunidades educativas de los alumnos. Los denominaremos programas conductuales o actitudinales (PCA).



educativas de los alumnos. Los denominaremos **programas conductuales o actitudinales (PCA)**, aceptando la diversidad que estos pueden contener en términos de objetivos específicos, aproximación, contenidos, alcance y tipologías de tratamiento. Parte de esta diversidad tendría que ver con el peso, ciertamente variable, que puede llegar a tener el objetivo de mejora de los logros académicos (rendimiento, graduación y transiciones) en el seno de los distintos programas.

En todo caso, se quedarán fuera del radio de atención de este informe los programas centrados específicamente en la reducción del absentismo escolar, los programas de ámbito clínico o psicosocial, cuyo objeto son las problemáticas conductuales asociadas a trastornos graves de la salud mental, y los programas vinculados al ámbito de la justicia juvenil, si bien todos ellos pueden implicar la participación de los colegios o de los profesionales de los centros educativos.

Preguntas que guían la revisión

Considerando la diversidad de intervenciones que pueden encajar dentro de la categoría de PCA, la revisión de evidencias que aquí se presenta quiere responder a las preguntas siguientes: ¿consiguen los PCA los objetivos de mejora que persiguen en el terreno de los comportamientos, las actitudes, las emociones y las relaciones sociales? ¿Hasta qué punto son también efectivos a la hora de mejorar los resultados educativos de los niños y adolescentes que participan en ellos? ¿De qué manera son más efectivos los PCA? Es decir, ¿qué atributos o componentes de los PCA incrementan su probabilidad de tener un impacto positivo respecto a los objetivos perseguidos? ¿Qué colectivos de alumnos (según edad, perfil socioeconómico y conductual) tienen más que ganar con las distintas modalidades de PCA? Y, por último, dependiendo de la respuesta ofrecida a las preguntas anteriores: ¿es recomendable extender y ampliar este tipo de programas por Cataluña? ¿En qué condiciones?

Revisión de la evidencia

Metanálisis considerados

Como hemos dicho anteriormente, la mayoría de los centros educativos catalanes se han implicado en el despliegue de programas conductuales o actitudinales. Actualmente disponemos en Cataluña de un abanico de PCA muy amplio y heterogéneo según enfoques, contenidos y recursos. Hay que decir, sin embargo, que el despliegue de estos programas ha generado muy poca evidencia sobre su potencial de impacto. Por este motivo, para responder a las preguntas planteadas hemos tenido que recurrir a evaluaciones y revisiones de estudios de programas desarrollados en otros países, principalmente en los Estados Unidos.

Las tablas que se muestran a continuación describen los veinte metanálisis que constituyen la base de evidencias de la revisión de revisiones que aquí presentamos. En conjunto, estos metanálisis

muestran un abanico amplio y diverso de evaluaciones experimentales y cuasiexperimentales del impacto de distintos PCA: actuaciones para prevenir conductas disruptivas antisociales, programas contra la violencia y las actitudes agresivas en el colegio, intervenciones dirigidas a la gestión de la rabia (*anger*), programas de habilidades sociales, actuaciones para reducir el acoso y la victimización, programas de *mindfulness*, programas escolares de apoyo a la conducta positiva (*School-Wide Positive Behavior Support*), estrategias específicas de gestión del aula e intervenciones basadas en el procesamiento de información social. Asimismo, recogemos aquí revisiones sobre la efectividad de actuaciones disciplinarias de tipo punitivo (expulsiones de clase o del colegio). Dividimos toda esta diversidad en función de si la orientación de los programas considerados en cada uno de los metanálisis es focalizada (tabla 1), universal (tabla 2) o combinada (focalizada y universal) (tabla 3).

En conjunto, estos metanálisis muestran un abanico amplio y diverso de evaluaciones experimentales y cuasiexperimentales del impacto de distintos PCA.



Por norma general, los programas considerados están dirigidos al alumnado de primaria y secundaria y priorizan la atención en los resultados (*outcomes*) de cambio conductual (solo diez de los veinte metanálisis considerados tienen también en cuenta los posibles efectos de los PCA en el terreno académico). Su duración es, sin embargo, muy variable y puede oscilar entre diez semanas y dos cursos escolares. De igual forma, los PCA incluidos en los metanálisis son también diversos en cuanto al perfil de sus responsables, formatos y marcos de tratamiento y actividades.

Tabla 1.
Metanálisis considerados. Programas focalizados (únicamente)

Metanálisis (N = estudios incluidos)	Tipo de intervención	Población	Outcomes	Dosificación	Resumen de los efectos*
Gansle [4] (N = 20)	Programas focalizados implementados en el ámbito escolar que tienen entre sus objetivos la gestión de la rabia (<i>anger</i>). Modalidades: personal (autoconocimiento, gestión emocional, relajación); social (habilidades sociales, comunicativas, resolución problemas); combinación (personal y social). Formatos: individuales; grupales (dos o más alumnos); combinación (individuales o grupales).	Alumnos de primaria a secundaria superior con problemas conductuales externos.	<ul style="list-style-type: none"> Problemas conductuales externos: conducta agresiva, disruptiva, desafiante y distintas formas de rabia. Habilidades sociales: competencias sociales e interpersonales, autocontrol, asertividad, resolución de problemas, gestión emocional. Problemas conductuales internos: depresión, timidez, somatización, ansiedad. Habilidades y logros académicos: rendimiento, notas, adhesión escolar, atención y asistencia. Creencias y actitudes: autoeficacia, autoestima, autocontrol. 	Duración media de las intervenciones: 14 horas.	<ul style="list-style-type: none"> Efecto global: $d = 0,31$ Por <i>outcomes</i>: Problemas conductuales externos: $d = 0,54$ Sobre todo efectivos programas de más duración y con más actividades. Habilidades sociales: $d = 0,34$ Sobre todo efectivos programas con más actividades y dirigidos a alumnos con necesidades especiales. Problemas conductuales internos: $d = 0,43$ Habilidades y logros académicos: $d = -0,11$ Creencias y actitudes: $d = 0,11$
Noltemeyer, Ward y MacLoughlin [5] (N = 34)	Expulsiones de clase (<i>in-school suspension</i>) y expulsiones del centro (<i>out-of-school suspension</i>). En todo caso, de carácter temporal: expulsiones de clase durante al menos medio día; expulsiones del centro que duren más de un día.	Alumnado de primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Rendimiento académico: resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas. Abandono escolar 	No aplica.	<ul style="list-style-type: none"> Rendimiento académico: Expulsión clase: $g = -0,10$ Expulsión centro: $g = -0,24$ Abandono escolar: Expulsión clase: $g = 0,25$ Expulsión centro: $g = 0,28$
Quinn <i>et al.</i> [6] (N = 35)	Programas de habilidades sociales para alumnos con trastornos emocionales o conductuales. Aproximaciones: programas basados en manuales o en la literatura; programas experimentales.	Alumnado de primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta prosocial: relaciones sociales, resolución de problemas sociales, competencia social. Problemas conductuales: conducta problemática en el colegio y con la familia, problemas de comunicación, conducta disruptiva. Aspectos conductuales específicos: ansiedad, adaptación, cooperación, interacción, autoestima, agresión. Rendimiento académico: pruebas estandarizadas. 	Media de 12 semanas, 2,5 horas por semana.	<ul style="list-style-type: none"> <i>Outcomes</i> seleccionados: Relaciones sociales: $d = 0,27$ Conducta problemática en el colegio: $d = 0,18$ Rendimiento académico: $d = 0,05$ <p>No se detectan efectos diferenciales significativos en función de las características de los programas (estructurados o experimentales) ni de la edad de los participantes.</p>
Reddy <i>et al.</i> [7] (N = 29)	Programas focalizados dirigidos a tratar o prevenir los trastornos emocionales (<i>emotional disturbances</i>). Enfoques: programas preventivos; intervenciones correctivas.	Niños y adolescentes con trastornos emocionales (<i>emotional disturbance</i>) o con riesgo de desarrollarlos. De primaria a secundaria superior.	<ul style="list-style-type: none"> Problemas conductuales externos Problemas conductuales internos Habilidades adaptativas Habilidades sociales Adhesión escolar Habilidades académicas: competencias lengua y matemáticas Logros escolares: compleción y asistencia escolar 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> Programas preventivos: $d = 0,54$ <i>Outcomes</i> seleccionados: Problemas conductuales externos: $d = 0,63$ Adhesión escolar: $d = 0,98$ Habilidades académicas: $d = 0,28$ Intervenciones: $d = 1,34$ <i>Outcomes</i> seleccionados: Problemas conductuales externos: $d = 1,27$ Adhesión escolar: $d = 1,07$ Habilidades académicas: $d = 1,78$ Compleción escolar: $d = 0,38$
Wilson y Lipsey [8] (N = 47)	Programas escolares basados en el procesamiento de información social dirigidos a alumnos con problemas conductuales externos o con riesgo de tenerlos. Tratamientos: resolución de problemas sociales; toma de perspectiva y empatía; gestión de la rabia; habilidades sociales. Responsables/profesionales: personal escolar; investigadores; estudiantes universitarios. Contexto: colegios y aulas ordinarias; colegios o aulas especiales. Formato: individual; grupal.	Alumnado de primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta agresiva: violencia, agresiones, peleas, delitos contra personas, comportamientos disruptivos, <i>acting out</i>, problemas conductuales externos. 	La mayoría de los programas tienen una duración de entre cinco y quince semanas, con una o dos sesiones por semana.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta agresiva: $d = 0,26$ Sobre todo efectivos programas desarrollados en el entorno escolar ordinario (en oposición a aulas o centros especiales). El resto de las características de los programas no marcan diferencias. No se detectan efectos diferenciales significativos en función de las características de los alumnos.

* En negrita, efectos estadísticamente significativos. d = diferencia estandarizada de medias (estimador de Cohen) g = diferencia estandarizada de medias (estimador de Hedges)

Fuente: Elaboración propia



Tabla 2. Metanálisis considerados. Programas universales (únicamente)

Metanálisis (N = estudios incluidos)	Tipo de intervención	Población	Outcomes	Dosificación	Resumen de los efectos*
Korpershoek <i>et al.</i> [9] (N = 55)	Estrategias y programas de aula dirigidos a mejorar los resultados educativos y conductuales de los alumnos. Estrategias: cambio en las prácticas docentes; programas de mejora conductual; mejora de las relaciones entre profesores y alumnos; programas socioemocionales.	Alumnado de infantil y primaria.	<ul style="list-style-type: none"> Resultados académicos: rendimiento en pruebas estandarizadas y notas. Variables conductuales: problemas conductuales externos e internos. Habilidades socioemocionales: habilidades sociales, gestión emocional, adaptación, empatía. Motivaciones: hacia el colegio y el aprendizaje. 	De tres meses a más de un año.	<p>En el caso de los programas de mejora conductual:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resultados académicos: g = 0,18 Variables conductuales: g = 0,23 Habilidades socioemocionales: g = 0,20 Motivaciones: g = 0,08 <p>No se detectan efectos diferenciales significativos en función de la duración de los programas ni del perfil de los alumnos (sexo, curso, estatus socioeconómico).</p>
Maynard <i>et al.</i> [10] (N = 61)	Intervenciones <i>mindfulness</i> dirigidas a la mejora socioemocional, conductual y académica. Componentes: trabajo sobre el momento presente; meditación; técnicas de respiración; técnicas de relajación; <i>mindfulness</i> en las actividades diarias; observación del cuerpo; yoga. Responsables/profesionales: profesorado; especialista externo.	Alumnado de infantil, primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades cognitivas: funciones ejecutivas, memoria, capacidad de atención. Resultados académicos: rendimiento estandarizado, notas, lectura. Conducta: problemas conductuales externos, asistencia. Habilidades socioemocionales: ansiedad, estrés, adhesión, habilidades sociales, autoestima, gestión emocional, determinación, problemas conductuales internos. Variables fisiológicas: cortisol, ritmo cardíaco, actividad cerebral. 	Media de 10 semanas, 26 sesiones y un total de 13 horas.	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades cognitivas: g = 0,25 Resultados académicos: g = 0,27 Conducta: g = 0,14 Habilidades socioemocionales: g = 0,22 Variables fisiológicas: no se reporta por muestra limitada de estudios. <p>No se detectan efectos diferenciales significativos en función de las características de los programas (componentes, responsables, duración). No se analizan efectos diferenciales según perfil de alumnos.</p>
Solomon <i>et al.</i> [11] (N = 20)	Programas escolares de apoyo a la conducta positiva. Componentes: aplicaciones de análisis conductual (refuerzo positivo e incentivos); foco en la prevención; foco instructivo; prácticas basadas en la evidencia; aproximación sistemática (conjunto del colegio). Formatos: basados en el aula; fuera del aula.	Alumnado de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina: incidencias registradas de indisciplina. Problemas conductuales: frecuencia de incidentes de mala conducta. 	Programas de menos de un año frente a programas de más de un año.	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina: r2 = 0,33 Problemas conductuales: r2 = 0,44 <p>Sobre todo efectivos programas en contexto no estructurado (afectación transversal en el centro). La duración del programa no marca diferencias.</p>
Valdebenito <i>et al.</i> [12] (N = 37)	Programas escolares dirigidos a reducir la incidencia de la exclusión como medida disciplinaria. Enfoques: a nivel de colegio (centrado en prácticas escolares y docentes); a nivel de alumnado (centrado en las conductas de los alumnos). Responsables/profesionales: profesional psicología u orientador; trabajadores sociales; profesorado; agente comunitario; policía. Formatos: curricular; no curricular. Tratamientos: programas de refuerzo y extraescolares; mentoría y monitorización; programas de habilidades sociales; programas comprensivos; intervenciones contra la violencia y autocontrol; servicios salud mental.	Alumnos de primaria y secundaria (de 4 a 18 años).	<p>Outcome principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exclusiones escolares: incluye exclusión de clase o del colegio, de corta o larga duración. <p>Outcomes secundarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Problemas conductuales externos: desafío, conductas delictivas o agresivas, acoso escolar. Problemas conductuales internos: inhibición, aislamiento, ansiedad, depresión. 	Media de 20,4 semanas, 1,78 horas por semana.	<p>Sobre <i>outcome</i> principal: exclusiones</p> <ul style="list-style-type: none"> Efecto global (corto y medio plazo): d = 0,30 Efecto medio plazo (12 meses): d = 0,15 Exclusiones de clase: d = 0,35 Exclusiones de centro: d = 0,02 Expulsiones definitivas del centro: d = 0,53 <p>Sobre todo efectivos: a) programas de mejora de habilidades académicas; b) mentoría y monitorización; c) programas de habilidades sociales para profesorado; d) servicios de salud mental. No se detectan efectos diferenciales significativos en función del enfoque (colegio o alumno) o de la edad de los participantes.</p>
Washington State Institute for Public Policy [13] (N = 7)	Good Behavior Game, programa dirigido a mejorar los problemas de conducta en el aula y prevenir futuras conductas delictivas o de riesgo.	Alumnado al inicio de la primaria (1.º y 2.º).	<ul style="list-style-type: none"> Síntomas conductuales externos. Graduación secundaria. Desórdenes conductuales antisociales. Ansiedad. Depresión. Intentos de suicidio. Delincuencia. Consumos ilícitos (alcohol, tabaco, drogas). 	Dos años de duración, implementación diaria según materias.	<ul style="list-style-type: none"> Síntomas conductuales externos: d = 0,44 Graduación secundaria: d = 0,162 Desórdenes conductuales antisociales: d = 0,30

* En negrita, efectos estadísticamente significativos. d = diferencia estandarizada de medias (estimador de Cohen) g = diferencia estandarizada de medias (estimador de Hedges) r2 = coeficiente de determinación. Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. (continuación)
Metanálisis considerados. Programas universales (únicamente)

Metanálisis (N = estudios incluidos)	Tipo de intervención	Población	Outcomes	Dosificación	Resumen de los efectos*
Washington State Institute for Public Policy [14] (N = 11)	Promoting Alternative Thinking (PATH), programa de educación socioemocional dirigido a mejorar las habilidades sociales y la gestión emocional y prevenir problemas de conducta graves y trastornos emocionales.	Alumnado de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> Síntomas conductuales externos. Síntomas conductuales internos. Rendimiento académico. 	Dos o tres sesiones semanales durante varios años.	<ul style="list-style-type: none"> Síntomas conductuales externos: $d = 0,03$ Síntomas conductuales internos: $d = 0,01$ Rendimiento académico: $d = 0,13$
Wilson y Lipsey [15] (N = 73)	Programas escolares basados en el procesamiento de información social. Tratamientos: resolución de problemas sociales; toma de perspectiva y empatía; gestión de la rabia; habilidades sociales. Responsables/profesionales: profesorado; investigadores; especialistas (internos o externos).	Alumnado de primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta agresiva: violencia, agresiones, peleas, delitos contra personas, comportamientos disruptivos, <i>acting out</i>, problemas conductuales externos. 	La mayoría de los programas tienen una duración de entre cinco y veinte semanas, con una o dos sesiones por semana.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta agresiva: $d = 0,21$ <p>Sobre todo efectivos programas de mayor frecuencia en el tiempo (no necesariamente más largos) y que no presentan problemas de implementación. La modalidad de tratamiento y el perfil de los responsables no marcan diferencias. Se benefician sobre todo alumnos de bajo nivel socioeconómico o en colegios situados en barrios de bajo nivel socioeconómico.</p>
Sobre programas antiacoso escolar (bullying)					
Farrington y Tfofi [16] (N = 44)	Programas dirigidos a reducir el acoso y la victimización en entornos escolares. Componentes (selección): planes antiacoso de centro; reglas de aula; conferencias y asambleas de sensibilización; métodos disciplinarios; materiales curriculares; trabajo entre iguales (mediación, mentoría entre iguales...); vídeos; formación del profesorado; formación y encuentros con familias...	Alumnado de primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Acoso: elementos: a) ataque o intimidación física, verbal o psicológica con intención de atemorizar o causar daños a la víctima; b) relación desigual de poder; c) repetición relativamente prolongada de los incidentes. Victimización: haber sido objeto de acoso escolar. 	No se reporta de forma agregada.	<ul style="list-style-type: none"> Acoso escolar: OR = 1,36 Sobre todo efectivos programas que incluyen formación y encuentros con familias, y programas de mayor intensidad dirigidos a los alumnos (más de 20 horas). Victimización: OR = 1,29 Sobre todo efectivos programas que incluyen trabajo entre iguales, vídeos y programas de más duración dirigidos a los alumnos (más de 270 días).
Ferguson et al. [17] (N = 45)	Programas dirigidos a reducir el acoso y la victimización en entornos escolares.	Alumnado de primaria y secundaria inferior.	<ul style="list-style-type: none"> Acoso escolar: incluye cualquier elemento de agresión física, verbal o psicológica entre compañeros de colegio. 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> Efecto global: $r = 0,12$ Se benefician sobre todo alumnos de alto riesgo. La etapa educativa no marca la diferencia. No se analizan efectos diferenciales según características de los programas.
Merrell et al. [18] (N = 16)	Programas dirigidos a combatir las conductas de acoso escolar. Actividades (ejemplos): trabajo de habilidades sociales, empatía, resolución de problemas, mentoría, debate, juegos de rol, formación docente, etc.	Alumnado de primaria y secundaria inferior.	<p>Outcomes diversos (28), entre otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> Práctica de acoso escolar Victimización Testimonio de acoso escolar Interacciones positivas con los compañeros Problemas conductuales o emocionales Autoestima Habilidades sociales 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> Victimización: $d = 0,27$ Testimonio de acoso: $d = 0,35$ Autoestima: $d = 1,08$ Aceptación de los iguales: $d = 0,61$ Conocimiento sobre la prevención del acoso (profesorado): $d = 1,52$ Respuestas adecuadas ante el acoso (profesorado): $d = 0,30$ Habilidades efectivas de intervención (profesorado): $d = 0,99$ Registro incidentes de indisciplina (colegio): $d = 0,79$
Polanin et al. [19] (N = 11)	Programas escolares de prevención del acoso escolar centrados en cambios de actitud en los alumnos "espectadores". Responsables/profesionales: profesorado; especialista o investigador. Actividades (ejemplos): concienciación, modificación actitudinal, juegos de rol, modelización, vídeos, programas informáticos, etc.	Alumnado de primaria y secundaria inferior.	<p>Outcome principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intervención del espectador: intención de intervenir, intención de detener el acoso, intervención directa, dificultades de intervención. <p>Outcomes secundario:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actitud de empatía hacia la víctima: tristeza, ansiedad, apoyo, etc. 	Programas de 1 a 12 meses.	<ul style="list-style-type: none"> Intervención espectador (outcome principal): $g = 0,20$ Sobre todo efectivos programas desarrollados por especialistas o investigadores. La duración del programa no marca diferencias. Se benefician sobre todo alumnos de secundaria. Actitud de empatía (outcome secundario): $g = 0,05$

* En negrita, efectos estadísticamente significativos. d = diferencia estandarizada de medias (estimador de Cohen) g = diferencia estandarizada de medias (estimador de Hedges) OR = Odd Ratio u oportunidad relativa r = coeficiente de correlación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.
Metanálisis considerados. Combinación de programas focalizados y universales

Metanálisis (N = estudios incluidos)	Tipo de intervención	Población	Outcomes	Dosificación	Resumen de los efectos*
Grant [20] (N = 35)	Programas escolares dirigidos a mejorar el rendimiento, las competencias sociales y reducir las conductas agresivas. Modalidades: universal; indicado (alumnos con conducta antisocial); selectivo (alumnos con otros factores de riesgo).	Alumnos de secundaria inferior (<i>middle school</i>).	<ul style="list-style-type: none"> Rendimiento académico: notas y puntuaciones estandarizadas en materias clave. Conducta agresiva: violencia física y problemas conductuales externos. Competencia social: autoeficacia en relaciones sociales, aceptación de grupo. 	Variable no considerada.	<ul style="list-style-type: none"> Efecto global: d = 0,18 Rendimiento académico: d = 0,12 Sobre todo efectivos los programas dirigidos a la mejora de las competencias sociales, especialmente de carácter universal.
Lösel y Beelmann [21] (N = 84)	Programas de habilidades sociales dirigidos a prevenir conductas antisociales. Modalidades: universal; indicado (alumnos con conducta antisocial); selectivo (alumnos con otros factores de riesgo). Formatos: formación individual; formación grupal; formación combinada (individual y grupal); autoformación; coaching individual. Tratamientos: conductual; cognitivo; cognitivo-conductual; psicoterapia; asesoramiento, etc. Profesionales: profesorado; especialistas (psicosociales); investigadores; estudiantes tutorizados.	Niños y adolescentes (4-18 años).	<ul style="list-style-type: none"> Conducta antisocial: según registros de profesorado o administrativos, observación, respuesta de las familias o del alumno. Habilidades sociales: competencia social, conducta prosocial. Habilidades sociocognitivas: autocontrol, resolución de problemas. 	De 10 a 30 sesiones De 1 a 12 meses.	<ul style="list-style-type: none"> Efecto global: d = 0,38 Por <i>outcomes</i>: Conducta antisocial: d = 0,26 Sobre todo efectivos los programas cognitivo-conductuales. Especialmente en alumnado de más de 12 años. Habilidades sociales: d = 0,39 Sobre todo efectivos los programas conductuales. Especialmente alumnado de 4 a 6 años. Habilidades sociocognitivas: d = 0,40 Sobre todo efectivos los programas cognitivos. Especialmente alumnado de 4 a 6 años. Sobre todo efectivos programas desarrollados por investigadores y estudiantes tutorizados. Sobre todo es efectiva la modalidad de programas indicados. El formato y la dosificación del programa no marcan diferencias.
Oliver <i>et al.</i> [22] (N = 12)	Estrategias de gestión del aula por parte del profesorado dirigidas a prevenir o reducir las conductas agresivas o disruptivas. Enfoque universal. Componentes: enfoque en la prevención; refuerzo conductas prosociales; establecimiento de reglas y rutinas; monitorización y <i>feedback</i> .	Alumnado de primaria y secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Problemas conductuales: conducta disruptiva, desafiante, agresiva, dirigida a causar daños en objetos o personas. 	Mayoritariamente programas entre 20 y 50 semanas.	<ul style="list-style-type: none"> Problemas conductuales: d = 0,18 No se analizan efectos diferenciales ni moderadores por muestra insuficiente de estudios.
Wilson y Lipsey [23] (N = 249)	Programas dirigidos a prevenir o reducir las conductas agresivas o disruptivas en el ámbito escolar. Modalidades: programas universales (generalmente entornos desfavorecidos); programas focalizados (implementados fuera del aula); colegios o aulas especiales (fuera de los canales ordinarios, para alumnos con dificultades de aprendizaje o problemas conductuales); programas comprensivos (incluye trabajo con familias, profesores o administradores). Tratamientos: estrategias conductuales; orientación cognitiva; trabajo de habilidades sociales; terapia y orientación; mediación entre iguales; mediación familiar.	De infantil a secundaria inferior (<i>preK-12</i>).	<p><i>Outcome principal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conducta agresiva o disruptiva: conductas interpersonales negativas como peleas, golpes, acoso escolar, conflicto verbal, interrupciones de aula, <i>acting out</i>. <p>Otros <i>outcomes</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales: comunicación, resolución de problemas o conflictos. Logros académicos (rendimiento y resultados). Participación escolar: puntualidad, absentismo, abandono. Ajuste personal: autoestima, autoconcepto, bienestar personal. Problemas interiores: ansiedad, depresión. Conocimientos y actitudes. 	No se reporta.	<ul style="list-style-type: none"> Conducta agresiva (<i>outcome principal</i>): d = 0,21 Programas universales: d = 0,21 Se benefician sobre todo alumnos de bajo nivel socioeconómico y de menos edad. No importa la modalidad de tratamiento. Programas focalizados: d = 0,29 Se benefician sobre todo alumnos con más riesgo. Sobre todo es efectivo el tratamiento individual de modalidad conductual, con programas bien implementados. Colegios o aulas especiales: d = 0,11 Se benefician sobre todo alumnos con más riesgo. Sobre todo efectivos programas dentro del aula bien implementados. Programas comprensivos: d = 0,05 Los efectos se incrementan en programas universales y de más dosificación. Logros académicos (<i>outcome secundario</i>): d = 0,22

* En negrita, efectos estadísticamente significativos. d = diferencia estandarizada de medias (estimador de Cohen) g = diferencia estandarizada de medias (estimador de Hedges).

Fuente: Elaboración propia

¿Mejoran los PCA las conductas y los resultados educativos de los alumnos?

De forma muy sintética, la revisión realizada ha permitido identificar **evidencia sólida y extensa de los impactos positivos que los PCA pueden propiciar en los factores conductuales** que intentan corregir, además de encontrar **evidencia prometedora, aunque poco extensa, acerca de sus efectos sobre los resultados académicos** de los alumnos.

Evidencia prometedora, aunque poco extensa, acerca de sus efectos sobre los resultados académicos de los alumnos.



Si nos fijamos en el terreno académico, la síntesis de la Education Endowment Foundation (EEF), basada en la revisión de ocho metanálisis, sitúa el beneficio estándar de estos programas como equivalente a una ganancia de tres meses de aprendizaje sobre el progreso académico medio de los alumnos en un curso escolar. En términos relativos, este es un impacto moderado, inferior al que, de media, consiguen otras intervenciones educativas como la tutorización individual a lo largo del curso o los grupos cooperativos.

La síntesis que presentamos aquí amplía la base de evidencias a veinte metanálisis y muestra un cuadro más matizado de los beneficios académicos de los PCA. Solo cuatro de los diez metanálisis que consideran los efectos académicos de los PCA apuntan a resultados prometedores en este terreno [7] [9] [20] [23]; en los seis metanálisis restantes, los beneficios escolares de los programas no resultan apreciables. Por tanto, hay un volumen limitado de evidencia disponible para valorar la efectividad académica de los PCA, tanto por el número de análisis y evaluaciones que se ocupan de ellos como por los resultados que obtienen.

Mucho más extensa es la evidencia disponible sobre la efectividad de distintos esquemas y modalidades de PCA en la prevención o corrección de los problemas conductuales externos que afrontan en primera instancia



Mucho más extensa es la evidencia disponible sobre la efectividad de distintos esquemas y modalidades de PCA en la prevención o corrección de los problemas conductuales externos que afrontan en primera instancia. De forma global, se demuestra que estos programas pueden tener un impacto apreciable y estadísticamente significativo en la contención o resolución de estos problemas. Este impacto puede llegar a ser de una magnitud más que notable en función del tipo de programa y del *outcome* de interés.

Hay que señalar que el período de observación de los estudios revisados no suele superar los doce meses posteriores a la participación en el programa, y esto impide pronunciarse sobre el impacto que estos programas pueden llegar a tener sobre los distintos *outcomes* más allá del corto o medio plazo.

En cualquier caso, resulta evidente que los efectos de los PCA pueden ser variables y que esta diversidad suele depender de los objetivos y habilidades que priorizan, de las características de las intervenciones y del perfil de los alumnos que participan en ellos.

¿En qué objetivos se muestran más efectivos los PCA?

Sin distinguir todavía por tipología de programas, destacamos aquí dos conclusiones generales sobre los principales ámbitos de efectividad de los PCA:

- **Más impactos en las conductas que en los resultados académicos.** La evidencia disponible permite concluir que los PCA suelen tener un impacto superior en el ámbito de las conductas externas que en el terreno académico, por lo menos a corto plazo [4] [6] [7] [10] [13] [14] [20]. Recordemos, sin embargo, que hay pocos metanálisis que consideren y combinen ambos tipos de *outcomes*. Muy probablemente, detrás de la poca atención prestada a los resultados académicos o, incluso, detrás de la ausencia de impactos relevantes en estos resultados, encontramos el corto período de observación posterior al programa que presenta la mayoría de las evaluaciones disponibles. Tanto si estamos hablando de programas focalizados como si se trata de programas de tipo universal, o tanto si nos fijamos en el alumnado con problemas conductuales como si observamos a todos los alumnos del aula o del colegio, podríamos sostener la hipótesis de que las mejoras académicas atribuibles a los PCA deben de proceder de cambios previos en el terreno conductual. Si la hipótesis resultara correcta, entonces habría que utilizar ventanas de observación más amplias para poder detectar posibles impactos académicos a medio o largo plazo.
- **Dentro del ámbito de los problemas conductuales externos,** la literatura pone de manifiesto impactos relevantes de los distintos esquemas de PCA sobre la prevención o reducción de un amplio abanico de *outcomes*: conductas antisociales o disruptivas [11] [13] [21], agresividad, hostilidad o rebeldía [8] [15] [22] [23], prácticas de acoso escolar y victimización [16–19], incidencia de las expulsiones [12] y mejora de las relaciones sociales dentro y fuera del aula [4] [6].
- **Competencias socioemocionales.** Más allá de los impactos que se observan en los *outcomes* académicos o de conducta externa, una parte de los PCA consigue inducir mejoras en el terreno de las competencias sociales, de la gestión emocional o en las actitudes de adhesión escolar de los jóvenes [9] [10] [21]. Hablamos, por tanto, de PCA que dirigen sus actuaciones (típicamente universales y de carácter preventivo) a trabajar sobre aquellas habilidades que podemos entender precursoras del buen o el mal comportamiento: resolución de problemas, empatía, autocontrol, relaciones interpersonales, etc. Observamos aquí un conjunto de intervenciones con metodologías y contenidos muy próximos a los de los denominados programas socioemocionales.¹



Una parte de los PCA consigue inducir mejoras en el terreno de las competencias sociales, de la gestión emocional o en las actitudes de adhesión escolar de los jóvenes.

Sin embargo, resulta evidente que, en conjunto, la capacidad de impacto de los PCA sobre los distintos *outcomes* considerados es variable y está siempre condicionada por sus características específicas.

¹ Para obtener más detalles sobre las características de estos programas y sus impactos sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas del alumnado, podéis consultar la revisión de Queralt Capsada (2016) ¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado? (serie “Qué funciona en educación”, n.º 5).

¿Cuáles son las características de los PCA efectivos?

Los metanálisis revisados permiten distinguir, en mayor o menor medida, cuáles son y cómo son los PCA más efectivos a la hora de conseguir los distintos objetivos de cambio, y cuáles son y cómo son los menos efectivos. Seguidamente enumeramos estos hallazgos.

- Los PCA que priorizan las acciones punitivas como mecanismo de corrección de los problemas conductuales no solamente no son efectivos a la hora de lograr este objetivo, sino

Las expulsiones de clase o del colegio perjudican el rendimiento académico de los alumnos e incrementan su probabilidad de abandonar el colegio.



que a menudo acaban teniendo un impacto negativo en los alumnos participantes [5] [24]. Un caso paradigmático de este tipo de métodos disciplinarios son las **expulsiones** de clase o del colegio (temporales o permanentes) [12]. Así, en su metanálisis, Noltemeyer *et al* (2015) concluyen que las expulsiones de clase o del colegio perjudican el rendimiento académico de los alumnos e incrementan su probabilidad de abandonar el colegio (véase el recuadro 1). Estas acciones pueden llegar a tener un efecto positivo en el clima del aula o del centro en el mismo momento en que se produce la expulsión del sujeto que tiene un mal comportamiento, pero, aparte de este beneficio, las expulsiones acaban teniendo un efecto perjudicial en el clima de convivencia de los colegios [25].²

En cambio, como veremos a continuación, la evidencia es favorable al uso de los PCA que, a través de distintas metodologías, priorizan el trabajo competencial de los alumnos y su tutorización individual o en pequeños grupos.

2 Además, distintos estudios han demostrado que la aplicación del castigo de la expulsión (de clase o del colegio) no es neutra, y que los que acaban resultando especialmente penalizados son los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos y pertenecientes a minorías étnicas [12] [26] [27].

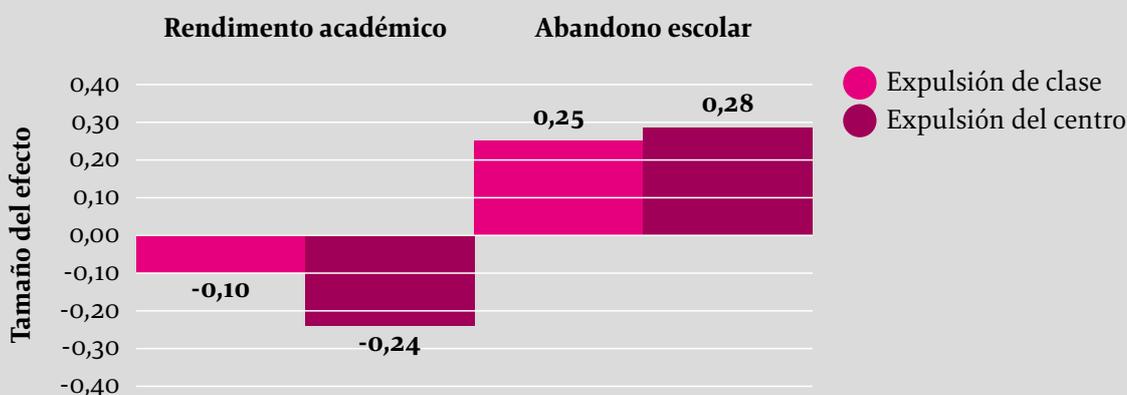
Recuadro 1.

Los impactos negativos de las expulsiones (de clase y del colegio)

El metanálisis de Noltemeyer, Ward y McLoughlin [5] sintetiza los resultados de 34 evaluaciones centradas en los impactos de las expulsiones de clase o del colegio sobre el rendimiento académico y el abandono escolar de los alumnos de primaria y secundaria. En conjunto, estos estudios representan una muestra total de 7000 estudiantes de más de cien colegios de los Estados Unidos.

Resultados

- Las expulsiones de clase penalizan a los alumnos amonestados. El impacto es especialmente patente en el incremento de las tasas de abandono escolar de los alumnos (0,25 desviaciones estándar).
- Los impactos de las expulsiones del colegio son más importantes que los de las expulsiones de la clase. Ser expulsado del centro provoca una reducción significativa del rendimiento académico (-0,24) y un incremento notable de la probabilidad de abandono escolar (0,28).



Implicaciones:

La expulsión de clase o del colegio ha sido tradicionalmente una medida muy utilizada entre todas las prácticas que emplean los centros para reconducir el mal comportamiento de los alumnos, tanto en los Estados Unidos como en buena parte de los países europeos. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que la aplicación de este método no es ciega a razones de clase social o etnia, siendo los colectivos minoritarios los más afectados por este sesgo [12] [26] [27]. El impacto negativo que demuestra tener este método sobre los alumnos que son expulsados recomendaría sustituirlo por otras intervenciones más centradas en el trabajo competencial y el refuerzo positivo.

Definiciones

Expulsión de clase: exclusión temporal del alumno de su clase de referencia durante al menos la mitad de la jornada escolar, quedando este bajo supervisión de personal del centro.

Expulsión del centro: exclusión del colegio por motivos disciplinarios por un período superior a un día.

Más información en:

Noltemeyer, A. M.; Ward, R. M. y McLoughlin, C. (2015). "Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis". *School Psychology Review*, vol. 44, núm. 2, pp. 224-240.

Skiba, R. J. et al. (2011). "Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline". *School Psychology Review*, vol. 40, núm. 1, p. 24.

Sullivan, A. L.; Klingbeil, D. y Van Norman, E. (2013). "Beyond Behavior: Multilevel Analysis of the Influence of Sociodemographics and School Characteristics on Students' Risk of Suspension". *School Psychology Review*, vol. 42, núm. 1, pp. 99-114.

Valdebenito, S.; Eisner, M.; Farrington, D. P.; Tofi, M. M. y Sutherland, A. (2018). "School-based interventions for reducing disciplinary school exclusion: a systematic review". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 14, núm. 1.

- Los programas focalizados son particularmente efectivos cuando se trata de reconducir actitudes sostenidas de indisciplina, disruptivas o agresivas [8] [21] [23]. Recordemos

que los programas focalizados son aquellos que concentran su intervención en el alumnado disruptivo o con riesgo de desarrollar conductas antisociales dentro del ámbito escolar. Estos programas suelen implementarse en grupos reducidos de alumnos o mediante fórmulas de mentoría o tutorización individual, y la evidencia disponible sugiere que cuanto más personalizado es el esquema del tratamiento, más probabilidades de éxito tiene el programa.

La evidencia disponible sugiere que cuanto más personalizado es el esquema del tratamiento, más probabilidades de éxito tiene el programa.



Algunos estudios han demostrado también que estos programas pueden tener la capacidad de acabar generando impactos positivos en el terreno de los resultados académicos, aunque, por lo general, son reducidos o moderados [7] [20] [28].

Recuadro 2.

Becoming a Man (Chicago, Estados Unidos)

El piloto experimental del programa Becoming a Man (BAM) se puso en marcha en el curso 2009-2010 sobre una muestra de colegios situados en los barrios socialmente más desfavorecidos y conflictivos de la ciudad de Chicago. El programa BAM fue diseñado, impulsado e implementado por dos entidades locales sin ánimo de lucro: Youth Guidance y World Sport Chicago.

El programa está dirigido a estudiantes de secundaria procedentes de entornos socioeconómicamente vulnerables con problemas de conducta e iniciados en prácticas delictivas (violencia, robos, consumo y tráfico de drogas, etc.). Los componentes principales del BAM son:

- **Intervención escolar.** Incluye treinta sesiones voluntarias de una hora de duración en grupos reducidos, programadas una vez a la semana durante un curso escolar. Los participantes se saltan una hora de clase ordinaria para poder asistir a estas sesiones. Las sesiones las dirige una persona adulta, que tenga, preferiblemente, estudios del ámbito de la psicología y experiencia de trabajo con jóvenes vulnerables. Las sesiones siguen un currículum que incluye metodologías y contenidos propios de la terapia cognitiva-conductual: modelización mediante juegos de rol y experimentación, procesamiento de información social y toma de perspectiva, discusión de casos, relajación e introspección, etc.
- **Intervención extraescolar.** Consiste principalmente en la práctica de deportes no convencionales (como el boxeo, la lucha libre, las artes marciales, el balonmano y el tiro con arco) mediante la cual entrenadores formados en el programa tratan de trabajar competencias de autocontrol, gestión del conflicto y focalización. Las sesiones de deporte duran entre una y dos horas y se programan una vez a la semana.

En el curso 2009-2010, Heller *et al.* [28] pusieron a prueba la efectividad del programa mediante el planteamiento de una evaluación experimental. En el experimento participaron 2740 estudiantes de secundaria de 18 colegios situados en los barrios más vulnerables de Chicago. En cada colegio los estudiantes preseleccionados fueron aleatorizados para recibir o no la oferta de participar en el programa (con actividad deportiva o sin ella). Aproximadamente la mitad de los estudiantes que tuvieron la oportunidad de participar acabaron haciéndolo.

En la medida en que la aleatorización consigue conformar dos grupos de alumnos (tratados y controles) equivalentes en sus características socioeconómicas, conductuales y académicas, así como en su historial delictivo, la comparación entre *outcomes* durante y después de la implementación del BAM indica los impactos del programa. De esta manera, el estudio concluye:

- El programa reduce en un 44% el número de detenciones motivadas por delitos violentos y en un 36% las detenciones por delitos no violentos (desafío a la autoridad, vandalismo, violaciones de domicilio, etc.). Estos impactos, sin embargo, se circunscriben al año de implementación del programa y desaparecen en el curso siguiente.
- El programa tiene impactos positivos sostenidos en los resultados educativos de los estudiantes (notas, asistencia y continuidad escolar). El tamaño del impacto equivale a 0,14 desviaciones estándar durante el año de implementación y a 0,19 al finalizar el curso posterior. Este efecto haría incrementar las tasas de graduación secundaria entre un 7% y un 22%, saliendo beneficiados principalmente los estudiantes con un peor rendimiento académico antes de participar en el BAM.
- Teniendo en cuenta únicamente los impactos sobre delitos violentos, con un coste de 1100 dólares por participante, la ratio de coste-beneficio del BAM podría ascender hasta un 30:1, dependiendo de cómo se moneticen los costes sociales de estos delitos.

Más información en:

Heller, S.; Pollack, H.A.; Ander, R. y Ludwig, J. (2013). "Preventing Youth Violence and Dropout: A Randomized Field Experiment". *NBER Working Paper*, núm. 19014.

- Por su parte, **los programas universales son especialmente efectivos a la hora de trabajar determinadas competencias socioemocionales de los alumnos** (empatía, gestión del conflicto, control de las emociones, etc.) y prevenir así posibles problemas conductuales externos [10] [13]. Las acciones universales pueden tener como ámbito de despliegue el conjunto del aula o abarcar todo el centro educativo.



Los programas universales son especialmente efectivos a la hora de prevenir posibles problemas conductuales externos.

La literatura no es unánime a la hora de determinar cuál es el ámbito de aplicación más propicio. Mientras que algunos estudios concluyen que los programas escolares de apoyo a la conducta positiva ganan en efectividad cuando se despliegan a nivel de centro [11], un buen número de evaluaciones ha demostrado la capacidad que tienen distintas estrategias de gestión del aula para prevenir o, incluso, corregir las conductas disruptivas o agresivas del alumnado [9] [13] [22]. Hablamos aquí de estrategias como la definición de marcos normativos pactados, actividades de sensibilización y debate, juegos cooperativos, tutorización entre iguales, etc. En el **recuadro 3** se describe el caso del programa Good Behaviour Game, ejemplo paradigmático de este tipo de intervenciones.

Recuadro 3.

Good Behavior Game (Países Bajos)

El programa *Good Behavior Game* (GBG) es una estrategia de gestión del aula que trata de prevenir o corregir problemas de conducta o indisciplina mediante el trabajo cooperativo y un esquema de incentivos grupales. Su procedimiento básico consiste en dividir la clase en dos o tres grupos que compiten entre ellos para no recibir puntos por mala conducta. La mala conducta se define como una desviación de las normas definidas y consensuadas a nivel de clase. El equipo que tenga menos puntos al finalizar el juego recibe un premio, generalmente en forma de tiempo de ocio. Si todos los equipos consiguen mantenerse por debajo de una puntuación umbral de mala conducta, entonces todos reciben la recompensa. Por lo general, el juego se realiza a diario ocupando una o dos horas lectivas y se programa a lo largo de los dos primeros cursos de primaria.

El programa fue evaluado por primera vez en el año 1969 por investigadores de la Universidad de Kansas [29] y desde entonces ha sido implementado en muchos colegios de los Estados Unidos y de todo el mundo. Así, por ejemplo, los cursos 2004-2005 y 2005-2006, el GBG fue probado experimentalmente en los colegios de dos zonas urbanas del oeste de los Países Bajos [30].

Este experimento consistió en lo siguiente: el verano anterior al inicio del primer curso de primaria, 47 clases que finalizaban el ciclo infantil (un total de 758 alumnos) en 30 colegios fueron distribuidas aleatoriamente en dos grupos, participantes (participaron en el programa GBG en primero y segundo de primaria) y controles (no participaron en el programa durante estos dos cursos). El mecanismo de la aleatorización provoca que las características observables (y también las no observables, como es el caso de algunas competencias socioemocionales) estén compensadas en los dos grupos. Partiendo de este punto, los investigadores compararon los *outcomes* de interés (principalmente en el terreno de las relaciones y las conductas) de los alumnos de los dos grupos al finalizar el primer curso de primaria y al finalizar el segundo año de implementación del programa. Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:

- La participación en el programa tiene un impacto positivo sobre la reducción de los problemas conductuales externos (desobediencia y agresividad) de los alumnos equivalente a 0,28 desviaciones estándar al finalizar el primer curso y a 0,45 al terminar el segundo año.
- El programa tiene también impactos positivos sobre los *outcomes* relacionales de los alumnos, que se manifiestan principalmente a lo largo del segundo curso de primaria: aceptación por parte de los compañeros (0,34), número de amigos (0,20) y proximidad al resto de iguales (0,26).
- Las reducciones de los problemas conductuales externos se encuentran en buena parte determinadas por el incremento de los *outcomes* relacionales, vinculación que se observa sobre todo entre los chicos.

Los resultados de este experimento están en concordancia con las conclusiones de otras evaluaciones de impacto del programa GBG. Sintetizando esta evidencia de impacto y poniéndola en relación con el coste del programa, el Washington State Institute for Public Policy, con datos referidos al despliegue del programa en los Estados Unidos, ha llegado a estimar la ratio coste-beneficio del programa en 65:1 dólares [13].

Más información en:

Barrish, H. H.; Saunders, M. y Wolf, M. M. (1969). "Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom". *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 2, núm. 2, pp. 119-124.

Witvliet, M.; Van Lier, P. A. C.; Cuijpers, P. y Koot, H. M. (2009). "Testing Links Between Childhood Positive Peer Relations and Externalizing Outcomes Through a Randomized Controlled Intervention Study". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 77, núm. 5, pp. 905-915.

Washington State Institute for Public Policy (2017). *Good Behaviour Game: Benefit Cost Results*. Recuperado de <http://www.wsipp.wa.gov/BenefitCost/Program/82>.

Si prestamos atención a los *outcomes* académicos, las actuaciones centradas en la gestión del aula parecen más prometedoras que las que se diseñan a nivel de centro, aunque la evidencia sobre este punto es muy limitada [9].

Mención específica requieren los programas universales para combatir el acoso escolar que, según los metanálisis considerados (tabla 2), ganan efectividad cuando combinan el nivel de aula con el de centro, cuando incorporan un plano de actividades diversas que involucra a los principales agentes implicados (alumnado, profesorado y familias) y cuando consiguen estabilizarse en el tiempo. Así pues, los impactos de estos programas pueden llegar a ser relevantes no solo en la incidencia del acoso escolar o la victimización [16] [18], sino también en el cambio de actitudes por parte de los alumnos “espectadores” [19].

- Son pocos los metanálisis que distinguen la capacidad de impacto de los PCA en función de su **orientación o método de tratamiento**. En todo caso, la evidencia revisada sugiere:

- Los enfoques conductuales o cognitivo-conductuales resultarían especialmente adecuados en el marco de programas focalizados dirigidos a la reducción de conductas y actitudes manifiestas de indisciplina o agresividad. En cambio, la modalidad de tratamiento no parece ser un moderador relevante de la efectividad de los programas universales (de aula o de colegio) [21] [23].
- De forma general, se han podido documentar los impactos positivos que pueden llegar a tener los programas universales basados en técnicas de procesamiento de información social [15]. Estos programas parten de la tesis de que la conducta social es el resultado de seis procesos interconectados: 1) descodificación de las claves internas de la situación; 2) interpretación de las claves; 3) selección o aclaración de los objetivos; 4) establecimiento o acceso a posibles respuestas para lograr los objetivos; 5) selección de la respuesta; 6) realización de la conducta. De acuerdo con este esquema, los problemas conductuales externos serían consecuencia de la presencia de déficits cognitivos en al menos uno de estos procesos. Entre sus líneas de acción, estos programas incorporan estrategias de resolución de problemas, de fomento de la empatía o determinadas herramientas de gestión de la rabia y de interacción social. Sus impactos se perciben no solamente en el terreno socioemocional, sino también en la prevención y reducción de conductas agresivas (peleas, violencia, conductas abiertamente disruptivas, etc.).
- En los últimos años han empezado a implementarse y evaluarse PCA basados en técnicas de relajación, meditación o introspección guiada.

Los programas universales para combatir el acoso escolar ganan efectividad cuando combinan el nivel de aula con el de centro, cuando incorporan un plano de actividades diversas que involucra a los principales agentes implicados (alumnado, profesorado y familias) y cuando consiguen estabilizarse en el tiempo.



Los enfoques conductuales o cognitivo-conductuales resultarían especialmente adecuados en el marco de programas focalizados dirigidos a la reducción de conductas y actitudes manifiestas de indisciplina o agresividad.



En los últimos años han empezado a implementarse y evaluarse PCA basados en técnicas de relajación, meditación o introspección guiada.



Este es, por ejemplo, el caso del *mindfulness*. La evidencia disponible en este caso indica que el *mindfulness* no suele generar impactos conductuales apreciables, tampoco en el nivel académico. En cambio, se han llegado a atribuir algunos efectos detectables, aunque reducidos, en el terreno cognitivo (principalmente, funciones ejecutivas y de atención) y en el terreno socioemocional (autoestima, gestión emocional, habilidades sociales y problemas conductuales internos) [10] [31].

- En lo que respecta a **la dosificación de los programas (duración y frecuencia de las actuaciones)**, los estudios que tienen en cuenta esta variable tienden más bien a concluir que, **por sí sola, esta no es un factor decisivo a la hora de marcar la diferencia** sobre la probabilidad de éxito o fracaso de los programas [8] [10] [11] [19] [21].

La dosificación de los programas (duración y frecuencia de las actuaciones), por sí sola, no es un factor decisivo a la hora de marcar la diferencia.



Encontramos en este punto algunas **excepciones remarcables**. Por una parte, Wilson y Lipsey [23] llegan a la conclusión de que los programas universales comprensivos, que incluyen el trabajo coordinado entre familias, profesorado y administradores, ganan capacidad de impacto a medida que se incrementa su dosificación. Por su parte, Farrington y Ttofi [16] concluyen que los programas antiacosos más efectivos son los que duran como mínimo un curso escolar. En el terreno de los programas focalizados, únicamente el metanálisis de Gansle [4] sobre la efectividad de las intervenciones centradas en la gestión de la rabia sugiere que su impacto es superior cuantas más actividades y duración tienen.³

De todas formas, conviene tener en cuenta que la dosificación de los programas focalizados (habitualmente en torno a los tres meses, treinta horas de sesiones) suele ser inferior a la de los esquemas universales (a menudo programas de dos o tres cursos escolares). Así, algunos de estos estudios señalan que fuera de estos rangos de dosificación, la efectividad de los PCA puede quedar claramente comprometida. En concreto, la advertencia iría en un doble sentido:

- En el caso de los PCA focalizados, se hace referencia al **peligro de definir dispositivos de atención segregados del aula ordinaria** que se prolonguen en el tiempo y concentren al alumnado con problemáticas diversas (problemas conductuales externos, internos y académicos, por ejemplo) [8].
- En el caso de los **programas universales, se indica la necesidad de que estos sean sostenidos en el tiempo**; de otra forma, no se consiguen cambios relevantes en la cultura y el clima del aula y del centro (Grant, 2012). Sería, por



Se hace referencia al peligro de definir dispositivos de atención segregados del aula ordinaria que se prolonguen en el tiempo y concentren al alumnado con problemáticas diversas.

³ Hay que tener en cuenta que la duración de los programas evaluados en este metanálisis oscila entre seis y cincuenta horas.

ejemplo, el caso de los programas antiacoso [16] y de tipo comprensivo [23] mencionados anteriormente.

- Excepto algunos programas específicos contra el acoso o de trabajo de las habilidades sociales donde la figura del especialista o del investigador⁴ sí parece marcar la diferencia [19] [21], la literatura evaluativa tiende más bien a concluir que

La contribución del profesorado al impacto de los programas se incrementa cuando este ha recibido formación específica sobre su funcionamiento.



el perfil de los profesionales que lideran o implementan los PCA no es una variable que condicione necesariamente su efectividad. En este sentido, encontramos ejemplos de PCA de índole diversa (focalizados, universales, basados en diferentes modalidades de tratamiento, más o menos basados en guías o manuales tutorizados) que se muestran efectivos ya sean conducidos por profesorado ordinario o por especialistas (principalmente psicopedagogos) internos o externos al centro. En otras palabras, **el profesorado ordinario puede llegar a ser tan efectivo como los profesionales especialistas en el desarrollo de buena parte de los PCA.** Más aún, la evidencia pone de relieve que la contribución del profesorado al impacto de los programas se incrementa cuando este ha recibido formación específica sobre su funcionamiento [9] [32].

- Buena parte de los programas evaluados e incluidos en los metanálisis incorporan actividades de **trabajo con las familias** como componente complementario de las actuaciones dirigidas al alumnado. Sin embargo, la contribución específica de este componente al éxito de los programas ha sido poco o nada analizada. Podríamos volver a hablar aquí del estudio de Farrington y Ttofi [16] sobre la efectividad de los programas contra la incidencia del acoso y la optimización en entornos escolares, que llega a la conclusión de que introducir actividades formativas y de sensibilización con familias incrementa su impacto.

¿Qué alumnos tienen más que ganar con los PCA?

La literatura revisada permite fundamentar algunas hipótesis en relación con los grupos o perfiles de alumnos que se muestran más sensibles a los impactos de los PCA. Una vez más, habrá que considerar con cautela las afirmaciones siguientes, ya que la base de evidencia en la que se sostienen es poco extensa y concluyente: diez de los veinte metanálisis considerados presentan resultados sobre los efectos diferenciales de los programas y, de estos, seis detectan diferencias grupales significativas, que no siempre son consistentes.

- **En lo que respecta a la edad**, hay que referirse al estudio de Lösel y Beelmann [21] sobre el impacto de programas de habilidades sociales dirigidos a prevenir conductas

Tanto en la educación primaria como en la secundaria encontramos programas focalizados de corrección de conductas disruptivas, antisociales o agresivas que resultan efectivos.



⁴ La figura del investigador se revela determinante en aquellos programas experimentales diseñados y conducidos desde el ámbito académico.

antisociales. Este metanálisis concluye que estos programas son sobre todo efectivos a la hora de prevenir y reducir conductas antisociales entre los adolescentes (alumnado de más de doce años) y, en cambio, tienen más impacto sobre la mejora de las habilidades sociales entre los niños (de cuatro a seis años). Esta conclusión está en sintonía con el hallazgo de Wilson y Lipsey [23] en el sentido de que los programas universales de carácter preventivo pueden funcionar especialmente bien en la educación primaria. Este patrón se reproduce cuando se observan los resultados de los metanálisis centrados en grupos de edad o etapas educativas específicas: los programas universales dirigidos a trabajar competencias socioemocionales y prevenir problemas conductuales en la educación primaria suelen tener efectos positivos [11] [13]; tanto en la educación primaria como en la secundaria encontramos programas focalizados de corrección de conductas disruptivas, antisociales o agresivas que resultan efectivos [6] [8] [20].

- **En lo que respecta al perfil socioeconómico y conductual de los alumnos**, algunos estudios observan que los programas universales de competencias sociales y de prevención de problemas conductuales funcionan particularmente bien en entornos escolares socioeconómicamente desfavorecidos [15] [23]. La evidencia es mucho más amplia y coincide en concluir que la efectividad de los programas focalizados depende esencialmente de su adecuación al perfil conductual o de riesgo de la población diana [21] [23] [33].

Resumen

De acuerdo con la evidencia revisada, parece claro que los PCA pueden propiciar impactos positivos significativos en el proceso de aprendizaje de los alumnos y, de forma más clara y directa, en los factores conductuales externos que se consideran en esta revisión (conductas de indisciplina, disruptivas o de agresividad dentro y fuera del aula).

Conviene remarcar que la evidencia es mucho más extensa y consistente en lo que atañe a los beneficios que pueden tener estos programas en el ámbito conductual que cuando se presta atención a las ganancias en el terreno académico. Son pocos los metanálisis que se fijan en *outcomes* educativos y, algunos de los que lo hacen, señalan las dificultades que encuentran determinados PCA para ser efectivos en este terreno. Como decíamos más arriba, esta circunstancia podría tener que ver con el corto periodo de observación posterior al programa que presenta la mayoría de evaluaciones incluidas en los metanálisis.

Pero tampoco en el ámbito conductual podemos concluir que los PCA tengan una garantía total de ser efectivos. Algunos PCA funcionan mejor que otros, y esto depende tanto de las características de su diseño e implementación como de su ajuste a la problemática específica que abordan. De forma muy resumida, hemos constatado:

- **Los programas focalizados** son efectivos cuando: a) se basan en un enfoque

conductual o en un enfoque cognitivo-conductual; *b*) trabajan en grupos reducidos de alumnos, lo que evita su encapsulamiento en aulas segregadas donde se concentran otras problemáticas (sociales, académicas, trastornos emocionales, etc.); *c*) cuentan con espacios de tutorización individual; *d*) tienen una duración y un volumen de actividades suficiente y adecuado a la problemática que quiere corregirse; *e*) cuentan con la implicación del profesorado ordinario (además de otros posibles especialistas). Estos PCA **acostumbran a demostrar su efectividad a la hora de reducir la incidencia de conductas y actitudes manifiestas de indisciplina o agresividad, tanto en la educación primaria como en la secundaria.**

- También los programas universales pueden tener un impacto positivo en la corrección de conductas disruptivas o antisociales. Un caso paradigmático lo encontraríamos en la efectividad de algunos programas antiacoso, particularmente en los que: *a*) inciden sobre las dinámicas del aula y del conjunto del centro; *b*) involucran al alumnado, al profesorado y a las familias; *c*) son estables en el tiempo. **En general, sin embargo, los programas universales son especialmente efectivos en la mejora de determinadas competencias socioemocionales de los alumnos** (empatía, control de la rabia, resolución de problemas, interacción social) y, por tanto, en la prevención de posibles problemas conductuales externos, especialmente en el contexto de la educación primaria.
- Finalmente, se pone de manifiesto que **los programas que priorizan la aplicación de métodos disciplinarios punitivos** (expulsiones de clase o del colegio, por ejemplo) como mecanismo de corrección del mal comportamiento no solo tienen un efecto negativo sobre los alumnos amonestados, sino que **no generan ningún cambio positivo en el clima del aula o del centro más allá del corto plazo.**

En la [tabla 4](#) se sintetizan los principales argumentos aportados en esta revisión.

Tabla 4.
Puntos fuertes y débiles de los PCA

A favor	En contra
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA pueden tener efectos positivos en los resultados académicos de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> La evidencia sobre los impactos educativos de estos programas es limitada y no siempre consistente.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA pueden tener efectos positivos en la prevención y corrección de problemáticas conductuales externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta evidencia sobre los impactos conductuales de estos programas más allá del corto o medio plazo.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA competenciales y de apoyo positivo suelen tener impactos positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los PCA de carácter punitivo son contraproducentes para los alumnos amonestados y no mejoran el clima del centro a medio plazo.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA focalizados son efectivos cuando tienen una duración y unas actividades ajustadas a los problemas conductuales que hay que resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> Este ajuste requiere de un diagnóstico afinado que no siempre está disponible o es fácil de realizar.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA focalizados son efectivos cuando no generan segregación intraescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> La formación y gestión de los agrupamientos flexibles pueden tener costes organizativos importantes.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA universales son efectivos contra los actos disruptivos y de violencia (incluido el acoso escolar) cuando cuentan con todos los actores e impregnan el clima del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> La implicación del conjunto del claustro del centro y de las familias no siempre es fácil de conseguir.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA universales parecen efectivos sobre todo en la educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Estos programas podrían reducir su efectividad en la educación secundaria.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA incrementan su probabilidad de éxito cuando el profesorado recibe una formación específica sobre el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades formativas del profesorado pueden tener un coste económico y de gestión importante.
<ul style="list-style-type: none"> El papel de los profesionales especialistas (ámbito de la psicopedagogía), internos o externos al centro, puede ser clave para el éxito de los programas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estos profesionales y las horas que pueden dedicar a estos programas son a menudo un recurso escaso.
<ul style="list-style-type: none"> Los PCA podrían incrementar su capacidad de impacto en colegios situados en entornos socialmente desfavorecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta evidencia es aún muy limitada.

Fuente: elaboración propia

Implicaciones para la práctica

La prevención y la corrección de los problemas conductuales externos que pueden presentarse en el ámbito escolar son objetivos básicos de cara a mejorar las perspectivas educativas de los alumnos que los sufren (o que tienen el riesgo de padecerlos) y, al mismo tiempo, para facilitar un clima de convivencia en el aula y en el centro que propicie unas condiciones de aprendizaje idóneas para el conjunto del alumnado.

Es evidente que las problemáticas conductuales que han sido objeto de esta revisión representan un fenómeno complejo y multidimensional. Estas problemáticas pueden estar causadas por problemas conductuales internos o trastornos mentales, carencias académicas, dificultades en las relaciones familiares o situaciones socioeconómicas desfavorecidas. Pueden ser también una mera expresión del proceso de maduración y de tránsito de la infancia a la adolescencia. En conjunto, todo esto hace que las manifestaciones externas de mala conducta tengan necesariamente intensidades y significados distintos y que, por tanto, requieran de soluciones diversas que se ajusten a la realidad de cada manifestación.

Así pues, es evidente que la superación total y definitiva de los problemas conductuales que pueda llegar a manifestar una parte del alumnado y su reconducción hacia actitudes de adhesión escolar no se conseguirá únicamente con las intervenciones o los programas considerados en esta revisión. Será necesario plantearse acciones coordinadas que impliquen estrategias conductuales, pero también de personalización del aprendizaje, de diversificación curricular, de trabajo motivacional, de acompañamiento sociofamiliar, etc. No obstante, una vez analizada la evidencia empírica más robusta disponible sobre la efectividad de estos programas, sí que estamos en disposición de defender las siguientes recomendaciones o reflexiones para la práctica:

El éxito de los PCA depende de cómo estos ajusten sus enfoques y actividades a las características de las problemáticas conductuales que se quieren afrontar.



- **El éxito de los PCA depende de cómo estos ajusten sus enfoques y actividades a las características de las problemáticas conductuales que se quieren afrontar.** Desde este punto de vista, los centros educativos deberían disponer, con la máxima celeridad, de buenos diagnósticos sobre el contexto, las causas y las posibles expresiones de los problemas de conducta que se pueden presentar. Estos diagnósticos podrían realizarse y compartirse en el marco de las reuniones de equipos docentes con el apoyo de especialistas de los centros o de los servicios educativos externos.
- Por norma general, de cara a reconducir la presencia de manifestaciones sostenidas de indisciplina, desafío y agresividad en las aulas, así como en los espacios de ocio de los centros, convendría **reforzar determinadas respuestas de tipo focalizado. En este caso, la apuesta debería ser por programas que trabajen de forma individual o en grupos reducidos** con aquellos alumnos que presenten la problemática específica en cuestión, que les ofrezcan la posibilidad de desarrollar

actividades de modelización, autocontrol, incentivos, etc., durante las horas y las semanas que convenga, sin por ello desvincular a este alumnado de las dinámicas sociales y de aprendizaje que tienen lugar en el contexto de la clase ordinaria.

- Aparte de la estrategia focalizada, determinados planes o programas universales dirigidos al conjunto del alumnado de la clase o del centro, pueden también contribuir a la reducción de la incidencia de conductas disruptivas, antisociales y agresivas dentro y fuera del aula. Este es, por ejemplo, el caso de determinadas **estrategias de gestión del aula centradas en la definición de marcos normativos pactados, actividades de sensibilización y autocontrol, juegos cooperativos, mediación entre iguales**, etc., y que se han mostrado efectivas tanto en primaria como en secundaria. Así pues, habría que reforzar estas estrategias y difundirlas por los centros educativos, principalmente por aquellos que presentan un mayor nivel de problemáticas conductuales.

- **Los programas antiacoso escolar de tipo universal pueden tener también un impacto positivo en la reducción de esta problemática en colegios e institutos. Sin embargo, no tienen el éxito garantizado.** La evidencia recogida en este sentido recomendaría apostar por programas que involucren al conjunto de la comunidad educativa del centro, que sean sostenidos en el tiempo y que incidan de forma real sobre las pautas de relación dentro y fuera del aula. Convendría, por tanto, promover la definición y la implementación de programas antiacoso escolar que sean capaces de combinar los componentes mencionados.

- Más allá de estas realidades escolares marcadas por la presencia de manifestaciones evidentes de problemas conductuales, **habría que consolidar la apuesta por actuaciones universales, de carácter preventivo, dirigidas a trabajar aquellas competencias socioemocionales que pueden ser precursoras del buen o del mal comportamiento** (empatía, control de la rabia, resolución de problemas, interacción social). Estas actuaciones pueden tener un lugar reservado en el calendario lectivo (por ejemplo, en horario de tutorías) o trabajarse de forma globalizada, en coherencia con los planes de convivencia o los proyectos educativos de los centros.

El profesorado es una pieza clave en el desarrollo efectivo de los PCA, en todas sus modalidades y en todas y cada una de sus fases.



- El profesorado es una pieza clave en el desarrollo efectivo de los PCA, en todas sus modalidades (universales, focalizadas, con foco conductual o socioemocional) y en todas y cada una de sus fases (diagnóstico, diseño, implementación y valoración de las actividades, relación con especialistas y servicios externos). Al mismo tiempo, hemos podido constatar un mayor impacto de los PCA que aportan información a los equipos docentes sobre el sentido y las metodologías de los programas. Por tanto, **convendría promover la formación del profesorado en este tipo de problemáticas y programas**, en el contexto de la

Los profesionales del ámbito de la psicopedagogía, de la atención a la diversidad y del trabajo social —ya sea como parte de la plantilla de los centros o de los servicios educativos externos—, pueden contribuir de manera crucial al éxito de los programas.



formación inicial, pero, sobre todo, en el marco de la formación continuada general o específica.

- Otros especialistas están llamados a desempeñar un rol central en el despliegue de los PCA. **Los profesionales del ámbito de la psicopedagogía, de la atención a la diversidad y del trabajo social** —ya sea como parte de la plantilla de los centros o de los servicios educativos externos—, **pueden contribuir de manera crucial al éxito de los programas**. Particularmente valiosa es su contribución a las tareas de diagnóstico, establecimiento de prioridades y planes de acción individualizados, acompañamiento, evaluación continuada en el marco de los programas focalizados que actúan sobre problemas conductuales ya evidentes. En consecuencia, sería necesario **garantizar que estos equipos se distribuyen por el territorio y en los centros de acuerdo con criterios de necesidad** y que, en general, disponen de los recursos necesarios para cumplir con las tareas mencionadas.
- Para terminar, queremos insistir en la necesidad de que el diseño o reforma de los PCA en nuestros centros educativos, así como de aquellos programas o planes que puedan impulsarse desde la administración educativa en este ámbito, tenga en cuenta lo que nos dice la evidencia empírica más robusta a propósito de qué funciona mejor o peor respecto a qué objetivos. Asimismo, **insistiremos en la importancia que tiene el que estos programas sean evaluados**. Solamente así podremos conocer cómo funcionan en nuestro entorno más cercano, qué impactos tienen, cuáles de sus componentes o actividades son más efectivos, qué manifestaciones conductuales y qué perfiles de alumnos salen más beneficiados y, a partir de aquí, qué margen de mejora e innovación queda por recorrer.

Bibliografía

- [1] INEE (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: MECD.
- [2] OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. París: OECD Publishing.
- [3] Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). "Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience". A: Christenson, S. L.; Reschly, A. L. y Wylie, C. (ed.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Nova York: Springer, pp. 21-44.
- *[4] Gansle, K. A. (2005). "The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis". *J. Sch. Psychol.*, vol. 43, núm. 4, pp. 321-341.
- *[5] Noltemeyer, A. M.; Ward, R. M. y McLoughlin, C. (2015). "Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 44, núm. 2, pp. 224-240.
- *[6] Quinn, M. M.; Kavale, K. A.; Mathur, S. R.; Rutherford, R. B. y Forness, S. R. (1999). "A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders". *J. Emot. Behav. Disord.*, vol. 7, núm. 1, pp. 54-64.
- *[7] Reddy, L. A.; Newman, E.; De Thomas, C. A. y Chun, V. (2009). "Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis". *J. Sch. Psychol.*, vol. 47, núm. 2, pp. 77-99.
- *[8] Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2006). "The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part II: selected/indicated pull-out programs". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 2, núm. 6.
- *[9] Korpershoek, H.; Harms, T.; de Boer, H.; Van Kuijk, M. y Doolaard, S. (2016). "A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes". *Rev. Educ. Res.*, vol. 86, núm. 3, pp. 643-680.
- *[10] Maynard, B. R.; Solis, M. R.; Miller, V. L. y Brendel, K. E. (2017). "Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 13, núm. 5.
- *[11] Solomon, B. G.; Klein, S. A.; Hintze, J. M.; Cressey, J. M. y Peller, S. L. (2012). "A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis". *Psychol. Sch.*, vol. 49, núm. 2, pp. 105-121.
- *[12] Valdebenito, S.; Eisner, M.; Farrington, D. P.; Ttofi, M. M. y Sutherland, A. (2018). "School-based interventions for reducing disciplinary school exclusion: a systematic review". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 14, núm. 1.
- *[13] Washington State Institute for Public Policy (2017a). *Good Behavior Game: Benefit-Cost Results*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- *[14] Washington State Institute for Public Policy (2017b). *Promoting Alternative Thinking (PATH): Benefit-Cost Results*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.
- *[15] Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2006). "The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior: Part I: Universal programs". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 2, núm. 5.
- *[16] Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2010). "School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 5, núm. 12.
- *[17] Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C. y Sanchez, P. (2007). "The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review". *Crim. Justice Rev.*, vol. 32, núm. 4, pp. 401-414.
- *[18] Merrell, K. W.; Gueldner, B. A.; Ross, S. W. y Isava, D. M. (2008). "How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research". *Sch. Psychol. Q.*, vol. 23, núm. 1, pp. 26-42.
- *[19] Polanin, J. R.; Espelage, D. L. y Pigott, T. D. (2012). "A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 41, núm. 1, pp. 47-65.
- *[20] Grant, T. A. (2012). "A meta-analysis of school-based interventions for middle schoolers: Academic, behavioral, and social outcomes". Tesis de doctorat, Fordham University.
- *[21] Lösel F. y Beelmann, A. (2003). "Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations". *Ann. Am. Acad. Pol. Soc. Sci.*, vol. 587, núm. 1, pp. 84-109.
- *[22] Oliver, R. M.; Wehby, J. H. y Reschly, D. J. (2011). "The Effects of Teachers Classroom Management Practices on Disruptive, or Aggressive Student Behavior". *Campbell Systematic Reviews*, vol. 11, núm. 4.

- *[23] Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2007). "School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior". *Am. J. Prev. Med.*, vol. 33, núm. 2, pp. S130-S143.
- [24] Gray, A. M. et al. (2017). *Discipline in Context: Suspension, Climate, and PBIS in the School District of Philadelphia*. CPRE Research Reports. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/106
- [25] Skiba, R. J. (2014). "The Failure of Zero Tolerance". *Reclaiming Child. Youth*, vol. 22, núm. 3, pp. 27-33.
- [26] Skiba, R. J. et al. (2011). "Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 40, núm. 1, pp. 24.
- [27] Sullivan, A. L.; Klingbeil, D. y Van Norman, E. (2013). "Beyond Behavior: Multilevel Analysis of the Influence of Sociodemographics and School Characteristics on Students' Risk of Suspension". *Sch. Psychol. Rev.*, vol. 42, núm. 1, pp. 99-114.
- [28] Heller, S.; Pollack, H.; Ander, R. y Ludwig, J. (2013). "Preventing Youth Violence and Dropout: A Randomized Field Experiment". National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, w19014.
- [29] Barrish, H. H.; Saunders, M. y Wolf, M. M. (1969). "Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom". *J. Appl. Behav. Anal.*, vol. 2, núm. 2, pp. 119-124.
- [30] Witvliet, M.; Van Lier, P. A. C.; Cuijpers, P. y Koot, H. M. (2009). "Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study". *J. Consult. Clin. Psychol.*, vol. 77, núm. 5, pp. 905-915.
- [31] Van de Weijer-Bergsma, E.; Langenberg, G.; Brandsma, R.; Oort, F. J. y Bögels, S. M. (2012). "The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children". *Mindfulness*, vol. 5, núm. 3, pp. 238-248.
- [32] Horner, R. H. et al. (2009). "A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools". *J. Posit. Behav. Interv.*, vol. 11, núm. 3, pp. 133-144.
- [33] Wilson, S. J.; Lipsey, M. W. y Derzon, J. H. (2003). "The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis". *J. Consult. Clin. Psychol.*, vol. 71, núm. 1, pp. 136-149.

(* Metanálisis en los que se fundamenta la revisión)

Primera edición: mayo de 2018
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2018
fbofill@fbofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbofill.cat

Autor: Miquel Àngel Alegre
Edición: Bonal·letra Alcompàs
Coordinación editorial: Anna Sadurní
Responsable de proyectos: Miquel Àngel Alegre
Diseño y maquetación: Enric Jardí
ISBN: 978-84-947888-6-4

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons de **Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada (by-nc-nd)**. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la obra siempre que se reconozca su autoría. No se permite el uso comercial de la obra ni la generación de obras derivadas.

