

## *Competencia lectora y problemas de conducta: revisión de investigaciones recientes*

**Laura TEJADA GÓMEZ**  
*Universidad de Sevilla (España)*

### *Resumen*

La relación entre las dificultades de aprendizaje en lectoescritura y los problemas de conducta en el contexto escolar no sólo preocupa a las familias y el profesorado; también es un objeto de estudio que no deja de interesar a los investigadores, con el objetivo de establecer técnicas y prácticas educativas basadas en la evidencia que produzcan cambios en la competencia lectora y en los problemas de conducta. Se pondrán en relación cuatro publicaciones científicas de los últimos cuatro años relacionadas con esta temática. Tres de ellas son revisiones bibliográficas sistemáticas y la cuarta es un estudio acerca de la motivación de logro en tareas escolares con tres grupos experimentales (control-normalizado, TDAH y control-trastornos de conducta). Se observan resultados muy positivos en mejora de la lectura tras las intervenciones educativas, especialmente las multimodales y grupales. Se señalan tanto una carencia importante de artículos que incluyan medidas conductuales, como unos resultados conductuales inconsistentes en la literatura. Parece clara la importancia de seguir investigando en este sentido y de incluir componentes conductuales en las intervenciones educativas con alumnado con problemas de conducta.

### *Abstract*

The relationship between reading learning difficulties and emotional and behavioral difficulties (EBD) in school contexts concerns not only at parents and teachers, but also at researchers in order to establish evidence-based techniques and practices which help trigger changes in reading performance and behavioral outcomes. Four scientific publications in this field from the last four years will be linked and discussed. While three of them are systematic reviews and bibliographical synthesis, the fourth consists of a study on achievement motivation in different academic performances among three experimental groups (normal-control, ADHD and clinical DBD-control). Positive reading outcomes are observed in different reading interventions, especially in those that are multicomponent and group interventions. A significant lack of articles including behavioral measures is noticed, as well as the lack of consistent positive behavioral changes throughout scientific literature. Important is to broaden research in this specific field and to add behavioral components in reading interventions with EBD-identified students.

Desarrollar un buen nivel de competencia lectora así como otras habilidades de lectoescritura es uno de los logros fundamentales que el alumnado ha de alcanzar en su trayectoria escolar. Puesto que este objetivo en muchas ocasiones no se logra como sería lo deseable, es frecuente encontrar casos de muy diversa índole de escolares que precisan una atención o apoyo específicos para poder compensar sus dificultades o desfases en este aprendizaje, que por otra parte es el que da acceso al resto del currículo. En otras palabras, las dificultades de aprendizaje en relación a la lectoescritura están consideradas en nuestro sistema educativo *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE), dado que precisan medidas concretas de atención a la diversidad.

No es raro encontrar otro tipo de dificultades o problemáticas comórbidas a aquellas específicas de lectoescritura, como es el caso de los trastornos graves de conducta (Garwood, Brunsting y Fox, 2014). Diversos autores relacionan dificultades de aprendizaje con la manifestación de conductas propias de estos trastornos (Burke, Boon, Hatton y Bowman-Perrott, 2014). Asimismo, diferentes estudios han encontrado que problemas de conducta tempranos predicen dificultades de aprendizaje de la lectura y viceversa (Roberts, Solis, Ciullo, McKenna y Vaughn, 2015). Gut, Heckan, Meyer, Schmid y Grob (2012) encontraron diferencias significativas entre un grupo clínico de estudiantes con trastornos de conducta y un grupo control en habilidades

---

*Dirección de la autora:* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. *Correo electrónico:* laurtego@gmail.com

*Recibido:* octubre de 2016. *Aceptado:* noviembre de 2016.

de expresión verbal y de razonamiento matemático (Gut *et al.*, 2012, p. 377). Todos ellos han apuntado la necesidad de conocer mejor las relaciones entre dificultades de aprendizaje y trastornos de conducta y de insistir en la búsqueda de intervenciones académicas y técnicas basadas en la evidencia para abordar esta problemática en el contexto escolar (Burke *et al.*, 2014; Garwood *et al.*, 2014; Roberts *et al.*, 2015).

En este trabajo se sintetizarán y se pondrán en relación los resultados obtenidos en cuatro investigaciones recientes y relevantes. En la tabla 1 se presentan los cuatro estudios seleccionados. Tres de los artículos son síntesis críticas y cuantitativas de la literatura publicada en torno a las intervenciones educativas para mejorar la competencia lectora con alumnado con *dificultades emocionales y conductuales (DEC)* o *EBD (Emotional and Behavioral Difficulties)*. Dentro del constructo *EBD* se incluyen como *externalizantes* los trastornos graves de conducta propiamente dichos, como el negativista desafiante o el de comportamiento perturbador no especificado (Roberts *et al.*, 2015; Gut *et al.*, 2012).

Burke *et al.* (2014) en su revisión cuantitativa de intervenciones en competencia lectora de caso único, consideran fundamental mejorar el nivel de competencia lectora del alumnado con DEC en la etapa de Educación Secundaria, para su inclusión en el aula ordinaria y en el acceso al currículo general de su nivel educativo, así como forma de prevenir el abandono escolar (p. 5). Realizaron una búsqueda sistemática de estudios acerca de intervenciones educativas para mejorar la lectura del alumnado de Secundaria que presentase problemas de conducta, estableciendo la intervención como variable independiente y la mejora de ciertos aspectos de la competencia lectora (conciencia fonológica, fonemas, fluidez, comprensión

lectora, etc.) como variable dependiente. Calcularon el tamaño de efecto para los once estudios de caso único. De manera análoga plantearon Roberts *et al.* (2015) su revisión bibliográfica acerca del mismo tema en la que incluyeron 15 estudios (siete intervenciones grupales y ocho de caso único), añadiendo una clasificación según si la intervención fue grupal o individual y una revisión de la calidad científica de los artículos a través del uso de los criterios de la institución *What Works Clearinghouse (WWC)* (*Institute of Education Sciences [IES]*, 2014, en Roberts *et al.*, 2015).

*What Works Clearinghouse (WWC)* se encarga de revisar y analizar las investigaciones psicopedagógicas en Estados Unidos en función de la eficacia de las intervenciones estudiadas y de la calidad del diseño de dichos estudios (Cruz, 2012). WWC establece tres estándares de calidad con respecto a la calidad del diseño de investigación: (1) reúne los criterios WWC sin reservas, (2) reúne los criterios WWC con reservas y (3) no reúne los criterios WWC (IES, 2014; Roberts *et al.*, 2015). En la primera categoría se incluyen investigaciones de ensayos aleatorios controlados y cuya combinación de mortandad experimental total y diferencial no sea alta (IES, 2014, p. 9). Los estudios incluidos en la segunda categoría son aquellos estudios de ensayo aleatorio controlado, cuya mortandad experimental es alta, pero que establecen una equivalencia de base inicial entre los grupos (IES, 2014, p. 9). Finalmente, la última categoría engloba investigaciones que no cumplen los criterios anteriores (IES, 2014, p. 9). Por otra parte, WWC propone analizar la eficacia de las intervenciones a través del índice de mejora, calculando la diferencia entre los percentiles 50 y en aquel en que se encuentre el grupo experimental de la muestra tras realizar la intervención (Cruz, 2012). De esta forma, se establecen

Tabla 1. Características de los artículos revisados: tipo de estudio, metodología, objetivos y análisis de resultados conductuales (ARC).

Referencia	Revista	Tipo de estudio y metodología	Objetivos	ARC
Burke <i>et al.</i> (2014)	<i>Behavior Modification</i>	Síntesis cuantitativa. Cálculo del tamaño de efecto.	Determinar el estado de la literatura de estudios de caso único en intervenciones en lectura con alumnado de secundaria con DEC.	Sí
Garwood <i>et al.</i> (2014)	<i>Remedial and Special Education</i>	Síntesis cuantitativa. Cálculo del tamaño de efecto.	Número y naturaleza de intervenciones en fluidez y comprensión lectora con alumnado con DEC.  Tamaños de efecto de estas intervenciones.	No
Gut <i>et al.</i> (2012)	<i>Learning and Individual Differences</i>	Estudio cuantitativo con tres grupos. Comparaciones múltiples.	Comparar diferencias en motivación de logro en grupo TDAH, trastorno de conducta y control.	No
Roberts <i>et al.</i> (2015)	<i>Behavior Modification</i>	Síntesis cuantitativa. Cálculo del tamaño de efecto, análisis visual y clasificación según criterios WWC (IES, 2014).	Efectos de las intervenciones en lectura en elementos conductuales y de habilidades sociales. Observar si hay diferencias en estos efectos en función de criterios WWC (IES, 2014). Relación de mejoras en la lectura con posibles cambios conductuales.	Sí

categorías como *intervenciones con efectos positivos* (dos o más estudios muestran resultados significativos de mejora, cumpliendo uno de ellos los criterios de calidad expuestos anteriormente y no existiendo estudios que demuestren efectos negativos) e *intervenciones con efectos positivos potenciales* (mínimo un estudio muestra resultados positivos y significativos, ninguno los muestra negativos y el número de estudios con resultados ambiguos debe ser igual o menor al de estudios con resultados positivos) (Cruz, 2012). De esta forma, WWC aporta una forma sistemática y adecuada de clasificar y analizar estudios, permitiendo señalar prácticas basadas en la evidencia y asegurar una mayor calidad investigadora y de intervención.

En el caso de la revisión de Garwood *et al.* (2014), se centró la atención en intervenciones en competencia lectora con alumnado clasificado como DEC, aunque estadísticamente sólo analizaron resultados de mejora de la lectura, sin atender sistemáticamente a los resultados conductuales. Aún así, se hace referencia a estos aspectos, en los que se profundizará más adelante en este trabajo.

Finalmente, de distinta índole es el cuarto artículo (Gut *et al.*, 2012) (tabla 1). Se trata de una investigación cuyo objetivo fue comprobar el papel de la motivación por el logro en la explicación de las diferencias en el desempeño en tareas lingüísticas y matemáticas, más allá de la inteligencia de los participantes. Se utilizó un diseño con tres grupos: un grupo control normalizado, un grupo con alumnado TDAH y un grupo clínico que funcionaría como segundo control de alumnado con trastornos de conducta.

A continuación, se sintetizarán los resultados y conclusiones descritas en las tres revisiones bibliográficas junto con algún resultado obtenido en la investigación de Gut *et al.* (2012).

## Resultados y aportaciones de la literatura revisada

A pesar de que en todas las revisiones se encuentran resultados satisfactorios y positivos en la mejora de la lectura, fruto de las distintas intervenciones, en general ninguna de las dos revisiones en las que se contemplaba la observación y análisis de resultados conductuales, encuentran resultados consistentes acerca de si con la mejora de la lectura, mejoran también las conductas disruptivas del alumnado con DEC (Burke *et al.*, 2014; Roberts *et al.*, 2015). Resultan llamativos estos hallazgos, dado que la literatura previa y los modelos teóricos en los que se basan las investigaciones incluidas en los análisis, predecirían resultados positivos y efectos de mejora de las intervenciones educativas en las conductas disruptivas o problemáticas.

En la tabla 2 figuran tres de los estudios, incluidos en las síntesis, que contemplan y miden cambios conductuales tras las intervenciones educativas. El criterio de selección de estos tres estudios para el presente trabajo, reside en que todos fueron analizados en al menos dos de las síntesis. Se utilizarán para ejemplificar los resultados y conclusiones expresadas en los artículos de Burke *et al.*, (2014), Garwood *et al.*, (2014) y Roberts *et al.*, (2015).

En la primera columna, están las tres investigaciones que utilizaron medidas conductuales y que se incluyen en las distintas síntesis (tercera columna). En la segunda columna se indica brevemente el tipo de intervención realizada en cada investigación. Finalmente, en las dos últimas columnas, se resumen los resultados obtenidos, tanto en medidas de competencia lectora como en medidas conductuales, en cada revisión para cada estudio de intervención educativa.

Como se puede observar en la tabla, las tres intervenciones produjeron resultados muy positivos en la mejora de

Tabla 2. Intervenciones eficaces en la mejora de la lectura y el comportamiento en estudios que incluyen medidas conductuales y los resultados obtenidos en los análisis. Sombreado el único programa con resultados significativos en ambas dimensiones.

Referencia	Tipo de intervención	Revisado en	Resultados en competencia lectora	Resultados de las medidas conductuales
Scott y Shearer-Lingo (2002)	<i>Phonics</i> y fluidez. Individual en aula ordinaria.	Burke <i>et al.</i> (2014)	Tamaño de efecto positivo significativo.	Tamaño de efecto no significativo.
		Roberts <i>et al.</i> (2015)	Mejora en la fluidez de la lectura oral.	No cumple criterios WWC. Sin datos suficientes para análisis estadístico visual.
Shearer-Lingo, Slaton y Jolivet (2006)	Programa para trabajar conciencia fonológica <i>Phonics</i> y lectura de palabras. En aula específica (individual con PT).	Burke <i>et al.</i> (2014)	Tamaño de efecto positivo significativo.	Tamaño de efecto negativo
		Garwood <i>et al.</i> (2014)	Mejora en la lectura.	No hay datos. Garwood <i>et al.</i> (2014) no analizan resultados conductuales.
Sutherland y Snyder (2007)	<i>Self-graphing</i> , tutoría entre iguales. Por parejas en aula ordinaria.	Roberts <i>et al.</i> (2015)	Mejora en la fluidez de la lectura oral.	Cumple criterios WWC con salvedades, pero no arroja resultados significativos.
		Burke <i>et al.</i> (2014)	Tamaño de efecto positivo significativo.	Tamaño de efecto significativo
		Garwood <i>et al.</i> (2014)	Mejora en la fluidez de la lectura oral.	No hay datos, aunque se menciona que los resultados muestran indicios de mejoras en problemas de conducta.

la competencia lectora. No obstante, sombreada en última fila, se ve la única sobre la que al menos una de las síntesis informa de un tamaño de efecto significativo con respecto a las medidas de conducta: la de Sutherland y Snyder (2007) (citada en Burke *et al.*, 2014 y en Garwood *et al.*, 2014). Estos autores, diseñaron una intervención en el aula ordinaria con alumnado DEC trabajando con tutores iguales y centrándose en aspectos de comprensión lectora. A pesar de ello, Burke *et al.* (2014) encuentran en esta intervención el tamaño de efecto más bajo de los once artículos incluidos en su revisión.

Las intervenciones en comprensión lectora, más allá de la fluidez u otros componentes, no son las más frecuentes y sin embargo son las que arrojan resultados más satisfactorios (Burke *et al.*, 2014; Garwood *et al.*, 2014; Roberts *et al.*, 2015). Estos programas, trabajan la comprensión lectora a través de diversas técnicas. Ejemplos de estas intervenciones más eficaces son la técnica del *mapping*, que consiste en la realización de mapas conceptuales acompañados de preguntas de comprensión acerca del texto leído y con ayuda de los profesores (Burke *et al.*, 2014; Garwood *et al.*, 2014), y la de organizadores gráficos generados por los estudiantes, de la que Burke *et al.* (2014) informan el mayor tamaño de efecto de su revisión. Esta técnica es similar a la de los mapas conceptuales, puesto que se trata de que tras una primera lectura comprensiva de un texto (respondiendo preguntas), los estudiantes vuelvan a leerlo esta vez realizando una serie de organizadores en formato gráfico (similar a los mapas conceptuales) y volviendo a contestar las preguntas de comprensión (Burke *et al.*, 2014). Otras técnicas utilizadas para mejorar la comprensión lectora utilizan audiciones de los textos y lecturas orales, aunque sin llegar a resultados tan satisfactorios como las descritas hasta ahora (Burke *et al.*, 2014; Garwood *et al.*, 2014).

Esto nos lleva a otra reflexión interesante en la que coinciden las tres revisiones bibliográficas mencionadas hasta ahora: llevar a cabo intervenciones en las que se trabaja de forma combinada más de un factor, parece cosechar mejores resultados en competencia lectora (Garwood *et al.*, 2014; Roberts *et al.*, 2015). Algunos ejemplos serían los programas que incluyen el trabajo de la comprensión y la fluidez a través de lecturas repetidas o lectura corregida (estudio previo de palabras, lectura con preguntas de comprensión, guiados por profesores y otros compañeros, etc.) (Burke *et al.*, 2014) y programas que trabajan conciencia fonológica junto con la memoria de trabajo, a través del deletreo, la segmentación de palabras en sílabas y aspectos fónicos de la lectura (*phonics*) (Roberts *et al.*, 2015).

Por tanto, parece que hay indicios de que los programas que incluyen un trabajo del procesamiento multimodal ayudan efectivamente a ordenar y estructurar la información mejorando su comprensión y consecuentemente otros aspectos de la lectura, de forma integrada. Más allá de los ejemplos ya expuestos, centrados sobre todo en varios

factores relacionados directamente con la lectura, aparecen programas que incluyen componentes de tipo social. En ese sentido, Roberts *et al.* (2015), encuentran indicios de que el alumnado con DEC se beneficia de intervenciones grupales en el aula normalizada, como la de Sutherland y Snyder (2007). En esta intervención se utilizó principalmente el programa *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS) de Fuchs *et al.* (2001) (citado en Burke *et al.*, 2014, p. 18) y la técnica del *self-graphing*, trabajando por parejas y en turnos para leer durante 5 minutos, resumir la idea principal de un párrafo y hacer predicciones sobre el texto, incluyendo correcciones en la lectura cuando se cometen errores (Burke *et al.*, 2014). Además, se observaron y registraron las conductas disruptivas del alumnado y cada estudiante podía seguir semanalmente los datos de su rendimiento en la lectura (Burke *et al.*, 2014).

En relación a estas observaciones, es ineludible destacar la necesidad de incluir en las intervenciones un componente de trabajo conductual y de habilidades socio-cognitivas (Burke *et al.*, 2014; Garwood *et al.*, 2014; Roberts *et al.*, 2015). Los autores de las tres revisiones coinciden en apuntar que el alumnado con DEC presenta unas características que pueden dificultar la intervención educativa con ellos y que, por tanto, parece lógico que trabajar de forma aislada la lectura no produzca cambios en la conducta. Por ello, llaman la atención acerca de la carencia de estudios de este tipo y por tanto de la urgencia de incluir el trabajo conductual en las intervenciones educativas con alumnado con trastornos de conducta.

Gut *et al.* (2012), en su estudio acerca de la influencia de la motivación de logro en las tareas educativas de lectoescritura y matemáticas, no encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo clínico con trastornos de conducta. Cabría esperar que esta motivación fuese menor en el grupo clínico, dado que lo que indica la literatura acerca de las características del alumnado con DEC, es que tienen baja tolerancia a la frustración y pobre autoconcepto (Rock, Fessler y Church, 1997, citado en Burke *et al.*, 2014). La explicación que dan Gut *et al.* (2012) a este hallazgo es que los resultados podrían reflejar diferentes mecanismos de reacción a sistemas de reforzamiento e indicadores sociales (pp. 378-379). No obstante, la motivación por el logro que se midió fue la percibida por el docente, lo cual se señala como una limitación importante del estudio (Gut *et al.*, 2012). En cualquier caso, parece importante tener en cuenta los aspectos motivacionales del alumnado con DEC, ya sean casos de TDAH o de trastornos de conducta.

Garwood *et al.* (2014) justifican los buenos resultados conductuales del estudio de Sutherland y Snyder (2007) por los factores motivacionales que se desprendían de la intervención con tutores iguales, en la que además el alumnado podía elegir el tipo de instrucción o técnica lectora junto con sus iguales. Como señaló Ehren (2009), “la motivación es un componente crítico en el logro de la lectura, especial-

mente con alumnado adolescente” (citado en Garwood *et al.*, 2014, p. 190).

Finalmente, es importante añadir que sigue apreciándose una carencia importante de estudios acerca de la intervención educativa con alumnado con problemas de conducta (Burke *et al.*, 2014; Garwood *et al.*, 2014; Roberts *et al.*, 2015), sobre todo de investigaciones enmarcadas en técnicas basadas en la evidencia o con diseños de investigación lo suficientemente robustos como para extraer las conclusiones deseadas (Roberts *et al.*, 2015). Además, se observa una dificultad y carencia importante a la hora de describir de forma operacional los casos de DEC y trastornos de conducta y de clasificarlos más detalladamente, ya que puede haber numerosos subtipos de este tipo de comportamientos (Burke *et al.*, 2014; Gut *et al.*, 2012; Roberts *et al.*, 2015). Garwood *et al.*, 2014, añaden la complicación añadida de los casos de DEC que no se identifican o en los que no se evalúan las posibles dificultades de lectoescritura.

### Implicaciones para la práctica educativa y futuras investigaciones

Dado que se observa una carencia importante de trabajos basados en la evidencia y de prácticas educativas para la mejora de la lectura para alumnado con DEC que incluyan medidas conductuales, es fundamental fomentar la investigación en este sentido. Es crucial trabajar en ello, por la necesidad de la inclusión de este alumnado en el aula ordinaria y en la educación general normalizada (Burke *et al.*, 2014). Garwood *et al.* (2014) encuentran una buena disposición e interés en los docentes por introducir intervenciones de este tipo en la práctica habitual.

Otra de las implicaciones fundamentales que se desprende de los resultados y reflexiones expresadas hasta ahora, es la necesidad de añadir componentes de trabajo conductual a las intervenciones educativas con alumnado con trastornos de conducta, como se ha señalado previamente. Teniendo en cuenta que las intervenciones multidimensionales son las más exitosas, hay que continuar trabajando en el diseño de programas de intervención integradores que trabajen distintos componentes de la competencia lectora además de componentes socio-cognitivos y conductuales. Siempre que fuese posible, sería bueno trabajar con el alumnado con DEC incluido en el aula ordinaria o en intervenciones grupales.

A la hora de realizar este trabajo se percibe también cierta dificultad para encontrar estudios sobre estos aspectos con alumnado de edades más avanzadas (cursos superiores de Educación Secundaria), lo cual coincide con lo observado por Roberts *et al.* (2015).

También hay que señalar la carencia de producción investigadora acerca de esta temática en España. Sería importante potenciar las líneas de investigación en este

sentido que avalaran prácticas educativas eficaces y basadas en la evidencia, dado que la presencia de esta problemática también se da en nuestro país y aún queda un largo camino por delante para ser un sistema que garantice una atención educativa eficaz, inclusiva y de calidad.

Articular medidas de atención a la diversidad basadas en la evidencia científica se hace necesario para que las respuestas educativas de nuestros centros escolares produzcan realmente cambios significativos en la trayectoria y desempeño académico del alumnado con dificultades de aprendizaje y de conducta.

### Referencias

- Burke, M.D., Boon, R.T., Hatton, H. y Bowman-Perrott, L. (2014). Reading Interventions for Middle and Secondary Students With Emotional and Behavioral Disorders: A Quantitative Review of Single-Case Studies. *Behavior Modification*, 39 (1), 43-68.
- Cruz Ripoll, J. (2012). Intervenciones eficaces para mejorar la comprensión lectora (pero en inglés). *Comprensión lectora basada en evidencias* [Blog]: <https://clbe.wordpress.com/2012/03/20/intervenciones-eficaces-para-mejorar-la-comprension-lectora-pero-en-ingles/>.
- Ehren, B.J. (2009). Looking through an adolescent literacy lens at the narrow view of reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 192-195.
- Garwood, J.D., Brunsting, N.C. y Fox, L.C. (2014). Improving Reading Comprehension and Fluency Outcomes for Adolescents with Emotional-Behavioral Disorders: Recent Research Synthesized. *Remedial and Special Education*, 35 (3), 181-194.
- Gut, J., Heckmann, C., Meyer, C.S., Schmid, M. y Grob, A. (2012). Language skills, mathematical thinking, and achievement motivation in children with ADHD, disruptive behavior disorders, and normal controls. *Learning and Individual Differences*, 22, 375-379.
- Institute of Education Sciences. (2014). *What Works Clearinghouse study review standards*. Recuperado de [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc\\_procedures\\_v3\\_0\\_standards\\_handbook.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf).
- Roberts, G.J., Solis, M., Ciullo, S., McKenna J.W. y Vaughn S. (2015). Reading Interventions with Behavioral and Social Skill Outcomes: A Synthesis of Research. *Behavior Modification*, 39 (1), 8-42.
- Rock, E.E., Fessler, M.A. y Church, R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-263.
- Scott, T. y Shearer-Lingo, A. (2002). The effects of reading fluency instruction on the academic and behavioral success of middle school students in a self-contained EBD classroom. *Preventing School Failure*, 46, 167-173.

Shearer-Lingo, A., Slaton, D. y Jolivette, K. (2006). Effects of corrective reading on the reading abilities and classroom behaviors of middle school students with reading deficits and challenging behavior. *Behavioral Disorders, 31* (3), 265-283.

Sutherland, K.S. y Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and selfgraphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*, 103-118.