

**EL APOYO CONDUCTUAL POSITIVO
APLICADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR EN
PERSONAS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL**



Universidad de Valladolid

Trabajo de Fin de Grado

Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid

Grado en Educación Primaria – Mención en Educación Especial-

CURSO 2022/2023

Autor: Alba García Sanz

Tutor académico: María Jiménez Ruíz

Índice:

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| 2. Justificación | 5 |
| 2.1. Relevancia con las competencias | 5 |
| 2.2. Relevancia con la temática elegida | 8 |
| 3. Objetivos..... | 10 |
| 4. Marco teórico..... | 10 |
| 4.1. La discapacidad intelectual..... | 11 |
| 4.2. La modificación de conducta | 13 |
| 4.2.1. <i>Desarrollo histórico y caracterización de la modificación de conducta</i> | 15 |
| 4.2.2. <i>Factores de riesgo para los trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia</i> | 17 |
| 4.2.3. <i>Técnicas más utilizadas</i> | 19 |
| 4.2.4. <i>Apoyo conductual positivo</i> | 21 |
| 5. Diseño del programa | 31 |
| 5.1. Introducción | 31 |
| 5.2. Objetivos del programa | 32 |
| 5.3. Contexto | 32 |
| 5.4. Descripción del alumno..... | 33 |
| 5.5. Metodología | 34 |
| 5.6. Temporalización..... | 37 |
| 5.7. Intervención..... | 38 |
| 5.7.1. <i>Fase 1. Creación del equipo de Apoyo Conductual y formación de participantes</i> | 38 |
| 5.7.2. <i>Fase 2. Análisis y descripción de las conductas problemáticas</i> | 39 |
| 5.7.3. <i>Fase 3. Evaluación funcional</i> | 40 |
| 5.7.4. <i>Fase 4. Elaboración del Plan de Apoyo Conductual Positivo</i> | 43 |
| 5.7.5. <i>Fase 5. Ejecución del Plan de Apoyo Conductual Positivo</i> | 45 |
| 5.7.6. <i>Fase 6. Seguimiento del Plan de Apoyo Conductual y modificaciones</i> | 50 |
| 5.8. Evaluación: limitaciones y fortalezas | 51 |
| 6. Conclusiones | 56 |
| 7. Bibliografía | 61 |
| 8. Anexos..... | 67 |

Resumen

En la actualidad el desarrollo de conductas problemáticas en el aula es un obstáculo que los docentes deben afrontar y en ocasiones estos no cuentan con las herramientas para llevarlo a cabo. Si a esto le sumamos las dificultades a nivel comunicativo, comprensivo y de interacción social con las que cuentan las personas con discapacidad intelectual, afrontar este reto requiere de una formación continua y especializada por parte del profesorado. Por este motivo, a lo largo de este trabajo de fin de grado se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre los conceptos de discapacidad intelectual y modificación conductual, centrándonos específicamente en el enfoque de Apoyo Conductual Positivo (ACP). Una vez realizado el marco teórico se desarrolla un plan de ACP aplicado a un centro concreto y puesto en marcha en un centro específico de educación especial.

Palabras clave

Discapacidad intelectual, modificación de conducta, Apoyo Conductual Positivo, factores de riesgo, técnicas

Abstract

Nowadays, the development of problematic behaviors in the classroom is an obstacle that teachers must face and sometimes they don't have the tools to carry it out. If we add to this the difficulties at the communicative, understanding, and social interaction level that people with intellectual disabilities have, facing this challenge requires continuous and specialized training on the part of teachers. For this reason, throughout this end-of-degree project, a bibliographic review is carried out on the concepts of intellectual disability and behavioral modification, focusing specifically on the Positive Behavioral Support approach. Once the theoretical framework is completed, a PCA plan has been applied to a specific center and implemented in a specific special education center is developed.

Keywords

Intellectual disability, behavior modification, Positive Behavior Support, risk factors, techniques

1. Introducción

Dar una respuesta digna, eficaz y adecuada a cada persona es una responsabilidad pública que a pesar de suponer un gran reto a nivel educativo, político y social debe ser una de las metas a alcanzar como ciudadanía en una sociedad plural; convirtiéndose, por tanto, en un deber y un derecho para la sociedad en su conjunto.

Apoyándonos en las aportaciones de Rueda y Novel (2021) en coordinación de Plena Inclusión España, entendemos que hay personas que por sus personales situaciones de desarrollo individual, social, económico y/o contextual corren un alto riesgo de sufrir un déficit en nivel de oportunidades que por derecho le corresponden, y es necesario que desde las diferentes instituciones se trate de asegurar una mejora en su calidad de vida para potenciar sus capacidades y mantener sus condiciones de salubridad.

Partiendo de las aclaraciones de (Font, 2021), (Goñi, 2007, 2021) y (Rueda, Novell, 2021) y de la convicción de que las personas que necesitan más apoyos y recursos son las que suelen contar con atenciones más deprivadas, tanto en intensidad como en calidad de apoyos; consideramos que desde el ámbito educativo se puede interceder por sus intereses, cuestionando las intervenciones segregadoras, restrictivas y aversivas que se alejan del modelo integrador y comprensivo por el que aboga la sociedad actualmente.

Ahora bien, en este estudio vinculado al Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria, en la mención de Educación Especial, trataremos de abordar la intervención con personas con discapacidad intelectual y conductas problemáticas o disruptivas, desde un marco educativo e interprofesional, teniendo como referentes las aportaciones de Carr (1998) y Tamarit (2014, 1995), por ser unos de los máximos exponentes de este enfoque.

Para ello, a lo largo de este documento se llevará a cabo una recopilación bibliográfica, que nos ofrezca una panorámica amplia sobre los conceptos clave sobre los que vamos a trabajar: discapacidad intelectual, ACP, modificación de conducta, factores de riesgo asociados, técnicas específicas de modificación conductual... Una vez nos hayamos sumergido en la temática, trataremos de desarrollar un Plan de Apoyo Conductual Positivo (PACP), con el objetivo de mejorar la adaptación conductual de la alumna y con ello promover una mejora de su bienestar mediante la aplicación de técnicas no aversivas: comenzaremos identificando las conductas problemáticas existentes, seleccionando aquellas que consideremos de mayor relevancia teniendo en cuenta su gravedad, su intensidad así como su inadaptabilidad al aula y su grado de peligrosidad. A continuación, pasaremos a evaluar los antecedentes y consecuentes

relacionados con las conductas problemáticas y que al mismo tiempo las mantienen, para intervenir sobre los mismos y conseguir que así, la alumna desarrolle conductas alternativas para ejecutar en su vida diaria. Una vez comencemos la aplicación del plan llevaremos a cabo un seguimiento de este, valorando los progresos y limitaciones encontradas, construyendo un análisis crítico que nos permita mejorar la implementación de PACP en futuras ocasiones.

2. Justificación

2.1. Relevancia con las competencias

La importancia de desarrollar este Trabajo de Fin de Grado responde a la necesidad de plasmar las competencias generales y específicas que deben haber sido adquiridas a través de la formación teórico-práctica recibida a lo largo de los cuatro años de formación en el Grado de Educación Primaria en la mención de Educación Especial de la Universidad de Valladolid. (BOE 312, 2020).

Con ellas, somos capaces de demostrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en torno al área educativa: terminología, características psicológicas y evolutivas del alumnado, elementos que conforman el currículo, procedimientos empleados en la práctica educativa... No solo a nivel teórico, sino siendo capaces de aplicarlos en un contexto profesional demostrando la capacidad de coordinación, análisis y resolución de problemas adquirida a lo largo de la formación; la cual se complementa con el desarrollo de autonomía y autorregulación del aprendizaje permanente marcados por una fuerte motivación personal frente a la temática elegida, así como hacia el propio desempeño de la profesión docente. Por ello, en la tabla 1, se recogen las competencias generales que todo docente debe desarrollar durante su periodo formativo.

Tabla 1.

Relación entre las competencias generales del Grado en Educación primaria y las acciones concretas llevadas a cabo en el desarrollo del TFG en relación con las mismas

| Competencias Generales del grado en Educación Primaria | Acciones concretas vinculadas a cada competencia |
|--|--|
| Poseer y comprender conocimientos que parte de la base de la educación | Llevar a cabo una profunda revisión bibliográfica en torno a la discapacidad intelectual y el ACP. |

| | |
|--|---|
| <p>secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio-la Educación-</p> | <p>Realizar una fusión entre la bibliografía revisada y la implementación de esto en un centro educativo, lo que demuestra una profunda comprensión de la principal terminología educativa, técnicas de enseñanza-aprendizaje y rasgos estructurales del sistema educativo.</p> |
| <p>Aplicar sus conocimientos a su trabajo de forma profesional y demostrar las competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas</p> | <p>Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el desarrollo de un PACP diseñado para implementarse en un centro específico de educación especial, atendiendo a las características particulares del mismo; demostrando así la capacidad de resolver problemas educativos de manera argumentada cooperando de manera interdisciplinar en torno a unos objetivos compartidos.</p> |
| <p>Reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.</p> | <p>Elaborar una recogida de datos y la exposición de los mismos de manera gráfica para valorar la funcionalidad de las actuaciones propuestas; lo que demuestra la capacidad de reflexionar sobre la praxis educativa.</p> |
| <p>Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado</p> | <p>Elaborar un PACP que pueda hacerse extensivo a todas las personas que quieran participar de él, y formen parte del entorno de la alumna en particular, poniendo de manifiesto las capacidades comunicativas a nivel oral y escrito, tanto de manera digital como interpersonal.</p> |

Concretamente, en relación con las competencias específicas adquiridas y, de manera particular, en el área de la Educación Especial, destacamos la importancia de desarrollar la capacidad de diseñar y colaborar en el desarrollo de respuestas educativas que sirvan para responder a las necesidades educativas de cada alumno, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo, los entornos, ritmos de aprendizaje... todo esto, trata de perseguirse mediante la creación de un PACP, lo cual refleja el dominio para crear entornos de aprendizaje que faciliten la integración escolar, considerándose este uno de los objetivos fundamentales del

sistema educativo reflejados en la actual ley educativa (BOE 340, 2020) bajo un panorama de trabajo colaborativo interdisciplinar, que requiere asumir las respuestas a la diversidad como un proceso global de todo el centro educativo. Por ello, en la Tabla 2, se recogen las competencias específicas adquiridas durante el desarrollo del grado y las acciones concretas que han permitido su adquisición.

Tabla 2.

Relación entre las competencias específicas del Grado en Educación primaria y las acciones concretas llevadas a cabo en el desarrollo del TFG en relación con las mismas.

| Competencias específicas del grado de Educación Primaria | Acciones concretas vinculadas a cada competencia |
|---|---|
| Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas | Desarrollar un PACP que responda a las necesidades individuales de una alumna en particular, teniendo en cuenta su entorno, así como los recursos materiales y humanos de los que disponemos para implementarlo. Evaluando su puesta en marcha y elaborando propuestas de mejora. Esto responde a la capacidad de describir y comprender los principales trastornos de la infancia, discriminar problemas emocionales y comunicativos, conocer los fundamentos psiconeurológicos del comportamiento humano y entender de forma particular como esto afecta al aprendizaje y a la calidad de vida del alumnado, diseñando planes individualizados para intervenir sobre los mismos. |
| Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos | Trabajar de manera colaborativa con otros profesionales de manera que la respuesta a la diversidad asumida en el PACP se entienda como un proceso global en el que se implica a todo el centro educativo. |
| Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo | Poner en marcha un PACP con el propósito de regular los procesos de interacción y comunicación que tienen lugar entre el alumnado del centro, haciendo un seguimiento del |

| | |
|---|--|
| a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica | proceso y desarrollando propuestas que persigan una mejora del clima del aula bajo la perspectiva de mejorar e innovar en la labor docente. Logrando todo esto, mediante la fusión de la teoría y la práctica en un centro específico de educación especial |
| Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado | Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad encontrada en el centro, siendo capaz de colaborar en el diseño y desarrollo de un PACP personalizado con el objetivo de responder a las necesidades específicas del alumnado haciendo efectivo su derecho de igualdad e integración |

Por lo tanto, desarrollar este documento en un marco de educación especial ha supuesto una oportunidad para poner en juego las competencias generales y específicas perseguidas a lo largo de la formación así como para valorar si realmente contamos con las competencias personales necesarias para desempeñar con calidad la labor docente, de entre los que me gustaría destacar: capacidad crítica, motivación, creatividad, respeto, empatía...ya que la vocación docente no es algo innato, es necesario cultivarla e implicarse en la propia actividad, convirtiendo los objetivos del centro en objetivos personales.

2.2. Relevancia con la temática elegida

La elección de la temática se debe, entre otros motivos, a la escasa formación recibida, particularmente desde mi experiencia personal a nivel universitario donde he cursado los estudios de grado, acerca de la modificación de conductas y su implementación en un centro educativo, centrándonos en el ACP. A lo que se añaden las escasas herramientas con las que cuenta el profesorado en ejercicio con el que he tenido la oportunidad de colaborar para afrontar situaciones problemáticas desde este enfoque.

En este punto, la discapacidad intelectual ligada a los problemas conductuales se convierte en un agravante de las dificultades comunicativas y comprensivas del alumnado y

con ello, se reducen las herramientas de las que disponen los docentes para enfrentarse a las situaciones problemáticas del día a día en el aula.

Es por ello, que con este estudio se pretende realizar una revisión de las evidencias científicas referidas a este enfoque de manera que podamos aplicarlos en contextos con alumnado con DI.

Asumimos, siguiendo las aportaciones de Miñaca y Hervás (2013) que los comportamientos problemáticos, así como la discapacidad intelectual son dos de las principales causas de aislamiento social y exclusión en los contextos sociales educativos, ambas ligadas al fracaso escolar. De manera que, si no intervenimos de manera directa y efectiva sobre este colectivo, sus oportunidades de acceder a la sociedad, a un empleo y alcanzar con plenas facultades su desarrollo personal y profesional se convertirán en un desafío inalcanzable tanto como para ellos como para sus familias. Si bien es cierto que es necesario desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para enfrentarse a los retos de las sociedades actuales, es fundamental poner énfasis en el entorno, como bien se afirma desde el enfoque del ACP y para ello hay que diseñar centros, hogares y comunidades que ayuden a prevenir la aparición de dichos problemas conductuales.

Haciendo referencia a la motivación personal por la que se ha iniciado el estudio, sea de aludir al contacto temporal con alumnado con discapacidad intelectual en un centro específico de educación especial, lo que me ha hecho darme cuenta de la importancia de llevar a cabo actuaciones coordinadas teniendo en cuenta las diferentes situaciones de partida de cada sujeto. Las conductas problemáticas observadas solían manifestarse a través de golpes, insultos, amenazas, ruptura de mobiliario... es decir, actitudes desafiantes que rompían la rutina del aula y ponían de manifiesto el desequilibrio emocional del alumnado implicado. Por parte de los profesionales del centro, las respuestas ofrecidas carecían de coordinación, oscilando desde la ausencia de atención, hasta llegar a la contingencia física, considerando está una medida límite. Por lo tanto, todo lo observado en el centro, me ha hecho darme cuenta de la necesidad de contar con una formación permanente en el profesorado y no solo eso, sino que esta esté contextualizada y se centre en los problemas particulares que aluden a cada centro en concreto. Es fundamental, que, a pesar de no ser especialistas en problemáticas conductuales, el profesorado cuente con una formación suficiente y un acompañamiento profesional para poder intervenir de manera efectiva en la modificación de conductas del alumnado; ya que, en ausencia de condiciones saludables dentro del aula, es imposible acceder a los contenidos

curriculares, los cuales son un objetivo principal, pero no único de la educación. Recordamos a (Delors, 1996) cuando decimos que nuestra meta fundamental debe centrarse en que el alumnado aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a vivir juntos y aprenda a ser.

3. Objetivos

Con la intención de contribuir a esclarecer la utilidad del enfoque del ACP en el alumnado con discapacidad intelectual. Se va a tratar de desarrollar un estudio teórico-práctico que persiga los siguientes objetivos generales (en adelante, O.G.) junto con los específicos (en adelante, O.E.) relacionados con los anteriores:

Objetivos generales

- O.G.1.: Ampliar mis conocimientos sobre discapacidad intelectual y ACP, así como su aplicación en el ámbito escolar
- O.G.2.: Diseñar un PACP que pueda ser aplicado dentro del marco educativo con personas con discapacidad intelectual, desde el marco educativo

Objetivos específicos

- O.E.1.1.: Identificar factores que influyen sobre la conducta para poder modificarlos
- O.E.1.2.: Proporcionar información sobre el ACP y sus beneficios a la hora de atender al alumnado con discapacidad intelectual
- O.E.2.1.: Definir las características propias con las que debe contar un plan de ACP para ser efectivo
- O.E.2.2.: Desarrollar un PACP que pueda implementarse en un centro de educación especial
- O.E.2.3.: Conocer y analizar un contexto personal concreto para poder implantar medidas contextualizadas en el mismo

4. Marco teórico

Con la intención de clarificar la relación existente entre la discapacidad intelectual y las alteraciones de conducta, se va a tratar de hacer una pequeña aproximación al concepto de discapacidad intelectual, partiendo de las bases teóricas aportadas por la Asociación Americana

de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AADID) junto con los aspectos teóricos esenciales referidos a la modificación de conducta; concretamente, el Apoyo Conductual Positivo centrándonos en su aplicación en el aula.

No podemos asumir que dos diagnósticos iguales pueden ser tratados de la misma forma, ni que la progresión de la persona diagnosticada será la misma a lo largo del trascurso de su vida; ya que cada una cuenta con un perfil psicológico y personal particular, además de existir contextos diversos que, a su vez son, determinantes para la evolución de las distintas patologías.

4.1. La discapacidad intelectual

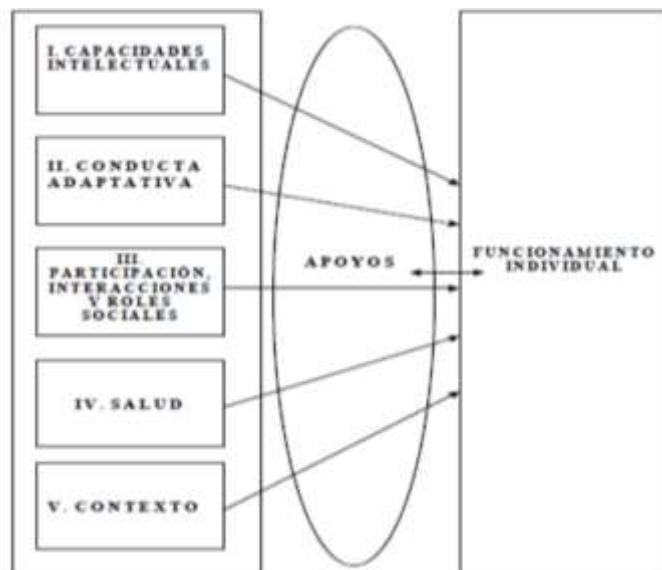
El concepto de discapacidad intelectual se ha asentado sobre la definición ofrecida por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AADID):

«La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años». (AADID, 2011, p.33)

En la actualidad, se entiende este concepto desde un enfoque multidimensional, que abandona la idea de considerar la discapacidad intelectual como un rasgo de la persona sin tener en cuenta los entornos en los que se desenvuelve. Por lo tanto, tal y como se ve reflejado en la (Fig.1) se describe el funcionamiento del comportamiento humano como una interacción biyectiva entre la capacidad intelectual del sujeto, la conducta adaptativa, la participación, interacciones y roles sociales, la salud, el contexto y los apoyos individualizados.

Figura 1.

Modelo multidimensional de la discapacidad intelectual (Luckasson y cols., 2002a, p. 10; 2003, p. 27)



Siguiendo las aportaciones de Luckasson et al., las cuales quedan reforzadas desde la perspectiva ecológica y multidimensional de la AAMR, así como de otros autores que las complementan, el funcionamiento individual de una persona viene definido inicialmente por cinco dimensiones, que pueden complementarse con los apoyos que se le faciliten:

Dimensión I: Capacidades Intelectuales

Considera la inteligencia como una capacidad general que incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (AAMR, 2002, p.40)

Dimensión II: Conducta Adaptativa

Entiende la conducta adaptativa como un “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (AAMR, 2002, p.73). Admitiendo que todas ellas son susceptibles de sufrir modificaciones que pueden afectar al desarrollo normal de la persona en su vida diaria y su interacción con el entorno próximo.

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Hace referencia a la importancia que tienen las relaciones interpersonales y el funcionamiento del sujeto dentro de la comunidad en la que se desenvuelve. Para lo cual se centra en evaluar las interacciones con los demás y el rol social que desempeña.

Dimensión IV: Salud

La salud es entendida como “un estado de completo bienestar físico, mental y social”, por lo que su adecuación influirá directamente en el funcionamiento humano y en el resto de las dimensiones que lo complementan. Debido a las dificultades que las personas con DI pueden presentar a la hora de comunicar problemas de salud, es imprescindible prestar atención a los síntomas y signos que puedan verse reflejados.

Dimensión V: Contexto

Hace referencia a los diferentes entornos en los que se desenvuelven los individuos diariamente; siguiendo las ideas de (Bronfenbrenner, 1987) en su perspectiva ecológica, podemos considerar diferentes niveles: microsistema, referido al espacio social inmediato donde participan los miembros del entorno familiar y otras personas próximas; mesosistema, constituido por la comunidad y organizaciones que prestan servicios múltiples de los cuales el sujeto se beneficia; y macrosistema, entendido a nivel global como las influencias culturales y sociales.

Por lo tanto, el modelo multidimensional propuesto por la AADID viene a determinar que la discapacidad intelectual no se trata de un constructo unitario, sino que se trata de una realidad multidimensional, que se inicia en el periodo de desarrollo de los individuos y se ve afectado positivamente en función de los apoyos individualizados que se pongan a su disposición.

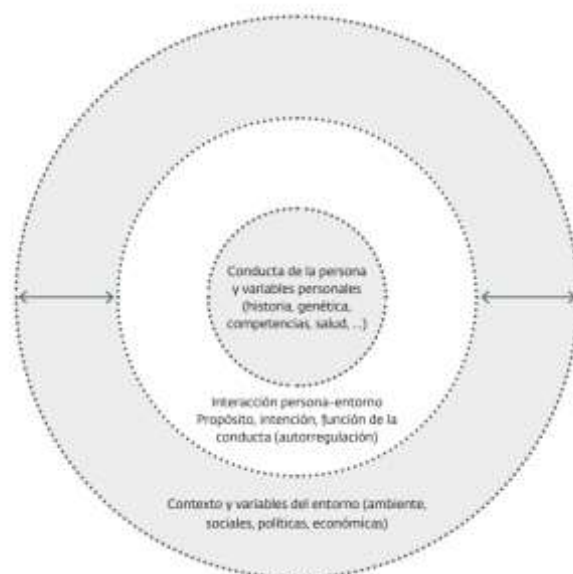
4.2. La modificación de conducta

La conducta es un término considerado unívoco que lejos de esta realidad se encuentra en construcción permanente. La mayor parte de las conductas se refieren a patrones de comportamiento observables, pero igualmente recoge procesos encubiertos, que como profesionales debemos ser capaces de detectar. Por este motivo, es necesario definir dichos patrones para poder analizar la conducta y proceder a generar un programa de intervención que

intente dar solución al problema. Por lo tanto, ofrecemos la Figura 2 para transmitir de manera visual la complejidad y las interrelaciones que la conforman.

Figura 2.

Concepto de conducta (Rueda y Novell, 2021, p.15)



Siguiendo la definición de Jurado (2015), podemos decir que las conductas disruptivas son aquellas que dificultan el acceso a los aprendizajes y deforman las relaciones individuales y colectivas que tienen lugar dentro del aula, de manera que afectan al sujeto en particular y como a las personas que reciben las consecuencias. Podemos entender que estas conductas son el efecto de un proceso complejo que se manifiesta en forma de conflicto o conducta problemática opuesta a las actuaciones socialmente aceptables.

Las aportaciones de Gotzens (1986), Kazdin y Buela (1994), Rutter, Giller y Hagell (2000) y Geiger (2000), recogidas en Jurado (2015), donde reconocen algunos comportamientos habituales de entre los que destacamos: transgredir e ignorar las normas, llevar a cabo conductas antisociales manifestadas con patrones agresivos o de otro carácter, conductas hiperactivas, hostiles y desafiantes, acciones amenazantes y cualquier tipo de comportamiento inapropiado que puede ir desde conductas indulgentes hasta acciones que ponen en peligro la seguridad del propio individuo y de otros sujetos.

Actualmente las preocupaciones a nivel de modificación conductual deben centrarse en la fusión de las líneas teóricas recogidas en el ACP (Kincaid, 2018) con los valores adoptados

en la sociedad referidos a la concepción y tratamiento de las personas con discapacidad intelectual. Asegurando un tratamiento digno, su integración en la sociedad y la calidad de vida en sus diferentes contextos.

Ante esto, nos encontraremos con diferentes enfoques recogidos en un marco de intervenciones eficaces, como pueden ser la Psicología Positiva (Tamarit, 1995), la Teoría Conductual del Aprendizaje (Thorndike, 1898) el Análisis Conductual Aplicado (Durand y Carr, 1985) o el ACP (Carr, 1997). Todos ellos coinciden en la necesidad de crear un ambiente que favorezca un estilo de vida saludable, que permita el desarrollo de programas y la consiguiente reducción de la conducta problemática. Entre ellos, hemos optado por trabajar bajo el paraguas del ACP, entendiéndolo como un enfoque integral, centrado en la prevención de los problemas conductuales mediante una programación educativa sistemática.

Una consideración a destacar es que los altos niveles de conductas problemáticas en las escuelas están relacionados con estrategias basadas en el castigo, en la falta de claridad de las normas, en el poco apoyo al profesorado, etc. (Crimmins, Farrell, Smith, y Bailey, 2007)

Por lo tanto, a nivel educativo se considera que la importancia de las técnicas de modificación conductual deberá centrarse en los aspectos que debe tener en cuenta el docente a la hora de determinar una mala conducta y por consiguiente la manera de intervenir sobre la misma. Ya que estos comportamientos disruptivos influirán de manera determinante en el clima del aula y de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.1. Desarrollo histórico y caracterización de la modificación de conducta

Los orígenes de la teoría conductual del aprendizaje nacen de los estudios realizados por Thorndike (1898) en los cuales con la introducción del reforzamiento positivo se enfocó al estudio de los fenómenos conductuales en el aprendizaje, destacando el carácter activo del individuo para adaptarse al medio. Este autor comenzó a estudiar el aprendizaje mediante experimentos con animales a los cuales situaba en contextos problemáticos de manera que llevaban a cabo una decisión y experimentaban las consecuencias de la misma; a esta forma de reacción se le denominó ensayo-error y acompaña la idea de Thorndike en la que afirma que el tipo fundamental de aprendizaje implica asociaciones y respuestas que se manifiestan en una conducta.

Paralelamente, cabe destacar los estudios con animales realizados por Pavlov (1927) , los cuales permitieron identificar los principios del aprendizaje que ponían de manifiesto las relaciones existentes entre los estímulos y las respuestas fundamentales para trabajar la modificación del comportamiento humano.

A partir de aquí, Watson usó la explicación de Pavlov y comenzó sus estudios con animales. Posteriormente, introdujo la observación de la conducta humana, concluyendo que los humanos eran portadores de algunos reflejos y reacciones emocionales particulares, pero que el resto de comportamientos los adquirirían a través de la asociación estímulo-respuesta, es decir, mediante un condicionamiento. (Tortosa, 1991, p. 299).

Asimismo, Skinner (1938) desarrolla los planteamientos referidos al término de condicionamiento operante, donde justifica que las conductas son aprendidas y se mantienen en el tiempo como resultado de sus contingencias, poniendo así de manifiesto la importancia del ambiente en el mantenimiento y la modificación de la conducta. (Caballo, 1998)

En la actualidad, una de las terapias conductuales más contrastadas empíricamente es la que llamamos Apoyo Conductual Positivo, la cual ha incorporado el cuerpo teórico del Análisis Conductual Aplicado y, avanzando más allá de este, asumiendo su propia identidad (Carr, 1997).

Dentro de la categoría de los trastornos de conducta podemos identificar a individuos que muestran comportamientos de transgresión de normas, reglas o derechos de otras personas, los cual desencadena en actuaciones que suponen un deterioro significativo en su actividad social y académica. (Jurado, 2015)

Así, entre las principales técnicas empleadas como terapia de modificación del comportamiento encontramos la modificación de conducta, definida por Álvarez (2018) como un conjunto de métodos de intervención que han sido diseñados y aplicados con el objetivo de alcanzar la satisfacción personal y el bienestar del individuo sobre el que se aplican.

Del mismo modo, citamos a (Martín y Pear, 2007) cuyas aportaciones aparecen recogidas en el artículo de Gómez y Cuña (2017) reflejando que “la modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un comportamiento favorable” (p.287)

Siguiendo estas definiciones se admite que la modificación de conducta debe estar centrada en la aplicación de estrategias con la intención de lograr mejoras en la conducta adaptativa del individuo consiguiendo así un mejor dominio conductual y su propio bienestar.

Por lo tanto, con relación a la modificación de conducta cabe destacar la gran importancia que se le otorga a la definición objetiva de los problemas en términos de comportamiento de manera que sean medibles objetivamente. (Martín y Pear, 2007)

Asimismo, estos autores, afirman que las técnicas aplicadas se centran en la modificación de las condiciones del entorno del individuo de manera que se facilite el funcionamiento del sujeto dentro del mismo. Cabe resaltar que los métodos aplicados pueden y deben ser descritos con precisión, lo que a su vez facilita la puesta en práctica de estos en diferentes contextos cotidianos.

Es importante demostrar científicamente que una intervención concreta es responsable de un cambio en la conducta, valorando la relevancia de las personas que participan de los programas o métodos aplicados para lograr los objetivos propuestos.

4.2.2. Factores de riesgo para los trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia

Seguimos a (Valero, 1997) cuando hablamos de factores de riesgo para el desarrollo de trastornos de conducta, de manera que podemos sintetizar la siguiente tabla:

Tabla 3.

Factores de riesgo para los trastornos de conducta en la infancia y adolescencia

Factores biológicos:

- Herencia genética
- Alto nivel de activación

Factores familiares:

- Conducta delictiva y consumo de sustancias de alguno de los progenitores, en especial el padre
- Baja tasa de reforzadores positivos
- Alta tasa de castigos
- Inconsistencia en las pautas educativas
- Déficit de muestras de afecto y apego hacia los hijos, y entre los miembros de la familia.
- Bajo nivel de comunicación entre los miembros de la familia
- Abuso, maltrato o negligencia
- Discusiones o violencia doméstica
- Hacinamiento, malas condiciones de vivienda, recursos económicos insuficientes.

Factores escolares:

- Fracaso escolar
- Déficit en habilidades de interacción personal
- Falta de éxito en el desempeño de tareas en general

Factores sociales:

- Entorno socialmente deprimido
- Bajo nivel socioeconómico
- Relaciones con grupos de delincuentes o bandas
- Relaciones con consumidores de sustancias (drogas, alcohol)
- Entorno violento o castigador

Fuente: Belda, C., Arco, J.L. (2004) pp.198

Como hemos mencionado, funcionalmente, se considera que hay circunstancias particulares que pueden influir en el desarrollo de conductas problemáticas como puede ser el modelo afectivo familiar, destacando como desencadenante los patrones agresivos presentes en este núcleo.

Debido a su gravedad e influencia en la vida del centro, como en la seguridad del sujeto y las personas de su entorno, hacemos una alusión particular a estos patrones agresivos. Así, podemos decir que la violencia está constituida por componentes de naturaleza diversa, (Díaz, 2006) los cuales son fundamentales a la hora de orientar las intervenciones que se van a llevar a cabo:

En primer lugar, existe un componente cognitivo, donde las deficiencias dificultan la capacidad para comprender los problemas sociales, lo que conduce a inferencias erróneas en diferentes contextos, problemas para procesar la información y, por lo tanto, errores en la toma de decisiones.

Por otro lado, existe un componente afectivo, influido generalmente por las actitudes observadas por los agentes del entorno más próximo. Aquí existe una fuerte tendencia a asociar la violencia con el poder y, por lo tanto, considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.

Finalmente, cuenta con un componente conductual, que refleja insuficiencia de habilidades para resolver conflictos sin recurrir a la violencia, fruto de las experiencias específicas vividas en situaciones de solución de conflictos.

4.2.3. Técnicas más utilizadas

Existen algunas técnicas de intervención conductual para tratar conductas inadecuadas de los estudiantes las cuales ayudan a los docentes a mantener la disciplina y el buen manejo dentro del aula.

Siguiendo a Olivares y Méndez (2001), hemos seleccionado algunas de estas técnicas que resultan eficaces en la intervención de conductas problemáticas ya sean de índole social, afectiva o cognitiva; además se emplean con el objetivo de construir conductas nuevas.

a) Técnicas para fomentar la aparición de conductas deseables

- Moldeamiento

Se trata de una técnica centrada en ofrecer un refuerzo sistemático a un comportamiento hasta conseguir una conducta final deseada; es decir, se pretenden construir conductas a partir de la propia acción del sujeto. Cuando las conductas adecuadas ya han sido asimiladas, se reducen los refuerzos de manera progresiva hasta obtener la conducta de éxito.

- Moldeamiento con observación de un modelo

Esta técnica consiste en exponer al sujeto ante una conducta modelo la cual se tome como referencia a partir de la observación e imitación. Con ello se pretende lograr la aparición de conductas nuevas y aumentar la frecuencia de otras que ya existen.

- Instigación

Esta técnica consiste en el análisis de las conductas del alumnado para poder ofrecer algún tipo de ayuda física, verbal o visual con el fin de alcanzar la conducta deseada. Estas ayudas pueden ser: asistencias manuales, uso de pictogramas, palabras clave...

b) Técnicas para incrementar conductas

- Reforzamiento negativo

Esta técnica se centra en la eliminación de un reforzador desagradable, de manera que consigamos aumentar la probabilidad de que se produzca una conducta positiva, y al mismo tiempo disminuir las que no lo son. Este refuerzo puede ser de evitación, en casos donde la conducta impide que el estímulo aversivo aparezca; o de escapa, cuando la conducta elimina la presencia de ese estímulo.

- Reforzamiento positivo

Esta técnica consiste en presentar al sujeto un estímulo positivo inmediatamente después de que ocurra la conducta deseada, de manera que se aumente la probabilidad de aparición de esta conducta.

- Contrato de contingencias

Es una técnica basada en el principio de Premack, junto con el reforzamiento positivo y negativo. Consiste en la creación de un acuerdo en el que ambas partes se comprometen a cumplir lo establecido. Especialmente se emplea para incrementar conductas positivas que ya existen, pero no son frecuentes.

Es importante resaltar que las recompensas deben ser proporcionales al esfuerzo, que debe estar formulado en términos positivos y que no son obligaciones sino un acuerdo mutuo.

c) Técnicas para reducir o eliminar conductas

- Castigo

Esta técnica se centra en la eliminación de un estímulo agradable tras la aparición de una conducta no deseada. Se trata de una de las técnicas que emplea más aversión; por lo que se recomienda su empleo únicamente cuando haya fallado una técnica.

- Economía de fichas

Esta técnica consiste en desarrollar un sistema de reglas, normas y consecuencias positivas, para motivar al alumno a la ejecución de conductas deseadas. El refuerzo positivo, son las fichas que se entregan inmediatamente de la aparición de la conducta deseada y se emplean para la obtención de un premio final.

El objetivo es la aparición de conductas deseadas mediante el empleo de fichas como reforzadores.

- Saciedad

Esta técnica consiste en aplicar un reforzador repetidamente hasta que el mismo adquiera un valor aversivo y por lo tanto consigamos eliminar una conducta negativa.

- Extinción

Esta técnica consiste en eliminar una conducta que anteriormente se reforzaba para conseguir así la nueva conducta deseada, generalmente la manera más efectiva de hacerlo es a través de la evitación de manera constante.

- Tiempo fuera

Esta técnica no debe emplearse como un castigo sino como un periodo de reflexión en el que el alumno debe analizar la conducta y tratar de no repetirla. El lugar ofrecido debe ser silencioso y alejado de otros estímulos.

d) Técnicas para reducir o eliminar la ansiedad

- Desensibilización sistemática

Es una técnica que consiste en presentar de manera progresiva los estímulos ansiógenos, de manera que la persona aprenda a enfrentarse a ellos.

- Ejercicios de respiración

Esta técnica pretende centrarse en enseñar al sujeto a controlar la tensión muscular generada en un momento de ansiedad, ya que esto inhibe el comportamiento emocional, cognitivo y motor.

- Técnica de la tortuga

Esta técnica consiste en enseñar al niño a recogerse dentro de un caparazón imaginario cuando se sienta amenazado y considere que no va a ser capaz de controlar sus impulsos ante los estímulos presentes.

4.2.4. Apoyo conductual positivo

4.2.4.1. Orígenes.

El Apoyo Conductual Positivo se entiende como una intervención proactiva que tiene como objetivo fundamental la mejora de la calidad de vida de las personas que manifiestan ciertas conductas que preocupan en su entorno, empleando para ello la filosofía del Modelo de Apoyos y el aprendizaje de habilidades adaptativas. Se basa en la idea de que las conductas problemáticas están estrechamente relacionadas con los contextos en los que se producen y

tienen ciertas funciones que hay que preservar porque lo alterado suele ser la forma en la que se expresan funciones que son adecuadas. (Carr, 1998)

Tamarit (1995), señala que el enfoque de la psicología positiva trata de ayudar a las personas, en términos del aprendizaje permanente, para que disfruten su vida con la máxima independencia y posibilidades de resolver dificultades y limitaciones derivadas de su conducta.

Podemos decir que el ACP surge como una bifurcación del Análisis Conductual Aplicado en respuesta a las técnicas abusivas y hostiles aplicadas en los años 60 a las personas con discapacidad intelectual y problemas de conducta. (Durand y Carr, 1985; Meyer y Evans, 1989).

En los años 70, algunos psicólogos expertos en el Análisis Conductual Aplicado comienzan a interesarse por la validez externa de las intervenciones, centrándose en su relevancia ecológica y en la importancia de hacer uso de los contextos habituales. Todo ello para promover la defensa de la dignidad y el respeto a las personas con discapacidad, al mismo nivel que cualquier otro miembro de la sociedad. (Horner et al., 1990; Johnston, Foxx, Jacobson, Green y Mulick, 2006). Así es como este nuevo planteamiento se ha desarrollado hasta el punto de adquirir una entidad y nombre propio: Apoyo Conductual Positivo. (Koegel, Koegel & Durand, 1996).

Junto a esto, el auge de la Psicología Positiva, cuyos temas centrales son: felicidad, amabilidad y optimismo, se convertiría en otro antecedente promotor del ACP. (Linley et al., 2006)

Por estos motivos en los años 80 y 90 estos nuevos planteamientos se han ido afianzando de manera que ha pasado de ser una propuesta eventual a constituir el esqueleto sobre el que se articula la modificación conductual en la actualidad.

Así, podemos decir que el planteamiento que recoge este concepto va más allá del empleo de consecuencias no aversivas, sino que plantea sus intervenciones entorno a la modificación de los contextos antes de que se desencadene la conducta problemática y al mismo tiempo promueve la enseñanza de conductas socialmente aceptadas. (Horner y Sugai 2018), entendiéndose esto como una fusión entre la ciencia y los valores perseguidos por los profesionales que confían en este enfoque.

4.2.4.2. Definición.

El Apoyo conductual positivo es un enfoque para hacer frente a los problemas de conducta que implica remediar condiciones ambientales y/o déficits en habilidades. (Carr, 1995)

Para Verdejo, Herrero, Caravaca y Escobar (2008), el ACP es una “propuesta educativa que trata de dotar a la persona de medios más eficaces, y socialmente aceptables, que le permitan cubrir sus necesidades y desenvolverse adecuadamente en su entorno físico y social”. (p. 4)

Se entiende también que el ACP como un marco preventivo que utiliza apoyos cada vez más intensivos para prevenir las conductas problemáticas, crear climas escolares positivos y mejorar la competencia académica y social en el alumnado. (Dunlap, Sailor, Sugai, y Horner, 2009).

Por lo tanto, se puede decir que este método se centra generalmente en la creación de entornos saludables de apoyo, donde el alumno sea capaz de adquirir las competencias sociales necesarias a través de la enseñanza de expectativas conductuales y sociales y el apoyo para alcanzarlas.

Una vez definido el concepto, y siguiendo las aportaciones de Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa. (2011) (pp.10-11), así como de Canal, R., Martín, M. V. (2002) se considera fundamental tener como referencia los siguientes principios considerados esenciales a la hora de intervenir mediante un PACP con personas con discapacidad, destacando:

En esta línea y tratando de clarificar la manera de guiar un tratamiento de ACP, se deben tener en cuenta los siguientes fundamentos:

Fundamento 1: Las conductas problemáticas están directamente relacionadas con el contexto en el que se producen.

Esto hace referencia a la influencia que ejercen los factores externos en los internos de la persona, y el modo en el que estos regulan la conducta. Por lo tanto, los patrones problemáticos no pueden justificarse haciendo alusión a la discapacidad, sino que deben ser analizados como indicadores de que el entorno no se encuentra lo suficientemente adaptado a las necesidades de la persona.

Fundamento 2. Las conductas problemáticas tienen una función muy concreta para la persona que las presenta.

Es necesario comprender, que de manera consciente o inconsciente todas las conductas persiguen un objetivo específico, el cual es necesario identificar.

En el caso de las personas con discapacidad, estas conductas pueden deberse a la escasez o imposibilidad de llevar a cabo habilidades comunicativas o relacionales para conseguir resultados mediante patrones de comportamiento socialmente aceptables.

Fundamento 3. Las intervenciones más eficaces se basan en un profundo conocimiento de la persona, de sus contextos sociales y de la función que, en dichos contextos, desempeñan sus conductas problemáticas.

Por este motivo, las intervenciones más eficaces deben partir de un profundo conocimiento del contexto donde se desenvuelve la persona con discapacidad e identificar la función que cumple la conducta disruptiva en el mismo. Posteriormente, se persigue un triple objetivo: modificar las variables para reducir al mínimo las situaciones que desencadenan los comportamientos disruptivos, enseñar patrones conductuales socialmente aceptables e incentivar el empleo de estas habilidades trabajadas.

Fundamento 4. El Apoyo Conductual Positivo debe basarse en valores respetuosos de la dignidad de la persona, de sus preferencias y de sus metas individuales.

Esto hace alusión a la necesidad de poner en marcha intervenciones no estigmatizantes: esto quiere decir, que sean aceptadas en cualquier contexto, independientemente de si la persona con la que se trabajen presenta o no algún tipo de discapacidad.

Además, deberemos tener en cuenta las metas y objetivos personales del alumno con el que se trabaje y potenciar el mantenimiento y establecimiento de relaciones socioafectivas, el acceso a actividades que potencien su autoestima.

Partiendo de estos fundamentos, se determina que el ACP debe centrar su atención en la influencia del entorno y en la comprensión de los motivos que desencadenan las conductas a través de una evaluación funcional de las mismas. Para que posteriormente se consiga la implicación de todo el entorno para poder ofrecer diferentes oportunidades a la persona, asumiendo una mentalidad abierta y positiva frente a la presencia de aciertos y errores en el proceso de aprendizaje y la interiorización de nuevos patrones de comportamiento aceptables.

4.2.4.3. Características de la intervención y los planes de apoyo conductual positivo.

Para construir un marco organizativo dentro del ACP que sea viable y permanente en el tiempo, es necesario tener en cuenta los valores sobre los que se articula la intervención, las teorías que justifican las actuaciones llevadas a cabo y el propio proceso de modificación conductual; tal y como se recoge en la figura 3.

Figura 3.

Los elementos centrales de ACP (Gore et al., 2013).



Bajo esta premisa, Font (2021) afirma que para conseguir una intervención centrada en el ACP que sea sostenible y viable en el tiempo, es necesario tener en cuenta cuatro elementos principales:

1. Los resultados a alcanzar deben estar claramente definidos y a su vez estar relacionados con: el rendimiento académico, la competencia social y el bienestar emocional.

2. Los resultados conductuales deben procurarse haciendo uso de prácticas basadas en la evidencia. Estas se refieren a las estrategias y métodos que se emplearan para prevenir la conducta no deseada y alcanzar mejoras significativas en la misma.

Estas estrategias se organizan en tres niveles de apoyo: en función de su intensidad y sus destinatarios:

Un primer nivel donde se recogen los apoyos universales dirigidos para todo el alumnado con el objetivo de disminuir las conductas desadaptadas a nivel de centro, de manera generalizada.

El segundo nivel los constituye apoyos más intensivos, centrados en las necesidades particulares de alumnos concretos, los cuales a su vez participan de las prácticas del primer nivel.

Por último, un tercer nivel donde se recogen los planes de apoyo conductual individualizados, justificados por la existencia de necesidades de apoyo y enseñanza más intensas y particulares.

3. La capacidad del profesorado de hacer permanente y precisa esta práctica, debe asegurarse mediante la oferta de un sistema de apoyos. Esta característica sistémica afecta a las políticas del centro, la organización, las estructuras de los equipos y la selección del personal; y por ello exige el liderazgo del equipo directivo como elemento facilitador.

4. La recogida de datos e información es necesaria para orientar la toma de decisiones. Esta característica lleva intrínseco un dominio de diferentes procedimientos de recogida de datos; los cuales servirán para el análisis y reflexión del profesorado y la posterior toma de decisiones.

De esta manera, se admite que los resultados conductuales positivos se derivan de la interacción entre la recogida de datos objetivos, la aplicación de prácticas justificadas y el apoyo de estas en sistemas que aumenten las capacidades del profesorado que las ejecuta.

Siguiendo esta línea y tomando como referencia las aportaciones de Carr, G.; Horner, R. (1999) así como la síntesis realizada por el Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa (2011) se dice que las características propias con las que deben contar los planes de ACP para ser efectivos son:

- Deben basarse en una evaluación funcional de las conductas e intervenir directamente sobre los factores del entorno.
- Deben ser comprensivas y globales e incluir intervenciones variadas.
- Deben ser proactivas, incluyendo adaptaciones en el entorno.

- Deben proponer metas a largo plazo mediante el empleo de entornos inclusivos y cotidianos, donde se empleen los recursos disponibles en la vida diaria.

- Deben respetar la dignidad e integridad de la persona, respetando sus preferencias.

- Deben perseguir un incremento en el uso de habilidades alternativas, la disminución de la frecuencia de aparición de la conducta problemática y la mejora de la calidad de vida de la persona.

- Deben articularse en torno a la persona sobre la que se realiza la intervención.

Por lo tanto, para poder desarrollar un PACP, seguimos las aportaciones de NICE, Pathways (2018) cuando decimos que este se debe basar en una comprensión compartida de la función de la conducta. Y para ello se debe: identificar estrategias proactivas para mejorar la calidad de vida de la persona y prevenir la aparición de la conducta desafiante, identificar estrategias facilitadoras para la adquisición de conductas alternativas que cumplan con la misma función; preventivas, que sirvan como métodos de relajación antes de la aparición de la conducta y reactivas, para gestionar actuaciones imprevisibles. Al mismo tiempo se debe tener en cuenta la formación necesaria con la que deberán contar las personas implicadas en el desarrollo del plan.

4.2.4.4. Estrategias y factores de la intervención.

Según Canal y Martín (2002) es sabido que las estrategias de intervención que componen un plan de ACP se describen atendiendo a sus cuatro componentes principales, los cuales son interdependientes entre sí: las modificaciones de los antecedentes y los sucesos contextuales, la enseñanza de habilidades alternativas, intervenciones sobre las consecuencias e intervenciones sobre el estilo de vida de la persona. Del mismo modo, Bambara y Knoster (1998), y otros autores apoyan la interrelación existente entre los elementos anteriormente citados, de manera que se aboga por una intervención que afecte a todos ellos si lo que se persigue es obtener resultados a largo plazo.

A) Intervenciones sobre el estilo de vida de la persona

Es el primer componente sobre el que se interviene ya que influye sobre la vida cotidiana de la persona y mejora la satisfacción personal del sujeto y la de su entorno.

Muchas veces un comportamiento problemático viene influido por una mala gestión o un déficit en las oportunidades que se le posibilitan a la persona, lo que influye directamente

en la percepción de sí misma. Generar un punto de vista positivo ayudará a la persona a establecer relaciones sociales más satisfactorias y con ellos lograr su integración en las actividades dentro de la comunidad. Al mismo tiempo deberemos proporcionar oportunidades para elegir y controlar algunos factores del entorno y llevar a cabo actividades significativas para la persona.

Por otro lado, es necesario establecer apoyos a largo plazo para que las personas, especialmente aquellas con discapacidad, puedan mantener las habilidades aprendidas y añadir otras nuevas. Para ello debemos trabajar estrategias como el establecimiento de mecanismos de apoyo emocional, y la introducción de cambios para neutralizar los antecedentes que desarrollan conductas problemáticas.

Finalmente, apoyándonos en las aportaciones de Carr, et al. (1996) se sabe que, para lograr un cambio positivo en el estilo de vida de la persona y la calidad de la misma, es necesario establecer una relación positiva con la persona de manera que se consiga que el objetivo de la conducta problemática se convierta en irrelevante para el sujeto ya que esto facilitará el acercamiento y la comunicación entre ambos. Como estrategias para conseguir esto se debe trabajar con la persona para que aprenda a mostrarse de modo agradable y esto se conseguirá mediante la búsqueda de intereses comunes; así deberemos convertirnos en señales de refuerzo positivo proporcionando situaciones agradables a esta persona que potencien patrones de conducta adecuados.

B) Intervenciones dirigidas a las hipótesis específicas: antecedentes, habilidades alternativas y consecuencias

Este componente requiere de la participación de las personas que vayan a formar parte del desarrollo del plan de ACP. Para diseñarlo se construirá un diagrama resumen donde se definan las conductas específicas que se quieren trabajar. Seguidamente, de manera consensuada se establecerán las alternativas para abordar este plan, teniendo en cuenta que la alternativa elegida deberá tener la misma consecuencia inmediata que la conducta no deseada, y eso en muchas ocasiones, no coincidirá con la conducta deseada por nosotros mismos.

A continuación, deberemos poner en marcha una gran variedad de estrategias dirigidas a reducir la probabilidad de la conducta problemática; cada una de ellas estará dirigida para cada momento de la secuencia de la conducta

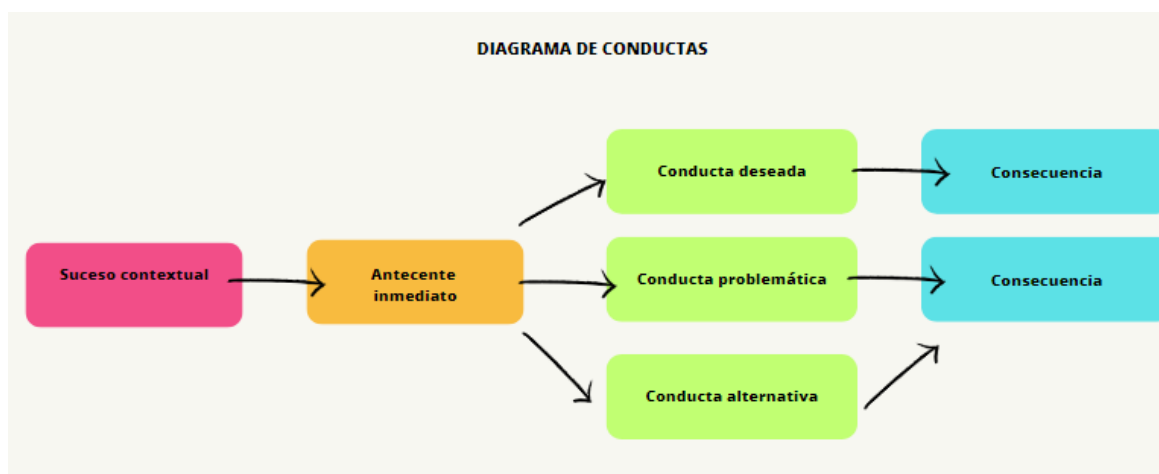
Para la modificación de antecedentes y sucesos conductuales se pueden poner en marcha estrategias como la eliminación o modificación de un suceso problemático, intercalar sucesos agradables y desagradables, añadir situaciones que favorecen la aparición de conductas adecuadas y conseguir bloquear el impacto de los sucesos negativos.

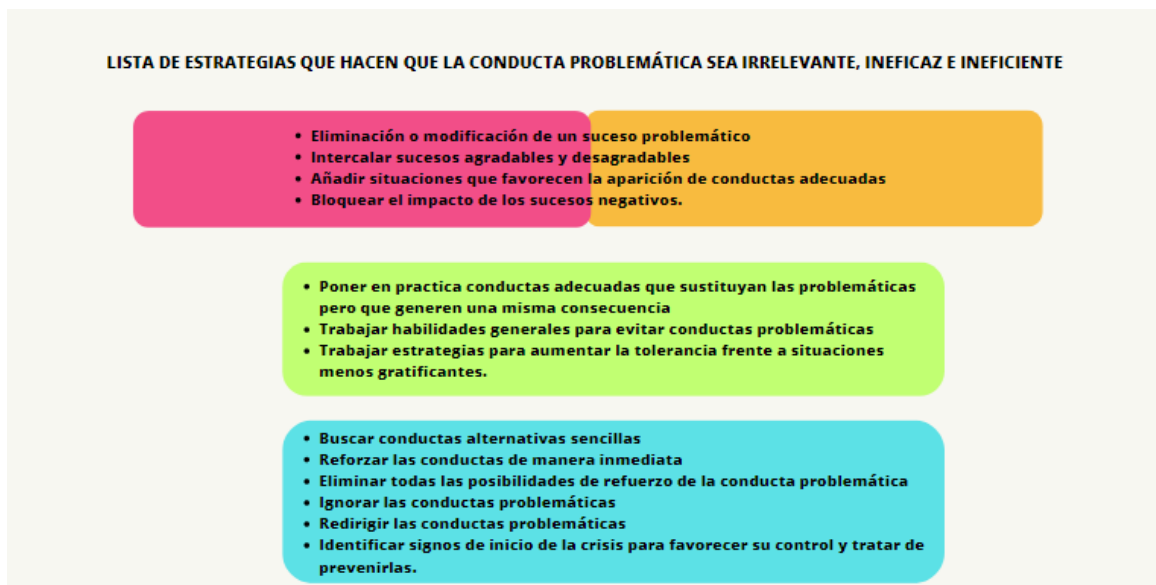
Tratando de enseñar habilidades alternativas se puede instruir a la persona para la puesta en práctica de conductas adecuadas que sustituyan las problemáticas pero que generen una misma consecuencia, al mismo tiempo se deberán trabajar habilidades generales para evitar conductas problemáticas y estrategias que sirvan para aumentar la tolerancia frente a situaciones menos gratificantes.

A nivel de consecuencias, se debe contar con una planificación más estructurada, teniendo en cuenta que no hay estrategias generales que sirvan para todas las situaciones, y será el ensayo-error lo que nos permita establecer un conjunto de actuaciones adecuadas para cada persona. Entre las estrategias a poner en marcha, se pueden identificar: buscar conductas alternativas sencillas, reforzar estas conductas de manera inmediata, eliminar todas las posibilidades de refuerzo de la conducta problemática, ignorar esta conducta, redirigir la conducta problemática, identificar signos de inicio de la crisis para favorecer su control y tratar de prevenirlas.

Figura 4.

Diagrama de conductas y estrategias para reducir las conductas problemáticas





Fuente. Adaptado de *O'Neill et al (1997)*

4.2.4.5. Implementación en el sistema educativo.

Se considera que el ACP suscribe el principio de normalización, entendiendo que los entornos en los que se deben desarrollar las personas y el acceso a las oportunidades a todos los niveles deben ser los mismos independientemente de que una persona cuente o no con una discapacidad.

Lee, Cornell, Gregory y Fan (2011), en un estudio sobre la relación existente entre el número de suspensiones y los abandonos, examinan una muestra de 289 alumnos de diferentes escuelas públicas. De este estudio se concluye que las políticas basadas en las suspensiones y los castigos tienen un efecto adverso en el alumnado y en la posibilidad de finalizar su escolaridad. Sin embargo, los docentes consideran que su labor principal es enseñar las materias del currículum escolar y en general, desestiman la necesidad de dedicar su tiempo al manejo de las conductas problemáticas en el aula.

Atendiendo a esto, es fundamental entender que el profesorado debe contar con una formación básica acerca de las características esenciales de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), reconociendo así sus funciones y responsabilidades en el desarrollo de la función docente. Y con ello, reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, eliminando las prácticas excluyentes (Booth y Ainscow, 2002)

Cabe destacar que en la última década las intervenciones a través del ACP han sido partícipes de un fenómeno de expansión, especialmente en entornos educativos. Así lo explica

Carr (2002) citando a Horner (1997), “con el paso del tiempo, ha habido un aumento en la frecuencia en que las intervenciones tienen lugar en contextos normalizados, llevados a cabo por agentes normalizados en la intervención” (p.9).

Asimismo, la LOMLOE(2020) persigue la búsqueda de *“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.»*” (BOE 340, 2020)(p. 122880)

El principio de normalización perseguido por el ACP se basa en a la idea de la valorización del rol social de las personas, con el objetivo de ayudar a la asunción de roles sociales valiosos, aumentando la probabilidad de otorgarles el respeto ajeno, así como de recibir una parte equitativa de los recursos existentes (Horner, 2000).

Por lo tanto, se puede afirmar que el principio de normalización nos conduce naturalmente hacia el principio de inclusión que debe ser perseguido en todos los centros educativos y en la sociedad.

5. Diseño del programa

5.1. Introducción

El diseño de este programa tiene por objetivo fundamental ser capaces de identificar las conductas problemáticas ejecutadas por una alumna con discapacidad intelectual, de manera que podamos definir los antecedentes y consecuentes de estas para poder intervenir sobre ellos y los sucesos contextuales que los acompañan con el fin de lograr mejorar la calidad de vida de la alumna como de las personas con las que convive. Todo esto se llevará a cabo desde una perspectiva comprensiva, teniendo como base el enfoque de Apoyo Conductual Positivo y los fundamentos del mismo.

Estableceremos los objetivos que pretendemos alcanzar, definiremos el contexto sobre el que trabajamos, así como a la alumna a la que va dirigida la intervención; seguidamente

describiremos la metodología a seguir y la temporalización y pasaremos a la intervención, finalizando la sección con una evaluación de los resultados: limitaciones y fortalezas encontradas en la intervención.

5.2. Objetivos del programa

El programa está diseñado para ofrecer una atención de carácter individualizado a una alumna. Por este motivo, los objetivos planteados girarán en torno a las necesidades y dificultades encontradas de manera específica en ella, teniendo en cuenta que la finalidad última será el desarrollo de entornos positivos para la alumna, más allá de la reducción de conductas problemáticas que se verán naturalmente disminuidas por la intervención sobre el contexto:

Objetivo 1.: Construir entornos que potencien el bienestar y aumenten la calidad de vida de la alumna y las personas de su ambiente

Objetivo 2.: Disminuir las conductas problemáticas

Objetivo 3.: Promover el autocontrol, mediante el desarrollo de habilidades adaptativas

5.3. Contexto

Este programa de modificación de conducta se ha diseñado para ser ejecutado en un centro educativo de educación especial, donde las conductas problemáticas están, entre otros factores, influidas por la discapacidad intelectual presente en los sujetos. Siendo habitual que el alumnado con estas patologías presente problemas de adaptación escolar, dificultades para establecer relaciones sociales, emisión de ruidos en el aula, agresiones verbales o físicas....

Para llevarlo a cabo es necesario contar con la colaboración de todos los profesionales que participan de la vida del centro, e igualmente sería necesario que existiera continuidad en la tarea que se desarrolla en el centro por parte de la familia. En este caso particular, la alumna se encuentra interna en la residencia del centro, por lo que llevar a cabo este proceso de seguimiento y continuidad será una labor más accesible.

No obstante, los ítems que aparecen recogidos en el registro hacen referencia exclusivamente a situaciones acontecidas durante la jornada lectiva. De manera que las

intervenciones y propuestas diseñadas, no contemplan su puesta en práctica en otros contextos y de ser así deberían revisarse los criterios.

5.4. Descripción del alumno

La alumna hacia la que va dirigida la intervención tiene 15 años y presenta una discapacidad intelectual moderada, posee una autonomía personal reducida y las habilidades sociales básicas propias de los niños de 7-8 años. No le gusta seguir normas y presenta un comportamiento inadaptado, así como conductas violentas y desafiantes ante compañeros y docentes, llegando a amenazar y agredir física y verbalmente a ambos.

A nivel académico, podemos decir que necesita supervisión y apoyo del adulto constante, muestra tendencia a evitar tareas que no domina y generalmente no realiza tareas sugeridas por otras personas cuando no se asemejan a lo que ella solicita.

El aula en el que se encuentra actualmente está formada por 7 alumnos con características diferentes, y aunque las distribuciones se hacen teniendo en cuenta criterios de edad, capacidad intelectual y otras características individuales, podemos apreciar una gran diversidad dentro del aula tanto en intereses, como en madurez y comportamiento. Por lo tanto, podemos decir que, a pesar de compartir un nivel curricular similar, las diferencias entre alumnos son significativas.

El núcleo familiar de la alumna es desestructurado y el nivel socioeconómico del mismo bajo, lo cual se refleja en el nivel cultural de la alumna y las actividades que frecuentaba. Esto ha dificultado la cobertura de las necesidades básicas de la alumna por parte de la familia; llegando a la actual situación de tutelaje por parte del Estado, de manera que actualmente y desde hace tres meses se encuentra interna en el centro durante la semana y reside en un piso tutelado por el Estado los fines de semana, situación que ha incrementado todavía más las conductas problemáticas y comportamientos desafiantes existentes.

Tras la revisión del informe psicopedagógico de la alumna recogido por el centro, podemos decir que presenta un nivel curricular de 3º de Infantil/1º de Primaria, necesitando adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas, por lo que se considera que las características de la etapa de Educación Básica Obligatoria se adaptan mejor a sus necesidades educativas y personales. En vista de la realidad, el enfoque debería dirigirse en primer lugar al desarrollo de una conducta adaptada para lo cual es imprescindible llevar a cabo hábitos de

autonomía personal y habilidades sociales. Y posteriormente, cuando las condiciones personales lo permitan sería interesante trabajar la adquisición de la lectura y escritura y el manejo del dinero.

Por lo tanto, podemos decir que mediante este plan de ACP trataremos de responder a las necesidades de la alumna destacando:

- **Equilibrio personal o afectivo-emocional:** necesita mejorar su estabilidad emocional, su autoconcepto y su autoestima, además de requerir un seguimiento médico para trabajar los problemas de conducta asociados a sus características personales.

- **Relación interpersonal y adaptación social:** necesita trabajar estrategias de autorregulación conductual, así como habilidades comunicativas y sociales alternativas que le permitan integrarse de manera efectiva en la sociedad.

5.5. Metodología

Con la intención de ofrecer una atención individualizada al alumnado en general, y a esta alumna en particular, se ha diseñado un programa de modificación de conducta basado en los principios del ACP en el que empleamos fundamentalmente estrategias de nivel tres, ya que tal y como recoge (Font, 2021) estas serán intensivas y continuadas. A mayores también se diseñará alguna propuesta de apoyos adicionales propia de nivel 2, de manera que otros alumnos con problemáticas similares puedan beneficiarse de las estrategias trabajadas a través del plan. Con esto pretendemos crear entornos positivos en el contexto de la alumna, que promuevan una reducción de las conductas problemáticas frecuentes, y al mismo tiempo conseguir que aprenda a poner en marcha habilidades alternativas sintiendo el apoyo de los profesionales del centro en todo el proceso de aprendizaje; consiguiendo con todo ello el bienestar de la alumna y una mejora en su calidad de vida y en la de las personas de su entorno.

Para ello, se ha llevado a cabo un análisis funcional de la conducta mediante una recogida sistemática de información, recuperada mediante entrevistas, observación directa y revisión de documentos, de manera que toda la información queda recogida y sintetizada en los Anexos I y II; lo que nos ha permitido obtener información detallada sobre la alumna, su entorno e interacción con el mismo.

Una vez recogida la información previamente citada, se ha desarrollado una primera hipótesis funcional acerca de la conducta, determinando los antecedentes y consecuentes que

pueden estar manteniendo la aparición de conductas problemáticas, así como la función que persiguen las mismas. Y con todo esto, se ha construido una línea base sobre la cual delimitar nuestros objetivos y comenzar a desarrollar nuestro plan de intervención personalizado.

Llevar a cabo un seguimiento de las conductas disruptivas es una oportunidad de reflejar de manera detallada y objetiva el patrón de comportamiento de la alumna en el centro educativo; lo que nos permite analizar lo que ocurre con el sujeto antes y después de la intervención, pudiendo identificar aquello que funciona y lo que no da respuesta, modificando las actuaciones hasta conseguir los objetivos propuestos.

Para que esto sea posible, es necesario que exista coordinación por parte de todas las personas que atienden a la alumna, dentro y fuera del centro. De esta manera, conseguiremos desarrollar una propuesta coherente, motivar a la alumna y construir un entorno que posibilite el desarrollo de un clima de apoyo y confianza que promueva la aparición de conductas alternativas adecuadas. Para ello, se debe contar con un equipo de Apoyo Conductual del cual participen las personas del centro que, por su proximidad con la alumna, por ser un apoyo natural en su entorno, por su formación específica en la temática de modificación de conducta o su posición en el centro son imprescindibles para poder ejecutar el plan de manera satisfactoria. Esta evaluación y proceso estarán dirigidos por la persona con mayor formación en el ACP, que, en este caso, será la psicóloga asociada al centro.

Tras la revisión de los anexos anteriormente citados, se ha llevado a cabo una selección de conductas sobre las cuales queremos registrar su intensidad y frecuencia, para poder analizarlas posteriormente. Teniendo en cuenta los recursos de los que disponemos en el centro, y el tiempo por parte del personal se elaborará un registro de las mismas durante un periodo de 15 días con el pretexto de construir una base de datos donde se refleja el número de veces que la alumna realiza alguna conducta inadecuada, así como la intensidad de las mismas; construyendo un cómputo diario y semanal de cada una de ellas. (Anexos III y IV). Para la recogida de datos, llevaremos a cabo un sistema de registro continuo mediante hojas de control que nos permitirán abordar este primer análisis, al mismo tiempo que nos darán la oportunidad de realizar un seguimiento en el proceso de modificación conductual, y observar cambios durante periodos determinados. Asimismo, facilitarán la organización de estos datos de manera que puedan ser analizados con posterioridad (Martin y Pear, 2007). En este registro, colaborarán todos los profesionales que comparten tiempo con la alumna y constituyen el

equipo de Apoyo Conductual previamente citado, de manera que tengamos una panorámica objetiva de los datos recogidos y su evolución.

Nuestro objetivo final no se centrará en la disminución de conductas problemáticas, pero esta reducción será un reflejo directo de que, las adaptaciones del entorno y los apoyos que se están poniendo en marcha, están causando efectos positivos en la calidad de vida de la alumna. Y como consecuencia de este bienestar, las conductas problemáticas se irán viendo reducidas.

A continuación, se presentan las tablas 4 y 5, donde se muestran los registros de frecuencia e intensidad de aquellas conductas que se ha considerado oportuno registrar con mayor detenimiento, para poder, posteriormente, seleccionar de entre las mismas y de manera objetiva, las más adecuadas para llevar a cabo el análisis y seguimiento posterior, citado anteriormente teniendo en cuenta su gravedad e influencia sobre el clima del aula y las implicaciones negativas en la misma, así como su generación de situaciones de riesgo para la propia alumna, como para el resto de personas de su entorno.

Tabla 4.

Registro de frecuencia en conductas disruptivas

| Conducta | Semana 1 | | | | | Semana 2 | | | | |
|--|----------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|
| | L | M | X | J | V | L | M | X | J | V |
| Tirar sillas al suelo o lanzarlas | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 1 |
| Insultar y/o a la profesora como respuesta a una norma | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Amenazar a los compañeros | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| Pegar a compañeros como respuesta a un acto que no le gusta (este siendo efectuado directa o indirectamente hacia ella) | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Verbalizar que está nerviosa como llamada de atención | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 |
| Coger la Tablet sin permiso | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 |
| Salir de clase sin permiso | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 |

Tabla 5.*Registro de intensidad en las conductas disruptivas*

| Conducta | Intensidad | | | |
|--|------------|----------|-----------|------------------|
| | Leve | Grave | Muy grave | Problema crítico |
| Tirar sillas al suelo o lanzarlas | | | | x |
| Insultar y/o a la profesora como respuesta a una norma | | x | | |
| Amenazar a los compañeros | | | x | |
| Pegar a compañeros como respuesta a un acto que no le gusta (este siendo efectuado directa o indirectamente hacia ella) | | | | x |
| Verbalizar que está nerviosa como llamada de atención | x | | | |
| Coger la Tablet sin permiso | x | | | |
| Salir de clase sin permiso | x | | | |

Una vez elaborado este registro, se han seleccionado como conductas de registro aquellas que, teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente, se han considerado más significativas:

- Agresiones físicas
- Agresiones verbales
- Lanzamiento de objetos

En línea con esto, se han puesto en marcha distintas estrategias enfocadas a la creación de entornos positivos que posibiliten a la alumna desarrollar las conductas alternativas y reducir la aparición de estas problemáticas. Posteriormente, hemos reflejado la evolución de estas conductas a medida que la aplicación del programa avanza, lo que nos ha permitido evaluar la factibilidad del programa, realizar modificaciones y tomar decisiones futuras.

5.6. Temporalización

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención de ACP vamos a emplear cinco meses. En los que nos centraremos priorizar las conductas problemáticas observadas, llevar a

cabo una evaluación funcional, elaborar hipótesis estableciendo objetivos directos y en torno a esto desarrollar un PACP: diseño, ejecución, seguimiento y evaluación del mismo.

Tabla 6.

Cronograma

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | | | | |
|--|---------|-------|-------|------|-------|
| Etapa | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio |
| Creación del equipo de apoyo conductual y formación de participantes | | | | | |
| Análisis y descripción de las conductas problemáticas | | | | | |
| Evaluación funcional | | | | | |
| Elaboración del PACP | | | | | |
| Ejecución del PACP | | | | | |
| Seguimiento del PACP | | | | | |

5.7. Intervención

Siguiendo las recomendaciones de Canal y Martín (2002) y las aportaciones de Rueda y Novell (2021) pondremos en marcha las siguientes actuaciones de intervención sobre el entorno y trabajo con la alumna descrita anteriormente.

5.7.1. Fase 1. Creación del equipo de Apoyo Conductual y formación de participantes

Gran parte del éxito de un PACP vendrá determinado por el cumplimiento de las fases que configuran el plan, así como la ejecución de los acuerdos tomados en las reuniones. Del mismo modo, será necesario contar con un equipo de Apoyo Conductual que esté involucrado en el proceso y confíe en las actuaciones que se llevarán a cabo. Para ello, es necesario que todos los miembros compartan unos principios y valores orientados hacia el enfoque del ACP y las actuaciones que van a ejecutarse.

En esta primera fase del proceso, seleccionaremos a aquellas personas que, por su grado de afinidad con la alumna, su proximidad en el centro educativo o en otros contextos, su implicación con la propuesta o su formación en torno a la temática del ACP puedan constituir una oportunidad de progreso y favorecer el desarrollo del plan. En esta ocasión, el equipo estará configurado por la tutora de la alumna y otra docente con la que comparte una gran carga

lectiva, uno de los educadores del centro con quien comparte tiempo en la jornada escolar y en la residencia, un ATE que la acompañará en algunas actividades, una persona de referencia de la casa de acogida, la directora, la orientadora y la psicóloga asociada al centro; siendo esta última, por su mayor formación en el ACP, la encargada de dirigir el proceso.

Puesto que no todas las personas implicadas en el plan cuentan con la información ni la formación necesarias para poder participar del mismo, se desarrollarán cuatro sesiones, dos semanales, donde la psicóloga encargada de dirigir el proceso aporte una base teórica para poder poner en marcha las actuaciones diseñadas teniendo claros los principios y características del ACP, nuestro objetivo fundamental y los pasos a seguir en el PACP.

En este momento, será necesario establecer acuerdos referidos a los instrumentos de registro que se van a emplear, las estrategias de evaluación, la secuencia de las reuniones, las impresiones iniciales y los puntos de vista de los profesionales. Estos acuerdos serán necesarios en todas las fases del programa, pero será en esta donde se construya la vía para llevar a cabo las reuniones de forma organizada y extraer conclusiones con directrices claras. En este caso concreto, se propondrá la realización de reuniones semanales, que tendrán lugar los miércoles de manera que podamos analizar el comportamiento de la alumna a lo largo de la semana y en el caso de realizar modificaciones, poder implementarlas de manera directa y ver su progresión antes de llegar al fin de semana. Cuando el proceso ya se haya estabilizado y, tanto la alumna como los participantes, hayan interiorizado las actuaciones a llevar a cabo, las reuniones podrán realizarse quincenalmente.

5.7.2. Fase 2. Análisis y descripción de las conductas problemáticas

En esta fase nos centraremos en recopilar información a través de diferentes fuentes, acerca de las conductas de la alumna, prestando especial atención a las características personales de la misma, así como los factores ambientales y sociales con los que están en constante interacción y, por lo tanto, están desencadenando la ejecución de conductas problemáticas. Para ello, será necesario contar con la colaboración de las personas que forman parte del entorno de la persona, tanto dentro como fuera del centro educativo, de manera que a través de la realización de entrevistas y reuniones multidisciplinares se consiga elaborar un registro continuo de conductas (Anexo I), que servirá como base para llevar a cabo la siguiente fase del proceso.

Aquí, por lo tanto, deberemos centrarnos en valorar si la conducta por sus características de intensidad, duración, frecuencia, influencia sobre el entorno o sobre la seguridad de la propia alumna o de las personas de su contexto, influyen negativamente en su desarrollo personal, o en sus oportunidades de participación en la comunidad. Todo esto, nos permitirá decidir las características de nuestra intervención de apoyo conductual, evaluación y tratamiento más adecuadas.

5.7.3. Fase 3. Evaluación funcional

Constituye una de las fases nucleares del proceso ya que debemos analizar el entorno de la alumna y como este afecta a su comportamiento, para poder comprender y describir conjuntamente las conductas concretas y los contextos sobre los que consideramos que es necesario intervenir de manera inminente; y así, determinar las actuaciones que van a constituir la estrategia de intervención. Es importante tener en cuenta que cuando hacemos una evaluación funcional, hay un gran número de profesionales y personas del entorno de la alumna implicados, de manera que admitimos que el control de las conductas problemáticas va a ir más allá de pequeñas intervenciones puntuales; por lo que deberá existir un debate y consenso en torno a los sistemas de observación y registro que vamos a emplear; teniendo en cuenta que deberemos hacer uso de instrumentos sistemáticos de recogida de información que nos aseguren una toma de decisiones válida, fiable y preventiva.

Podemos decir, por lo tanto, que los objetivos fundamentales que se perseguirán en esta fase se centrarán en seleccionar las conductas a observar, determinar sus antecedentes y consecuentes y analizar los sucesos contextuales fisiológicos, físicos y sociales que pueden estar influyendo sobre la misma. (Anexo II)

Todo esto, nos permitirá desarrollar una descripción observable y operativa de la conducta seleccionada, identificando los factores desencadenantes de la misma para poder, de esta forma, intervenir sobre ellos. Del mismo modo, deberemos identificar y analizar aquellas variables que ocurren justo después de darse la conducta problemática y que pueden estar potenciando su aparición. Asimismo, prestaremos especial atención a los sucesos contextuales: fisiológicos, físicos y sociales, que pueden estar influyendo sobre esta, con el objetivo de comprender las interrelaciones existentes entre las características personales de la alumna, el entorno en el que se desenvuelve y su interacción con el mismo. De este modo, realizaremos las inferencias oportunas que nos permitan interpretar las funciones perseguidas por las

conductas llevadas a cabo por la alumna; identificando las actuaciones que funcionan mejor con ella, y construyendo la base para el diseño del plan posterior. (Anexo III)

Con todo esto, contaremos con los datos necesarios para elaborar una hipótesis funcional de la conducta, tal y como se refleja en la tabla 7.

Tabla 7.

Hipótesis funcional

| Función → Conseguir la atención de un adulto | | | |
|--|--|---|--|
| Antecedente situacional | Antecedente inmediato | Conducta problemática | Consecuencia habitual |
| Sabe que el fin de semana llega, y desde su nueva situación actual de tutelaje, no volverá a casa con sus padres | Estamos trabajando en el aula y se aburre (especialmente en las sesiones con Laura, la tutora) | Comienza a eructar o a insultar a otros compañeros. Sale de clase sin permiso | El docente le echa la bronca, o sale a buscarle para que vuelva al aula (ATENCIÓN) |
| Ninguno | La sesión no está completamente organizada, y hay tiempos de “no actividad” (generalmente con la tutora) | Rompe papeles, libros, fichas de otras sesiones, pinturas... | El docente le echa la bronca e intenta quitarle los materiales. (ATENCIÓN) |
| Sabe que el fin de semana llega, y desde su nueva situación actual de tutelaje, no volverá a casa con sus padres | Se propone una actividad de atención sostenida en el aula (sesión con la tutora) | Comenzar a insultar, amenazar con romper cosas, pegar a otros compañeros... | El docente le atiende, le dice que no debe hacer eso, le quita aquello que está rompiendo. (ATENCIÓN) |
| Función → Evitar una actividad para hacer otra que desea | | | |
| Antecedente situacional | Antecedente inmediato | Conducta problemática | Consecuencia habitual |
| Ninguno | Pide salir al patio con la bici y se le dice que hay que estar en clase | Amenazar y lanzar sillas contra objetos, y en ocasiones sobre la tutora | Salir del aula (EVITAR UNA ACTIVIDAD) |
| Sabe que el fin de semana llega, y desde su nueva situación actual de tutelaje, no volverá a casa con sus padres | Se propone una actividad de atención sostenida en el aula (sesión con la tutora) | Comenzar a lanzar sillas por el aula, salir de clase sin permiso y amenazar | Salir del aula y paralizar las actividades que se están llevando a cabo en ella (EVITAR UNA ACTIVIDAD) |

Fuente. Adaptado de Canal y Martín (2002)

Tras la realización de un análisis funcional de las conductas problemáticas manifestadas por la alumna, hemos observado que todas ellas tienen como objetivo final conseguir la atención de algún adulto o evitar una actividad para hacer otra que desea. Podemos observar que la aparición de estas conductas aumenta con la llegada del fin de semana, ya que al no poder volver a su casa es una situación nueva, que le genera ansiedad y desencadena conductas problemáticas fruto de la rabia y frustración. Cabe destacar que todas estas conductas se incrementan con la presencia de Laura, la tutora, llegando incluso a agredirla físicamente.

Hipótesis funcional: Frente a entornos desestructurados, actividades poco dirigidas o que requieren atención sostenida sin el acompañamiento de un adulto, la alumna comienza a levantarse de la silla, romper materiales o hacer ruidos molestos con el objetivo de obtener la atención del adulto y/o cambiar de actividad.

De manera, que a través de nuestro PACP perseguiremos los siguientes **objetivos:**

Objetivo 1.: Construir entornos que potencien el bienestar y aumenten la calidad de vida de la alumna y las personas de su ambiente

Objetivo 2.: Disminuir las conductas problemáticas

Objetivo 3.: Promover el autocontrol, mediante el desarrollo de habilidades adaptativas

La consecución de los tres objetivos propuestos previamente se verá reflejada de manera directa en una disminución de la intensidad y frecuencia de aparición de las conductas problemáticas seleccionadas en la fase anterior. Por lo que con la colaboración de todas las personas que conforman el equipo de apoyo conductual realizaremos un registro de las mismas, que, junto a otras fuentes, nos ayude a verificar el progreso (Anexo IV)

Tras realizar el anterior análisis funcional, pasamos al establecimiento de la línea base de las conductas para poder determinar el modo de intervenir sobre el entorno y las conductas problemáticas que este desencadena:

Línea base:

La alumna presenta pocas habilidades relacionales y de comunicación y se está enfrentando a una situación vital compleja que requiere de apoyo psicológico y acompañamiento constante, de manera que generalmente emplea estrategias como insultar o amenazar para llamar la atención y/o conseguir lo que desea. Las conductas seleccionadas ocurren de manera continuada y repetitiva, entendiéndose como un patrón aprendido y

reforzado, y aparecen con mayor frecuencia en entornos poco organizados y estáticos, como puede ser, el aula.

5.7.4. Fase 4. Elaboración del Plan de Apoyo Conductual Positivo

Para desarrollar el PACP nos centraremos en identificar las estrategias proactivas, facilitadoras, preventivas y reactivas que influyen sobre la conducta; al mismo tiempo que tendremos en cuenta la importancia de la formación e implicación de las personas participantes.

En línea con esto, una vez revisados los resultados de la evaluación funcional, se acordarán las estrategias a desarrollar antes, durante y después de la conducta y se establecerá un nuevo sistema de registro. Es importante desarrollar propuestas que sean compatibles con la realidad del centro en el que vamos a ponerlas en marcha, así como valorar las posibilidades de la alumna, ya que debemos tener en cuenta que lo más importante es la alumna y no debemos abrumarla con propuestas muy novedosas, sino ejecutar intervenciones eficientes. Además, es importante tener en cuenta que todos los participantes manifiesten cual va a ser su grado de implicación, entendiendo esto como una definición clara de que estrategias pondrán en marcha y cuáles no. Entendiendo por estrategias, el tipo de actuaciones que vamos a emplear con el objetivo de evitar que aparezca la conducta problemática y en su lugar se manifieste la conducta alternativa.

Por otro lado, los datos que se vayan recogiendo servirán para analizar los logros que se alcancen y las dificultades detectadas durante el proceso, por lo tanto, es necesario acordar como va a recogerse la conducta y comprometerse a hacerlo ya que el éxito de nuestra intervención será valorado por esta reducción en la frecuencia de la conducta problemática y el incremento de conductas alternativas.

Teniendo en cuenta que el plan de intervención puede incluir procedimientos diversos, en esta ocasión se van a establecer las categorías propuestas por Bambara y Knoster (2009):

Tabla 8.

Plan de intervención

| CATEGORÍA | OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN | ESTRATEGIA |
|-------------------------------------|--|--|
| Intervención sobre los antecedentes | Mezclar acontecimientos difíciles o desagradables con eventos sencillos o agradables | - Dar tiempo de descanso - Permitir elegir el orden de las tareas que se deben realizar |
| | Retirar un evento problemático | - Evitar dar un trabajo difícil |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Evitar momentos no planificados dentro del aula - Evitar actividades repetitivas |
| | Añadir eventos que facilitan las conductas deseadas | <ul style="list-style-type: none"> - Incluir “montar en bici” en las actividades diarias - Incluir tiempos de escuchar música a elección personal - Ceder la atención del adulto ante situaciones en las que la alumna necesite explicar su nerviosismo, siempre sin salir del aula y con una duración máxima de 3 minutos. |
| Enseñar habilidades adaptativas | Enseñar habilidades generales | <ul style="list-style-type: none"> - Incluir habilidades relacionadas con el currículum escolar, centro, vivienda - Introducir habilidades de vida independiente |
| | Enseñar habilidades de afrontamiento y de tolerancia | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar técnicas de relajación, haciendo uso cuando sea posible de la sala Snoezelen - Enseñar habilidades de resolución de problemas - Enseñar mecanismos de autogestión como contar hasta diez, apretar una bola, sacudir una botella relajante... |
| | Enseñar habilidades para la comunicación | <ul style="list-style-type: none"> - Incluir habilidades relacionadas con el inicio, el mantenimiento y la finalización de la comunicación - Enseñar los comportamientos aceptables en cada contexto: piscina, autobús, clase, patio... |
| Intervención sobre las consecuencias | ¿Cómo se reforzará el uso de las habilidades alternativas | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el reforzamiento positivo - Aplicar el reforzamiento no contingente |
| | ¿Cómo reducir los resultados de la conducta problemática? | <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar “feedback” correctivo¹ - Favorecer las elecciones durante el día - Crear espacios seguros a los que la alumna pueda recurrir cuando |

¹ Por ejemplo:

Dirigirse a la alumna: “C. esta semana has tirado 6 veces las sillas al suelo. ¿Por qué?”

Hay que tratar de escuchar activamente a la alumna, intentando de comprender su situación y una vez realizado este proceso, pasamos a una fase de consenso donde establecemos premios o sanciones ligadas a la acción previamente citada.

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | | se encuentre una situación ansiógena o desagradable |
| | ¿Qué se hará cuando se presente la conducta problemática? | - Redirigir la conducta problemática hacia la ejecución de la alternativa - Aplicar procedimientos de extinción ² |
| Intervención sobre el estilo de vida | Tratamiento en crisis | - Sacar a la persona del lugar donde está - Utilizar el aula de respiro o la sala de boxeo |
| | Cambios en el estilo de vida | - Participar en actividades de ocio y tiempo libre organizadas por los educadores - Participar en las salidas del centro y de la residencia |
| | Mantenimiento y generalización de estrategias | - Ayudar a la persona a practicar y mantener las habilidades aprendidas en situaciones diferentes - Implicar a los profesionales del hogar de acogida en el plan |

Fuente: *Adaptado de Rueda y Novell (2021) pp.377*

5.7.5. Fase 5. Ejecución del Plan de Apoyo Conductual Positivo

Una vez que se ha elaborado el plan de trabajo, comienza la ejecución o puesta en marcha de este. Aquí es importante que todas las personas implicadas tengan presente cómo van a llevar a cabo las estrategias definidas previamente, tanto de enseñanza, como de control de crisis y de registro; asimismo será determinante la consistencia de las actuaciones en el tiempo, independientemente de los resultados obtenidos a corto plazo.

Es posible que, al comenzar la ejecución del plan de intervención, la conducta sobre la que estamos interviniendo no solo no se reduzca, sino que aumente, ya que debemos tener presente que la alumna ha interiorizado esta ruta de aprendizaje en su rutina, por lo que su repuesta inmediata será ponerla en marcha con mayor énfasis para conseguir los resultados que previamente le habían funcionado. Aquí es donde debemos centrar nuestra atención, procurando adecuar el entorno para facilitar la aparición de situaciones que permitan a la alumna poner en marcha las conductas alternativas en un contexto natural, de manera que acabe

² Nos centramos en retirar la atención de las conductas problemáticas que no supongan un riesgo para la persona ni para el entorno, tratando de abrir nuevas vías de comunicación con la alumna e ignorando la presencia de la conducta citada previamente.

interiorizándolas y ejecutándolas naturalmente, al mismo tiempo que abandona las conductas problemáticas.

El proceso será gradual y progresivo, encontrándonos con respuestas inesperadas e intermitentes; es decir, habrá días que se empleen las conductas alternativas y parezca que el programa ha surgido efecto, y seguidamente volveremos a observar conductas problemáticas para acceder a su objetivo.

Desde el inicio de la intervención debemos comenzar la jornada estableciendo un plan directo, donde se dejen claro los pasos a seguir durante la misma, destacando los momentos donde la alumna podrá utilizar las bicis, coger la Tablet o realizar cualquier actividad reforzadora. En este punto, debemos ser conscientes de que cuando la alumna comience a dar golpes, tirar sillas, amenazar, salir del aula... debemos ignorar esta conducta y continuar con nuestra rutina, preguntándole si necesita algo e intentando reconducir la conducta; pero cuando la situación se vuelva insegura para la alumna o para los compañeros, deberemos de sacar a la alumna de clase, y pedir que un ATE la acompañe.

Al mismo tiempo que ignoramos la conducta problemática, es importante que intentemos que la alumna se comunique con nosotros, y cuando lo haga, automáticamente deberemos reforzar esa conducta: ofreciéndole lo que solicita, cambiando de actividad u ofreciéndola en otro formato... es decir, adaptando el entorno para construir una situación positiva que no favorezca el inicio de situaciones ansiógenas. Probablemente, esto nos lleve a realizar actuaciones que no son las que teníamos planeadas, y sintamos que está consiguiendo lo que quiere y nos manipula, sin embargo, es importante recordar que, como primer andamio, tenemos que conseguir desarrollar espacio que permitan a la alumna poner en marcha las conductas alternativas, y para ello deberán causar el mismo efecto que las primarias e inadecuadas, para posteriormente ir extendiendo en el tiempo la aparición de reforzadores.

Tabla 9.

Plan directo de intervención: actuaciones concretas

| Intervención sobre los antecedentes |
|--|
| Tratando de llevar a cabo las estrategias de permitir elegir el orden de las tareas, evitar momentos no planificados, e incluir actividades de elección personal como montar en bici y escuchar música, se elaborará una escalera de rutinas (nivel 2) , de manera que a la alumna se le ofrecerán las actividades que vamos a ejecutar a lo largo del día y ella podrá seleccionar |

el orden en el que las llevará a cabo. Dentro de estas actividades aparecerán algunas que requieran atención sostenida y actividades que ella desea realizar, de manera que deberá combinarlas como prefiera a lo largo de la mañana, pero realizarlas todas. (Anexo VI)

Esta propuesta, además, nos permitirá evitar ofrecer trabajos excesivamente difíciles ya que seremos nosotros quienes seleccionarán las actividades en función del comportamiento y la adaptación de la alumna, además evitaremos los momentos no planificados dentro del aula puesto que la alumna, al saber lo que tiene que hacer durante la mañana, podrá ir ejecutándolo a medida que vaya finalizando la actividad anterior, respetando por otra parte, sus ritmos. Al tratarse de un proceso gradual y progresivo, diseñaremos tres fases para la implementación:

Fase 1: Aproximación al empleo del material

A la alumna se le presentarán seis actividades, de las cuales cuatro serán de su elección y dos de ellas serán designadas por el docente. Podemos comenzar ayudándole a distribuir las actividades hasta que ella misma se familiarice con el instrumento y decida como quiere hacerlo en función de su estado de ánimo.

Fase 2: Utilización del instrumento

Cuando la alumna ya conozca el funcionamiento de la herramienta y la ponga en marcha de manera positiva diariamente, comenzaremos a aumentar la exigencia y reducir la aparición de reforzadores. Por ejemplo, en esta fase la alumna contará con tres actividades que desea realizar y tres que requieren una atención más sostenida, será interesante recordarle que debe intercalar una actividad que desea con otra que requiere más esfuerzo.

Fase 3: Normalización

Una vez que la alumna haya comprendido el funcionamiento del instrumento, es importante que vayamos aumentando de manera progresiva el número de actividades de trabajo que proponemos, así como su dificultad, al mismo tiempo que vamos reduciendo la frecuencia de aparición de reforzadores. Por lo tanto, en esta fase incluiremos nuevas condiciones como pueden ser: siempre debemos empezar por una actividad obligatoria o para que aparezca una actividad voluntaria deben aparecer dos obligatorias previamente... Todas estas condiciones podrán irse ajustando en la medida en que la alumna se adapte a las circunstancias, con el objetivo de asegurar su bienestar académico y emocional.

Intervención sobre las habilidades adaptativas y consecuencias

Pretendiendo desarrollar algunas de las estrategias citadas en el PACP como pueden ser los comportamientos aceptables en cada contexto y enseñar mecanismos de autogestión y control de las emociones, se ha desarrollado un **termómetro de las emociones (nivel 2)** ligado a una presentación que acompaña el trabajo de las mismas. Considero importante recordar, que esta actividad puede ir incluida dentro de las ofrecidas a la alumna en el apartado anterior, ya que el trabajo emocional debe incluirse como un aspecto más del currículo de aula.

El termómetro será conocido por todos los alumnos del aula, así como las emociones que cada imagen representa. Cada alumno, tendrá asignada una pinza que podrá decorar con su nombre y diariamente la colocará en la posición que considere que mejor le representa, para que todos podamos saber cómo se siente y ayudarle dentro de nuestras posibilidades.

Recapitulando, comenzaremos identificando cada emoción y poniendo una foto de la alumna o de cualquier profesional participante del plan o dibujo... donde se refleje dicha emoción y al lado identificaremos aquellos contextos, situaciones o personas que hacen a la alumna sentir esa emoción, lo que nos permitirá poder incidir sobre ella, siempre que sea posible. (Anexo VII)

A medida que avancen las sesiones, comenzaremos a ofrecer mecanismos sencillos y positivos que permitan reducir los efectos negativos de estas emociones que acaban desencadenando conductas problemáticas, interviniendo de manera preventiva sobre ellas. Para ello, consideramos oportuno emplear la técnica de *video modeling (nivel 2)* de forma que podamos trabajar con la alumna cuales son las conductas que no deben ejecutarse y, por el contrario, cuales deben ponerse en marcha. Todo ello, se lleva a cabo mediante videos en los que la alumna puede o no participar, también podemos emplear escenas de películas entretengan o que sean sus compañeros los actores. Con esto perseguimos crear un ambiente seguro, donde la alumna no se sienta juzgada y donde mediante la escucha activa y el diálogo, la alumna consiga comprender qué es lo que se espera de ella y cómo enfrentarse a las diferentes situaciones cotidianas.

Por ejemplo, para enfrentarnos a una situación de enfado, observaremos una conducta problemática como puede ser tirar sillas, patalear o gritar y frente a esta presentaremos la oportunidad de acceder a un rincón de la tranquilidad en el aula que crearemos de manera colaborativa entre todos los alumnos, en el colocaremos sillones cómodos, elaboraremos botellas de la calma, pelotas desestresantes, podremos incluir peluche o cualquier material

que los alumnos consideren necesario. De manera que cuando un alumno sienta esa emoción, lo indicará en el termómetro de las emociones y podrá ir a la esquina de la calma hasta que se tranquilice y pueda continuar con la actividad que estaba realizando.

Intervención sobre el estilo de vida

Para que el ACP produzca los efectos esperables en la conducta del sujeto al que va dirigido y sirva para mejorar el bienestar y la calidad de vida del mismo, es fundamental que los entornos positivos que se desarrollen en el contexto educativo sean generalizados y transferidos a otros contextos.

Para ello, es interesante que en todos los contextos en los que la alumna pasa la mayor parte de su tiempo (centro educativo, residencia y casa de acogida), exista algún profesional implicado en el desarrollo del PACP que favorezca la creación de estos entornos saludables que se comienzan a desarrollar dentro del aula.

Además, es importante que las decisiones que se tomen cuando tiene lugar la conducta problemática sean consensuadas por todos los participantes del equipo de apoyo conductual, así como conocidas por todos, incluida la alumna, de manera que potenciemos su autocontrol, ya que ella misma sabrá las consecuencias directas de sus actuaciones. Por lo tanto, puesto que la alumna es la verdadera protagonista del PACP y el empleo de la Tablet es un incentivo para ella, se propone el empleo de la aplicación “*Si te portas bien*” (**nivel 2 o 3**) para llevar a cabo una economía de fichas, de manera que la alumna vaya ganando y/o perdiendo puntos en función de sus actuaciones y así poder canjearlos por actividades o premios que ella desee, establecidos previamente mediante consenso. Esto nos dará la oportunidad de implicar a la alumna en el seguimiento de su progreso, potenciando así su autonomía y su autocontrol lo que directamente incidirá en su bienestar. Además, estaremos empleando la Tablet como recurso de aula lo que aumentará su motivación. (Anexo VIII)

Por otro lado, puesto que la **sala de boxeo (nivel 3)** se considera un espacio donde poder enfrentar una situación crítica de comportamientos problemáticos, considero que también debería reconocerse como un espacio al que la alumna pueda acceder cuando sea capaz de reconocer que su nivel de enfado es tan elevado que necesita desahogarse. Por ello, me resulta interesante ofrecer dentro de la rutina del aula, sesiones de boxeo una vez a la semana, de manera que la alumna pueda aprender a utilizar el saco, los guantes y movimientos básicos de este deporte entendiendo esto como una actividad del contexto y no solo como una vía de escape y agresividad.

5.7.6. Fase 6. Seguimiento del Plan de Apoyo Conductual y modificaciones

Llegados a esta fase, deberemos poner en marcha los sistemas de evaluación y seguimiento establecidos previamente con la puesta en marcha del programa, centrándonos en el seguimiento de la intervención, la evaluación final de los resultados del programa y el establecimiento del grado de fidelidad con el que se aplica el tratamiento.

Desde que comencemos la aplicación del plan, deberá llevarse a cabo un seguimiento sistemático del mismo, de manera que se recogerán evidencias para poder tomar decisiones acordes con la evolución y aplicación del propio programa. Considerando que el mejor enfoque de recogida de datos es aquel que proporciona la información necesaria con la mínima cantidad de tiempo y esfuerzo requerido (Reid y otros, 2015), hemos optado por el desarrollo de reuniones semanales de corta duración, donde puedan recogerse las evidencias de forma sistemática y al mismo tiempo tener en cuenta las evaluaciones cualitativas que los profesionales consideren oportuno comentar y debatir.

Con el pretexto de evaluar la progresión de la alumna a nivel general nos centraremos en los siguientes parámetros, recogidos en el anexo V:

- a) Identificar si la alumna ha aprendido habilidades nuevas
- b) Comprobar si las habilidades aprendidas se ponen en marcha en diferentes contextos (generalización de los aprendizajes)
- c) Valorar si la conducta problemática se ha visto reducida en frecuencia y/o intensidad
- d) Valorar si la calidad de vida de la alumna se ha visto reforzada con la aplicación del programa
- e) Reconocer si hemos desarrollado nuevos espacios positivos que favorecen el bienestar de la alumna

Al mismo tiempo, para poder tener una percepción visual del progreso del programa, realizaremos una recogida de datos en la que se reflejen diariamente el número lanzamiento de objetos, agresiones físicas o verbales (Anexo IV); con el objetivo de valorar la progresión de las mismas e inferir conclusiones.

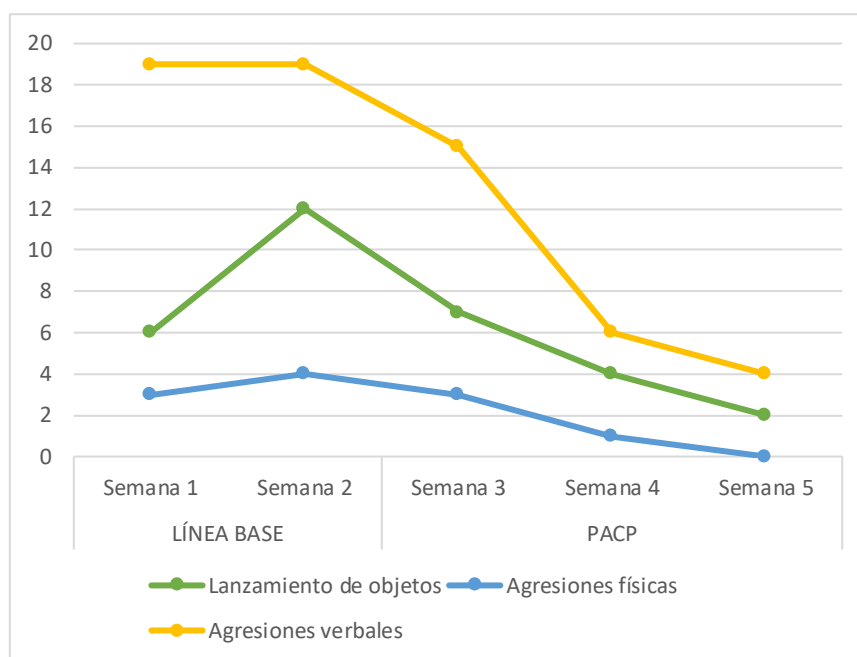
5.8. Evaluación: limitaciones y fortalezas

La evaluación constituye una oportunidad para recoger información, elaborar juicios de valor y tomar decisiones posteriores que nos permitan mejorar las actuaciones que influyen sobre el estilo de vida del sujeto. Como se ha mencionado anteriormente, pretendemos que la recogida de datos sea un proceso sencillo, que no requiera una carga horaria excesiva y que permita recibir un feedback directo que sirva para tomar decisiones. Hay muchas maneras de recoger datos, siendo los principales: frecuencia, intervalo y duración; y el uso de hojas de registro facilitan esta recopilación. Por lo tanto, seguiremos empleando los formularios utilizados para el seguimiento del proceso (Anexo II, IV y V) y contrastando los datos recogidos a lo largo de la aplicación del programa podremos triangular la información aportada por los profesionales y valorar si los resultados están siendo los esperados.

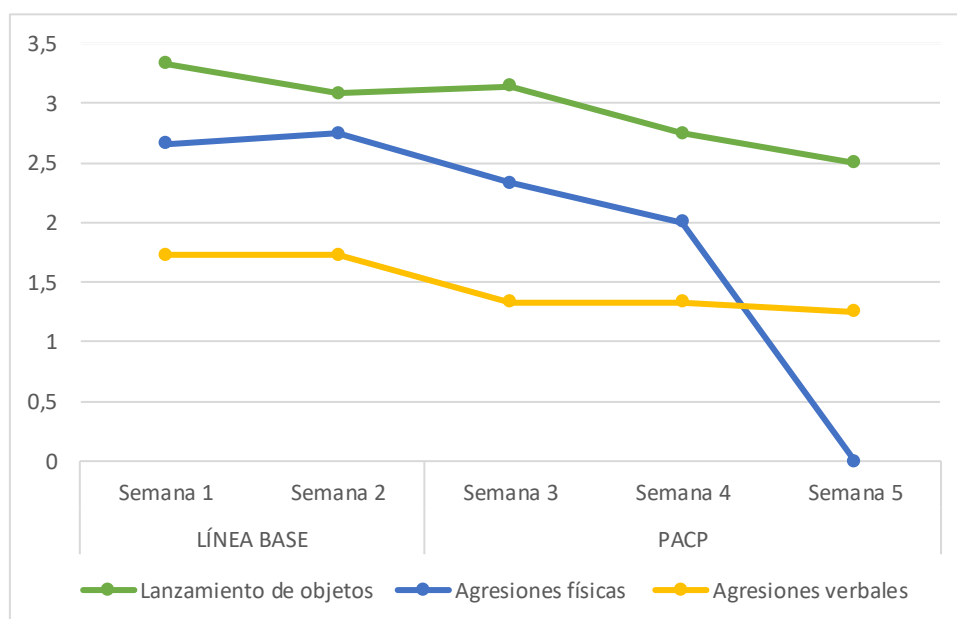
La recogida de datos teniendo en cuenta, los objetivos perseguidos en el desarrollo del plan, girará en torno a evidenciar la disminución de las conductas problemáticas y sustitución de las mismas por conductas alternativas, y a la creación de entornos positivos que mejoren la calidad de vida de la alumna. Puesto que este último, se trata de un objetivo a largo plazo, hemos decidido elaborar los gráficos que aparecen en las figuras 5 y 6, donde se muestra, de manera visual, la evolución de las conductas problemáticas de la alumna antes de iniciar la aplicación del PACP y a las tres semanas de su puesta en marcha. (Anexo III y IV). Los datos recopilados deben resumirse para poder analizarse de manera sistemática y reflexionar sobre lo que nos aportan. Esto, nos va a permitir inducir que, como la persona emplea estrategias alternativas en lugar de conductas problemáticas, estamos ante un reflejo de que los entornos positivos que hemos modificado influyen positivamente en el bienestar de la alumna y, por lo tanto, su calidad de vida se está viendo incrementada.

Figura 5.

Cantidad de veces que aparecen las diferentes conductas problemáticas

**Figura 6.**

Intensidad/gravedad de las diferentes conductas problemáticas



En este gráfico se refleja la media de la gravedad/intensidad de las conductas recogidas, siendo 0 la no aparición de la conducta, 1 una intensidad leve, 2 una gravedad media, 3 un suceso grave y 4 un suceso crítico.

Al analizar ambos gráficos se aprecia que la intervención va produciendo los efectos esperados. Podemos decir que, a pesar de seguir observando agresiones verbales, físicas y lanzamiento de objetos, su frecuencia y su intensidad se están viendo reducidas, llegando incluso a no aparecer agresiones físicas la última semana, algo altamente positivo ya que se trataba de una de las conductas problemáticas que suponían un mayor riesgo tanto para alumna como para sus compañeros. Por lo tanto, podemos apreciar que la alumna va adquiriendo las conductas alternativas trabajadas y que los entornos diseñados promueven su puesta en marcha y mejoran el bienestar de la alumna.

Tras la realización del plan podemos reflejar que, desde el comienzo de la aplicación del mismo, las agresiones verbales se redujeron significativamente, probablemente por el hecho de que también lo hicieran el lanzamiento de objetos y las agresiones físicas, pues ambos hechos solían venir acompañados de la primera conducta citada. Esto pone en evidencia que todas las conductas están interrelacionadas y afectan a la alumna a nivel conductual, social y emocional. Por ello, este PACP podrá emplearse como un recurso de aplicación individual que tendrá una influencia directa sobre todo el entorno de la alumna.

En este punto, considero necesario reconocer que, la recogida de datos reflejada en los gráficos se ha centrado en medir un rango limitado de resultados, que en este caso es, la conducta. Lo que puede estar sesgando las conclusiones, al tratarse de un proceso multicomponente en el cual solo estamos analizando conductas sin tener en cuenta el entorno ni las personas que interaccionan en él.

Es necesario comprender que la modificación de conducta desde el ACP se trata de un proceso gradual y sostenido en el tiempo, de manera que los resultados son progresivos y se observan realmente a largo plazo. Además, que para que se produzca un aprendizaje real, es necesario que exista una generalización y transferencia de las propuestas realizadas en el centro hacia el resto de contextos en los que la alumna se desenvuelve.

Con respecto a las personas y el entorno en el que se desenvuelve la alumna, considero que las adaptaciones que se han llevado a cabo sobre los antecedentes y los sucesos

contextuales han sido claves a la hora de reducir la aparición de conductas problemáticas y facilitar la puesta en marcha de las conductas alternativas. Asimismo, es necesario hacer énfasis en que a pesar de que estas si se empleaban en sustitución de las problemáticas, en la tercera semana todavía no demostraban realmente un progreso en la autorregulación de la conducta, ya que en las situaciones en las que la alumna no dirigía el proceso, se desencadenaban situaciones problemáticas, por lo tanto, podemos decir que a pesar de emplear habilidades alternativas, se considera necesario acompañar esta propuesta con otras técnicas de modificación conductual que puedan complementarla como podría ser economía de fichas a través de la aplicación “*si te portas bien*”, desarrollada anteriormente, pero que todavía no se ha ejecutado, ya que al requerir la colaboración y el compromiso de la alumna, se elaboran de forma consensuada estableciendo escucha activa y diálogo, y permitiéndonos una reflexión compartida.

Por lo tanto, como fortaleza me gustaría resaltar los datos recogidos previamente; los cuales demuestran la eficacia del programa ya que a pesar de no haberse eliminado por completo las conductas problemáticas, sí que se han visto reducidas en frecuencia e intensidad. Asimismo, debemos valorar positivamente el empleo de estrategias alternativas por parte de la alumna, que a pesar de necesitar reconducirse son una evidencia de los avances producidos. Esto se debe gracias a la inatención de las conductas problemáticas y al refuerzo y atención de aquellas alternativas trabajadas con la alumna, así como al correcto desarrollo de escenarios positivos que potencian lo anterior; y a la gran implicación personal de los profesionales que han sido partícipes de la propuesta.

Como limitación, considero que el hecho de ser una estudiante de prácticas es una dificultad añadida a la hora de proponer el desarrollo de un plan que debe implicar a tantos profesionales; lo que en ocasiones ha supuesto un obstáculo para la buena ejecución de las propuestas diseñadas. Por otro lado, a nivel personal con la alumna considero que el hecho de que su discapacidad intelectual sea fruto de una deprivación contextual más que de aspectos propios del dominio cognitivo, ha facilitado el desarrollo de la intervención y, por lo tanto, impide la generalización de las conclusiones extraídas al resto de sujetos, por ser una muestra tan reducida y específica.

Haciendo referencia a los objetivos planteados en la intervención, podemos decir que:

Objetivo 1.: Construir entornos que potencien el bienestar y aumenten la calidad de vida de la alumna y las personas de su ambiente

Objetivo 2.: Disminuir las conductas problemáticas

Objetivo 3.: Promover el autocontrol, mediante el desarrollo de habilidades adaptativas

Tras tres semanas de implementación del PACP podemos inferir que los nuevos escenarios y las adaptaciones realizadas en el entorno de la alumna, se han realizado en una dirección adecuada ya que según se recoge en los datos aportados por los participantes del equipo de apoyo conductual, la alumna está poniendo en marcha un gran número de conductas alternativas y a su vez, las conductas problemáticas están viéndose reducidas en frecuencia e intensidad. Las propuestas como el termómetro de las emociones y la escalera de rutinas están permitiendo que la alumna adquiera responsabilidad frente a sus actuaciones y que al mismo tiempo cuenten con pautas claras de lo que se espera de ella, por lo que están favoreciendo la puesta en marcha de habilidades alternativas, reflejo de un mayor desarrollo del autocontrol.

De momento, el PACP diseñado involucra a un número reducido de profesionales ya que, a pesar de ser un proyecto ambicioso, es necesario tener en cuenta las posibilidades del contexto y la realidad sobre la que está diseñado nos mostraba que lograr la implicación de un mayor número de profesionales sería una barrera más que un objetivo posible. Sin embargo, considero que deberíamos prestar una mayor atención a la formación del personal de los centros educativos para lograr introducir estas propuestas dentro de una perspectiva preventiva, sistémica y ecológica que englobe a todas las personas que constituyen el centro; lo que mejorará de manera directa la fidelidad de la aplicación de los planes y los resultados derivados de los mismos.

Con el objetivo de evaluar desde todas las perspectivas el PACP se ha diseñado un cuestionario de evaluación que deberán completar los miembros del equipo de apoyo conductual, de manera que a través de escalas de valoración inicial, procesual y final podamos obtener una perspectiva de la calidad y fidelidad con la que se ha diseñado y ejecutado el plan, permitiéndonos establecer el grado de fidelidad con el que se han aplicado las propuestas. (Anexo VIII). Este también vendrá acompañado de una metaevaluación, donde se ha podido valorar la utilidad, factibilidad, probidad y precisión con la que se ha puesto en marcha la propuesta. Siguiendo esta línea, se ha considerado oportuno evaluar el grado de satisfacción docente frente a la propuesta, su ejecución y resultados, también de manera cualitativa, ya que el aula será uno de los contextos donde primero haya que actuar y donde antes se evidencien

los progresos de la alumna. Por ello, dedicaremos una sección en las reuniones para recopilar la información cualitativa y subjetiva que el docente considere necesario compartir.

Teniendo en cuenta las aportaciones de algunos profesionales del centro que han decidido colaborar, extraemos que, a pesar de haber proporcionado ideas novedosas, la ausencia de coordinación entre profesionales dentro del centro, la reducida formación en los mismos y los desacuerdos en torno a las propuestas a llevar a cabo, han supuesto una dificultad añadida a la intervención. Asimismo, la psicóloga asociada al centro considera que las conductas problemáticas no se pueden justificar exclusivamente como fruto de la discapacidad, sino que la alumna muestra indicios de presentar trastornos psiquiátricos asociados que deben evaluarse y tratarse por profesionales de la sanidad, lo que reduce la incidencia del programa. De igual modo, valora positivamente la intervención, considerando que su mantenimiento en el tiempo servirá para corregir los picos de ansiedad y las situaciones de crisis de manera complementaria a la medicación.

6. Conclusiones

Las conductas problemáticas son un obstáculo para llevar a cabo la rutina diaria del aula, dificultan la existencia de un clima relajado e impiden que tanto los profesionales como el alumnado se sienta cómodo y seguro en el contexto del aula. Sin embargo, muchas de las intervenciones que he podido observar en mis periodos de prácticas se centran particularmente en la ejecución de la conducta y se olvidan de que éstas nacen como respuestas inmediatas a las necesidades del alumnado frente a un entorno inadaptado. Por lo que, si las analizamos e intervenimos sobre ellas desde un enfoque multidimensional, estaremos no solo mejorando las conductas problemáticas, sino que también la calidad de vida de nuestro alumnado. Desde mis inicios en el grado tenía claro que quería centrarme en la rama de la educación especial ya que, tratar de dar respuesta a las necesidades de aquellos alumnos que otros profesionales dan por imposible, es uno de mis objetivos personales que me mueven a seguir formándome diariamente.

Cuando entre en este centro educativo, la alumna presentaba una conducta desafiante frente a la tutora, únicamente estaba con la Tablet durante toda la mañana, no tenía materiales para trabajar y nadie le exigía hacerlo cuando ella no quería. Esta situación me hizo darme cuenta de la necesidad de atender un “caso abandonado” ya que, a pesar de no tener formación

relacionada con la temática conductual, mis ganas de enfrentarme a este reto serían suficientes para aportar una nueva visión ante esta problemática y obtener resultados favorables.

Antes de comenzar cualquiera de las fases de la propuesta, considere esencial formarme en aspectos de discapacidad intelectual y de técnicas de control y modificación conductual, ya que mis conocimientos acerca de la temática eran escasos y no podía enfrentarme a un caso tan complejo empleando ideas intuitivas que probablemente no fueran a dar ningún resultado concluyente. Así, investigando y con la ayuda de mi tutora de TFG descubrí el auge del Apoyo Conductual Positivo dentro del ámbito de modificación conductual, por ser considerada una técnica no aversiva que respeta la dignidad de las personas en todos sus dominios. Gracias a esto, he podido sumergirme en este ámbito mucho más de lo que esperaba, descubriendo este método y las grandes implicaciones que requiere; ya que, previamente a la realización del estudio en profundidad sobre el ACP consideraba que se trataría de una intervención que podría llevar a cabo yo sola con ayuda de mi tutora de prácticas en el contexto del aula, sin embargo, a medida que he ido avanzando en el estudio me he dado cuenta de la necesidad de abordar la situación de manera interdisciplinar.

Me gustaría reflejar la importancia de la formación permanente que como docentes debemos comprender como un derecho, pero también como un deber; ya que a medida que avanzamos en nuestro desempeño profesional, vamos a ir encontrándonos con realidades educativas diversas y esto exige que actualicemos nuestros conocimientos en la línea en que la realidad educativa nos lo exige. En este caso concreto, creo que contar con apoyo de profesionales de psicología y psiquiatría habría sido una buena oportunidad para poder valorar otras variables que se ponen en juego en dichas situaciones y a las cuales no somos capaces de enfrentarnos con nuestros conocimientos como docentes.

Una vez que ya me había aproximado a los aspectos más teóricos de la modificación de conducta y cuando conocía el funcionamiento del centro; decidí compartir mis impresiones con algunos profesionales que, por su implicación, interés y proximidad con la alumna, consideré que podrían ser de gran ayuda para el desarrollo del plan.

Siguiendo las aportaciones de Pérez (2006), se admite que todo programa educativo ha de evaluarse en tres momentos: a) primer momento, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial); b) segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación procesual o continua); y c) tercer momento, en el que se evalúan los resultados o

logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos (evaluación final o sumativa); esto nos permitirá detectar aquellos aspectos que funcionan y debemos mantener, así como para identificar otros que son susceptibles de mejora

Para ello, compartí con ellos algunas escalas de valoración en diferentes momentos, (Anexo VII) teniendo en cuenta la fase del plan sobre la cual necesitaba recibir información. De esta forma pude contrastar mis opiniones con las suyas, valorando los mejores recursos y propuestas a poner en marcha.

En este proceso apostamos por partir de los intereses de la alumna que, a pesar de no ser persistentes, eran la única oportunidad que teníamos para aproximarnos a ella y hacerla sentir escuchada, permitiéndole expresar y compartir sus emociones, y facilitando un entorno calmado donde poder poner en marcha el PACP. En este punto, todos los profesionales coincidíamos en lo mismo, la ausencia de unos referentes familiares firmes y un hogar seguro era uno de los desencadenantes de las conductas de la alumna y puesto que esto, no podíamos modificarlo ya que no estaba en nuestras manos, debíamos conseguir construir un entorno seguro y de confianza en el centro, para que de manera progresiva la alumna identificara este mismo como un refugio donde hallar protección.

Retomando los objetivos establecidos para la realización de este TFG, realizaremos una breve revisión de los mismos donde podamos valorar su cumplimiento:

- O.G.1.: Ampliar mis conocimientos sobre discapacidad intelectual y ACP, así como su aplicación en el ámbito escolar
- O.G.2.: Diseñar un PACP que pueda ser puesto en marcha con personas con discapacidad intelectual, desde el marco educativo

Para la consecución de ambos he tenido que realizar una profunda revisión bibliográfica tanto de materiales referidos a la discapacidad intelectual como a la temática de la modificación de conducta, concretamente sobre el ACP. Gracias a esto, ahora, conozco a algunos de los autores más eminentes en estos campos y tras revisar algunas de sus publicaciones, así como estudios avalados he adquirido unos aprendizajes que me servirán de guía en mi andadura profesional a la hora de enfrentarme a situaciones problemáticas en el aula. Algo que, de no ser por la realización de este trabajo, habría supuesto un reto mucho mayor, puesto que no había recibido ningún tipo de formación referente a esta temática durante mi formación académica en el grado.

Este estudio previo, me ha permitido ser capaz de diseñar un PACP, a través del cual he aprendido establecer métodos para identificar los antecedentes y consecuentes que mantienen una conducta, aprendiendo a intervenir sobre los mismos sin olvidar la importancia de asegurar la garantía de la dignidad de las personas, así como su pleno desarrollo personal y social. Tener la oportunidad de aplicar todo esto en un contexto educativo específico que cuenta con unas características físicas, materiales y personales diferentes a las que podemos encontrar en centros ordinarios, me ha supuesto, en primer lugar, una complicación ya que debía ser capaz de definir y comprender un contexto totalmente diferente a lo que había conocido previamente, pero por otro lado, una gran oportunidad ya que la cantidad de recursos a los que he tenido acceso en este centro me ha permitido diseñar unas estrategias y ofrecer una atención individualizada que en un contexto ordinario habría sido imposible de llevar a cabo.

Durante la puesta en práctica del plan, hemos encontrado algunas limitaciones que han podido influir en el trascurso de los resultados, pero que, debido a nuestra posición en el centro educativo, escapaban de nuestro control. En primer lugar, me gustaría señalar que no todos los profesionales del centro participaban activamente del plan por lo que llevar a cabo el seguimiento y la puesta en práctica no ha sido tan sencillo como puede exponerse de manera teórica, debido a que al ser estudiante de prácticas y tratarse de un ámbito que escapaba de mis conocimientos profesionales y de los suyos, la confianza en las actuaciones no siempre alcanzaba los niveles exigidos para el buen funcionamiento del plan. Además, el hecho de que la psicóloga miembro del centro determinara que las conductas problemáticas podían venir desencadenadas por un trastorno psiquiátrico asociado, incrementó la desmotivación por participar del PACP por parte de los profesionales del centro.

Por otro lado, considero que mi necesidad de formación y revisión bibliográfica constante fruto de mi escasa formación inicial frente a la temática de la modificación conductual también ha podido influir ralentizando las decisiones propuestas y produciendo un déficit en las actuaciones llevadas a cabo. En esta línea, considero que al haber una recogida sistemática de información donde participan tantos profesionales con diferentes niveles de formación e implicación, es posible que existan errores a la hora de interpretar algunas conductas, así como en el momento de intervenir sobre las mismas.

Tras la puesta en práctica de la intervención se puede concluir que, a pesar de contar con las dificultades, citadas previamente, y de tratarse de un proceso a medio/largo plazo, las previsiones son positivas y según la evolución vista en la alumna se espera que la transferencia

del programa y la generalización del mismo, consigan mejorar el comportamiento de la alumna, su bienestar y su desarrollo personal y social.

Concluyendo, gracias a este trabajo de fin de grado he tenido la oportunidad de formarme en uno de los movimientos más exponenciales referidos a la modificación de conducta: ACP, el cual previamente desconocía; y al mismo tiempo descubrir la gran implicación y dificultad de que acarrea intervenir sobre la misma, destacando la importancia de la coordinación y colaboración docente que en muchas ocasiones queda relegada a un segundo plano. No debemos olvidar que, en definitiva, todo este aprendizaje debe ser un andamio para ampliar las habilidades y competencias de las personas con discapacidad, disminuir las conductas disruptivas y mejorar el bienestar del alumno y su entorno potenciando su pleno desarrollo personal, social y educativo.

7. Bibliografía

Álvarez, N. (2018). *Técnicas de modificación de conducta para mejorar el comportamiento de niños de 5 a 6 años en la unidad educativa Príncipe de Paz 2017–2018*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca.

Astrudillo, J.A., y Quezada, T.P. (2015). *Programa de capacitación en Técnicas de Modificación de Conducta dirigido a docentes de la Escuela Gonzalo Cordero Dávila de la Comunidad de Quingeo, 2014-2015*. [Tesis de grado]. Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4983>

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Alianza Editorial.

Bambara L.M., y Knoster T. (1998). *Designing positive behavior support plans*. American Association on Mental Retardation.

Bambara. L. M. y Knoster, T.P. (2009). *Designing positive behavior support plans*. Washington: AAIDD.

Belda, C., y Arco, J.L. (2004). Dificultades ligadas a la conducta emocional. En Cejudo, J.M.(Ed.), *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. (pp.193-222). McGrawHil

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas). Santiago de Chile: UNESCO.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. (Traducción de The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979). Paidós.

Caballo, V. E. (1998). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Siglo Veintiuno de España Editores S.A.

Canal, R. y Martín, M. V. (2002). *Apoyo conductual positivo*. Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6644/apoyo_conductual_positivo.pdf

Carr, E. G. y Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.

Carr, E. G. (1997). The evolution of applied behavior analysis into positive behavior support. *Journal of The Association for Persons with severe handicaps*, 22, 208-209

Carr, E.G. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. *Siglo Cero*, 29 (5, 5-9).

Carr, G., Horner, R., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., Magito-McLaughlin, D., McAtee, M., Smith, C.E., Anderson Ryan, K., Ruef, M.B., Doolabh, A. y Braddock; D. (1999). *Positive behaviour support for people with developmental disabilities. A research synthesis*. American Association on Mental Retardation,

Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa. (2011). *Vivir mejor. Apoyo conductual positivo = Hobeto bizitzea. Jokabideari lotutako laguntza positiboa*. Diputación Foral de Álava.

Crimmins, D., Farrell, A.F., Smith, P.W., y Bailey, A. (2007). *Positive strategies for students with behavior problems*. Paul H. Brookes

Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.

Díaz, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación Instituto de Tecnologías Educativas.
https://www.researchgate.net/publication/299741297_Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_la_violencia

Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H. y Sugai, G. (2009). Overview and History of Positive Behavior Support. En W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai y R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support*. 3-16. Springer US. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09632-2_1

Font, J (2021). Los planes de apoyo conductual positivo a nivel de escuela. En Rueda, P., Novell, R (Eds.).560-590. *Conductas que nos preocupan en Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*. Confederación Plena inclusión España

Forteza, S., Ferretjans, V., Cebrian, S.-A., Font, T., Vicent, J. E., y Salva, M. R. (2015). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. *Siglo cero*, 46(2), 55-77. <https://doi.org/10.14201/scero20154625777>

Forteza-Bauzá, S., Ferretjans-Moranta, V., & Vilardebó-Perxachs, E.(2021). Una aproximación entre la psicología positiva y el apoyo conductual positivo. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), pp. 197-215. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.10>

Galán, A. y Pérez, R. (2006): Evaluación de programas educativos. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 58(2), 271–272. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39620>

García, A. (coord.); [et al.]. (2011). *Trastornos de la conducta: una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Gobierno de Navarra (2021). *Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial*. Imprenta Zubillaga

Gómez, M. y Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>

Goñi, M.J. Martínez, N. y Zardoya, A. (2007). *Apoyo Conductual Positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles*. FEAPS.

Hastings, R.P., Allen, D., Baker, P., Gore, N.J., Hughes, C.J., McGill, P., Noone, S.J., y Toogood, S. (2013). A conceptual framework for understanding why Challenging Behaviours occur in people with developmental disabilities. *International Journal of Positive Behavioural Support* 3 (2) 5-13.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., y O'Neill, R. E. (1990). Toward a Technology of “Nonaversive” Behavioral Support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15 (3), 125-132

Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W., y Lewis-Palmer, T. (2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality*, 8, 205–215

Horner, R. H. y Sugai, G. (2018). Future directions for positive behavior support: A commentary. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(1), pp. 19–22.

Johnston, J., Foxx, R. M., Jacobson, J. W., Green, G. y Mulick, J. A. (2006). Positive Behavior Support and Applied Behavior Analysis. *The Behavior Analyst*, 29 (1), 51-74.

Jurado, P. (Coord.) (2015). *Informe: Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa*". Barcelona:UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)).

Kincaid, D. (2018). Staying true to our PBS roots in a changing world. *Journal of Positive Behavior Interventions* 20(1), pp. 15–18. <https://doi.org/10.1177/1098300717735057>

Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2011). High Suspension Schools and Dropout Rates for Black and White Students. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 167–192. <http://www.jstor.org/stable/42900581>

Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), pp. 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 – 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, D.R., (2001). Edward Lee Thorndike y John Briaduds Watson: dos explicaciones del aprendizaje. *Educere*, 25(81), 647-656.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, Ellis M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation. (Versión castellana de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2003): “Definición, clasificación y sistemas de apoyo”. Alianza Editorial

Martín, G., Pear, J. (2007). *Modificación de conducta. qué es y cómo aplicarla*. Pearson Educación.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53747-53750

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

Montalvo, E. y Grecco, L. (2021). *Una aproximación positiva al alumnado con trastorno del espectro autista*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609/133868>

NICE pathways (2018). *Assessing behavior that challenges shown by people with learning disabilities*.

Olivares, J. y Méndez F.X. (2001). Capítulo IV: Técnicas operantes. En J. Olivares, y F.X. Méndez. *Técnicas de modificación de conducta*. (3 ed.) (pp.159-173). Biblioteca Nueva

O'Neill, R., Horner, R.H., Albin, R.W., Storey, K., Sprague, J.R. (1997). *Functional analysis and program development for problem behavior*, Brookes/Cole Pacific Grove, CA

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes (Trans. de G. V. Anrep)*. Oxford University Press

Ramaglio, M.P. (2013). *Análisis de un paciente con Trastorno del Espectro Autista y sus conductas disfuncionales*. <http://hdl.handle.net/10226/981>

Reid, D.H., Parsons, M.B. y Rotholz D.A. (2015). *Positive Behavior Support Training Currículo*. Third Edition. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Rueda, P., Novell, R. (Eds.) (2021). *Conductas que nos preocupan en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. Confederación Plena Inclusión España.

Rueda, P., Goñi, M.J. (2021). Conocer la función de la conducta. Evaluación funcional. En Rueda, P., Novell, R (Eds.).252-294. *Conductas que nos preocupan en Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*. Confederación Plena inclusión España

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Appleton-Century-Crofts.

Tamarit, J., y Madrid, E. C. (1995). *Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Gobierno de Navarra, Dto. Educación, Cultura, Deporte y Juventud.

Tamarit, J. (1995). Proyecto ENTORNOS: una propuesta para la programación educativa en autismo. En M. A. López Mínguez (Coord.): *Autismo: la respuesta educativa*. Centro de Profesores y Recursos I.

Tamarit, J. (2014). Los alumnos con necesidades de apoyo generalizado. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.) (2ª ed.) (edición electrónica): *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 361-388. Alianza

Thorndike, E.L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. En E.L. Thorndike, (1911a). *Animal intelligence: Experimental Studies*. MacMillan

Tortosa, F., Mayor, L. (1991). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Revista Psicothema*, 4(1), 297-315.

Valero, L. (1997). Trastornos de la conducta en niños y adolescentes. En M. C. Luciano (dir.), *Manual de psicología clínica. Infancia y adolescencia*. Promolibro

Verdejo, M., Herrero, J., Caravaca, M., & Escobar, M. (2008). *Intervención Educativa en el alumnado con trastornos de conducta*. Unidad 23. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo

Verdugo, M.A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre el retraso mental*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

8. Anexos

ANEXO I. Registro continuo de conductas

| Circunstancias previas a la aparición de la conducta | Conducta | Reacciones de los compañeros | Reacciones del profesor | Consecuencias para el alumno |
|---|---|--|--|--|
| Viene de la residencia donde vive interna. Indica que ha dormido mal por culpa de una compañera | No trabajar, contestar mal a lo que se le pregunta | K: decirle que no tenga mal genio y reírse con ella de sus comportamientos | Docente: Incitarla para que trabaje Chica de prácticas de TAFAD: tratar de convencerla para que trabaje | Ser el centro de atención de todos los adultos |
| Mandarle que trabaje cuando ella no quiere | Eructar | Decirle que que cochina | Echar la bronca | Ser el centro de atención de todos |
| Le vienen a buscar para ir a Audición y Lenguaje en un momento en el que dos compañeras acaban de discutir | Amenazar a una compañera para defender a la otra | x | Echar la bronca | Salir de clase con la atención de todos |
| En el patio Una compañera hace ruido y molesta | Le empuja y le pega | x | L: ir al lado para controlar su conducta y hablar con ella Resto de profesores: llamarle la atención | Atención individualizada |
| Por una confusión entre profesionales dejamos que saque la Tablet al patio, pero al estar prohibido hay que retirársela | Amenaza a una compañera de clase con pegarla, ya que le culpa de que le hayan quitado la Tablet | x | Ir a su lado para controlar la conducta y evitar que pegue A: Insistir en que no puede pegar, tratar de reflexionar | Atención |
| Castigada sin salir al patio | Insultar, amenazar, | x | Atención e intentar hacer que reflexione | Atención individualizada |

| | | | | |
|---|---|------|--|------------------------------------|
| | hacer gestos violentos | | y se de cuenta del error | |
| X: ella indica que es jueves y que ya solo queda un día para volver a ver a su madre (situación la cual recurrentemente le hace enfadarse) | No querer ir a la biblioteca y coger la Tablet | Irse | A: quedarse en clase con ella, evitando que coja la Tablet, tratando de entender sus sentimientos y reconduciendo la situación | Atención individualizada |
| Estamos dando vueltas en el patio con la bici | A un compañero al que ya ha pegado en reiteradas ocasiones decide “meterle rueda” y se cae de la bici | x | Castigada 10 minutos sin coger la bici | No poder seguir jugando |
| Puesto que ya no quiere jugar con la bici, vamos con los músicos porque ella así lo decide. Teníamos sesión de 30 minutos. Cuando llevamos 5 minutos allí decide que ya no que quiere que nos vayamos | Comienza a pegar patadas a la puerta, a tirar los tubos de música por el suelo y a dar golpes y puñetazos | x | Decirle que, si está tranquila una canción y recoger, le dejan salir | Tener que recoger y tranquilizarse |

ANEXO II. Ficha de registro de conducta

| | |
|---|--------|
| Observador: | Lugar: |
| Fecha: | Hora: |
| Contexto: ¿Qué estaba ocurriendo previamente a la aparición de la conducta? | |
| Conducta: | |
| Consecuente: ¿Qué ocurrió después de darse a conducta? | |
| Observaciones: ¿Qué motivos desencadenan que se haya producido la conducta? | |

ANEXO III. Cuestionario de evaluación funcional

Nombre y apellidos:

1. COMPONENTES DEL EQUIPO DE ACP:

- Cuidadores Trabajador social Médico
 Educadores P. Enfermería Psicólogo
 Responsables de residencia Otros:

2. DESCRIPCIÓN DE LAS CONDUCTAS

| | Tipo de conducta | Descripción | Frecuencia ³ | Duración ⁴ | Gravedad ⁵ |
|---|-------------------------------------|---|-------------------------|---|-----------------------|
| 1 | Lanzar objetos | Tira las sillas por la clase o contra el personal | 7/8 veces a la semana | Durante 30 segundos aproximadamente | Problema crítico |
| 2 | Agredir físicamente | Pega patadas, tortas o empujones a compañeros y/o profesionales | 5/6 veces a la semana | Durante 15 segundos aproximadamente | Muy grave |
| 3 | Agredir verbalmente | Grita, insulta o amenaza a compañeros y/o profesionales | 15/20 veces por semana | Durante 30 segundos aproximadamente | Grave |
| 4 | Utilizar los recursos cuando quiere | Coge la Tablet en cualquier situación y sin permiso | 15/20 veces por semana | La frecuencia puede variar según el docente encargado o la rutina del centro en ese día | Leve/grave |

³ Cada cuanto ocurre por semana

⁴ Cuánto dura cuando aparece la conducta

⁵ Leve – Grave – Muy grave – Problema crítico

Seleccionen la conducta problemática, de las anteriormente mencionadas, sobre la que consideren que se debe intervenir de modo prioritario.

Consideramos que debemos incidir particularmente sobre las agresiones físicas y verbales, así como sobre el lanzamiento de objetos; debido a su frecuencia y gravedad, así como su implicación en la seguridad del alumno y el resto de los compañeros.

3. SUCESOS CONTEXTUALES QUE INFLUYEN EN LA APARICIÓN DE LAS CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

| Fisiológicos | Físicos | Sociales |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - No ha dormido bien o está cansada - Se acerca el fin de semana y sabe que no volverá a su casa, lo que le genera ansiedad y tristeza | <ul style="list-style-type: none"> - Cuando un compañero hace un ruido que le molesta - Cuando alguien interrumpe su ruta - Cuando hace buen tiempo, advirtiéndole que quiere salir al patio | <ul style="list-style-type: none"> - Cuando recibe visitas de sus familiares, donde asegura que sufre viendo a su madre y a su abuela llorar y al tener que despedirse de ellas - Alguien se ríe de ella, o no sale “vencedora” en una broma que ella inicia - Cuando le echan la bronca - Cuando se le plantea una actividad que requiere exigencia cognitiva |

Observando la descripción de las conductas y los sucesos contextuales que las acompañan. ¿Alguna de estas conductas ocurre de manera simultánea o se inicia por un mismo antecedente?

Los insultos, el lanzamiento de objeto y la ruptura de materiales son más frecuentes en periodos no estructurados, donde la alumna puede llegar a aburrirse. Además, aumentan su frecuencia con la presencia de su tutora Laura, así como cuando se acerca la llegada del fin de semana, advirtiéndole que, con su nueva situación, ya no vuelve a su casa, sino que reside en el hogar de acogida y esto le genera un gran malestar.

4. CONSECUENCIAS QUE PUEDEN ESTAR MANTENIENDO LAS CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

| Conducta | Situación | ¿Qué obtiene o qué evita? |
|-------------------------------------|---|--|
| Lanzar objetos | Cuando se aburre en el aula y/o solicita algo y no se le concede | Consigue la atención por parte de los adultos, y además evita que el grupo continúe con lo que estaba haciendo |
| Agredir físicamente | Agrede generalmente a compañeros vulnerables que tienen conductas que le molestan (hacer ruidos, tirar arena...) los cuales no se defienden ni enfrentan a sus amenazas | Consigue que el alumno se sienta asustado, comenzar una pelea en la que ella es la vencedora, y lograr la atención del adulto. Además, en ocasiones, logra salir fuera del aula y estar con un adulto e incluso realizando una actividad que desea. |
| Agredir verbalmente | Cuando se aburre en el aula y/o solicita algo y no se le concede | Consigue la atención por parte de los adultos, y además evita que el grupo continúe con lo que estaba haciendo |
| Utilizar los recursos cuando quiere | Cuando se aburre en el aula y/o solicita algo y no se le concede | Consigue evitar una actividad que no desea realizar |

3. ¿QUÉ CONDUCTAS ALTERNATIVAS PUEDEN REALIZARSE PARA LOGRAR EL MISMO RESULTADO QUE EL CONSEGUIDO POR LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA?

1. Pedir por favor que cambiemos de actividad, y permitirselo.

2. Ir a buscar a un adulto cuando otro compañero ha hecho algo que nos desagrada, y alejarnos de él sin decirle nada
3. Utilizar el rincón de la tranquilidad para relajarnos cuando una situación es desagradable y nos apetece actuar incorrectamente como, por ejemplo: pegar, insultar, romper cosas...
4. Utilizar el termómetro de las emociones para identificar como nos sentimos y saber cómo actuar.
5. Explicar a la otra persona como nos está haciendo sentir y pedirle que deje de hacerlo
6. Crear una caja con materiales viejos o para reciclar que la alumna pueda romper cuando necesite desahogarse en lugar de hacerlo con libros o trabajos de clase.
7. Utilizar el saco de boxeo cuando estemos enfadados

4. ¿QUÉ TIPO DE COSAS DEBERÍAN HACERSE Y CUALES DEBERÍAN EVITARSE EN EL TRABAJO DE APOYO A ESTA PERSONA?

Qué tipo de cosas hay que hacer para que sea muy probable que la persona funcione bien en cualquier actividad.

Escucharle constantemente, validar sus emociones y reconducir las situaciones antes de que aparezcan patrones de la conducta problemática críticos.

Crear entornos positivos que eviten la presencia de los antecedentes y sucesos contextuales que promueven la aparición de la conducta problemática.

Qué tipo de cosas hay que evitar porque podrían interferir en el funcionamiento de la persona en cualquier actividad.

Hay que evitar que escuche comentarios referidos hacia su conducta entre profesionales, ya que reforzamos su aparición. También debemos evitar ofrecer atención a las conductas problemáticas, ya sea una vez han aparecido o para evitar su presencia; es importante que la alumna emplee las conductas alternativas para obtener lo que desea. Igualmente debemos eliminar nuestras actitudes negativas hacia la conducta, centrándonos en comprender qué factores motivan su aparición e incidir sobre estos.

Fuente: Adaptado de Canal y Martín (2002)

ANEXO IV. Recogida formal de datos durante la aplicación del PACP

| SEMANA 1 DE APLICACIÓN DEL PACP | | | | | |
|--|--------------|---------------|------------------|---------------|----------------|
| Conducta | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Lanzamiento de objetos | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| Agresiones físicas | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Agresiones verbales | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 |

| SEMANA 2 DE APLICACIÓN DEL PACP | | | | | |
|--|--------------|---------------|------------------|---------------|----------------|
| Conducta | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Lanzamiento de objetos | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Agresiones físicas | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Agresiones verbales | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |

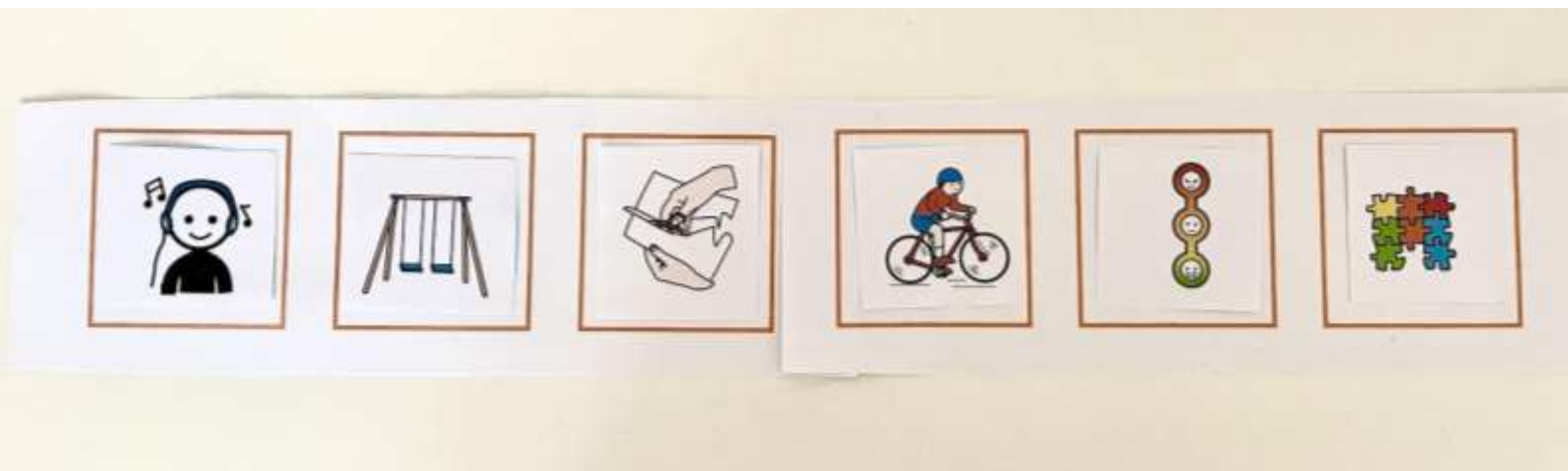
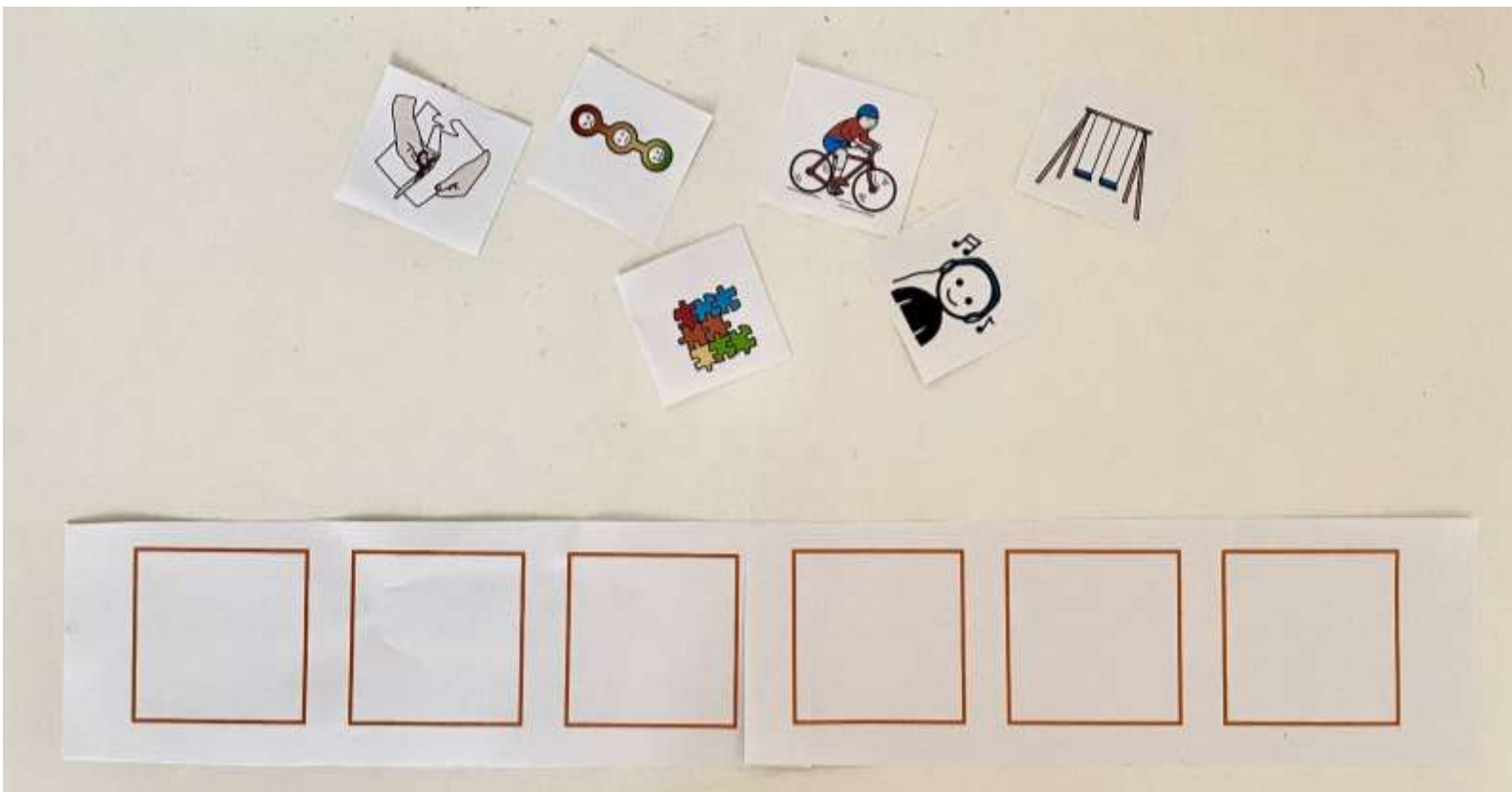
| SEMANA 3 DE APLICACIÓN DEL PACP | | | | | |
|--|--------------|---------------|------------------|---------------|----------------|
| Conducta | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Lanzamiento de objetos | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Agresiones físicas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Agresiones verbales | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 |

ANEXO V. Seguimiento y evaluación del progreso

| SEGUIMIENTO DEL PROGRESO | | | | |
|--|------------------------------------|---|---|---|
| Habilidades alternativas adquiridas <i>Siendo 1 que casi nunca la emplea, y 4 que la emplea siempre</i> | Utilización de estas | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pedir ayuda a un adulto | | | | |
| Utilizar el rincón de tranquilidad | | | | |
| Contar hasta 10 y volver a la actividad | | | | |
| Utiliza la caja de materiales viejos y de reciclaje en lugar de los materiales del aula | | | | |
| Utiliza el termómetro de las emociones para explicar cómo se siente | | | | |
| Utiliza la escalera de rutinas y las cumple | | | | |
| | | | | |
| Habilidades alternativas adquiridas | Contextos en los que se usa | | | |
| Pedir ayuda a un adulto | | | | |
| Utilizar el rincón de tranquilidad para respirar | | | | |
| Contar hasta 10 y volver a la actividad | | | | |
| Utiliza la caja de materiales viejos y de reciclaje en lugar de los materiales del aula | | | | |
| Utiliza el termómetro de las emociones para explicar cómo se siente | | | | |
| Utiliza la escalera de rutinas y las cumple | | | | |
| | | | | |
| Conductas problemáticas <i>Siendo 1 que no se ha visto reducida la frecuencia ni la intensidad, y 4 que se han visto reducidas ambas de manera significativa</i> | Utilización de estas | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pegar a compañeros | | | | |
| Pegar a adultos | | | | |
| Tirar sillas al suelo | | | | |
| Romper materiales | | | | |
| Insultar a compañeros o adultos | | | | |
| Gritar | | | | |
| Amenazar | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| ¿La calidad de vida se ha visto mejorada? | | | | |
| <p>Actualmente la alumna presenta menos episodios de crisis y de ansiedad y es capaz de enfrentarse de manera socialmente aceptable a diferentes situaciones que antes suponían una alteración del ritmo del aula y de su estado de ánimo, como podrían ser retrasar la aparición de una actividad que desea llevar a cabo o mantenerse trabajando durante un periodo corto de tiempo.</p> <p>Gracias a las nuevas habilidades trabajadas y la existencia de entornos positivos nuevos, la alumna es capaz de pedir ayuda a los docentes cuando una situación con sus compañeros escapa de su control, aunque en ocasiones sigue recurriendo a la ejecución de conductas problemáticas, el número de veces que aparecen estos episodios se ha visto reducido significativamente. Es importante que una vez se haya normalizado este reclamo de ayuda, reduzcamos los tiempos de atención, así como las diferentes situaciones en las que intervenimos, ya que el objetivo final es que la alumna sea capaz de autorregular su comportamiento y actualmente todavía reclama gran parte del tiempo la atención de los adultos a la hora de enfrentarse a situaciones ansiógenas o generadoras de conflicto.</p> <p>En las últimas semanas la alumna ha sido capaz de enfrentarse positivamente a situaciones conflictivas, lo que ha supuesto una mejora de su estado de ánimo, y reducido el número de veces que se enfada, llora o grita, mejorando el clima de aula y sus relaciones con el entorno. Por lo que podemos decir, que su calidad de vida está viéndose mejorada.</p> | | | | |

ANEXO VI. Escalera de rutinas



ANEXO VII. Trabajo de las emociones



BUENOS DÍAS

Buenos días, soy el monstruo de las emociones. Como sabéis, podemos sentir cosas distintas según las situaciones y es importante que sepamos ponerles nombre.

Ahora, vamos a ver algunas de las emociones que sentimos cada día en el cole y así aprender a actuar frente a ellas.

EL MIEDO




¿CUÁNDO?

- Cuando me peleo con otros compañeros
- Cuando estoy sola y necesito ayuda
-



LA ALEGRIA




¿CUÁNDO?

- Cuando me porto bien y me felicitan
- Cuando juego con la bici
- Cuando vienen mis papás a verme al centro
-



EL ENFADO




¿CUÁNDO?

- Cuando no me dejan hacer lo que yo quiero
- Cuando los chicos me tiran arena en el patio
- Cuando quiero ir con la bici y tengo que quedarme en clase
- Cuando llega el viernes y no puedo volver a mi casa con mis papás
- ...



LA SORPRESA




¿CUÁNDO?

- Cuando viene gente al cole
- Cuando me dejan elegir lo que hacer en clase
- Cuando la profe trae una actividad nueva
- ...



LA TRANQUILIDAD






¿CUÁNDO?

- Cuando ya se lo que vamos a hacer
- Cuando no me gritan ni se enfodan conmigo
- ...



¿COMO ESTAS?



SI TENGO MIEDO

- Pido a un adulto que me escuche y me ayude a tranquilizarme
- Voy la esquina de respiro de clase y respiro profundo durante 5 minutos



SI TENGO ALEGRÍA

- Disfruto de la actividad y acepto cuando hay que cambiar a otra para repetirla otro día
- ...



SI ESTOY ENFADADO

- Le explico a un adulto lo que me pasa
- Me siento en la silla de respiro y cuento hasta 10
- Pido que me dejen estar sola 5 minutos
- ...



SI ESTOY SORPRENDIDO

- ...
- ...



SI ESTOY TRANQUILO

- Le explico a un adulto lo que me pasa
- Me siento en la silla de respiro y cuento hasta 10
- Pido que me dejen estar sola 5 minutos
- ...

ALBA GARCÍA

¿COMO ESTAS?





Anexo VIII. Escalas de valoración

| Indicadores de calidad en la EVALUACIÓN INICIAL | | Grado de cumplimiento | | | |
|---|--|-----------------------|---|---|---|
| Destinatarios | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I1 | El programa responde a las características y necesidades encontradas en el alumnado del centro | | | | |
| Contexto | | | | | |
| I2 | El programa puede aplicarse teniendo en cuenta los recursos personales y materiales del centro | | | | |
| Contenido | | | | | |
| I3 | El contenido del programa queda justificado con modelos teóricos | | | | |
| I4 | Los contenidos trabajados son relevantes y representativos a la hora de alcanzar los objetivos propuestos | | | | |
| Calidad técnica | | | | | |
| I5 | El programa incluye información detallada y suficiente sobre: la población destinataria, los objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos y sistema de evaluación del propio programa | | | | |
| I6 | El programa dispone de hojas de análisis para valorar el progreso de manera sistemática en cada sesión aplicada | | | | |
| I7 | Existe coherencia interna entre las diferentes propuestas que componen la intervención | | | | |
| Evaluabilidad | | | | | |
| I8 | Los objetivos del programa están formulados de manera que puede comprobarse su consecución posteriormente de manera objetiva | | | | |
| Viabilidad | | | | | |
| I9 | El responsable de aplicar el programa cuenta con la formación necesaria para su desarrollo, y de no ser así cuenta con el apoyo y supervisión de un profesional que sí que lo está | | | | |
| I10 | El programa cuenta con el apoyo y aprobación de los profesionales del centro donde se aplica | | | | |

| Indicadores de calidad en la EVALUACIÓN PROCESUSAL | | Grado de cumplimiento | | | |
|--|---|-----------------------|---|---|---|
| Puesta en marcha | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I1 | La metodología utilizada es apropiada para la consecución de los objetivos propuestos | | | | |
| I2 | Los destinatarios muestran implicación por la propuesta | | | | |
| I3 | La secuencia de las sesiones programadas es coherente con los destinatarios, objetivos y contexto | | | | |
| I4 | Se respeta la planificación inicial en cuanto a recursos y tiempos | | | | |
| I5 | Se cuenta con un sistema de registro que facilite la | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| | posterior evaluación y análisis para la mejora de futuras experiencias | | | | | |
| | Marco de aplicación | | | | | |
| I6 | Se construye un clima favorable que promueve la participación y la motivación | | | | | |
| I7 | Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, destinatarios y personas implicadas o interesadas | | | | | |
| I8 | La organización del programa responde a los principios del centro | | | | | |

| Indicadores de calidad en la EVALUACIÓN FINAL | | Grado de cumplimiento | | | |
|---|--|-----------------------|---|---|---|
| Medida | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I1 | Las técnicas empleadas para decidir sobre la eficacia del programa son adecuadas a las características de los objetivos propuestos | | | | |
| I2 | Los instrumentos para valorar el programa tienen validez y fiabilidad | | | | |
| | Resultados | | | | |
| I3 | Los destinatarios implicados en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa | | | | |
| I4 | Los recursos que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: eficiencia | | | | |
| I5 | Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: efectividad colateral | | | | |
| I6 | Existe indicios de impacto positivo del programa en otros aspectos del centro: impacto | | | | |

| Indicadores de calidad en la META-EVALUACIÓN | | Grado de cumplimiento | | | |
|--|---|-----------------------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| I1 | Se ha realizado una evaluación inicial de las propuestas | | | | |
| I2 | Se ha realizado una evaluación procesual de las propuestas | | | | |
| I3 | Se ha realizado una evaluación final de las propuestas | | | | |
| I4 | <i>Utilidad:</i> la evaluación realizada ha servido para responder a las necesidades detectadas | | | | |
| I5 | <i>Factibilidad:</i> la evaluación realizada ha sido realista, prudente y comprometida | | | | |
| I6 | <i>Probidad:</i> la evaluación se ha llevado a cabo de forma ética y respetuosa con los sujetos implicados | | | | |
| I7 | <i>Precisión:</i> la evaluación realizada permite revelar y divulgar información técnicamente precisa sobre los puntos fuertes y débiles del programa | | | | |

ANEXO IX. Si te portas bien



←

Acciones del día

Las acciones seleccionadas suman **PUNTOS**

| | | |
|--------------------------|---|-----|
| <input type="checkbox"/> | Cumplir la escalera de rutinas | 40 |
| <input type="checkbox"/> | Recoger el material después de usarlo | 10 |
| <input type="checkbox"/> | utilizar el termómetro de las emociones | 30 |
| <input type="checkbox"/> | Decir por favor y gracias | 10 |
| <input type="checkbox"/> | salir de clase sin permiso | -10 |
| <input type="checkbox"/> | Romper materiales | -15 |

GUARDAR

←

Puntaje del día

60 puntos < 27/06/2023 >

| | | |
|---|------------|--|
| Cumplir la escalera de rutinas | 40 puntos | |
| utilizar el termómetro de las emociones | 30 puntos | |
| salir de clase sin permiso | -10 puntos | |

←

Tabla de Premios

Saldo: 60 puntos

| | | |
|------------------------------|------------|--|
| Hacer una salida donde desee | 200 puntos | |
| Hacer una ruta en bici | 150 puntos | |
| Llevarse la Tablet a casa | 100 puntos | |
| Comer algo que quiera | 60 puntos | |
| Sorpresa | 50 puntos | |