

LA APLICACIÓN DE UN PLAN DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

APPLYING A POSITIVE BEHAVIOUR SUPPORT PLAN IN SCHOOL CONTEXT

Laura **Escribano Burgos**¹
Asociación ALANDA
Madrid, España

Asunción **González del Yerro Valdés**
Universidad Autónoma de Madrid.
Madrid, España

Mercedes **Sánchez Martín**, Almudena **Rodríguez Extremera**, Francisca **Sánchez Bustamante**, Rosario **Gómez Gómez**, Estefanía **Casado Blanco**, Beatriz **Lucio Redondo**, Esther **Vázquez Soto**, Trinidad **Revilla Llamo**, María **Melcón Pérez**, Isabel **Sastre Prada**
Colegio Público de Educación Infantil y Primaria
Madrid, España

RESUMEN

El Plan de Apoyo Conductual Positivo es una práctica basada en la evidencia que tras mostrar su eficacia para tratar conductas desafiantes en el ámbito de la discapacidad se está empezando a aplicar con éxito en los colegios de educación regular para responder a las necesidades asociadas a la conducta. El objetivo de este estudio es describir el proceso por el que se empieza a implantar este tipo de intervención proactiva en un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) mediante un programa de formación de carácter teórico-práctico dirigido a once profesores de ese CEIP, y analizar los efectos que el programa tiene sobre la conducta y el clima social de sus aulas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las

¹ *Correspondencia:* Laura Escribano Burgos. Asociación ALANDA. c/ Cavanilles, 43, entreplanta. 28007 Madrid. info@asociacionalanda.org, web: <http://www.asociacionalanda.org/web/index.php>

puntuaciones obtenidas antes y después del programa en el Test de Alteración de la Conducta en la Escuela (Arias, Ayuso, Gil y González, 2006), la adaptación del Inventario de conductas en clase (Curwin y Mendler, 1983) realizada por Fernández (1998), y una adaptación de la escala para evaluar el clima social del aula (Pérez, Ramos y López, 2009). Se contrastan los resultados con los obtenidos con métodos cualitativos y se describe el proceso por el que el profesorado va transformando sus creencias y comienza a aplicar en su aula las estrategias que conducen a la creación de una escuela positiva.

Palabras clave: Plan de Apoyo Conductual Positivo, conductas desafiantes, Colegio de Educación Infantil y Primaria, gestión del aula, habilidades sociales.

ABSTRACT

Positive Behavior Support Planning is an evidence based practice which, after showing its efficiency to deal with challenging behaviors in the disability world, is beginning to be applied with success in regular schools to respond to the needs associated with behaviour. The aim of this study is to describe the process through which this kind of proactive intervention is applied in an Infant and Primary Education School (IPES) with a theoretical and practical training directed to eleven teachers of that IPES, and to analyze the effects that the program has on behaviour and classroom social climate. Significant statistical differences were found between the scores obtained before and after applying the program in the Test of Challenging Behaviors in the School (Arias, Ayuso, Gil y González, 2006), the adaptation of the Inventory of behaviors in the Classroom (Curwin y Mendler, 1983) made by Fernández (1998), and an adaptation of a Scate to Evaluate Social Climate in the Classroom (Pérez, Ramos y López, 2009). Results are contrasted with those obtained with qualitative methods, and the process by which teachers keep on changing their beliefs and begin to apply in their classrooms the strategies leading to create a positive school is described.

Key words: Positive Behavior Support Plan, challenging behavior, Infant and Primary Education, classroom management, School, social skills

Introducción

Los problemas de conducta constituyen una de las razones más frecuentes por la que los profesores acuden a los equipos psicopedagógicos buscando orientación y asesoramiento (Crone y Horner, 2003). Generan preocupación, entre otras razones, porque un 85% de los nuevos profesores no sabe cómo actuar ante estos comportamientos que obligan al 40% del profesorado a dedicar más tiempo a la gestión del aula que a la enseñanza propiamente dicha, desembocan con frecuencia en fracaso escolar y afectan negativamente al clima del aula (Anderson y Kincaid, 2005).

Es todavía habitual que los profesores y otros responsables de la educación intenten eliminar los problemas de conducta incrementando los castigos y otras medidas sancionadoras (Anderson y Kincaid, 2005). Sin embargo, la realidad muestra que esta intensificación de medidas punitivas sólo conduce a elevar la frecuencia de conductas disruptivas (Safran y Oswald, 2003).

El Plan de Apoyo Conductual Positivo (PACP) constituye una medida alternativa a estas prácticas disciplinarias tradicionales. Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson,

Albin, Koegel y Fox (2002) lo definen como "...una ciencia aplicada que utiliza métodos educativos para ampliar el repertorio conductual del individuo, y métodos sistémicos para modificar sus entornos vitales con el fin principal de mejorar su calidad de vida y, de forma secundaria, minimizar las conductas problemáticas" (p.4). La ciencia, continúan los autores, hunde sus raíces en el análisis conductual aplicado, los principios de normalización y los valores propios de la intervención centrada en la persona, y se caracteriza por adoptar un enfoque preventivo (que propone actuar antes de que aparezcan los problemas, en lugar de intervenir únicamente cuando ya han aparecido), plantearse como fin modificar los contextos es decir los sistemas con el fin de mejorar la calidad de vida de todas las personas que conviven en él (en lugar de plantearse intervenir únicamente sobre un sujeto con el fin de eliminar las conductas problema), integrar la perspectiva del ciclo vital (que busca mantener los efectos conseguidos a lo largo de toda la vida), defender la necesidad de que se apliquen en el contexto natural (en lugar de hacerlo en despachos de profesionales aislados), otorgar el papel de colaboradores a los agentes relevantes de ese contexto y promover su colaboración en el diseño, desarrollo y evaluación del programa de intervención y, finalmente, por considerar que los resultados que se obtienen tras implantar el plan de apoyo son tanto más positivos cuanto mejor sean valorados por los protagonistas de los contextos naturales en los que el programa se desarrolla.

La aplicación del PACP a los contextos de educación regular, en los colegios de Estados Unidos en los que tanto la frecuencia como la gravedad de los problemas de conducta son muy elevadas, suele incluir tres niveles de práctica (ver la descripción detallada que ofrecen Crone, Hawken y Horner en 2010 y Hemmeter, Ostrosky y Fox, 2006). El primero, de aplicación universal, se centra en la creación de entornos de aprendizaje seguros, el fortalecimiento de las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa, el establecimiento de normas que respondan a los problemas de conducta detectados en el centro, de incentivos que animen a los estudiantes a manifestar las conductas deseadas y a abandonar las más problemáticas, el diseño de actividades de aprendizaje atractivas y el empleo de estrategias eficaces de control conductual tales como clarificar expectativas, planificar con acierto las transiciones, mantener a los estudiantes activos, etc. (Lewis y Suagi, 1999).

El segundo nivel de práctica, dirigido al 15% ó 20% del alumnado para el que las estrategias anteriores siendo necesarias no son suficientes para alcanzar una buena regulación conductual, (según estimación de Crone et al., 2010), consiste en una intensificación de las estrategias propias del primer nivel, y en la aplicación de programas de intervención específicos que respondan a las necesidades concretas que presentan esos estudiantes de los que se estima podrían terminar desarrollando problemas severos y graves de conducta si no se les ofrece con rapidez una respuesta educativa adecuada (como programas para prevenir el consumo de drogas o para desarrollar habilidades sociales). Y, por último, el tercer nivel de intervención consiste en aplicar un programa intensivo e individualizado que responda a las necesidades de los estudiantes que presentan problemas severos de conducta (el 5% del alumnado según la estimación de Crone et al., 2010).

La investigación empírica ha logrado mostrar que la aplicación de estos tres niveles de intervención es eficaz en el contexto escolar, reduce las conductas desafiantes y mejora, entre otros, el rendimiento académico y el clima social (Crone et al., 2010; Safran y Oswald, 2003; Warren, Bohanon, Turnbull, Sailor, Wickham, Griggs, y Beech, 2006), de manera, que para algunos autores el problema estriba en delimitar cómo incluir este conjunto de estrategias en la compleja cultura de la escuela de manera que produzca efectos perdurables en la práctica educativa (Crone y Horner, 2003).

El proceso de innovación que aspire a incluir las estrategias propias del Plan de Apoyo Conductual Positivo en los centros educativos no debe plantearse como la enseñanza sistemática de unos contenidos estratégicos impartidos en contextos alejados de la realidad escolar (Carr et

al., 2002). Para que la implantación de este PACP produzca en la escuela cambios duraderos, la formación debe constituir un proceso de educación mutua que plantee en el interior de los colegios cómo resolver los problemas que se originan en ellos, pues sólo así contribuirá al desarrollo de la competencia necesaria para responder con eficacia a las necesidades detectadas en los colegios (Carr et al., 2002).

En España, se empezó a aplicar con éxito el PACP en centros especializados en la atención a personas con autismo (Tamarit, 1997) y otras alteraciones psíquicas (Canal y Martín, 2002), a partir de la década de los noventa. Se partía de las entonces novedosas propuestas de Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp y Smith (1996) y Emerson (1995), que Tamarit (1995) y Escribano, Gómez, Márquez y Tamarit (2003) difunden entre los profesionales que trabajan con las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, que invitan a considerar que la conducta es producto de la interacción de la persona y el contexto, que su aparición se debe fundamentalmente a que las personas con déficits en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales consiguen con estos comportamientos desafiantes satisfacer las necesidades que el contexto no está consiguiendo cubrir y que, como consecuencia, animan al profesional a realizar un análisis funcional que identifique la función o propósito de esas conductas problema (función diferenciada de la forma o topografía que pudieran adoptar tales conductas), las habilidades o conductas que se tendrían que enseñar a la persona para que pudiera alcanzar, mediante comportamientos adaptativos, lo que antes conseguía con las conductas desafiantes, así como los cambios que habría que introducir en el contexto para que se mostrara capaz de responder a las necesidades de ese individuo que manifestaba inicialmente las conductas problema.

Este tipo de intervención proactiva, que propone enseñar habilidades adaptativas y optimizar los contextos incluso antes de la aparición de las conductas desafiantes, se opone, como explican Escribano et al. (2003), al enfoque reactivo tradicional caracterizado por perseguir eliminar o reducir las conductas problema, asumir que sus causas se encuentran en el interior del individuo y acompañarse habitualmente de una tendencia a atribuir intenciones negativas a las personas que las manifiestan, (como retar o molestar al profesor), que generan sentimientos de irritación y desencadenan medidas punitivas.

En nuestro contexto, no hemos encontrado ningún artículo que se plantee como objetivo implantar el PACP, como tal, en las escuelas infantiles y/o en los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) como forma de prevenir y tratar las conductas desafiantes, aunque sí se han comprobado los efectos que tiene sobre la conducta y las habilidades sociales del alumnado de Educación Infantil la aplicación de programas de intervención basados en planteamientos similares, como “La pirámide de la enseñanza” (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph y Strain, 2003; González del Yerro, Tarragona, Ortiz, Uribe, Escribano, Cortés, Mercado, Sánchez y Álvarez, 2010), se ha analizado con detalle el problema del maltrato entre iguales (Del Barrio, Espinosa, Martín, Ochaíta, Barrios, De Dios, Gutiérrez y Montero, 2007) y del ciberbullying (Calmaestra, Ortega, Maldonado y Mora-Merchán, 2010), aplicado programas con el fin de prevenirlo y afrontarlo en la Educación Primaria (Andrés y Barrios, 2007) y Secundaria (Díaz Aguado, 1999; Ortega et al., 1998) y se han desarrollado numerosas iniciativas de distinta índole para mejorar las habilidades sociales y promover la convivencia en los centros escolares, como la emprendida por Monjas y González en 1998 y otras que Etienne y Díaz (2011) y Zaitegi (2010) revisan.

El objetivo de este estudio, situado en el marco de las investigaciones que pretenden ampliar el ámbito de aplicación del Plan de Apoyo Conductual Positivo es analizar los efectos de un programa de formación que desarrolla en un Colegio de Educación Infantil y Primaria una orientadora externa, experta en conductas problema (ECP) (la primera autora de este artículo) con el fin de mejorar la competencia del profesorado para aplicar un PACP, sobre los comportamientos problema y el clima social del aula, así como sobre las creencias del profesorado sobre las conductas desafiantes y sobre su práctica educativa.

Descripción del programa de formación

El objetivo del programa de formación teórico-práctico, que se desarrolló a lo largo de siete meses, era mejorar la competencia del profesorado para aplicar un PACP y mejorar el clima social y la conducta en las aulas. Constó de los siguientes elementos:

- Tres ponencias teóricas sobre los contenidos propios del PACP de dos horas de duración dirigidas a todos los profesionales docentes y no docentes del CEIP, celebradas el 15/XI, el 29/XI y el 20/XII.
- Una dinámica de trabajo dirigida y supervisada por la ECP en la que los equipos de ciclo se reunieron dos veces al mes por espacio de 90 minutos por término medio y realizaron las tareas propias del PACP (revisión del funcionamiento del aula, análisis funcional de las conductas desafiantes, planificación de las estrategias a utilizar en el aula, diseño de Planes Individualizados de Apoyo a la Conducta, revisión de las estrategias ya aplicadas, etc.).
- Observación de las aulas y propuestas de mejora. Estas sesiones, que se desarrollaron previa solicitud de las tutoras, tenían como fin identificar los elementos del contexto que podrían estar influyendo en la aparición de conductas desafiantes, con el fin de diseñar un plan de intervención que incluyera estrategias positivas para el grupo. Tras esta observación realizada por la ECP, las profesoras recibían un informe en el que se describía la realidad observada y se aportaban sugerencias de mejora que eran posteriormente debatidas en las sesiones.
- Sesiones de enseñanza de habilidades sociales y resolución de conflictos impartidas por la ECP en las aulas del CEIP de las profesoras que lo solicitaban, que se comprometían con esta demanda a dedicar posteriormente una hora semanal a realizar sesiones similares en su clase. En estas sesiones, tras proponer al alumnado buscar soluciones a problemas sencillos que ocurrían en el mundo físico, se les invitaba a poner en común los conflictos que tenían los estudiantes, y se analizaban y se buscaban conjuntamente formas positivas de resolverlos.
- Sesiones de evaluación y seguimiento del programa. Se incluyeron las siguientes sesiones de evaluación que tuvieron una duración aproximada de 90 minutos:
 - Una sesión de evaluación inicial, celebrada antes de la primera ponencia, en la que se invitó al equipo docente a exponer sus conocimientos y creencias sobre las conductas desafiantes y las estrategias que utilizaban usualmente ante ellas, y se debatió la posibilidad de implantar las propuestas que ofrece el PACP en el aula y otros recintos del centro.
 - Tres sesiones de evaluación continua, celebradas el 10/I, el 29/I y el 26/II, en las que se invitó al profesorado a describir las estrategias que había comenzado a utilizar en el aula para prevenir y/o afrontar las conductas desafiantes, las modificaciones que habían empezado a introducir en sus prácticas educativas y las repercusiones que todo ello estaba teniendo sobre el alumnado. En estas sesiones, las profesoras se felicitaban por los avances experimentados, se ofrecían unas a otras sugerencias para resolver las dificultades y problemas que en ocasiones encontraban al aplicar distintas estrategias, y recibían la retroalimentación de la ECP.
 - Una sesión de evaluación final del programa, celebrada el 7/V, en la que además de comentar los logros alcanzados, describir las estrategias utilizadas y sus efectos, y exponer las principales dificultades, el profesorado valoró la actuación de la ECP, los contenidos del programa, y la metodología utilizada.

La ECP utilizó la información recogida en estas sesiones para ajustar su intervención a las necesidades del profesorado.

Método

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en un CEIP de línea tres (cuatro en Educación Infantil) que imparte una educación bilingüe y está situado en un barrio de reciente creación en la periferia de Madrid.

Durante el curso anterior, la Profesora Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) había solicitado el apoyo de ECP para analizar los problemas de comportamiento y situaciones de distorsión de la dinámica de las aulas que con frecuencia se producían en el centro. Por este motivo, once profesoras del claustro solicitaron un programa de formación en conductas desafiantes (tres de Educación Infantil, y ocho de Educación Primaria: dos de primero, tres de segundo, una de sexto, la profesora de Educación Compensatoria y la PT).

Para este estudio, se contó con la participación de estas profesoras, y los ocho grupos a los que impartían clase que sumaban un total de 207 alumnos; de todos ellos, el profesorado participante, a propuesta de la ECP, seleccionó tres alumnos de Educación Infantil y siete de Educación Primaria (uno de primero, tres de segundo, uno de quinto y dos de sexto) por las severas necesidades de apoyo conductual que presentaban.

Diseño, instrumentos y procedimientos de recogida de información

El objetivo de esta investigación era analizar los efectos que tuvo el programa de formación sobre las conductas del alumnado y sobre el clima social del aula, así como sobre las creencias del profesorado y su práctica educativa. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Han mejorado las conductas de los alumnos, especialmente de los que tienen necesidades mayores asociadas a la conducta durante y tras la aplicación del programa?, ¿y el clima social del aula?
- ¿Se han modificado las creencias del profesorado con respecto a las conductas desafiantes y a la forma de afrontarlas durante y tras la aplicación del programa?
- ¿Ha utilizado el profesorado las estrategias propias del Plan de Apoyo Positivo de aplicación universal durante y tras la aplicación del programa?, ¿cuáles?, ¿cómo?, ¿con qué resultados?, ¿qué dificultades ha experimentado al hacerlo?, ¿han desarrollado planes de apoyo individual para los alumnos que presentan mayores necesidades de apoyo asociadas a la conducta?, ¿cómo?, ¿con qué resultados?, ¿qué dificultades están experimentando al hacerlo?
- ¿Apoya el profesorado en el aula el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos?

Con el fin de responder a las tres primeras preguntas de investigación previamente formuladas se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de información:

- La observación directa de todas las sesiones que incluía el programa de formación y de las sesiones de evaluación. Una observadora externa al centro participó en esas sesiones y tomó nota de todo cuanto expresaba el profesorado en ellas en un registro narrativo que mostraba tras las reuniones a la ECP con el fin de contrastar sus observaciones. Con el mismo fin, al final del programa, elaboró un informe final y pidió al profesorado comprobar si sus observaciones se ajustaban a la realidad.
- La entrevista. La observadora previamente mencionada entrevistó tras las sesiones a la ECP y, cuando resultaba necesario, a otros miembros del grupo con el fin de contrastar y/o aclarar la información anotada.
- Análisis de documentos. Se analizaron las notas escritas con las que algunas profesoras espontáneamente enriquecieron los procedimientos cuantitativos de recogida de información que se describen posteriormente.

Para responder a la última pregunta de investigación se pidió al profesorado describir estos procedimientos por escrito cuando finalizó el programa de formación.

Con el fin de comprobar el efecto que tuvo el programa de formación (variable independiente) sobre las variables dependientes (conductas desafiantes y clima social del aula), (y completar así la respuesta a la tercera pregunta previamente formulada) se utilizó un diseño pre-experimental de un sólo grupo con pretest-post-test.

Para evaluar cuantitativamente las conductas desafiantes se emplearon dos instrumentos de medida: el test de Alteración de la Conducta en la Escuela (ACE) (Arias, Ayuso, Gil y González, 2006) que evalúa el grado en el que las conductas de un alumno se diferencian de la norma, y el Inventario de Conductas en Clase que es una adaptación del inventario de Curwin y Mendler (1983) realizada por Fernández (1998). Se trata de un registro de observación en el que el profesorado anota cada día, a lo largo de una semana la presencia de conductas adaptativas (“Inventario de Conductas Esperadas”) y no adaptativas (“Inventario de Conductas Desafiantes”). En este estudio se otorgó a cada ítem un punto por cada uno de los días que las profesoras manifestaban su presencia en el aula. El índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) del Inventario de Conductas Positivas en nuestra muestra fue muy elevado ($\alpha = .940$) y el del Inventario de Conductas Desafiantes, moderado ($\alpha = .679$).

Por su parte, para evaluar el clima social del aula se utilizó una adaptación de la Escala para Evaluar el Clima Social del Aula en Primaria y Secundaria propuesta por Pérez, Ramos y López (2009) que presenta 17 ítems referidos a conductas positivas y tres a conductas disruptivas en las que el profesorado debía indicar su presencia en el aula utilizando una escala Likert (1:nunca, 4:siempre). El índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de los ítems de la escala que reflejan un clima positivo fue elevado ($\alpha = .843$) y el de los ítems que reflejan una conducta negativa, moderado ($\alpha = .605$).

Fases de la investigación

La investigación se desarrolló siguiendo las fases que se exponen a continuación:

- Preparación del programa de formación
 - Primeros contactos. Como hemos señalado, en el curso anterior al desarrollo del proyecto, la PT pidió orientación a la ECP sobre cómo actuar ante los comportamientos que presentaban algunos alumnos del colegio. Esta persona se desplazó al centro para

conocer la realidad del colegio, dar orientaciones acordes a la práctica de intervención en contexto natural, y realizar planes de apoyo.

- Solicitud de formación del equipo y elaboración del proyecto. La PT, en nombre de once miembros del equipo docente de ese CEIP solicitó a esa misma ECP que impartiera un programa de formación teórico-práctico sobre conductas desafiantes que fue aprobado por el CTIF (Centro Territorial de Innovación y Formación).
- Evaluación inicial de las variables dependientes.
- Desarrollo del programa de formación teórico-práctico (previamente presentado).
- Evaluación final de las variables dependientes (y de los procedimientos que utilizaban para apoyar el desarrollo social del alumnado en el aula).

Resultados

Efectos del programa sobre las conductas y el clima social

La prueba de Wilcoxon mostró que la media de las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Conductas Desafiantes al inicio del programa (n=8, M=15,7, DT=5,3) fue superior a la alcanzada al final del curso (n=7, M=6,4, DT=2,3) y que, a su vez, la puntuación media alcanzada en el inventario de conductas positivas al final del curso (n=7, M=12,9, DT=2,5) fue superior a la obtenida al principio (n=8, M=7,2, DT=4,6) (ver Figura 1). Ambas diferencias alcanzaron significación estadística ($Z=-2.201$, $p=0,028$ y $Z=-2.032$, $p=0,042$, respectivamente).

Asimismo, la misma prueba no paramétrica de Wilcoxon, mostró diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación media obtenida en la Escala de Alteración de Conducta en la Escuela (ACE) al inicio de curso (n=9, M=34,5, DT=8,6) y la puntuación media final (n=9, M=17,5, DT= 7,9) ($Z=-2.375$, $p=0,018$).

Con respecto al clima social del aula, la puntuación media alcanzada al principio de curso en clima positivo del aula (n=9, M=40,9, DT= 4,2) fue inferior a la alcanzada al final (n=9, M=47,2, DT=5,3) y la obtenida a principio de curso en clima negativo (n=9, M=10,11, DT=1,7) fue superior a la obtenida en mayo (n=8, M=8,6, DT=1,4). Ambas diferencias alcanzaron significación estadística ($Z=-1,997$, $p=0,046$ y $Z=-2,264$, $p=0,024$, respectivamente), tras aplicar la prueba de Wilcoxon.

El análisis de la información obtenida en las sesiones de evaluación muestra que el programa tuvo efectos diferentes en distintas clases y alumnos³. Así, mientras algunas profesoras reconocieron que las conductas desafiantes no habían desaparecido totalmente ("*...los contratos individuales han cambiado a dos niños, ahora son más responsables, pero el grupo no ha modificado su actitud al 100%*", "*Les cuesta estar bien sentados, aunque el curso pasado era mucho peor pues ni siquiera se sentaban*", "*Aunque siguen siendo niños ruidosos y con un alto nivel de energía muy alto, están aprendiendo a regularse y se nota mucho su mejoría al respecto*"), otras profesoras se mostraron sorprendidas positivamente por el cambio que había experimentado el grupo ("*Veo una diferencia abismal*", "*El ambiente de trabajo es mucho más*

³ Los exponemos designando a todos los alumnos que las presentaban como alumno X para impedir poder identificar a los escolares

favorable”, “*La actitud de la clase hacia el trabajo ha cambiado mucho*”, “*X ha mejorado regulando su comportamiento*”).

Efectos del programa de intervención sobre las creencias que el profesorado tenía sobre las conductas desafiantes y sobre la práctica docente

El análisis conjunto de la propia práctica realizado en las distintas sesiones de evaluación permite afirmar que, efectivamente, las profesionales que participaron en el curso teórico-práctico fueron modificando, a lo largo del año, tanto sus creencias sobre las conductas desafiantes, como su práctica docente.

Las conductas desafiantes eran, desde el inicio, fuente de preocupación en el CEIP. El año anterior a la aplicación del programa, se había constituido una comisión para elaborar el Plan de Convivencia, siguiendo el marco del Decreto 15/2007, basado fundamentalmente en el establecimiento de normas y en cuantificar las sanciones derivadas de su incumplimiento. En la primera sesión de evaluación se manifestaron estas creencias y reacciones propias de la disciplina tradicional asociadas únicamente al planteamiento de una intervención reactiva (“*Algunos alumnos con sus conductas buscan la reacción de la profesora, la retan*” -intervención compartida por varias profesoras-); “*¿No debemos castigar cuando se incumple la norma?*”; el profesorado buscaba soluciones centradas en pautas de acción concretas que pudieran aplicar inmediatamente después de observar las conductas disruptivas que con cierta frecuencia ocurrían en el patio y otros recintos del centro y pedía especificar cómo actuar con el alumnado que las protagonizara (“*¿Qué hacer cuando X se sale de la fila y da un puñetazo a Y?*”; “*¿Qué hacer cuando X se levanta de la silla?*”). Algunas profesoras afirmaban conocer y aplicar algunas estrategias propias de la modificación de conducta, como el refuerzo y la economía de fichas, que invitaba al alumno a registrar su propia conducta, verificar los puntos ganados e intercambiar estos puntos posteriormente por premios. Sin embargo, estas estrategias no siempre conducían al éxito (“*todo eso lo hacemos pero hay veces que no funciona*”, comentaron).

En esta primera sesión, el profesorado mostró, igualmente, su capacidad para trabajar en equipo y su voluntad para impartir una educación inclusiva pues habían acordado dedicar las horas de exclusiva a apoyar al alumnado que tenía más necesidades asociadas a la conducta.

En las sesiones de evaluación mantenidas tras las ponencias, el grupo mostró haber tomado conciencia de que “*los castigos no funcionan*”, afirmó la necesidad de “*actuar siguiendo una guía común*” tras constatar que no había ni criterios ni procedimientos comunes de actuación, empezó a interesarse por la naturaleza de las conductas desafiantes (“*¿las conductas desafiantes son siempre malas?*”, por las condiciones de aplicación de las técnicas propias del análisis conductual aplicado (“*¿Hasta dónde se puede ajustar un contrato a las capacidades de los alumnos? ¿No hay normas que necesariamente se deban cumplir?*”) y por los aspectos curriculares y organizativos del aula (“*¿Cómo hacer participar a los alumnos que tienen niveles más bajos?*”, “*¿qué hacer cuando no se puede modificar el entorno?*”), y manifestó haber comenzado a realizar el análisis funcional que conduce a establecer hipótesis sobre la posible función de diferentes conductas desafiantes (“*¿puede buscar X con los ruidos que hace con la boca la atención que le ofrecen cuando le regañan?*”, “*X se levanta para terminar la asamblea*”), y a contemplar la posibilidad de enseñar habilidades sociales y otras conductas adaptativas que pudieran suplir las funciones que las conductas desafiantes desempeñaban (“*Entonces, en este caso, ..., habría que enseñarle a saludar*”).

Del mismo modo, el grupo empezó a constatar los resultados positivos derivados de la aplicación de las técnicas preventivas y proactivas aplicadas. El éxito acompañó a las siguientes estrategias y prácticas:

- El taller de resolución de conflictos realizado con el grupo de alumnos. Se explicó que este taller había comenzado a dar sus frutos, pues tras enseñar a los alumnos diferentes estrategias para relacionarse con los demás como “chocar los cinco”, comenzaron a mostrar conductas más adaptativas, a percibir las conductas desafiantes de sus compañeros de una forma diferente, y a ser capaces de idear estrategias para resolver sus conflictos sociales (“*X cuenta que su hermana se pelea con él y le hace burla, piensa que a lo mejor quiere jugar y promete intentarlo*”).
- Reforzar a los alumnos que manifestaban conductas esperadas (diciéndoles, por ejemplo, “*¡qué bien estás sentado!*”, “*¡qué bien estás trabajando!*”, etc.) en lugar de regañar a los protagonistas de las conductas disruptivas (“*Durante las transiciones, he empezado a felicitar a los alumnos que se mostraban atentos, acordándome de ti, en lugar de mandarlos callar*”; “*ya no regaño tanto*”).
- Proporcionar atención al alumnado que presentaba estas conductas cuando mostraba comportamientos adaptados ajustados a su nivel de competencia (“*X siempre la lía, no lo hace cuando recibe atención, le pido atender durante un tiempo progresivamente más largo*”).
- La estrategia “Si... entonces” (pactar con los alumnos que si hacen la actividad que se les pide, podrán realizar después las conductas que ellos quieren).
- Las conductas incompatibles; el profesorado afirmó haber empezado a elicitar conductas incompatibles invitando al alumnado a relajarse cuando volvía del patio agitado y revuelto (“*He empezado a establecer un periodo de silencio*”). Las estrategias que utilizaron para este fin fueron diversas: “*(pedirles) mover despacio la cara, los brazos y la lengua*”, “*invitarles a simular ser hormiguitas o fantasmas*”, o a “*ir a la luna*” (tras presentar este lugar como espacio en el que imperaba la lentitud, la tranquilidad y el sosiego, y animarles a practicar cómo tendrían que hablar y moverse si estuvieran en el satélite).
- La utilización de gestos o indicaciones no verbales para ayudar al alumnado a regularse, tranquilizarse, mantenerse en silencio o seguir la actividad dio buenos resultados a alguna profesora, que declaró no necesitar elevar la voz, ni enfadarse, ni interrumpir el trabajo de los otros, para conseguir que la actividad se desarrollara con fluidez. Sus compañeras confirmaron la eficacia de estas prácticas pues “*Cuanto más grito, más ruido hay en el aula*”.

Sin embargo, no todas las estrategias aplicadas dieron siempre los resultados esperados. Algunas profesoras cuestionaron la estrategia de emplear la guía física cuando se detectaban los primeros indicadores que permitían prever la próxima aparición de conductas desafiantes, pues señalaron que condujo al alumnado a anticipar y a provocar el uso de esta ayuda física e, igualmente, se indicó que el refuerzo positivo no siempre lograba mejorar la conducta.

Tras la exposición de estos resultados, la ECP asesoraba al profesorado: las estrategias propias del análisis conductual aplicado son necesarias pero no suficientes para tratar adecuadamente las conductas desafiantes; puede ser necesario modificar la rutina del aula para optimizar el funcionamiento del grupo; entre las sugerencias propuestas para este fin, se encontraban eliminar el estímulo que constituía la fuente de problemas, cantar una canción mientras se realizaba una rutina, modificar la forma en la que se sentaba el alumnado en la asamblea, mantener “la dinámica del positivo”, utilizar el efecto sorpresa, crear espacios de silencio, suscitar interés, curiosidad, sorpresa, hacer explícitas las expectativas sobre las conductas esperadas y utilizar apoyos visuales (como se hace con el alumnado que presenta dificultades en la adquisición del lenguaje oral) para contrarrestar la dificultad añadida de la enseñanza bilingüe.

Algunas profesoras manifestaron estar teniendo dificultades con la aplicación de los contratos (*"He intentado hacer un contrato con X, puede obtener un punto por seguir la fila y hacer las tareas, pero no ha conseguido ni uno"*). La ECP aconsejó realizar contratos que exijan algo que el alumnado pueda conseguir y recordó las condiciones generales de la realización de estos pactos: asegurar su éxito (que el alumno realice bien la conducta exigida para poder así continuar construyendo sobre ella), empezar pidiendo al alumnado actos sencillos, concretos y previamente pactados con el implicado, como pudiera ser: "repartir folios", en lugar de abordar directamente la conducta problema, proporcionar toda la ayuda necesaria para la realización de las acciones pedidas, como por ejemplo, dar la mano y encabezar la fila para bajar bien con la clase al patio (a los alumnos que necesitaban este apoyo), representar las conductas exigidas visualmente en una cartulina en la que se puede colgar, a su vez, el refuerzo acordado, ir incrementando progresivamente la exigencia sobre las conductas a medida que el alumno va pidiendo firmar nuevos contratos, e ir variando los premios para conseguir mantener su valor de incentivo. Estas propuestas se esclarecían con ejemplos concretos y se acompañaban de otras sugerencias sobre cómo actuar preventivamente para evitar la aparición de conductas desafiantes, como invitar a la clase a pensar que iban a ayudar a un alumno a realizar acciones positivas, pues en ese aula se empezaba a escuchar que "el alumno era malo".

En la sesión dedicada a la evaluación final los profesores valoraron muy positivamente el programa de formación. Indicaron que les había proporcionado herramientas útiles y eficaces para aplicar en su día a día, en lugar de limitarse a impartir una teoría alejada de la realidad de las aulas y que les había ayudado a crear un banco de recursos al que acudir para seleccionar las estrategias a aplicar para afrontar los problemas a los que se enfrentaban en las aulas, comprobar su eficacia y sustituirlas por otras si los recursos inicialmente seleccionados no conseguían alcanzar los resultados esperados.

El profesorado indicó que los contratos habían funcionado bien con algunos alumnos, pero que *"ni habían tenido éxito con todos, ni mantenían siempre sus efectos"* (*"El contrato funciona la primera hora. La segunda hora, no puede"*). Una profesora indicó incluso que en ocasiones tenían efectos adversos pues algunos alumnos mostraron querer recibir ese premio o trato especial que prometían los contratos firmados para otros.

Sin embargo, los contratos realizados con todo el grupo-clase habían logrado resultados mejores. Una profesora, explicó con detalle cómo había utilizado esta estrategia en el aula utilizando la pizarra digital. Permitía a su alumnado obtener una estrellita por cada buena conducta y, por cada diez estrellitas, una pegatina. Cada vez que ponía una de esas estrellitas en la pizarra explicaba la norma que el alumnado estaba cumpliendo y, en ocasiones, les pedía explicar cómo se sentían cuando algo no les gustaba, y les invitaba a ponerse en el lugar del otro. La profesora se encontraba satisfecha con los resultados que había obtenido con este contrato grupal (*"El contrato parece funcionar"*). La ECP le aconsejó asegurar que la distribución de premios fuera homogénea, exigir a cada uno según su nivel y reforzar también a los que solían portarse bien.

En esta última sesión de evaluación el profesorado manifestó haber modificado sus creencias con respecto a las conductas desafiantes: *"..el principal problema de esta clase, es que el grupo no tiene las competencias, por eso molestan al resto del grupo"*, *"Ahora, cuando veo una conducta, pienso que el niño tiene un problema, que no se sabe controlar; no pienso que lo hace con la intención de fastidiar"*, *"aunque a veces lo haga"* respondió el grupo mostrando la dificultad de modificar la forma de percibir las conductas desafiantes. Del mismo modo, se manifestó que los sentimientos que los protagonistas de las conductas desafiantes despertaban en el profesorado revelaban una gran empatía: *"X necesita mucho cariño... está llena de tristeza.... y, en medio de esa soledad, se refugia en mí"*.

El profesorado manifestó haber ido cambiando, a lo largo del curso, su estilo de enseñanza: habían modificado la forma de establecer las normas, reducido las regañinas, diversificado la forma de proporcionar refuerzos y establecer contratos, y habían comenzado a anticiparse a los problemas revisando la organización del aula y/o las actividades (*“he comenzado a llevar juegos y materiales al patio para evitar la tendencia habitual de jugar a peleas”*).

Algunas profesoras afirmaron en el cuestionario haber dedicado un tiempo semanal o diario a resolver con el alumnado problemas hipotéticos o reales (*“Dedico un tiempo diario en la asamblea a anticipar posibles conflictos y a buscar conjuntamente soluciones”*, *“En clase explican el conflicto con testimonios de testigos y opiniones varias e intentamos un veredicto”*, *“Una vez a la semana hacemos una asamblea, revisamos lo positivo y negativo que ha ocurrido, qué me ha gustado o no me ha gustado y entre los alumnos conversan y discuten sus puntos de vista”*, *“Hablamos sobre si han tenido algún problema, por qué creen que surgió, cómo lo solucionamos y qué otra cosa se podría haber hecho”*, *“hablamos de lo bueno que unos compañeros han hecho por los otros”*).

Discusión

El Plan Conductual de Apoyo Positivo constituye una práctica basada en la evidencia, capaz de prevenir y reducir la frecuencia de conductas desafiantes en los colegios regulares, y de mejorar el logro académico y el clima social (Sugai y Horner, 2002). En la actualidad, se plantea cómo implantarlo en los colegios de educación regular. Carr (2007) indica que el éxito de la implantación depende de la existencia de objetivos compartidos, la presencia de profesionales con suficiente nivel de habilidad y con la motivación necesaria para realizar el esfuerzo que el cambio supone, recursos temporales, materiales y financieros, y planes de acción que definan bien responsabilidades y roles, y que contengan los mecanismos necesarios para supervisar y, en su caso, corregir la implantación de las prácticas.

Este estudio describe el proceso por el que se inicia la aplicación y evaluación continua de un PACP en un CEIP mediante un programa de formación que, tras las primeras ponencias, invitó al profesorado a aplicar, con la ayuda de la ECP, dos niveles de práctica del PACP, el nivel de práctica de aplicación universal que requiere realizar un análisis de la propia práctica educativa, y diseñar, aplicar y evaluar un plan de acción sujeto a continua mejora, y el nivel de práctica de aplicación individual que precisa realizar una evaluación funcional de las conductas que presentaban los alumnos y alumnas con necesidades mayores, y diseñar, aplicar y evaluar planes de apoyo individualizados.

El programa de formación se desarrolló con un grupo del equipo docente del CEIP que tenía la motivación, la profesionalidad y las habilidades necesarias para que la implantación del PACP alcanzara el éxito, y se consiguió a juzgar por las diferencias estadísticamente significativas encontradas al final de curso en las puntuaciones asociadas al clima social de las aulas, al número y frecuencia de las conductas desafiantes registradas en las clases durante cinco días y a las puntuaciones obtenidas en el ACE por el alumnado que inicialmente presentaba dificultades mayores asociadas a la conducta, y a las descripciones que el profesorado realiza sobre la conducta del alumnado.

Es importante destacar que el programa de formación no se limitó a explicar una serie de planteamientos teóricos. A lo largo del curso, el profesorado, bajo la supervisión de la ECP, comenzó a aplicar diversas estrategias dirigidas a mejorar el contexto de sus propias aulas, a observar si conseguían o no el efecto buscado, y a ajustar los cambios introducidos cuando lo

consideraba necesario. En este proceso de análisis, valoración y ajuste de su propia práctica, las profesoras empezaron a reforzar y a dirigir la atención del alumnado hacia las conductas que debía presentar, en lugar de actuar sobre las conductas desafiantes y otorgar protagonismo a los que las habían manifestado, ensayaron diferentes procedimientos para incentivar la ocurrencia de las conductas esperadas, empezaron a intervenir en cuanto observaban los primeros indicadores que anticipaban la próxima aparición de comportamientos problemáticos, a ajustar sus exigencias con respecto a la conducta a las posibilidades de los alumnos y alumnas, modificaron, cuando lo vieron preciso, los elementos organizativos y curriculares del aula, y dedicaron tiempo a enseñar conductas positivas y habilidades sociales.

Debemos destacar que uno de los logros más importantes del programa de formación fue la creación de una dinámica de trabajo en grupo en la que el profesorado se animó a exponer públicamente sus logros y las dificultades que experimentaba en el aula (que con tanta frecuencia permanecen ocultas), y participó activamente en un proceso de resolución conjunta de los problemas a los que se enfrentaba. Este proceso, que requiere vencer numerosas resistencias internas, aceptar asumir riesgos y tener grandes dosis de confianza en uno mismo y en los apoyos que se tienen, es un requisito necesario para que se produzca un cambio profundo en la cultura de las organizaciones (Vermeylen, 2010), como de hecho ocurrió, cuando se desarrolló de un modo similar en los colegios del distrito de New Brunswick, en Canadá, según describen Porter, Wilson, Kelly y Otter (1991), tras señalar que constituyó un elemento esencial del proceso de transformación que condujo a la creación de escuelas inclusivas, en los años ochenta; y como está ocurriendo en la actualidad en los colegios que comienzan a implantar con éxito el PACP (Scott, 2001; Turnbull et ál., 2002).

Debemos, del mismo modo, mencionar algunas limitaciones de este estudio, como la carencia de un grupo control que nos impide asegurar que los cambios observados no se deben a variables diferentes al programa de formación, haber contado con la participación de un número reducido de profesores y alumnos, y, posiblemente, la influencia de factores asociados a la discapacidad social en la valoración final de las variables dependientes.

No son éstas las únicas. El PACP tiene un carácter sistémico y su implantación en los centros requiere la participación de las familias (Sugai y Horner, 2006) que tuvieron una intervención muy limitada en este proyecto, debido a la necesidad de ajustar los objetivos del programa a los tiempos y posibilidades que el equipo consideraba era, en el momento de elaborar el proyecto, capaz de asumir.

El éxito de la implantación del PACP exige la presencia de dos elementos: el mantenimiento y la sostenibilidad (Carr, 2007). El primero se refiere a la duración de los efectos del cambio conductual, y está determinado por el tipo de prácticas que se hayan aplicado, es decir, depende de que se hayan implantado o no prácticas basadas en la evidencia, y el segundo se refiere al tiempo en el que se mantiene el esfuerzo realizado para cambiar, y este factor está condicionado por la presencia de mecanismos que promuevan el uso continuado de las prácticas basadas en la evidencia introducidas.

El seminario de formación ha introducido en el CEIP cambios en las estrategias educativas que utiliza el profesorado en las aulas, que han generado efectos positivos, sobre la conducta del alumnado y sobre el clima social, por lo que las personas que participaron en él han decidido mantener los esfuerzos necesarios para continuar el cambio, solicitando prorrogar el proyecto el curso siguiente. El equipo, junto a la experta que ha actuado como orientadora, ha identificado el camino que conduce a crear una escuela positiva y ha empezado a recorrer ya los primeros pasos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, C. y Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2007). *La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado*. Defensor del menor de la Comunidad de Madrid.
- Arias, A., Ayuso, L., Gil, G. y González, I. (2006). *ACE. Alteración del comportamiento en clase*. Madrid: TEA.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado y Mora-Merchán, J. (2010). Exploring cyberbullying in Spain. En J. A. Mora Merchán (eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp-146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Canal, R. y Martín, M^aV. (Coord.) (2002). *Apoyo conductual positivo*. Consejería de Salud y Bienestar Social. Junta de Castilla y León.
- Carr, E. (2007). The expanding vision of Positive Behavior Support: Research Perspectives on Happiness, Helpfulness, Hopefulness. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 1, 3-14.
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Koegel, L. y Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 4(1), 4-20.
- Carr, E., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. (Ed. Orig., 1994, Baltimore: Paul H. Brookes). Madrid: Alianza.
- Crone, D. y Horner, R. (2003). *Building positive behaviour support Systems in schools*. Nueva York: Guildford Press.
- Crone, D., Hawken, L. y Horner, R. (2010). (2ed). *Responding to problem behaviour in schools. The behaviour education program*. Nueva York: Guildford Press.
- Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 97, 5-10
- Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A., de Dios, M.J., Gutiérrez, H., Montero, I. y la colaboración del Comité Español de UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz Aguado, M.J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales.
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escribano, L. Gómez, M., Márquez, C. Y Tamarit, J. (2003). Buenas Prácticas de profesionales del autismo ante las conductas desafiantes II: Proyecto ARCADE, Apoyo y Respuesta ante Conductas Altamente Desafiantes. En F. Alcantud (coord.), *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Etienne, M. y Díaz, M. (Coord.) (2011). *Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las comunidades autónomas*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Fernández, P. (1998). *La prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M., Joseph, G. y Strain, P. (2003). The teaching pyramid. A model for supporting social competent and preventing challenging behaviour in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.
- González del Yerro, A., Tarragona, M., Ortiz, M., Uribe, E., Escribano, L. Cortés, Mercado, Sánchez y Álvarez (2010). La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. En J.J. Gázquez y M^a C. Pérez, *Investigación en Convivencia Escolar*. Granada: Geu.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. y Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, (4), 583-601.
- Lewis, T. y Sugai, G. (1999). Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Porter, G.L., Wilson, M., Kelly, B. y den Otter, J. (1991) Problem Solving Teams: A thirty-minute peer-helping model. En G.L. Porter y D. Richler (eds.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion*. Nueva York: The Roeher Institute.
- Safran, S. y Oswald, K. (2003). Positive behaviour supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373.
- Scott, T. (2001). A schoolwide example of positive behaviour support. *Journal of Positive Intervention*, 3(2), 88-94.
- Sugai, G. y Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-Wide Positive Behaviour Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.
- Sugai, G. y Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining a school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Tamarit, J. (1995). Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En VVAA, *Trastornos Profundos del Desarrollo*. Sevilla: ASPANRI.
- Tamarit, J. (1997). Conductes desafiantes i context: el cas d'Hector, un jove amb retard mental vinculat a una síndrome de Cornelia Lange. *Suports*, 1, 2, 105-116.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A. Park, J., Riffel, L, Tunbul, R, y Warren, J, (2002). A blueprint for school positive behavior support: implementation of three components. *Exceptional Children*, 68(3), 377-402.
- Warren, J., Bohanon, H.,Turnbull, A., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P. y Beech, S. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student learning. *Educative Psychology Review*, 18, 187-198.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(2), 93-132.

Fuentes electrónicas

Vermeylen, K. (2010). "Living at the boundary". *Growth circles & edgework as a model to facilitate experiential learning processes*. Outward Bound Belgium, Leuven. Recuperado el 1 de junio de 2014 de http://www.viaexperientia.net/uploads/Karen_living_at_the_boundary.doc

Fecha de entrada: 5 de febrero 2014
Fecha de revisión: 28 de abril 2014
Fecha de aceptación: 27 de julio 2014