

**LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTE-
RACIONES GRAVES DE LA CONDUCTA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

AUTORES

Responsables de la redacción: Juan Álvaro Muñoz Gómez y Purificación Rodríguez Pérez

Miembros del Seminario de profundización “La atención a los alumnos con trastornos de conducta en Educación Secundaria”.

Juan Álvaro Muñoz Gómez
 José David Fidalgo Estévez
 Araceli Deza Bello
 Sara Acuña Franco
 Isabel Bravo Serrano
 Enrique Sánchez Martínez
 Josefina Martín Flórez

Purificación Rodríguez Pérez
 Bartolomé Quiroga Ruiz
 Amaya Sierra Pizarro
 Raquel Espinosa Martínez
 José Luis Gil Justel
 Mirian de Frías Alcantarilla

COLABORADORES.

Los orientadores de los centros públicos y concertados de educación secundaria de la Dirección de Área Territorial Madrid Sur que a continuación se relacionan han colaborado leyendo, debatiendo y haciendo sugerencias a los apartados relacionados con las necesidades educativas especiales del alumnado con alteraciones graves de la conducta; haciendo propuestas de apoyo para este alumnado desde la organización del centro, desde el grupo clase y para los Planes Personales de Intervención.

CENTROS DE ED SECUNDARIA	Profesional/es	CENTROS DE ED SECUNDARIA	Profesional/es
GRUPO DE TRABAJO DE ALCORCÓN		GRUPO DE TRABAJO DE ARANJUEZ	
IES Galileo Galilei	Concha Vico y	IES Alpajés	Gema Lucendo y M ^a Ángeles Morán Miguélez
IES Jorge Guillén	Ascensión Bustamante	IES Doménico Scarlati	Patricia Pastor y Vanesa Romero
CC Santísima Trinidad	Gloria Ramos	CC Apóstol Santiago	Cristina López Bustos y Ana Lourdes
IES Los Castillos	Asunción Acera	CC Salesianos Loyola	Ana Prieto y Sara Prieto
CC Villa de Alcorcón	Esther Sanz	CC San José	Concepción Alguacil
IES Ítaca	Isabel Yela	CC Helicón	Eva Real Menor
IES Prado de St ^o Domingo	Isidro Gaitero y Mónica Mesa	CC Legamar	M ^a Tomasa G ^a G ^a
IES El Pinar	Pilar Estévez	IES Santiago Rusiñol	Gema Ruiz Luaces
CC Juan XXIII	Yolanda Peinado	IES Juan Carlos I	Olga García y M ^a Montoya Matute
IES Luis Buñuel	Gema Úbeda-Portugués Ávila	IES Ciempozuelos n ^o 2	Ana Isabel de Lucas
IES Parque de Lisboa	Jose M ^a Martínez	IES Ávalon	Elías Rguez Suarez
CC Alkor	Ana G ^a Trevijano Medina	IES Matías Bravo	Josefa Calvo
CC Amor de Dios	Yolanda Sánchez	IES Villa de Valdemoro	Luis Andrés Santos

CENTROS DE ED SECUNDARIA	Profesional/es
	Arellano
CC Inmaculada	Antonio Pérez Herrera
CC Rihondo	Eunice Mondejar
CC Virgen del Remedio	Enma Arenales
IES Al Qadir	Amanda Diéguez
GRUPO DE TRABAJO DE FUENLABRADA	
IES África	Juan Carlos
IES Atenea	Venancio Herrero
IES Dionisio Aguado	Carlos Fdez Hdez
IES Dolores Ibarri	Ana M ^a Beneytez y María Marcos
IES Federica Montseny	Ángeles Megica Pérez
IES B ^o Loranca	L. Cecilia García y Teresa Toribio Díaz
IES G.M. Jovellanos	Encarna Tomás García
IES Joaquín Araujo	Víctor Cuevas e Inmaculada Estévez Illescas
IES J.L.L. Aranguren	José Ladera Díaz y Susana Pacios
IES Julio Caro Baroja	M ^a del Pino Martín Caro y Carmen Valero Lorente
IES La Serna	Julián
IES Salvador Allende	Cristina Ortea Agustín
IES Sefarad	Teresa Muñoz Pérez
IES Utopía	Ernesto Arina Serrano y Gonzalo de Caso Pérez
IES Victoria Kent	M ^a José Blasco Sanchó y M ^a Pilar Hdez de la Casa
CC Albanta	
CC Alhucema	Hortensia Soler Navarro
CC Fuenlabrada	Juan Carlos
CC Los Naranjos	Lola Herranz
CC Madrigal	Enrique Martínez Medina
CC M. Bartolomé Cossío	Herminia Estebanz
CC Moncayo	Yolanda Ramírez
CC Nile	Ángel Olalla Molinero
CC Virgen de la Vega	M ^a Cristina Díez Olmos
IES Humanes	Dolores Lorente Álvarez y M ^a Ángeles Martín Domínguez
GRUPO DE TRABAJO DE LEGANÉS	
IES Arquitecto Peridis	Nieves Horcajo Martínez
IES Butarque	Estilita Llorente Velasco
IES E. Tierno Galván	Belén Pérez Mira y Paloma Fdez Teso

CENTROS DE ED SECUNDARIA	Profesional/es
GRUPO DE TRABAJO DE GETAFE	
IES Alarnes	M ^a Antonia Redondo Moya
IES Altair	Meriem
IES Antonio López G ^a	Carmen Molinero Ruiz
IES Carpe Diem	Elena Menchén Camacho
IES Clara Campoamor	Rosario Jodar Sánchez
IES Ícaro	M ^a José Mariana Fdez
IES José Hierro	M ^a Victoria Fdez Vara y Rubén Loureiro Silva
IES Laguna de Joatzel	Purificación G ^a Gascó y Fe ^a M ^a Tartajo Capilla
IES León Felipe	Pilar Gordillo y Rosa Rodríguez López
IES Manuel Azaña	Alicia Bernardos Hdez
IES M. Puig Adam	Manuel Javier Molina Cañas
IES Satafi	Román Ángel Rgez Gil
IES Silverio Lanza	Eva M ^a de Bernardo López y M ^a Dolores Díez Olmos
CC Divina Pastora	Ángeles Cabezas Vega
CC Jesús de Nazareno	Beatriz González Barcia Horcajada
CC Inglan	Concepción Monreal Blanco
CC La Inmaculada	Salvador Serrano Sánchez
CC Los Ángeles	M ^a Cristina Ruiz Hdez
CC St ^a Teresa	Raquel Barrio Medina
GRUPO DE TRABAJO DE MÓSTOLES	
IES Ana Ozores	
IES Antonio de Nebrija	
IES Antonio Gala	Encarnación ÇVicente
IES Benjamín Rúa	Mar Barroso
IES Clara Campoamor	Fco Gutiérrez y Jose Luis Jiménez Martín
IES Cañaverl	M ^a Auxiliadora Flecha
IES Europa	Antonio González y Jose M ^a Solano Chia
IES Felipe Trigo	Mónica G ^a Martínez y Marian Yugueros Erejón
IES Juan Gris	Guadalupe G ^a
IES Los Rosales	Paloma Vacas
IES Luis Buñuel	Carmen Gentil
IES Manuel de Falla	

CENTROS DE ED SECUNDARIA	Profesional/es
IES Gabriel G^a Márquez	M ^a Antonia Vara de Andrés
IES Isaac Albéniz	Luisa I. Gallego Gallego Caballero
IES José de Churriguera	Victor Rodríguez y Eva M ^a de la Cruz
IES Juan de Mairena	Mercedes Nagore y Celia Martín
IES Julio Verne	Sagrario Jiménez Gómez
IES La Fortuna	Nieves M ^a Lucio Pestana y M ^a Carmen Martínez Fuente
IES Luis Vives	Mara Robles
IES María Zambrano	Natalia Almena
IES Octavio Paz	M ^a Rosario Mateos Prieto e Inmaculada Iglesias Madueño
IES Pablo Neruda	Eulalia Morales Morales
IES Salvador Dalí	Dionisia Pescador
IES San Nicasio	Justo F. Ramos Alía
IES Siglo XXI	Susana Manso
CC CEMU	Benilde Sánchez G ^a
CC El Salvador	Fernando Siruela

CENTROS DE ED SECUNDARIA	Profesional/es
IES Manuela Malasaña	Carmen Guardiola
IES Miguel de Cervantes	M ^a Soledad Palomero y Carmen San Martín
IES Miguel Hdez	Isabel Merlo y Monserrat Gutiérrez
IES Rayuela	Pedro Martínez y Clara Núñez
IES Velázquez	Esther G ^a Donas
IES Cardenal Cisneros	Verónica Cipitria Burruelo
CC Villaeuropa	Fco Rguez Tocón
GRUPO DE TRABAJO DE NAVALCARNERO	
IES Pedro de Tolosa	Inmaculada Angulo
IES Gabriela Mistral	Margarita de Vicente
IES Calatalifa	Marta Aguirre Bodas y Luis Pérez Rescalvo
IES Alfonso Moreno	Jasmina Fairi
IES Ángel Ysern	Miguel Tercero Saucó y Raquel Márquez Moya
IES el Álamo	Ángel Sáez
IES Carmen Martín Gaité	Mónica Leguía Sebastián y Cristina G ^a Díaz
CEIP Somontes (Cenicientos)	Paloma González
IES Maestro Juan M^a Leonet	Pilar García-Vaquero
CC Villa Navalcarnero	Pilar Valeriano Acuña Muga
IES Sevilla la Nueva	Pilar García Santillana
CEIP Cadalso	Vicente A. Balonga

Poco a poco me iba formando la impresión de que los comportamientos de Toby tenían vida propia, que Toby se embarcaba en ellos a su pesar, y que sufría. Como resultado, mi simpatía por Toby superó a mi irritación por sus payasadas. Fue con esta combinación de inteligencia y dolor con lo que yo conecté, y esto hacía a Toby atractivo a pesar de sus rasgos muy poco atractivos. Toby también parecía generar esta reacción en otras personas. En conjunto era querido y tenía muchos amigos de toda edad y condición que le admitirían conductas que normalmente no se perdonan.

Elkhonon Golberg 2002 El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada. Barcelona: Crítica

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTERACIONES GRAVES DE LA CONDUCTA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ÍNDICE

	Página
<u>SOPORTE LEGAL</u>	8
<u>INTRODUCCIÓN</u>	16
1. <u>EL ALUMNADO</u> CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A ALTERACIONES GRAVES DE CONDUCTA	18
1.1. La <u>evaluación psicopedagógica</u>	22
1.2. La <u>identificación</u> del alumnado con nee asociadas a alteraciones graves de conducta	30
2. LAS <u>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</u> DEL ALUMNADO CON TRASTORNO GRAVE DE CONDUCTA	32
2.1. Necesidades educativas especiales del alumnado con <u>alteraciones graves de la conducta</u> .	33
2.2. Necesidades educativas especiales del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (<u>TDAH</u>) y alteraciones graves de la conducta	36
3. LA RESPUESTA EDUCATIVA	
3.1. El <u>objetivo</u> : mejorar la Calidad de Vida del alumno.	37
3.2. La <u>metodología</u> : la Planificación Centrada en la Persona	39
3.3. Los apoyos que se pueden promover en el centro	
3.3.1. Apoyos desde la <u>organización del centro</u> .	43
3.3.2. Apoyos desde las actuaciones con el <u>grupo clase</u>	46

ÍNDICE

	Página
3.3.3. Planes Personales de Intervención	49
A. La intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento.	49
B. Otros apoyos para elaborar los Planes Personales de Intervención	56
• Apoyos específicos para el alumnado con TDAH .	59
• Apoyos específicos para el alumnado con discapacidad intelectual .	61
• Apoyos específicos para el alumnado con trastorno disocial	61
4. PROTOCOLO DE LA DAT MADRID SUR PARA INTERVENIR EN LOS CASOS DE ESPECIAL DIFICULTAD DE ALUMNADO CON TGC	63
5. PARA SABER MÁS.	65
 ANEXO I: El alumnado con alteraciones graves de conducta de la DAT Madrid Sur durante el curso 2006/2007	70
 ANEXO II: Técnicas e instrumentos de evaluación del desarrollo general del alumno	71
 ANEXO III: Cuestionario para la intervención en los centros de educación secundaria con el alumnado con alteraciones graves de conducta.	75



SOPORTE LEGAL

1. NORMATIVA GENERAL

- ✓ **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de educación (BOE de 4 de mayo)
- ✓ **Real Decreto 83/1996**, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero)
- ✓ **Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid** (BOCM de 25 de abril).
- ✓ **Orden de 29 de junio de 1994**, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, modificada por la **Orden de 29 de febrero de 1996** (BOE de 9 de marzo).
- ✓ **Orden 5559, de 17 de octubre**, del Consejero de Educación, por la que se amplía la regulación vigente sobre la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria en algunos aspectos relacionados con el horario de los alumnos (BOCM de 20 de octubre).
- ✓ **Real Decreto 806/2006, de 30 de junio**, por el que se establecen el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 14 de julio)
- ✓ **Decreto 15/2007, de 19 de abril**, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. (BOCM de 25)
- ✓ **Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, BOE 03 de julio**, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Artículos, 15 y 18.2 y 3 (Evaluación, promoción, y las condiciones del Título de Educación Secundaria Obligatoria).
- ✓ **Orden 1005/2003, de 24 de febrero**, de la Consejería de Educación por la que actualizan las normas reguladoras para la suscripción de los convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y los Ayuntamientos para la realización de planes Comarcales o locales y Extensión de los Servicios Educativos (BOCM del 13 de marzo)
- ✓ **Orden 4620/2006, de 10 de agosto**, conjunta de la Consejería de Cultura y Deportes y de la Consejería de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la participación de los Institutos de Educación Secundaria en la Tercera Edición de los Campeonatos Escolares de la Comunidad de Madrid, aprobada por la Orden 3205/2006, de 8 de junio, conjunta de la Consejería de Cultura y Deporte y de la Consejería de Educación (BOCM de 11 de agosto)

- ✓ **Orden 3652/2006 de 27 de junio**, BOCM de 27 de julio, del Consejero de Educación, por la que se autoriza el cambio de modalidad de Bachillerato y se suprime la modalidad de Tecnología en determinados Institutos de Educación Secundaria. FALTA BOCM
- ✓ **Resolución de 20 de julio de 2006** de la Viceconsejera de Educación por la que se establece el procedimiento para la participación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid en el Programa “Convivir es vivir” para la mejora de la convivencia y prevención de la violencia (BOCM de 9 de agosto)
- ✓ **Orden 1848/2005, de 4 de abril**, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial (BOCM de 6 de abril)
- ✓ **Resolución de 12 de febrero de 2007** del Director General de Centros Docentes, por la que se dictan instrucciones sobre la participación en el proceso de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid, para el curso escolar 2007/2008.
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes de 18 de junio de 2007** por las que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso escolar 2007/2008 en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Formación Profesional de grado superior, Enseñanzas de régimen especial y Educación de Personas Adultas en centros sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Madrid.
- ✓ **Instrucciones de la Viceconsejería de educación** sobre proceso de admisión de alumnos en ciclos formativos de Grado Superior, en centros sostenidos con fondos públicos.
- ✓ **Instrucciones de Admisión** de alumnos en Ciclos Formativos de Grado Medio en Centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2007/2008.
- ✓ **Ley 6/1995, de 28 de marzo, BOCM de 7 de abril**, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid.
- ✓ **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, BOE del 13**, reguladora de la responsabilidad penal de los menores
- ✓ **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, BOE del 29**, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género
- ✓ **Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, BOE de 30 de agosto**, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

2. REGULACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.1. PRIMER Y TERCER CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

- ✓ **Real Decreto 806/2006, de 30 de junio**, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ✓ **Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- ✓ **Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno**, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- ✓ **Orden 3320/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación**, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- ✓ **ORDEN 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejera de Educación**, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid (BOCM de 21)
- ✓ **Resolución de 27 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica** sobre la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOCM del 16 de agosto)

2.2. SEGUNDO Y CUARTO CURSO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

- ✓ **Decreto 34/2002, de 7 de febrero**, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid (BOCM de 12)
- ✓ **Orden 1140/2001, de 26 de marzo del Consejero de Educación** por el que se establece el horario semanal del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid (BOCM de 16 de abril)
- ✓ **Orden de 28 de febrero de 1996**, por la que se dictan instrucciones para la implantación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en las

partes que se especifican y señalan en las Disposiciones Transitorias del Decreto 34/2002 que continúan vigentes (BOC de 15 de marzo)

- ✓ **Orden 2200/2004, de 15 e junio, del Consejero de Educación** por la que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria las medidas de refuerzo y apoyo educativos, se regula la optatividad en los cursos primero y segundo y se determina el sistema de recuperación de las áreas y materias pendientes. (BOCM del 16)
- ✓ **Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de la Educación**, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 3 de mayo)

2.3. BACHILLERATO

- ✓ **Decreto 47/2002, de 21 de marzo**, por el que se establece el currículo de Bachillerato de la Comunidad de Madrid (BOCM de 2 de abril)
- ✓ **Orden 2355/2002, de 24 de mayo, del Consejero de Educación**, por la que se ordena y organizan las enseñanzas de Bachillerato en régimen nocturno en la Comunidad de Madrid (BOCM de 31 de mayo)
- ✓ **Orden 2356/2002 de 24 de mayo, del Consejero de Educación**, por la que se ordena y organizan las enseñanzas de Bachillerato a distancia en la Comunidad de Madrid (BOCM del 31)
- ✓ **Orden 1802/2002, de 23 de abril, del Consejero de Educación** por la que se regula la organización académica de las enseñanzas de Bachillerato a partir del curso 2002/2003 (BOCM del 30)
- ✓ **Resolución de 3 de mayo de 2002, de la Dirección General de Ordenación Académica**, por la que se determina el currículo de las materias optativas del Bachillerato en la Comunidad de Madrid.
- ✓ **Orden de 12 de noviembre de 1992**, por la que se regula la evaluación y calificación, de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la LOGSE
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de 10 de julio de 2005**, sobre las enseñanzas de Bachillerato a Distancia para el curso 2006/2007

2.4. FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

- ✓ **Orden ECD/2764/2002**, de 30 de octubre por la que se regulan los aspectos básicos del proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alum-

nado que curse la Formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990. (BOE de 8 de noviembre)

- ✓ **Orden 2323/2003, de 30 de abril**, por la que se regula la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursan en la Comunidad de Madrid la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOCM de 13 de mayo)
- ✓ **Orden 5992/2003, de 9 de octubre**, de la Consejería de Educación, por la que se completa la Orden 2323/2003, de 30 de abril (BOCM de 13 de mayo), por la que se regula la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursan en la Comunidad de Madrid la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación del Sistema Educativo (BOCM de 17 de octubre)
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de 1 de julio de 2005**, por la que se regula la impartición de ciclos formativos de grado Medio y Superior en la modalidad de Educación a Distancia para el curso 2005-2006
- ✓ **Resolución Conjunta de la Dirección General de Ordenación Académica y de la Dirección General de Centros Docentes de 15 de junio de 2004** por la que se desarrollan aspectos de la Orden 2323/2003, que regula la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de Formación Profesional.
- ✓ **Instrucciones de 22 de Diciembre de 2004** de la Subdirección General de Formación Profesional que completan lo dispuesto en la Circular conjunta, de 15 de junio, de 2004, de las Direcciones Generales de Ordenación Académica y de Centros Docentes, en los que afecta a la realización y calificación del Módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo.
- ✓ **Orden 1910/2001, de 21 de mayo**, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional Específica de Grado Superior (BOCM de 5 de junio)
- ✓ **Instrucciones de 8 de junio de 2007**, de la Viceconsejería de Educación sobre el proceso de admisión de alumno en ciclos formativos de Grado Superior, en centros sostenidos con fondos públicos. Curso 2007-2008.
- ✓ **Orden 2354/2007, de 10 de mayo**, de la Consejería de Educación sobre el proceso de admisión de alumnos en ciclos formativos de Grado Medio, en centros sostenidos con fondos públicos. Curso 2007-08
- ✓ **Instrucciones de 5 de junio de 2007**, de la Viceconsejería de Educación sobre el proceso de admisión de alumnos en ciclos formativos de Grado Medio, en centros sostenidos con fondos públicos. Curso 2007-08

2.5. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

- ✓ **Orden 1207/200, de 19 de abril, de la Consejería de Educación**, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid (BOCM del 3 de mayo)
- ✓ **Resolución, de 4 de septiembre de 2000**, de la Dirección General de Promoción Educativa, sobre organización y funcionamiento de los Programas de Garantía Social en las Unidades de Formación e Inserción Laboral.
- ✓ **Resolución de 3 de agosto de 2000**, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre evaluación y certificación en los Programas de Garantía Social (BOCM del 11)

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- ✓ **Orden de 29 de junio de 1994**, por las que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación secundaria, modificada por la Orden de 29 de febrero de 1996. (BOE de 9 de marzo)
- ✓ **Orden 2200/2004, de 15 de junio**, del Consejero de Educación por la que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria las medidas de refuerzo y apoyo educativos, se regula la optatividad en los cursos primero y segundo y se determina el sistema de recuperación de las áreas y materias pendientes (BOCM de 16)
- ✓ **Orden 3320/2007, de 20 de junio, del Consejero de Educación** por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ✓ **Circular de de la Dirección General de Centros Docentes de 12 de septiembre de 2005** relativa al funcionamiento de los Departamentos de Orientación para el curso 2005/2006 y prorrogada para los cursos 2006/2007 y 2007/2008.
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes del 19 de julio de 2005** relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid. (Pendientes de publicación las correspondientes al curso 2006 – 2007.
- ✓ **Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa** por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (BOCM de 12), modificada por la Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa.

- ✓ **Orden 70/2005, de 11 de enero**, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual (BOCM de 21)
- ✓ **Resolución de 27 de febrero de 2006, BOE 5 de mayo**, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección, por la que se da publicidad al Convenio y adenda de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Madrid para la aplicación de diversos programas de apoyo a centros de Educación Primaria y Educación Secundaria (Plan Proa)
- ✓ **Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid de 23 de mayo de 2007**, por la que se regulan las aulas de Enlace del Programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007/2008
- ✓ **Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación**, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (BOCM de 14 de agosto)
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de 5 de junio de 2007** para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias durante el curso 2007/2008
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de 5 de junio de 2007** para el funcionamiento del servicio de apoyo educativo domiciliario durante el curso escolar 2007/2008
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa de 5 de junio de 2007** para el funcionamiento de las unidades escolares de apoyo en centros educativo – terapéuticos durante el curso escolar 2007/2008
- ✓ **Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Académica de 25 de enero**, para el desarrollo de programas de Compensación Externa en centros públicos durante el curso 2007- 2008.
- ✓ **Circular de la Dirección General de Promoción Educativa de 4 de junio de 2007** por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI) durante el curso 2007 – 2008.

- ✓ **Circular de la Dirección General de Promoción Educativa de 4 de junio de 2007** por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores y de Intérpretes durante el curso 2007 – 2008.
- ✓ **Orden 4265/2007, de 2 de agosto (BOCM del 21) de la Consejería de Educación** por la que se regula el Programa de Diversificación Curricular de acuerdo con la Ley 2/06.

4. SERVICIOS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

- ✓ **Orden 3793/2005, de 21 de julio**, del Consejero de Educación, por la que se regula el servicio de transporte escolar en los centros públicos de la Consejería de Educación (BOCM de 3 de agosto)



INTRODUCCIÓN¹

Este trabajo es continuación del presentado en los dos cursos anteriores por los profesionales que forman el Seminario de profundización que se viene desarrollando en la Dirección de Área Territorial (DAT) Madrid Sur en los últimos tres años². Este curso se ha enriquecido profundizando más en las necesidades y en la respuesta educativa de los perfiles de alumnos con alteraciones graves de conducta más frecuentes en esta DAT, entre ellas se incluyen aportaciones realizadas por los orientadores de los centros públicos y concertados de la DAT, en el marco de la coordinación periódica que se realiza con el Servicio de Unidad de Programas Educativos (SUPE).

Las propuestas para organizar la respuesta educativa están presentadas agrupando en primer lugar aquellas que afectan a la organización general del centro (*“Apoyos que pueden promoverse desde la organización del centro”*), en segundo lugar las que afectan especialmente a la organización del grupo clase (*“Apoyos que pueden promoverse desde las actuaciones con el grupo clase”*) y por último las propuestas individuales (*“Planes personales de intervención”*).

Al analizar las características del alumnado con Alteraciones Graves de Conducta escolarizados en la DAT Madrid Sur durante el curso 2005/2006 se detectaron con claridad tres grupos que podemos concretar en los siguientes perfiles: a) Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), b) Discapacidad intelectual y c) Alumnado que proviene de entornos desfavorecidos económica y/o socialmente. A estos tres perfiles, hemos añadido un cuarto que aunque poco numeroso en los datos globales de la DAT, despiertan una gran alarma cuando existe un alumno en un centro: d) El alumnado con Trastorno Disocial.

La finalidad de este documento está relacionada con el análisis de la respuesta educativa a este alumnado y con el estudio de los recursos personales, materiales y organizativos que son necesarios para hacerles una oferta educativa eficaz en la DAT Madrid Sur.

¹ En el documento se utiliza la expresión “Alteraciones graves de conducta” por los motivos que se exponen a continuación en el Apartado “El alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alteraciones graves de conducta”.

² Cuso 2004/2005: “La atención a los alumnos con trastornos graves de conducta en educación secundaria”

Curso 2005/2006: “El maltrato entre iguales y la atención a los alumnos con trastornos graves de conducta en educación secundaria.

Curso 2006/2007: “La atención a los alumnos con trastornos de conducta en educación secundaria”

Los objetivos que pretende alcanzar son:

- a. Estudiar cual es la situación en la DAT Madrid Sur en relación con el alumnado con nee asociadas a TGC.
- b. Concretar las necesidades educativas especiales que presenta este alumnado.
- c. Proponer medidas de respuesta educativa que mejoren la calidad de vida del alumnado con TGC.
- d. Difundir las propuestas con el fin de facilitar a los centros la organización más eficaz de la respuesta educativa a este alumnado.



1. EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A ALTERACIONES GRAVES DE CONDUCTA

Posiblemente una de las mayores dificultades que nos encontramos en este tema sea que la normativa actual no precisa de forma clara quién es el alumnado que tiene necesidades educativas especiales asociadas a alteraciones graves de la conducta.

La LOE, en el Título II, Capítulo I establece:

Artículo 71.2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y las alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Artículo 71.3. ... La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

Artículo 72.3 Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

*Artículo 73. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o **trastornos graves de conducta**³*

Sin duda el que la normativa asocie las necesidades educativas especiales de este alumnado al diagnóstico de un “**trastorno**” que, con carácter general, no pueden realizar los profesores de la especialidad de psicología y pedagogía⁴, supone un grave problema que debe tenerse presente al realizar la evaluación psicopedagógica y organizar la respuesta educativa a este alumnado. Respecto a este aspecto, es de gran interés la distinción que establece Reyzábal M.V. (2006) entre “problemas de conducta y “trastorno de conducta”

³ La negrita es nuestra.

⁴ Ley 44/2003, de 21 de noviembre, BOE 22.11.2003, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (LOPS). Artículo 6

Aquellas que obedecen a faltas de disciplina o, en general, disfunciones del proceso de enseñanza y aprendizaje sin otra trascendencia patológica, las denominamos “problemas de conducta”, mientras reservamos el concepto de “trastornos de conducta” para aquellas alteraciones sintomáticas de cualquiera de los diversos trastornos psíquicos que se inician en la infancia y la adolescencia, requieren el diagnóstico clínico de los servicios especializados y se hallan descritos en las dos principales obras que aportan clasificaciones nosológicas aceptadas internacionalmente⁵

En los centros educativos están escolarizados alumnos a los que los profesionales de Salud Mental han diagnosticado un trastorno de conducta y sin embargo, algunos de ellos, al tener ajustada la medicación y resultar eficaz el tratamiento terapéutico no requieren “apoyos y atenciones educativas específicas”. Por lo tanto no todo el alumnado con un diagnóstico de trastorno de conducta tiene necesidades educativas especiales.

También están escolarizados en los centros educativos alumnos y alumnas que no tienen un diagnóstico de trastorno de conducta por diversos motivos (uno de los más frecuentes su negativa o la de su familia a que les atienda Salud Mental). Sin embargo las alteraciones del comportamiento de algunos de ellos no remiten con la aplicación del Reglamento de Régimen Interno, siendo su comportamiento inaceptable, aún después de una intervención directa utilizando los recursos “ordinarios” que tiene el centro. Proporcionar a este alumnado, y a los compañeros con los que están escolarizados, una respuesta educativa de calidad hace imprescindible utilizar “apoyos y atenciones educativas específicas”. Es preciso decir, que en numerosas ocasiones estas medidas se desarrollan bajo la intensa presión de los padres de las alumnas y alumnos que forman parte de su mismo grupo clase.

En nuestra opinión es imprescindible en primer lugar precisar qué entendemos por alteraciones graves de la conducta⁶ y en segundo lugar establecer de forma operativa unos criterios que permitan diferenciar a los alumnos que presentan alteraciones graves de la conducta, pero no tienen necesidades educativas especiales de aquellos otros que sí las presentan.

Cuando hablamos de alteraciones graves y muy graves de la conducta tenemos que tener en cuenta los artículos 13 y 14 del Decreto 15/2007 de 19 de abril, BOCM del 25.04, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid. **No todos los que incumplen son de nee y algunos que son de nee no las incumplen.**

⁵ Hace referencia al CIE 10 de la OMS y al DSM-IV-TR redactado por la American Psychiatric Association (APA)

⁶ Utilizaremos este término a partir de ahora por ser el utilizado en la publicación promovida por la Dirección General de Promoción Educativa y ser más adecuado para los objetivos de este trabajo.

Artículo 13. Se califican como faltas graves las siguientes

- a) *Las faltas reiteradas de puntualidad o de asistencia a clase que, a juicio del tutor, no estén justificadas.*
- b) *Las conductas que impidan o dificulten a otros compañeros el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber del estudio.*
- c) *Los actos de incorrección o desconsideración con compañeros u otros miembros de la comunidad escolar.*
- d) *Los actos de indisciplina y los que perturben el desarrollo normal de las actividades del centro.*
- e) *Los daños causados en las instalaciones o el material del centro.*
- f) *Los daños causados en los bienes o pertenencias de los miembros de la comunidad educativa.*
- g) *La incitación o estímulo a la comisión de una falta contraria a las Normas de Conducta.*
- h) *Cualquier otra incorrección de igual gravedad que altere el normal desarrollo de la actividad escolar que no constituya falta muy grave, según el presente Decreto.*
- i) *La reiteración en el mismo trimestre de dos o más faltas leves*
- j) *El incumplimiento de la sanción impuesta por la comisión de una falta leve.*

Artículo 14. Son faltas muy graves las siguientes:

- a) *Los actos graves de indisciplina, desconsideración, insultos, falta de respeto o actitudes desafiantes, cometidos hacia los profesores y demás personal del centro.*
- b) *El acoso físico o moral a los compañeros.*
- c) *El uso de la violencia, las agresiones, las ofensas graves y los actos que atenten gravemente contra la intimidad o las buenas costumbres sociales contra los compañeros o demás miembros de la Comunidad Educativa.*
- d) *La discriminación, las vejaciones o las humillaciones a cualquier miembro de la Comunidad educativa, ya sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, orientación sexual, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*
- e) *La grabación, publicidad o difusión, a través de cualquier medio o soporte, de agresiones o humillaciones cometidas.*
- f) *Los daños graves causados intencionadamente o por uso indebido en las instalaciones, materiales y documentos del centro o en las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.*

- g) *La suplantación de personalidad y la falsificación o sustracción de documentos académicos.*
- h) *El uso, la incitación al mismo o la introducción en el centro de objetos o sustancias perjudiciales para la salud o peligrosas para la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa.*
- i) *La perturbación grave del normal desarrollo de las actividades del centro y, en general, cualquier incumplimiento grave de las normas de conducta.*
- j) *La reiteración en el mismo trimestre de dos o más faltas graves.*
- k) *El incumplimiento de la sanción impuesta por la comisión de una falta grave*

En el Decreto 15/2007 se precisan las alteraciones graves y muy graves de la conducta que afectan a la convivencia en los centros escolares, sin embargo desde un punto de vista educativo también debemos proporcionar una respuesta ajustada al alumnado que tienen alteraciones de conducta graves pero no distorsionan el clima de convivencia de los centros. En este aspecto la publicación promovida por la Dirección General de Promoción Educativa (Reyzábal M.V. (2006), ayuda de nuevo a enfocar el problema de la identificación de este alumnado de una forma más completa al distinguir entre **trastornos de conducta “externalizantes” e “internalizantes”**.

Al hablar de “trastornos de conducta” se tiende a pensar únicamente en los “externalizantes” (agresividad, negativismo...) porque implican dificultades en la convivencia y en el clima de la clase. No obstante, en el contexto educativo no debería olvidarse la relevancia de otros trastornos que frecuentemente pasan desapercibidos, los “internalizantes” (ansiedad, depresión, fobia escolar...), que también interfieren seriamente en el bienestar y la adaptación del estudiante

Esta misma publicación propone los siguientes **criterios para identificar las conductas problemáticas** tanto internalizantes como externalizantes:

1. *El/la alumno/a exhibe conductas que los adultos de su medio ambiente consideran como excesivas, deficitarias o inadecuadas a la situación en que se producen.*
2. *Tales conductas se desvían significativamente en frecuencia, duración e intensidad de la norma imperante en un contexto determinado. La frecuencia, duración e intensidad ha de ser suficientemente significativo como para producir deterioro en la adaptación personal, social o académica.*
3. *Los excesos, déficits y/o inadecuaciones pueden expresarse a través de uno o más sistemas de respuesta (actividad motora, verbal...) y ocurren en situaciones, momentos y contextos distintos (el aula, el hogar, la calle)*
4. *Sigue produciéndose, en niveles inaceptables, después de una intervención directa (avisos, pautas de control...), llevada a cabo con recursos del propio medio donde se produce*



1.1. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La finalidad de la evaluación es valorar las características del alumno y su funcionamiento en el contexto en el que se desenvuelve, con el propósito de concretar objetivos que el propio alumno considere importantes y facilitarle los apoyos necesarios para alcanzarlos, mejorando de esta forma su calidad de vida.

La evaluación es un proceso a través del cual, con la cooperación activa del propio alumno y de su familia, se obtiene información de cómo interacciona éste con su contexto escolar, familiar y social. En este proceso se deben concretar: **los puntos fuertes del alumno** (intereses, capacidades...), **sus dificultades** (las conductas problema, concretar o descartar mediante la derivación al servicio correspondiente, el diagnóstico de un posible trastorno de conducta, el posible desfase curricular, etc.), **el tipo y grado de apoyos** con los que el alumno puede contar en su entorno de desarrollo (familia, centro, comunidad), **las necesidades** que tiene y **las metas** que son importantes para él.

En relación con la valoración del alumno y de su contexto Reyzábal M.V. (2006), propone evaluar los siguientes aspectos:

- I. Respecto a la evaluación del alumno
 - a. Su nivel de desarrollo general (Ver anexo II)
 - La capacidad cognitiva. Las habilidades de procesamiento de la información (atención, percepción, memoria), la habilidad para organizar la conducta en función de un plan y de la representación que se hace el alumno del mundo (función ejecutiva), en qué grado considera que lo que le ocurre se debe a causa internas o externas (locus de control), las atribuciones que hace sobre su conducta (autoestima) y la opinión que tiene de él mismo formada a partir de sus experiencias y atribuciones (autoconcepto), su estilo de comportamiento y su persistencia ante las tareas (motivación) y su grado de control del impulso (impulsividad)
 - La capacidad comunicativo–lingüística. Tanto la función comunicativa como la función reguladora y autorreguladora del lenguaje
 - La capacidad social. El grado en el que ejecuta un rol social y cooperativo (conductas prosociales), en qué medida tiene adquiridas determinadas habilidades sociales y las aplica en respuesta a las señales que detecta de las distintas situaciones sociales.

- o Los aspectos emocionales. Nivel en el que reconoce sus propias emociones así como las de las personas con las que se relaciona, sintiendo una emoción similar al percibido (empatía)
- b. En relación con el nivel de competencia curricular. Con frecuencia existe una relación entre el nivel de competencia curricular y los problemas de conducta. En unos casos los problemas de conducta tienen como consecuencia un desfase curricular considerable y en otros las dificultades de aprendizaje y la falta de experiencias de éxito generan conductas disruptivas.

II. En relación con la evaluación del entorno del alumno.

- a. El contexto escolar. Las interacciones que establece con sus compañeros y profesores; el estilo docente que utiliza el equipo de profesores para manejar los problemas de conducta; el clima del centro y de la clase; así como los aspectos organizativos más relevantes (distribución de espacios y tiempos, planificación y estructuración de las tareas escolares y de los momentos de cambio y normas de funcionamiento).
- b. El contexto familiar. Nivel de estructuración familiar, situación económica, vivencias estresantes, modelo de disciplina y coherencia de las pautas educativas entre los padres, así como actitudes emocionales de estos.
- c. El contexto comunitario. Es importante conocer qué posibilidades de apoyo ofrecen los recursos y servicios de la comunidad (Salud Mental, Servicios Sociales, Asociaciones, recursos de tiempo libre, etc.).

En el tema que nos ocupa tiene especial relevancia el análisis y la **valoración de las conductas** del alumno. En algunas ocasiones las conductas problema están controladas por:

- a) Factores sensoriales (un alumno puede autolesionarse presionándose repetidamente el ojo para producirse determinados efectos visuales).
- b) Factores homeostáticos (la conducta problema puede ser una respuesta a la escasa o excesiva estimulación del entorno)
- c) Factores orgánicos (tics verbales o motores de síndromes como el de Guilles de la Tourette).

En los casos anteriormente citados es imprescindible la derivación a otros servicios externos al centro ya que debemos recordar que con la actual LOPS⁷ el diagnóstico de trastorno de conducta únicamente puede hacerse por expertos que tengan experiencia en evaluar el desarrollo personal y sus alteraciones (psiquiatras y psicólogos clínicos).

En otras ocasiones, la finalidad de las conductas problema es captar la atención de las personas que rodean al alumno, evitar tareas que le resultan desagradables o conseguir objetos o realizar actividades que considera gratificantes. En estos casos el enfoque comunicativo de los problemas de comportamientos (Carr E.G. 1966) aporta un marco explicativo de estas conductas y facilita una intervención proactiva y funcional en cualquier contexto. Este planteamiento de intervención parte de seis tesis fundamentales:

1. La conducta problemática generalmente cumple un objetivo para la persona que la manifiesta, por lo tanto esta conducta suele ser adaptativas y por eso es tan frecuente.
2. La evaluación funcional se utiliza para identificar la finalidad de la conducta problemática.
3. El objetivo de la intervención es la educación, no simplemente la supresión de la conducta. Debemos enseñarle formas adecuadas de conseguir lo que quiere para que ya no necesite las conductas problema.
4. Los problemas de comportamiento generalmente tienen muchas finalidades y por tanto requieren muchas intervenciones. Distintas conductas problema tienen diferentes finalidades en los diversos contextos (familia, centro educativo, entornos comunitarios) y será necesario intervenir de forma multidisciplinar para tener éxito.
5. La intervención implica cambiar sistemas sociales, no individuos. La intervención no es algo que se hace a la persona, sino con la persona. Para que la comunicación sea eficaz, ambas personas deben estar motivadas para interactuar. Por lo tanto los factores interpersonales, como el entendimiento mutuo y los intereses compartidos, se convierten en cuestiones de importancia.
6. El objetivo último de la intervención es mejorar su calidad de vida.

Siguiendo este enfoque, se propone resumir las estrategias para evaluar los problemas de comportamiento en un proceso de 3 etapas: describir, categorizar y verificar.

⁷ Ley 44/2003 de 21 de noviembre

- a) **Descripción.** Se pretende en esta fase definir con claridad la conducta problema, conocer en qué contexto social ocurre y cual es la reacción de los demás cuando se produce.

En esta etapa se suele utilizar la entrevista y la observación directa para realizar un análisis “ABC⁸”.

En la entrevista se debe definir la conducta de forma concreta y a continuación se debe observar la conducta en torno a dos semanas, dependiendo de la frecuencia de la conducta.

Serán necesarias nuevas evaluaciones después de iniciada la intervención si a) se producen cambios significativos en la vida del alumno que están asociados a nuevos casos de conducta problema b) hay algunos problemas de conducta que aún no han desaparecido después de una intervención que ha logrado éxito con otras conductas c) reaparece la conducta problema.

Se tiene éxito en esta etapa cuando la información obtenida en la entrevista se confirma con la observación. En caso de no coincidir la información se deberán identificar las discrepancias para poder seguir con el proceso. Las diferencias suelen estar en que 1) la reacción social que se concretó en la entrevista no coincide con la observada 2) no coincide el propósito (motivación) de la conducta problema especificado en la entrevista y el detectado en la observación y 3) en la entrevista se expresó que el propósito de la conducta problema era social y esto no se confirma posteriormente.

Se deberán repetir las evaluaciones funcionales a lo largo de la intervención y sobre todo si surgen nuevas conductas problema

Un modelo de ficha para facilitar este análisis puede ser la siguiente:

Alumno/a:	Observador/a:	Fecha:
Contexto general:		Hora:
Contexto interpersonal:		
Conducta problemática:		
Reacción social:		

⁸ Siglas del inglés: **A**ntecedents/**B**ehavior/**C**onsequence (antecedentes/conductas/consecuencias).

Ejemplo 1

Alumno/a: Valentina	Observador/a: Raquel	Fecha: 21.04.2007
Contexto general: Enseñanza en grupo		Hora: 10:00
<p>Contexto interpersonal: Juana estaba pidiendo a cada alumno que por turno identificaran algunos dibujos de una revista y que le contaran una historia sobre cada dibujo</p> <p>Conducta problemática: Valentina quitó la revista de un golpe a Juana y gritó al alumno que estaba hablando, “tú eres tonto”</p> <p>Reacción social: Juana le dijo enfadada a Valentina que recogiera la revista y trató de que pidiera disculpas al alumno al que había insultado. Cuando Valentina se negó a hacerlo, Juana insistió en su intento de que pidiera disculpas durante aproximadamente 7 minutos.</p>		

- b) **Categorizar.** Implica agrupar toda la información que hemos recogido en la etapa anterior por las situaciones en las que se han producido las conductas problema teniendo en cuenta las finalidades que parece que persiguen.

En esta etapa es conveniente formar un grupo de tres personas para que analicen individualmente cada ficha y propongan hipótesis sobre el propósito de la conducta (atención, evitación, cosas concretas u otros). Para realiza las hipótesis se deberá presta especial atención a la “reacción social”.

El criterio para considerar que esta fase ha tenido éxito es que al menos dos de los tres miembros del equipo estén de acuerdo en el propósito de la conducta en una situación dada y en que los tres miembros no difieran en más de dos o tres fichas de cada 100.

A continuación se deberán agrupar las fichas por el propósito. El éxito en este caso estará en que la mayoría de las fichas encajen en propósitos sociales como atención, evitación y obtención de objetos o actividades en lugar de en “otros”.

Nombre: _____

Temas comunes en atención

Atención	Evitación	Lograr un objeto o actividad	Otros	No fiable
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		
....				
<input type="text"/>	<input type="text"/>			
<input type="text"/>				
_____	_____	_____	_____	_____

Nº de fichas

Número total de fichas en todas las categorías: ____

Posteriormente el equipo deberá, mediante el debate, identificar temas comunes entre los grupos de ficha de una categoría concreta. Para ello es importante fijarse en el contexto interpersonal. El éxito en este caso estará en que cada categoría tenga un número reducido de temas. El resultado puede reflejarse en un cuadro como el que figura a continuación.

Nombre: _____

Temas comunes en atención

Explicación en aula de referencia	Trabajo individual en el aula	Actividades en grupo en el aula de	Educ. Física en el patio o gimnasio	Otros
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
...	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Nº de fichas

- c) Por último **verificar** supone cambiar sistemáticamente la “reacción social” y el contexto físico y social a la conducta problema para comprobar que el propósito de la conducta es el que el equipo considera que es.

Para la verificación se debe seleccionar al azar el 10% de las fichas de cada tema o cuatro fichas del tema. Las fichas que no pueden ser agrupadas se deben verificar individualmente. A continuación se deben realizar cuatro sesiones de evaluación por cada ficha, en dos de ellas se debe proporcionar la consecuencia deseada (atención, evitación o cosas concretas) contingentemente a la conducta problemática, y en las otras dos sesiones la consecuencia deseada se debe hacer contingente con la conducta socialmente apropiada (no problemática).

El éxito está cuando la conducta problema ocurre en una situación concreta con una frecuencia alta, cuando le sigue la consecuencia relevante y disminuye significativamente, cuando la consecuencia se hace contingente a una conducta socialmente adecuada. Es decir, cuando

con otra conducta alternativa socialmente adecuada, consigue la misma consecuencia que conseguía con la conducta problema.

Ejemplo (Carr E.G. 1996 páginas 116 y 117): Valentina tenía 34 fichas que mostraban que la conducta problemática tenía lugar cuando Juana dejaba de prestarle atención para hablar con un adulto. Para verificar si los factores identificados eran correctos se llevaron a cabo las siguientes manipulaciones: 1º) se puso a trabajar a Valentina en una mesa con otros alumnos. Después, se dispuso que Tomás entrara en ese momento y hablara con Juana. Si Valentina se ponía agresiva hacia Tomás o uno de los alumnos, se tomaban medidas para protegerlos. Además, a Tomás se le dijo que atendiera a Valentina y le rogara que se calmase: “Vamos Valentina, tú sabes algo más que pegar. A ti no te gustaría que alguien te pegara, ¿no? Yo sé que tú puedes hacerlo mejor. Así que cálmate, ¿de acuerdo?”. Esta prueba experimental (manipulación) se llevó a cabo los días uno y tres de la verificación. En los días dos y cuatro, todo se mantuvo igual, excepto que a Tomás se le dijo que reaccionara de la siguiente manera: Después de hablar con Juana durante 15 segundos más o menos y antes de que Valentina se pusiera agresiva, Tomás tenía que volverse hacia Valentina y decir, “¡Hola Valentina!, ¿Qué tal te va? Veo que estás trabajando en un montón de cosas buenas. Cuando termine de hablar con Juana volveré a atenderte y hablar algo más contigo. Sigue trabajando”. El patrón de resultados fue muy claro. Valentina agredió a Tomás y a otros alumnos en los días uno y tres. Por el contrario, en los días dos y cuatro, en que Tomás atendió a la conducta apropiada de trabajo de Valentina, la niña permaneció tranquila y continuó trabajando sin molestar a nadie. La atención era en efecto un determinante poderoso, tanto de la conducta agresiva, como de la socialmente apropiada en esta situación, dependiendo de cual era la conducta a la que se atendía.



1.2. LA IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE ASOCIADAS A ALTERACIONES GRAVES DE CONDUCTA.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta este momento, en este documento, con carácter general, consideraremos que **un alumno/a tiene n.e.e. asociadas a alteraciones graves de conducta** cuando su forma de actuar en dos o más contextos (escolar, familiar, social...) deteriora gravemente su adaptación social personal o académica y/o de las personas con las que se relaciona; también tendrá esta consideración cuando produce de forma voluntaria y reiterada daños materiales en el mobiliario o en las instalaciones.

Para concretar esta definición haremos las siguientes consideraciones en relación a la conducta del alumno, al contexto y a la respuesta educativa.

I. En relación a la conducta

1. Sus conductas se desvían significativamente, en frecuencia, duración e intensidad, de la media de su grupo de referencia. A este respecto consideramos como grupo de referencia al alumnado de su ciclo.

En todos los casos se deberá tener en cuenta tanto el nivel intelectual, como las normas de la cultura de origen del alumno para aplicar con la adecuada flexibilidad este criterio.

2. Las conductas a las que hace referencia en el párrafo anterior pueden considerarse:
 - ✓ Adecuadas en su grupo de referencia, pero el alumno las realiza con una frecuencia, duración o intensidad excesiva (levantarse de la mesa en clase) o no las realiza con la frecuencia, duración o intensidad suficiente (interacción social con los compañeros).
 - ✓ Inadecuadas en su grupo de referencia (tirarse en el suelo y negarse a levantarse en un alumno de ESO, subirse encima de la mesa y gritar cuando se está impartiendo una clase...)

3. Las conductas incluyen generalmente elementos de los tres canales de respuesta: motor, emocional y cognitivo, aunque, dependiendo de los casos, priman más unos canales que otros.

II. En relación con el contexto escolar

1. Dentro del centro, las conductas ocurren en distintas situaciones: en las clases de varios profesores, en periodos no estructurados (recreo, entradas y salidas del instituto, cambio de clases...) en grupos de trabajo específico, en presencia de otras personas (profesores y/o compañeros...), estando sólo, etc.

III. En relación con la respuesta educativa

1. **Si el alumno lleva escolarizado un tiempo en el centro**, con carácter general, para considerar que las necesidades educativas del alumno son “especiales”, el centro habrá agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad: organización del centro, metodología (línea metodológica, espacios y tiempos, materiales, agrupamientos).

En aquellos casos en los que la respuesta educativa deba ir acompañada con medidas de tipo social o de salud mental éstas habrán sido promovidas, así como la coordinación con los servicios correspondientes y, en la medida de lo posible se desarrollarán conjuntamente.

En algunas ocasiones la conducta del alumno continúa cumpliendo los requisitos de los apartados I y II a pesar de haberse derivado al alumno a los servicios externos que se ha considerado necesario y haberse aplicado las medidas ordinarias mencionadas dentro del centro.

2. **Si el alumno/a se ha incorporado al centro en el curso en el que se está realizando la evaluación psicopedagógica** y por lo tanto no ha dado tiempo a poner en marcha las medidas ordinarias; si se dispone de información de los ámbitos educativo, médico o social, que hace prever que para ajustar de forma eficaz la respuesta educativa son insuficientes los recursos ordinarios mencionados
 - ✓ El equipo directivo, asesorado por el departamento de orientación, habrá puesto en marcha las medidas

que afectan a la organización del centro, promoverá aquellas que deban tenerse en cuenta en el aula y en la propuesta curricular individual del alumno/a, así como la coordinación con servicios externos complementarios (SM, SS...). Estas medidas se incluirán en el informe psicopedagógico en el apartado correspondiente a la valoración del contexto.

- ✓ La adaptación de la respuesta educativa se iniciará, en la medida de lo posible, desde el momento en el que se detecten las nee del alumno/a y tendrán continuidad en los cursos sucesivos, si permanecen las necesidades educativas especiales detectadas.



2. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON ALTERACIONES GRAVES DE CONDUCTA

Una de las ideas fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales (nee) es su carácter interactivo. Las nee de un alumno con trastorno de conducta no dependen exclusivamente de sus características individuales, sino también de las del contexto en el que se encuentra y del grado de ajuste de la respuesta educativa que se le ofrece.

Por tanto la [evaluación](#) de las nee de este alumnado, como se ha explicado en el apartado anterior de este documento, debe profundizar en las características del alumno y en las del contexto familiar, escolar y social de éste.

La organización de la respuesta educativa a este alumnado en cada centro es diferente y por esta causa a uno de estos alumnos en un instituto se le puede ofrecer una respuesta educativa que contemple la figura de un adulto de referencia en el centro (facilitador) con el que el alumno acuerda objetivos relevantes para él, concreta los apoyos que va a recibir (quien le va a ayudar, en qué entorno, qué va a hacer para ayudarlo) para alcanzarlos y realiza los seguimientos de los acuerdos y de la eficacia de los apoyos. Este mismo alumno en otro instituto puede enlazar un periodo de expulsión con otro, hasta llegar a la medida sancionadora de cambio de centro.

El centro que fundamenta la organización de la respuesta educativa en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje y por tanto en el carácter interactivo de las necesidades educativas de los alumnos que presentan alteracio-

nes de la conducta, por lo general tienen unas expectativas mayores de las posibilidades del alumno y un compromiso mayor con él y su familia.

Este mayor compromiso se concreta en la oferta de una propuesta curricular más ajustada a las necesidades del alumno y un abanico más amplio y estructurado de apoyos para mejorar su calidad de vida y ayudarlo a alcanzar objetivos que el propio alumno considera importantes.

Por estos motivos consideramos importante hacer explícito a continuación las necesidades educativas especiales (nee) que suele tener este alumnado. Dichas nee deben ser analizadas y contrastadas con la información que obtengamos en la evaluación psicopedagógica de un alumno concreto.



2.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON ALTERACIONES GRAVES DE LA CONDUCTA.

Las necesidades educativas especiales más frecuentes del alumnado con alteraciones graves de la conducta son:

a. Respecto al ámbito familiar.

- **Facilitar la cooperación con la familia** promoviendo criterios y apoyos comunes que desarrollen en su hijo actitudes positivas y destrezas de autorregulación.

b. Respecto a su desarrollo emocional

- **Mejorar el autoconcepto** y la autoestima del alumno/a
- **Ser capaz de reconocer las emociones y los sentimientos** en él mismo y en los demás y potenciar su autocontrol, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto, superar el miedo.
- **Desarrollar habilidades para hacer frente al estrés:** formular y responder a una queja, demostrar deportividad después del juego, resolver situaciones en las que siente vergüenza, afrontar situaciones de exclusión, defender a un amigo, responder a la persuasión, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, hacer frente a presiones del grupo y prepararse para una conversación/situación difícil.

- Incrementar su **tolerancia a la frustración** afrontando situaciones de fracaso
- **Autorrecompensarse.**

c. Respetto al control del comportamiento

- **Ser capaz de autorregular su comportamiento:** identificar situaciones en las que puede perder el control de su conducta, distinguir entre conductas socialmente aceptadas de conductas que no lo son, ser capaz de anticipar las consecuencias de su comportamiento, conocer y utilizar procedimientos adecuados para expresar sus necesidades y alcanzar objetivos legítimos.
- **Promover un análisis ajustado de cuáles son las atribuciones** que hace respecto de su conducta (causa interna/externa, modificable/inmodificable, controlable/incontrolable) y de su autoeficacia (grado de confianza en alcanzar los objetivos que se propone).
- **Aumentar la frecuencia de las conductas adecuadas** del alumno que inhiban las conductas problemas.
- **Disminuir la frecuencia e intensidad de las conductas problema** de forma que se relacione correctamente con los compañeros y adultos.
- **Desarrollar comportamientos socialmente aceptados que no pertenecen a su repertorio conductual.**

d. Respetto al desarrollo de habilidades de relación interpersonal con los iguales y con los adultos.

- **Desarrollar habilidades sociales básicas:** escucha activa, iniciar y mantener conversaciones, presentarse y presentar a otros, dar las gracias y hacer un cumplido.
- **Desarrollar habilidades sociales avanzadas:** pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.
- **Promover habilidades alternativas a la agresión:** pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a bromas, no entrar en peleas, evitar los problemas con los demás.

e. Respetto a su participación e inserción social

- **Promover que asuma un rol ajustado dentro de su grupo** que facilite que establezca relaciones de amistad.
- **Conocer e integrarse en contextos en los que desarrolle un ocio activo** (deporte, música, amigos...), socialmente aceptado y que refuercen lo trabajado en el ámbito familiar y escolar.
- **Utilizar habilidades de planificación:** tomar iniciativas, establecer un objetivo, recoger información, resolver problemas, concentrarse en las tareas y tomar una decisión.

f. Respetto a los aprendizajes académicos

- **Mejorar su nivel de competencia curricular.**
- **Experimentar el éxito** en sus realizaciones escolares de forma que le permita descubrir intereses a corto y medio plazo en el ámbito académico.
- **Mantener el esfuerzo** durante un periodo prolongado y ser capaz de trabajar de forma cada vez más autónoma.
- **Ser capaz de demorar las gratificaciones** con el fin de alcanzar metas académicas personales.
- **Recibir alabanzas y gratificaciones** de forma habitual por los pequeños logros por parte de los profesores
- **Facilitar la realización de las tareas escolares** dando prioridad a una rutina sistemática y sencilla que pueda interiorizar y asimilar con facilidad.
- **Promover la utilización de otros servicios de apoyo** que necesite el alumno e impulsar la coordinación de la familia y el centro con ellos.



2.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y ALTERACIONES GRAVES DE LA CONDUCTA.

En el caso del alumnado con TDAH, es importante tener en cuenta que además de las necesidades educativas especiales que se han mencionado para todos los alumnos con alteraciones graves de la conducta, presentan las siguientes, que se derivan de las características de su TDAH:

a. Respetto al control del comportamiento

- Ser capaz de autorregular **sus** impulsos.
- Mantener la atención controlada por él mismo de una forma sostenida.

b. Respetto a aspectos ámbito escolar

- Mejorar su nivel de atención sostenida y selectiva.
- Ser capaz de organizar sus materiales y planificar sus actividades.
- Organizar su pensamiento mediante autoinstrucciones.
- Mantener un seguimiento personal constante por parte de un adulto (tutor personal, padre).

c. Respetto al ámbito extraescolar

- Integrarse en un contexto en el que desarrolle un ocio activo, socialmente aceptado.
- Facilitar la realización de las tareas escolares.
- Ayudarle a que adquiera rutinas sencillas que pueda interiorizar y asimilar con facilidad.



3. RESPUESTA EDUCATIVA

3.1. EL OBJETIVO: MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DEL ALUMNO

La respuesta educativa debe partir de una [evaluación psicopedagógica](#) rigurosa. Un aspecto de gran importancia en esta evaluación debe ser la detección de las metas que tiene el alumno, es decir concretar con él los objetivos que le motivan, aquellos por los que está dispuesto a esforzarse. Esto podemos lograrlo de forma poco estructurada hablando con él. También podemos sistematizarlo e incluirlo dentro de un marco como el de Calidad de Vida (CV)⁹. Este paradigma nos permite detectar de forma objetiva los aspectos en los que conviene intervenir para tener un importante más importante para el alumno y además, como decíamos en relación con las metas, concretar cuáles de ellas son más relevantes para él y por lo tanto una fuente de motivación para que intervenga activamente en el cambio que se le va a proponer.

Por otra parte el modelo de CV está en plena sintonía con la propuesta curricular que, en el marco de la Recomendación del Parlamento Europeo (p. L 394/13) regula la normativa actual del MEC (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), y de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (Decreto 23/2007 de 10 de mayo)¹⁰.

Dicha normativa establece que a través del currículo no se persiguen sólo resultados académicos sino desarrollar competencias que objetivamente tengan repercusión en la vida de las personas y que ellas mismas las perciban así y concreten las siguientes ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal.

El marco teórico de la calidad de vida es actualmente un agente de cambio en las prácticas profesionales y en los servicios que permite promover actuaciones

⁹ A partir de este momento utilizaremos las siglas CV para hacer referencia al paradigma de Calidad de Vida

¹⁰ Compárese las dimensiones de CV con las competencias básicas del currículo.

en contexto familiar, social y escolar del alumno desde el paradigma de apoyos centrados en la persona, así como evaluar los efectos de la integración en áreas no académicas.

La CV es un concepto con siete dimensiones que son comunes a todas las personas. Gómez Vela y Verdugo (2002) han concretado los indicadores que figuran a continuación para los adolescentes españoles y han elaborado el Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes (Gómez Vela y Verdugo 2002):

Dimensión	Indicadores
Relaciones interpersonales	Relaciones valiosas con familia, amigos, compañeros y conocidos. Redes de apoyo social
Bienestar material	Alimentación. Vivienda Estatus económico de la familia Pertenencias
Desarrollo personal	Habilidades, capacidades y competencias. Actividades significativas Educación, oportunidades formativas. Ocio
Bienestar emocional	Satisfacción, felicidad, bienestar general. Seguridad personal/emocional. Autoconcepto, autoestima y autoimagen. Metas y aspiraciones personales. Creencias, espiritualidad
Integración / Presencia en la comunidad	Acceso, presencia, participación y aceptación en la comunidad. Estatus dentro del grupo social Integración Actividades sociocomunitarias Normalización Acceso a los servicios comunitarios
Bienestar físico	Salud y estado físico. Movilidad Seguridad física Asistencia sanitaria
Autodeterminación	Elecciones personales Toma de decisiones Control personal Capacitación Autonomía



3.2. LA METODOLOGÍA: LA PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE de 5 de enero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, que es norma básica en su Artículo 17.3 y 17.4 establece

Artículo 17.3. Los centros promoverán, asimismo, compromisos con las familias y con los propios alumnos en los que se especifiquen las actividades que unos y otros se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo.

Artículo 17.4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para dichas administraciones.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, aplica en el marco de sus competencias lo establecido en el Real Decreto 1631/2006 publicado el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, BOCM del 29 por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en esta comunidad.

La Planificación Centrada en la Persona (PCP)¹¹ es una metodología que permite concretar los compromisos con las familias y el propio alumno que deben promover los centros al aplicar la normativa mencionada. Respecto al modelo actual, supone un mayor esfuerzo por implicar al alumno y a su familia en la elaboración de un plan viable y positivo para que alcance metas personales que considere importantes con la ayuda de personas o equipamientos que pueden formar parte o no del contexto en el que él habitualmente se desenvuelve.

Este procedimiento de trabajo está muy relacionado con el modelo de Calidad de Vida y ha demostrado ser una estrategia muy eficaz para proporcionar apoyos y desarrollar las competencias allí donde éstas se ponen en acción, en los contextos problemáticos que el alumno percibe como reales y que son relevantes para él.

Una **competencia** es (Monereo C. y Pozo J.I. 2007) un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo, y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve.

¹¹ A partir de este momento utilizaremos las siglas PCP para hacer referencia a la metodología de Planificación Centrada en la Persona.

La Planificación Centrada en la Persona¹² (PCP se basa en que un grupo de personas, el equipo de PCP, que son significativas para el alumno coordinan sus esfuerzos y comparten lo que saben para ayudar al alumno sin jerarquías profesionales.

Estas personas son elegidas por el alumno para ayudarle a detectar sus metas a largo plazo, a analizar sus puntos fuertes en los que se debe basar para alcanzarlas, a priorizar objetivos a corto/medio plazo que le acerquen a las metas que se ha propuesto, a concretar programas en los que se definan los apoyos que va a utilizar para lograr esos objetivos cercanos y a realizar el seguimiento de los programas y la eficacia de los apoyos.

Una figura clave en este procedimiento es el “Facilitador” que es una persona, también elegida por el alumno, que se centra en el proceso, no en el resultado y que actúa como su [mentor](#), como “responsable del caso”; se coordina con el tutor y el resto de profesionales, aconseja a la familia, promueve un clima de cooperación, recoge los acuerdos, etc. Para que el alumno elija de forma coherente al Facilitador, el orientador y el tutor le ayudarán a concretar unos criterios.

Esta metodología es muy sólida porque parte del compromiso de los miembros del equipo PCP y del Facilitador, de proporcionar apoyo al alumno con alteraciones de conducta, para conseguir objetivos que para él son muy relevantes al habérselos propuesto partiendo de aquellos aspectos (indicadores) que él ha considerado importantes para mejorar su calidad de vida.

Por otra parte la dinámica que se crea y las propuestas que se hacen (relacionadas con las metas a largo plazo, los objetivos a corto/medio plazo los Planes Personales de Intervención y/o los apoyos que se van a utilizar en dichos planes) son muy creativas y complementarias porque las realiza un grupo muy heterogéneo e implicado personalmente con el éxito del alumno.

El concepto de apoyo es muy importante, y aunque no es nuevo, sí es novedosa la idea de que si se utilizan de una forma estratégica y bien reflexionada mejorarán las capacidades funcionales de las personas que tiene alteraciones graves de la conducta.

La AAMR en su última definición de discapacidad intelectual (2002)¹³ define los **apoyos** como recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y a incrementar el funcionamiento individual. Esta asociación también propone el siguiente proceso de planificación y evaluación de los apoyos:

¹² **LÓPEZ FRAGUAS M.A, MARÍN GONZÁLEZ A.I. Y PARTE HERRERO J.M (Aspro-na/Valladolid) (2004)** La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho a la autodeterminación. Siglo Cero nº 210.

¹³ **AAMR (2004)** Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza

- a. **Identificar las áreas de apoyo relevantes.** Desde el planteamiento que estamos haciendo en este documento las “áreas de apoyo relevantes” son las **dimensiones de calidad de vida relevantes** que pueden evaluarse con el *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes* (Gómez Vela y Verdugo 2002).
- b. **Identificar las actividades de apoyo** para cada una de las dimensiones de calidad de vida. Desde la metodología de Planificación Centrada en la Persona estas actividades de apoyo son **los objetivos prioritarios** que se propone el alumno ayudado por el facilitador y el equipo de PCP en las dimensiones de CV que son más importantes para él.
- c. **Determinar el nivel o intensidad de los apoyos necesarios.** La AAMR distingue cuatro intensidades de apoyo
 - El **apoyo intermitente** es el que se realiza “cuando es necesario”. Pueden ser de alta o baja intensidad, pero se caracterizan porque no son previsibles y frecuentemente son necesarios durante periodos cortos de tiempo. Por ejemplo la intervención que se realiza en un momento de crisis de un alumno con problemas de conducta.
 - El **apoyo limitado** es el que se sabe que se necesitará durante periodos cortos pero regulares y por lo tanto pueden planificarse los recursos personales que serán necesarios.
 - El **apoyo extenso** también es regular, se realiza diariamente en algunos ambientes o entornos concretos, aunque no necesariamente con una intensidad alta.
 - El **apoyo generalizado**, por último es el que se desarrolla de forma constante, elevada intensidad y en diferentes ambientes.

Para los centros de secundaria creemos que es adecuada la propuesta de la Consejería de Educación del País Vasco¹⁴ de considerar apoyo intermitente el que se realiza ocasionalmente, apoyo limitado el que se desarrolla de 1 a 6 horas semanales, extenso entre 7 y 15 horas semanales y generalizado entre 16 y 25 horas semanales.

La AAMR (2004) propone que para determinar la intensidad de los apoyos se utilice una escala Likert de cinco puntos con la que se valore la frecuencia (menos de mensual, mensual, semanal, diario, y a la hora o más frecuentemente), el tiempo de apoyo diario (nada, menos de 30 minutos, de 30 minutos a 2 horas, de 2 a 4 horas y 4 horas o más) y el tipo de apoyo (ninguno, supervisión, instigación verbal o gestual, ayuda física parcial, guía física completa).

¹⁴ **Consejería de Educación del País Vasco (octubre de 2002).** Códigos de necesidades educativas especiales. Manual de consulta para uso reservado de asesores y asesoras de nee .

- d. **Redactar el Plan de apoyo individual** con la participación activa del alumno y su familia. Cuando se diseñe el Plan de apoyo individual debemos tener en cuenta las dos fuentes de apoyo que distingue la AAMR:

Los apoyos naturales son recursos y estrategias proporcionados por personas o equipamientos en determinados entornos que:

- Posibilitan el logro de resultados personales y de rendimiento, deseados.
- Están normalmente disponibles y son culturalmente apropiados en ese ambiente y
- Están apoyados por recursos dentro del ambiente. Ejemplos de este tipo de apoyos son los que proporcionan los miembros de su familia, el “círculo de amigos”, aplicación flexible del RRI...

Los apoyos basados en servicios son los mismos recursos y estrategias que los anteriores, pero proporcionados por personas o equipamientos que normalmente no son parte del “ambiente natural” de la persona. Dentro de ellos se incluyen a los maestros, a profesionales de habilitación de la salud, al personal de atención directa o profesionales, y/o voluntarios remunerados. Ejemplos de apoyos basados en servicios son los que proporcionan el “Facilitador”/“mentor”, la intervención directa del orientador, un taller de habilidades sociales, asistir a las sesiones terapéuticas proporcionadas por SM o a talleres prelaborales organizados por Servicios Sociales en horario extraescolar, etc.

En los centros es importante hacer explícito que el ajuste de la respuesta educativa que se ofrece al alumno es una responsabilidad de todo el centro y no exclusivamente del equipo docente que trabaja con él de forma directa y departamento de orientación. Por este motivo es imprescindible que determinados apoyos que el alumno con alteraciones graves de la conducta necesita, se tengan en cuenta al tomar decisiones en la organización del centro. En la medida en que esto ocurra será más fácil proporcionar otros en el contexto del grupo clase o hacerle propuestas individuales de apoyo al alumno.

Los apoyos que a continuación se proponen desde la organización del centro, desde las actuaciones del grupo clase o para los Planes Personales de Intervención han sido elaboradas con la colaboración de los orientadores de los centros de educación secundaria públicos y concertados de la DAT Madrid Sur, en el marco de la coordinación con el Servicio de Unidad de Programas Educativos.



3.3. LOS APOYOS QUE SE PUEDEN PROMOVER EN EL CENTRO

3.3.1. APOYOS DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.

- 1.1. En los casos en los que el alumno se incorpore por primera vez al centro, **el jefe de estudios y el orientador recabarán toda la información relevante a través de los profesionales que han trabajado con él en el centro anterior**, identificando especialmente las medidas que han sido más eficaces con él, así como aquellas otras con las que no se ha tenido tanto éxito.
- 1.2. También cuando se incorpora por primera vez al centro o lo hace tras un periodo de ausencia prolongado, **tener previsto un Plan de Acogida** que se adaptará a las características del alumno y su familia.
- 1.3. Hacer explícito el procedimiento que se va a utilizar para promover la **cooperación de la familia con el centro**. En él debe concretarse una o varias personas de referencia en el centro, la periodicidad de las reuniones, los miembros de la familia con los que se va a colaborar, (se tendrán en cuenta para ello las características del alumno y del sistema familiar), el contenido de las sesiones de trabajo (concretar y priorizar objetivos, formas de ayuda, intervenciones en momentos de crisis, seguimientos de programas específicos y de la eficacia de los apoyos...) ¹⁵.
- 1.4. **Concretar una persona de referencia**, entre los adultos que son mejor aceptados por el alumno y a ser posible elegido por él con el fin de que promueva su implicación en el cambio, consensúe con él objetivos, le ayude a interpretar situaciones. Esta persona de referencia puede ser el **“mentor”** individual de un alumno o realizar estas funciones con un grupo reducido, previo acuerdo con el tutor para actuar como cotutor, de forma que el seguimiento sea más personal y periódico... Este profesional (**“Facilitador”**) trabajaría estrechamente con el alumno y con su familia para concretar objetivos personales (que el chico valore) y ayudarlo a alcanzarlos. Con el fin de hacer posible el cumplimiento de sus funciones esta persona debe disponer de una hora semanal (complementaria) acumulable mensualmente.
- 1.5. Promover la creación del equipo de Planificación Centrada en la Persona, para lo cual el Facilitador debe explicar al alumno cual es su función y le ayudará a elegir sus miembros.

¹⁵ Si se crea el equipo PCP, generalmente algún miembro de la familia formará parte de él y se deberán redefinir los contenidos de las sesiones de trabajo con la familia (información, capacitación para que proporcionen una ayuda eficaz para que el alumno alcance un objetivo concreto, etc.)

- 1.6. **Proponer que asuma la tutoría un profesor o profesora que pueda establecer una relación de empatía con el alumno**, sin que esto implique la renuncia a establecer límites claros y coherentes.
- 1.7. **Reducir, en la medida de lo posible, el equipo docente** que trabaja con el grupo en el que esté el alumno. Para conseguir esto, en el primer ciclo, puede proponerse que Lengua y Ciencias Sociales la imparta un maestro o maestra y Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza otro. También puede estudiarse la posibilidad de que las optativas y las materias que no estén asignadas a ningún departamento las imparta un profesor que ya tenga asignada otra asignatura.
- 1.8. **Reducir a un máximo de 20 alumnos el grupo clase** en el que está escolarizado e intentar que en dicho grupo sólo se escolarice un alumno con este perfil.
- 1.9. Los **miembros del equipo docente disponen de una hora semanal de coordinación** para realizar un seguimiento del programa de intervención que previamente han acordado.
- 1.10. **Promover la coordinación entre los profesores (tutor, equipo docente, miembros del departamento de orientación) y profesionales pertenecientes a servicios externos al centro** (SM, SS, Talleres profesionales, monitores de tiempo libre...). Se han facilitado espacios y tiempos reales.
- 1.11. **Facilitar la coordinación entre el equipo directivo y el Departamento de orientación**
- 1.12. **Informar al Claustro de profesores de las nee del alumno**, de las medidas adoptadas y de cómo intervenir en los momentos de crisis.
- 1.13. **Incluir en el RRI** un apartado en el que se haga explícito que debe aplicarse de forma flexible con este alumnado, teniendo en cuenta su adaptación curricular (por ejemplo darle un aviso, criterios para la aplicación de partes, consecuencias derivadas de dichos partes...)
- 1.14. **Considerar como tiempo lectivo del orientador el que dedica a trabajar directamente con el alumno**: seguimiento diario, sesiones de entrenamiento en habilidades sociales, refuerzo pedagógico entrando en clase o en pequeño grupo...
- 1.15. **Al iniciar las guardias, en cada periodo de clase, empezar por el aula en la que está el alumno con problemas de conducta**, con el fin de evitar periodos sin control.
- 1.16. **Hacer posible que este alumnado pueda trabajar aspectos específicos que son prioritarios en su currículo**: reestructuración cognitiva, habili-

dades sociales, relajación, intervención en momentos de crisis, etc. Para ello se concretará qué profesional va a intervenir, en qué momentos lo hará, qué va a trabajar, etc.)

- 1.17. Incorporar al alumno a **grupos reducidos de apoyo escolar**.
- 1.18. **Utilizar la estrategia de “El Círculo de amigos”¹⁶** con el fin de facilitar la integración con alumnos de edades similares de su mismo nivel educativo o ciclo.
- 1.19. **Coordinar desde Jefatura de Estudios, en colaboración con el tutor o tutora y el departamento de orientación la información que se da a los padres, especialmente a los que tienen hijos en la misma clase que el alumno con alteraciones graves de conducta** de las nee de este alumno, del programa de intervención que desarrolla el centro en general y el equipo docente de forma especial.
- 1.20. **Impulsar el funcionamiento y la participación en el centro de la asociación de alumnos**, con el fin de que sientan que forman parte de él, y aprendan a participar en la comunidad desde una actitud de cooperación activa.
- 1.21. **Tener previsto un procedimiento de intervención en momentos de crisis** asegurando una actitud positiva y de respeto (Carr 1996 cap 2): 1) Cuando sea posible ignorar la conducta problemática 2) Proteger al alumno o a los compañeros de las consecuencias de la alteración de conducta 3) Contener al alumno durante el episodio de conducta problemática 4) Retirar a las personas que puedan correr peligro del escenario de la crisis 5) Proporcionar señales (estímulos discriminativos) que promuevan conductas no problemáticas.
- 1.22. **Impulsar la participación del centro en programas** que ayuden a los alumnos y alumnas a sentir que forman parte del centro; a que se integren en grupos de compañeros con una actitud colaborativa; a que progresen en el ámbito educativo, así como a que desarrollen un ocio activo: Campeonatos escolares, Aulas abiertas, Programa PROA, Programas de compensación externa, Planes locales de mejora...
- 1.23. **Desarrollar el Programa de mediación escolar para resolver conflictos** y promover que este alumnado participe en dicho Programa.
- 1.24. **Promover la participación de los profesionales en distintas modalidades de formación sobre la respuesta educativa a este alumnado** y facilitar que dicha formación se realice dentro del propio centro.

¹⁶ FERNANDEZ I. Y FUNES S.(2002)

1.25. “Aula de atención personalizada”. En los casos en los que tras reiterados avisos el alumno continúa con la conducta problema que impide el desarrollo normal de la clase, dicho alumno se incorpora a un “espacio” vigilado por uno de los profesores de guardia en el que continúa los trabajos de clase.



LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TGC QUE PROVIENE DE CONTEXTOS SOCIALES Y/O ECONÓMICOS DESFAVORECIDOS.

- Promover la creación del grupo específico (modalidad C de compensatoria)
- Solicitar la creación del grupo específico singular.
- Desarrollar Programas de Compensación externa en horario extraescolar, bien solicitado por el centro o por las asociaciones sin ánimo de lucro.



3.3.2 APOYOS DESDE LAS ACTUACIONES CON EL GRUPO - CLASE.

- 2.1. **Plan de acogida.** Informar a los compañeros de la clase de las nee del alumno y cómo intervenir en los momentos de crisis, dentro del contexto de las normas de clase, así como la importancia de evitar conductas de alarma que refuercen nuevas apariciones de episodios de descontrol.
- 2.2 **Crear un clima de baja tensión:** hablarle sin brusquedad, darle un aviso, anticiparle las consecuencias naturales de su comportamiento (por supuesto evitando las amenazas), ignorar las conductas menos disruptivas, presentar la conducta alternativa correcta, utilizar refuerzos variados tanto sociales como de actividad...
- 2.3 **El equipo docente está de acuerdo en seguir un Plan Personal de Intervención en cuya elaboración ha participado el alumno.** Para reemplazar las conductas problema es necesario que el alumno aprenda muchas conductas alternativas socialmente aceptadas (formas de comunicación) con las que pueda conseguir las metas que está consiguiendo con la conducta disruptivas. Con este fin **es necesario que cada uno de los miembros del equipo docente, o un nº significativo de ellos se hayan comprometido a crear situaciones en las que el alumno practique las con-**

ductas alternativas (formas de comunicación) que debe adquirir. Por otra parte el alumno estará motivado para hacerlo si en el tiempo que comparte con cada uno de estos profesores puede alcanzar objetivos que para él son relevantes (detectados al realizar la evaluación de CV y priorizados posteriormente con el Facilitador) y consigue con la conducta alternativa la misma meta que con la conducta problema.

- 2.4. El equipo docente, incluido el profesor de apoyo, colabora de una forma estrecha para **unificar criterios de intervención**, tratar de extinguir las conductas problema y reforzar las conductas alternativas. Mantener reuniones periódicas para acordar la forma de intervenir y realizar el seguimiento de las medidas que se adoptan.
- 2.5. **Elaborar conjuntamente con el alumnado las normas del aula**, donde se especifique con claridad formas concretas de respetar a los demás, así como los procedimientos para ayudar a hacerlo (aviso, cambio de sitio...)
- 2.6. **La metodología que se utiliza dentro del aula facilita la incorporación de otros profesionales dentro de la clase en una o varias asignaturas de forma que trabajen dos adultos en el aula** (profesionales en prácticas, profesores de apoyo...). Esto implica no organizar la clase de forma magistral, proponer trabajos de una duración media o larga, formar grupos interactivos o cooperativos, etc.
- 2.7. Proponer la realización de **Proyectos de trabajo personales o en grupo** (de una duración media o larga dependiendo de las características del alumno) que le permita realizar elecciones relacionadas con el tema, la organización, los miembros del grupo, la asignación de tareas...
- 2.8. Realizar trabajos en **grupos “interactivos” y/o cooperativos** (JOHNSON D.W. y cols 1999; DÍAZ AGUADO M.J. 2003).
- 2.9. **La distribución y ubicación de los alumnos en clase se ha realizado de forma reflexiva** y periódicamente se les hace rotar para facilitar que se relacionen entre sí.
- 2.10. **Seleccionar para este alumno el lugar más adecuado de la clase:** el que facilite el control de su atención, el que le permita trabajar en periodos cortos con algún otro compañero, aquel en el que se le pueda proporcionar apoyo, etc.
- 2.11. **“Mesa de sosiego”.** Tener preparado un lugar algo aislado con el fin de que el alumno pueda trabajar de forma más concentrado sin molestar a los demás (intentando controlar los movimientos, dándose autoinstrucciones en voz baja...)
- 2.12. **Al inicio de cada clase dar cinco minutos a todo el grupo de alumnos para que prepare el material de trabajo.**

- 2.13 Crear la rutina de **asignar responsabilidades** entre los alumnos del grupo y asignarle las que son más adecuadas para que alcance sus objetivos prioritarios.

Incluir en el Plan de Acción Tutorial:

- 2.14 **Actividades que promuevan la educación en valores y una actitud positiva hacia las diferencias individuales:** vídeo-forum, charlas, lecturas...
- 2.15 **Promover la participación activa en la comunidad** (tanto dentro del IES como en el ámbito local) **a través de la asociación de alumnos del centro y la participación en programas de voluntariado.** Con el fin de que el alumno elija un programa de voluntariado cercano a sus intereses será necesario presentarle un abanico amplio entre los que pueda elegir el que más sintonice con sus intereses.
- 2.16 En un marco en el que se hable de las diferencias individuales, **explicar**, cuando no esté presente el alumno, **las características del alumno con alteraciones graves de conducta** (ampliando la información en el sentido correspondiente si el alumno tiene TDAH, Discapacidad intelectual...) y **las formas de proporcionar una ayuda eficaz** (ignorar si es posible las conductas problema, no alarmarse, no reforzar con atención, “Círculo de amigos”, etc.).
- 2.17 Entrenar las **habilidades sociales** que son prioritarias para él.
- 2.18 Trabajar la **resolución de conflictos en un contexto lo más normalizado posible**
- 2.19. **Trabajar el desarrollo de competencias emocionales** (la autoestima, autoeficacia, la asertividad, etc.)
- 2.20 **Utilizar la estrategia de “El Círculo de amigos”** con el fin de facilitar la integración con los compañeros de clase.
- 2.21 **Crear la figura de “Alumno ayudante”** para promover que un grupo de alumnos, que pueden ir rotando, se interesen por la situación personal de sus compañeros, dificultades que puedan tener, compartir con ellos situaciones de ocio dentro y fuera del centro...
- 2.22. **Desarrollar estrategias de tutorización entre iguales** si previamente ha aceptado esta ayuda el alumno: supervisar que apunta los deberes en la agenda, corregir por parejas las actividades, dirigirle la atención cuando observe periodos prolongados de inatención, intercambios de clases, salidas y entradas, etc.

- 2.23 **Comprobar que comprende los contenidos y realiza las tareas.**
- 2.24 **Proporcionar apoyo pedagógico** para el alumnado con alteraciones graves de conducta que tenga dificultades de aprendizaje y/o desfase curricular



3.3.3 PLANES PERSONALES DE INTERVENCIÓN.

A. LA INTERVENCIÓN COMUNICATIVA SOBRE LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

Al describir la evaluación psicopedagógica del alumnado con alteraciones graves de conducta hacíamos referencia que podemos utilizar el enfoque comunicativo de los problemas de comportamiento cuando tras una evaluación funcional descubrimos que el propósito que persigue el alumno con la conducta problema es llamar la atención, evitar algunas tareas o situaciones que no le agradan u obtener algo (realizar una actividad, conseguir un objeto, etc.)

3.1. **En cualquier caso la intervención** implica cambiar la forma de interactuar del alumno con las personas que le rodean. Para promover este cambio **desde un planteamiento comunicativo¹⁷ es necesario:**

1. **Establecer una relación positiva (de empatía) con el alumno.** Si no se tiene una relación de este tipo, puede conseguirse con el siguiente procedimiento:
 - a) Elabore una lista de refuerzos sociales, actividades (en el caso de discapacidad intelectual también pueden ser adecuados objetos) que le gusten a la persona con la que se está trabajando.
 - b) Proporcione estos reforzadores gratuitamente durante varios días hasta que parezca que al alumno le agrada su compañía
2. **Convertirnos en una señal para el acercamiento y la comunicación.** Una vez que se ha establecido una relación positiva con el alumno, éste debe aprender que puede conseguir las metas que ha estado alcanzando con la conducta problema utilizando otras conductas socialmente adecuadas. Para ello:
 - a) Espere que la persona se acerque, antes de proporcionarle los reforzadores gratuitamente y continúe así varios días.

¹⁷ **CARR EDWARD G Y OTROS (1996)** Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Guía práctica para el cambio positivo. Madrid: Alianza. Capítulos 7 al 14.

- b) Cuando sea estable la conducta de aproximación espere a que realice una petición
3. **Promover que comparta actividades con otros compañeros que les resulte satisfactorias a ambos.** El siguiente procedimiento puede ayudar a alcanzar este objetivo:
- a) Detectar por diversos medios (cuestionario, debate, guía de observación, redacción etc.) los temas y las actividades tanto dentro como fuera del aula que les interesan a los alumnos de su grupo o a aquellos con los que consideramos más fácil y/o adecuado que se relacione.
 - b) Trate de emparejar a las dos personas para que se dediquen, con frecuencia, a las actividades que a ambas les divierten.
 - c) Se habrá alcanzado el éxito si el alumno pide con frecuencia realizar las tareas con la otra persona.
4. Una vez confirmado el objetivo de la conducta problema en un contexto determinado **se han elegido otras conductas alternativas adecuadas a ese contexto que son funcionalmente equivalentes.** Para ello se debe:
- a) Considerar quien proporciona las consecuencias y en qué situación las proporciona.
 - b) Enseñar a responder con la nueva conducta. Empiece eligiendo conductas alternativas (si es posible que pertenezca ya a su repertorio de conductas) que se puedan utilizar en una amplia variedad de situaciones.
 - c) Si la conducta problema tiene más de un propósito, deben enseñarse varias conductas alternativas de forma que pueda alcanzar todos sus propósitos utilizando conductas adecuadas socialmente (conductas comunicativas). La conducta o conductas alternativas deben hacer que el alumno alcance su propósito de forma fiable y con poca demora.
 - d) El éxito está en que el alumno solicita atención, ayuda (en lugar de evitar la tarea) o determinadas cosas concretas utilizando las conductas alternativas de forma rápida y consistente, en situaciones en las que actuaba de forma problemática y la conducta problemática debe disminuir o desaparecer.

e) Si los problemas persisten

- Compruebe que la demora en conseguir su propósito con la conducta alternativa no es mayor que si utiliza la conducta problema.
- Si la demora es un factor, debe comprobarse que la conducta alternativa no le requiere demasiado esfuerzo (necesita mucho tiempo para realizarla o requiere mucha ayuda), Compruebe también que las demás personas comprende la finalidad de la conducta alternativa.
- Si el esfuerzo o la inteligibilidad plantean problemas elija otra conducta alternativa.
- Reaccionar con tranquilidad, pero manteniendo la firmeza, reduciendo al mínimo las reacciones ante la conducta problemática

5. **Mejorar la tolerancia a la demora del refuerzo.** Después de enseñar una conducta alternativa eficaz (que en realidad lo que se ha enseñado es otra forma de comunicación más adecuada) la persona puede empezar a importunar a los demás con un uso excesivo de esta conducta alternativa. A corto plazo, los adultos (padres, profesores...) deben permitir que se les moleste hasta cierto punto. Cuando la conducta esté bien establecida, será el momento de enseñar al alumno a tolerar cierta “demora del refuerzo”

- a) Cuando el alumno pide el descanso, la atención o cosas concretas realizando la conducta alternativa adecuada el profesor debe decirle que podrá obtenerlo tras realizar un trabajo.
- b) Se le debe ayuda a pedir lo que quiere después de haber realizado el trabajo y corregido los errores.
- c) Se deben plantear diversas situaciones (con distintas tareas, diferentes profesores o diversos lugares) que ayuden al alumno a darse cuenta cuando puede realizar su petición y cuando no porque los demás están ocupados.
- d) Incremente progresivamente la dificultad del trabajo. Si vuelven las conductas problema, disminuya temporalmente la exigencia.
- e) Desvanezca poco a poco las ayudas que ha utilizado para que pida lo que desea utilizando la conducta alternativa después de realizar un trabajo.

- f) Asegúrese de que el refuerzo que consigue después de realiza el trabajo correctamente y utilizar la conducta alternativa es algo importante para el alumno.
 - g) Repita los cuatro primeros pasos utilizando con otro muchos adultos.
 - h) Cuando no es posible proporcionarle al alumno lo que quiere ofrézcale un refuerzo sustituto de igual valor o superior.
 - i) El éxito está en que el alumno no plantee la conducta problema cuando no se satisfaga inmediatamente su petición.
6. **El procedimiento de inserción.** Este procedimiento consiste en situar las órdenes en un contexto de buen humor. Para ello:
- a) Haga una lista de las órdenes que son señales facilitadoras de la conducta problema.
 - b) Si ya ha establecido una [relación positiva](#), (punto 1º de este procedimiento de intervención) haga también una lista de las cosas concretas, actividades, conversaciones, e intereses compartidos que fueron parte del proceso de establecer la relación positiva y que son señales de conductas no problemáticas que indican buen humor (sonrisa, risa y otras conductas que indican placer e interés).
 - c) Si no ha establecido una relación positiva, hágalo.
 - d) Si el alumno responde a una orden con la conducta problema en dos ocasiones consecutivas, empiece el tercer episodio presentando señales facilitadoras de la conducta no problemática, al menos tres o cuatro veces. A continuación presente la orden de nuevo (ahora ya estaría insertada en un contexto positivo). Puede continuar presentando la señal no problemática mientras el alumno responde siempre que no distraiga o interfiera su trabajo.
 - e) El éxito está en que se tenga seguridad en que el alumno muestra conductas que indican buen humor después de presentar señales facilitadoras de conducta no problemática. El éxito también está en que al presentar de nuevo las órdenes que provocan conductas problemas el alumno las cumple sin presentar conductas disruptivas.
7. Otra forma de enseñar al alumno que puede conseguir cosas importantes para él sin recurrir a las conductas problema es **darle la posibilidad de elegir**. No se trata de renunciar al control (dejarle que haga lo que quiera), sino de compartirlo. Significa que le dejamos elegir como par-

te de una intervención que incide en la educación funcional y en la participación en la vida de la comunidad. El procedimiento que se puede seguir es el siguiente:

- a) Siempre que se pueda proporcione al alumno alternativas relacionadas con la tarea que debe realizar, las personas con las que puede interactuar, cosas concretas y actividades sociales.
 - b) Intente crear alternativas que estén relacionadas con los factores que controlan la conducta problemática.
 - c) Permítale elegir una de las alternativas y satisfaga su elección.
 - d) Si elige una alternativa que no se le ha ofrecido, si es posible, satisfaga esta elección.
 - e) Proporcione consecuencias naturales para la no realización de elecciones:
 - Elija por él o ella. Puede que deba ayudarle a realizar la tarea que ha elegido usted o que tenga que utilizar procedimientos de [inserción](#).
 - En el caso de que el propósito de la conducta es la interacción social (atención), deberá elegir la otra persona con quien interactuará el alumno.
 - En el caso de que el propósito de la conducta sea conseguir cosas concretas, no le proporcione ningún refuerzo, pero pasado un pequeño tiempo ofrézcale las opciones otra vez.
 - f) Cuando sea necesario, incorpore la opción de elegir a un procedimiento de inserción.
 - g) El éxito está en que la mayoría de las veces, cuando se le ofrezcan alternativas elija una.
8. **Generalización.** Carr (1996) la define como la transferencia de los resultados de una intervención desde una situación a muchas otras. La generalización debe producirse a través de las personas, de los contextos físicos y de las tareas. En ocasiones ocurre de forma no programada, cuando se observan los beneficios de una intervención en otras situaciones nuevas en las que no se enseñó la conducta alternativa, pero este tipo de generalización no suele ser frecuente. Un procedimiento adecuado para llevarla a cabo es el siguiente:
- a) Prográmela en situaciones controladas y después cambie poco a poco a situaciones menos controladas. Carr (1996) considera que una

situación está controlada si 1) contiene pocas señales para la conducta problemática y pocos estímulos distractores 2) es posible controlar una crisis si ésta ocurriera sin tener que abandonar por presión social, peligro potencial o sentirse violento.

- b) Programa la generalización siempre en situaciones es probable que se encuentre en su vida diaria (situaciones naturales).
 - c) Utilice gran variedad de situaciones naturales (de tareas, personas y contextos)
 - d) Recuerde que para la mayoría de las personas la conducta problema tiene más de un propósito, por lo tanto se deben enseñar distintas habilidades (conductas alternativas).
 - e) El éxito está en que el alumno presenta una gran variedad de conductas alternativas a la problemática en muchas tareas, con muchas personas y en muchos contextos. El éxito también está cuando tiene lugar una generalización no programada.
9. **Fallos en la generalización.** Cuando la generalización no se produce suele ser por una de las siguientes razones: 1) la relación que mantiene el alumno con el adulto es inadecuada 2) no existe una evaluación funcional adecuada y 3) La situación contiene señales claras que favorecen la conducta problemática y que dominan sobre los efectos de la intervención.

Un procedimiento adecuado en estos casos es el siguiente:

- a) Valore si, aunque la generalización haya sido cuidadosamente programada y haya tenido éxito en otras ocasiones, en estos momentos no se están incrementando las conductas alternativas ni se están reduciendo las conductas problema al introducir personas, tareas o situaciones nuevas.
- b) Valore si las personas que llevan a cabo la intervención tienen una relación más neutra que positiva con el alumno. Si es así, estas personas deben seguir los pasos mencionados para establecer una relación positiva.
- c) Si las personas que desarrollan la intervención ya tienen una relación positiva con el alumno, haga una evaluación funcional en la situación nueva para comprobar que el objetivo de la conducta problema es el mismo que el propósito que persigue con ella en las situaciones en las que ha tenido éxito. Si fuera así se deberá cambiar la intervención para recoger el nuevo propósito.

- d) Compruebe que la situación nueva no contiene señales que favorecen la aparición de la conducta problema. Si es así, cambie la intervención eliminando dichas señales o si esto no es posible haga que las señales dejen de provocar la conducta problema (si es una persona inicie el procedimiento para establecer una relación positiva, si la conducta alternativa requiere demasiado esfuerzo, elija otra).
- e) El éxito está en que progresivamente se incrementa la conducta alternativa y se reduce la conducta problema en las situaciones en las que había fallado la generalización.

10. **El mantenimiento.** Si las conductas alternativas que le enseñamos al alumno le permiten conseguir sus propósitos de forma fiable y eficaz en su vida diaria serán funcionales y probablemente se mantendrán en el tiempo. Sin embargo no es razonable que se eliminen por completo y para siempre todas las conductas problema. A veces éstas se producen por frustración o enfado y será necesario llegar a un acuerdo de qué nivel de problemas de conducta puede considerarse aceptable para que las tareas diarias se desarrollen con normalidad.

Cuando los problemas de conducta aumentan tras un periodo en el que habían desaparecido o eran poco frecuente (problemas de mantenimiento) un procedimiento adecuado de intervención es:

- a) Evalúe si se ha seguido enseñando habilidades funcionales (conductas alternativas con las que alcanza el mismo propósito que con la conducta problema) y consolidándolas con refuerzo intermitente.
- b) Si no es un problema de funcionalidad, ni de refuerzo intermitente, valore si la causa puede ser un problema de generalización, como una relación inadecuada.
- c) Si no es un problema de generalización valore si no ha sido demasiado estricto al considerar que la conducta desaparecerá por completo y para siempre, es decir si no se ha producido de forma ocasional por una frustración o enfado.
- d) Si el criterio que se ha aplicado no es demasiado estricto evalúe si no se debe al aburrimiento de recibir siempre el mismo refuerzo.
- e) Si el problema no está en la saciación del refuerzo valore si el alumno alcanza sus propósitos utilizando las conductas funcionales con otras personas. Si el sistema de apoyo social no es adecuado, será necesario hacer más eficaces las conductas funcionales en otros contextos o con otras personas y/o hacer más eficaces los sistemas de apoyo social (la forma de actuar de otros miembros del equipo docente, compañeros o familiares).

- f) En alguna ocasión puede que el problema de mantenimiento se deba a varias de las causas que se han apuntado (funcionalidad de la conducta alternativa, refuerzo intermitente, generalización, haberse utilizado un criterio de duración o intensidad demasiado estricto y saciación del refuerzo), en cuyo caso se deberán abordar todas las causas.
- g) El éxito está en que el alumno supere la recaída y utilice las conductas funcionales de forma adecuada y consistente sin presentar conductas problema.



B. OTROS APOYOS PARA ELABORAR LOS PLANES PERSONALES DE INTERVENCIÓN

3.2 Analizar con el alumno los criterios que debe tener en cuenta para elegir un “[Facilitador](#)” y ayudarle a elegirlo. En cualquier caso es **imprescindible que el alumno tenga un adulto de referencia, un “mentor”** con el que desarrolle una relación de empatía que le motive para el cambio y con el que pueda retomar las situaciones en momentos de crisis o posteriores a ella. Esta persona, a ser posible, debe ser alguien que continúe en el centro el próximo curso con el fin de dar continuidad al trabajo que se realice con él.

3.3 Formar el equipo de Planificación Centrada en la Persona ([PCP](#)).

3.4 Si se ha formado el equipo PCP **los padres** ya estarán informados de todos los aspectos relacionados con su hijo porque generalmente formarán parte de dicho equipo. En cualquier caso será necesario **programar reuniones periódicas con ellos**, valorando qué profesionales deben estar en ellas de forma sistemática (el Facilitador o persona de referencia elegida por el alumno, el tutor...) y quienes deben incorporarse a ellas en función del tema que se vaya a tratar. En estas reuniones:

- **Se ayudará a los miembros de la familia para que continúen siendo el principal apoyo para el alumno:** analizando conjuntamente con ellos sobre las formas más eficaces de intervenir en distintas situaciones, facilitándoles información sobre como llegar a acuerdos, elaborar horarios...
- Se les implicará en el cambio de comportamiento de su hijo promoviendo que el alumno **pueda acceder a actividades extraescolares** de su agrado: deportivas, plástica, de ocio... tras consensuar con él unos objetivos y unos apoyos para alcanzarlos (horario, ayudas personales...).

- Se les informará sobre los recursos comunitarios que pueden serles útiles como unidad familiar (terapias sistémicas), o en programas dirigidos a los hermanos (tratamientos de autoayuda, apoyo desde SM...) o para apoyarles en su papel de padres (grupos de autoayuda, terapia de SM...)
- Se mantendrá un buen control de asistencias y retrasos

3.5 Ponerle límites claros y coherentes. No tiene sentido con este alumnado aplicar el RRI de forma estricta. Conviene evitar los castigos en el pasillo y en la medida de lo posible sustituirla, por estrategias como la “mesa de sosiego” o el “aula de atención personalizada” antes mencionadas.

3.6 Priorizar en el programa de intervención pocas conductas y realizar un seguimiento periódico de ellas

3.7 Reforzar socialmente las conductas adecuadas y promover el éxito en actividades de aprendizaje y de relación con los demás para mejorar su autoconcepto e impulsar actitudes positivas hacia el aprendizaje y la interacción con los otros.

3.8 Ignorar, en la medida de lo posible, **las conductas inadecuadas**, haciendo en los casos necesarios las amonestaciones en privado.

3.9 Asegurarnos en todo momento que entiende la relación entre su comportamiento y las consecuencias, tanto positivas como negativas y **utilizar técnicas cognitivo conductuales como contratos de conducta con o sin sistema de fichas** en el que se le ofrezca la posibilidad de participar en otras clases o tareas que le atraigan: EPV, EF, utilización del ordenador...

3.10 Utilizar la reestructuración cognitiva¹⁸ para ayudarle a interpretar correctamente las situaciones conflictivas, detectar ideas erróneas y promover y apoyar en su cambio, guiándole (modelado, role play, dinámicas de grupo, etc.) para que identifique explicaciones alternativas y formas más adaptadas de responder.

3.11 Aumentar y mantener la motivación

- Comenzar proponiendo actividades en las que se sienta competente, proporcionándole, de esta forma, experiencias de éxito.
- Secuenciar las actividades graduando su nivel de dificultad.
- Comenzar con recompensa inmediata e irla demorando.
- Retroalimentar con frecuencia su conducta.
- Comenzar por los premios y no por los castigos

¹⁸ **BERISO GÓMEZ-ESCALONILLA, A. Y OTRAS (2003)** Cuadernos de terapia cognitivo conductual. Una orientación pedagógica e integradora. Madrid: EOS

- Recordarle con frecuencia qué puede conseguir con su esfuerzo, así como actuaciones pasadas en las que tuvo éxito
- Llevar un autorregistro de cumplimiento de objetivos y un sistema de economía de fichas.
- Proporcionarle ocasiones en las que pueda elegir entre distintas actividades, en el orden en el que las realiza, el modo de hacerlas...
- **Las correcciones** que se le hagan deben ser claras y asegurarnos que comprende el motivo por el que se le hacen. En ningún caso se le contestará con tonos inadecuados (agresivos) y/o humillantes.
- **Evitar hacer juicios de valor y compararle** con los compañeros.

3.12 En relación con las consecuencias de las conductas problema

- **Las consecuencias deben ser “naturales”, es decir relacionadas directamente con la conducta problema**, cuidando en todo momento la proporcionalidad.
- **Valorar la posibilidad de** que incluyan la reparación del daño o estén relacionado directamente con él.

3.13 Generalmente es necesario que se le adapten de forma más o menos significativa diversas áreas: objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación. Esto es responsabilidad del profesor/a de cada área. Debe coordinarlo el tutor o tutora y es imprescindible que sea supervisado eficazmente por Jefatura de Estudio.

Es de gran importancia que el alumno tenga claro la tarea que debe realizar y que ésta esté previamente programada de acuerdo a sus necesidades, así como que disponga de materiales adecuados, especialmente en los periodos que comparte con el grupo clase.

3.14 Priorizar los contenidos que son más funcionales en todas las áreas, especialmente procedimentales y actitudinales.

3.15 Estudiar la estructura del grupo (estudio sociométrico), para incluirlo en un subgrupo que facilite su integración en la clase.

3.16 Adaptar la metodología,

- **Promoviendo el trabajo en grupos cooperativos.**
- **Participando en grupos interactivos** en los que se apoya su relación con los compañeros cuando trabaja en grupos pequeños dentro y fuera del aula con modelado, guía verbal, comentar posteriormente cómo se ha trabajado en grupo, retomando las atribuciones que ha hecho...

- **Utilizando estímulos visuales que atraigan y mantengan la atención:** esquemas, mapas conceptuales.
- **Estructuración de las actividades en el tiempo:** ordenando las actividades, dando un tiempo individual para cada una de ellas, preparando previamente los materiales...
- **Concretar en cada área cuales son los refuerzos de actividad más eficaces,** con el fin de programarlas a continuación de otras tareas que le supongan mayor esfuerzo.

3.17 Promover que el alumno participe en actividades extraescolares y programas extracurriculares que se realicen en el propio centro que faciliten un ocio activo y que se integre en grupos de compañeros con una actitud colaborativa: PROA, Campeonatos escolares...

3.18 Buscar a nivel local programas comunitarios que faciliten la inserción social (deportes, ocio activo...), el apoyo escolar y la capacitación prelaboral.

3.19 En los casos en los que se constate rechazo de la institución escolar y un riesgo evidente de abandono escolar **es importante promover la participación en programas de inserción profesional y/o talleres prelaborales**

3.20 Ponerles en contacto con asociaciones e instituciones de la localidad que organicen campamentos y actividades de ocio en fines de semana y vacaciones



APOYOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNADO CON TDAH¹⁹

3.21 Concretar el tiempo que puede mantener la atención sostenida en la tarea y controlada por él solo y **ajustar las propuestas de tareas individuales a periodos en los que pueda controlar su atención.**

3.22 En relación con el control de estímulos para facilitar la atención

- Sentarle cerca del profesor o en un lugar con el menor nº de estímulos distractores (lejos de la ventan y de la puerta, en las primeras filas, apartado de otros compañeros inquietos...).
- Acordar con él una clave/señal que favorezca que focalice la atención.
- Acotar un tiempo para las tareas

¹⁹ Ver Trinidad Bonet y Cols (2007) Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo. Madrid: Thomson Páginas: 89 - 1002

- Programar la realización de tareas que requieran esfuerzo mental después de periodos de movimiento motor intenso (recreos, clases de EF, deportes...).
- Alternar tareas de alto interés con otras que le cuestan más esfuerzo.

3.23 Respecto a mejorar el autocontrol.

- Dividir las tareas en pequeños pasos incluyendo momentos de desahogo en los que descanse tras un periodo de trabajo intenso..
- Formular las órdenes de forma breve, clara y sencilla.
- Entrenarle en la utilización de autoinstrucciones primero en voz susurrada y posteriormente con lenguaje interior. En estas autoinstrucciones se le pedirá que concrete el objetivo de la tarea, que dirija su conducta diciendo lo que tiene que hacer, que valore si lo ha hecho correctamente y por último que se corrija o refuerce.
- Proporcionarle instrucciones por escrito para ayudarle a realizar la tarea.
- Legitimar que se levante cuando y con la frecuencia que el profesor considere (“Respiro motor”)

3.24 Si molesta de forma deliberada sentarle aparte ([mesa de sosiego](#)).

3.25 Entrenamiento en habilidades sociales, estableciendo con él una relación cálida pero asertiva, evitando tanto el comportamiento permisivo como el agresivo.

3.26 Utilizar técnicas de relajación muscular.

3.27 Animar a que siga el tratamiento farmacológico y si es necesario el psicoterapéutico.

3.28 Dada la gran dependencia emocional de este alumnado, es importante demostrarle afecto y reforzar sus logros y el esfuerzo.

3.29 En relación con la **evaluación**.

- Fraccionar la tarea, dándole instrucciones de que empiece por las preguntas que mejor se sepa y las más cortas.
- Utilización del reloj para ajustar el tiempo de cada fracción de tarea.
- Utilizar modalidades diferentes de evaluación (orales, escritas, trabajos...).
- Reducir el número de preguntas, poner una por hoja y asignar a cada una de ellas un tiempo

- Emplear un número reducido de hojas o proporcionárselas progresivamente.
- Realizar evaluaciones cortas y frecuentes, se trata de valorar lo que saben y no la dificultad para hacer el examen.



APOYOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNADO DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- 3.30** Planificar las tareas secuenciándolas en pequeños pasos incluyendo momentos de desahogo en los que descanse tras un periodo de trabajo intenso.
- 3.31** En un contexto de distribución de tareas entre los alumnos del grupo, encargarle de alguna de ellas que facilite el que alcance objetivos relevantes para él.
- 3.32** Darle recompensas cercanas a la tarea (sociales, de actividad) e ir las demostrando progresivamente.



APOYOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO SOCIAL

- 3.33** Derivarlo a terapia cognitiva- conductual, corregir pensamientos disfuncionales, ilógicos y negativos, cuestionando las evidencias, viendo las ventajas y los inconvenientes de los pensamientos y considerando las alternativas más apropiadas. Ayudar a cuestionar actitudes hacia sí mismo y hacia los demás, cambiar los componentes emocionales.
- 3.34** Derivarlo a terapia grupal: con el fin de trabajar habilidades sociales, la interacción con los otros, dinámica de grupos, resolución de conflictos, etc.
- 3.35** Proponer al centro de SM de la localidad la derivación a un Centro Educativo Terapéutico (CET).
- 3.36** Entrenamiento para padres de hijos desafiantes (Barkley)
1. Identificar las causas de la conducta de su hijo.
 2. Mejorar la relación entre padres e hijo: dedicarle un tiempo a la comunicación, comentarios positivos y frecuentes, ignorar los comentarios inapropiados...

3. Aumentar la aceptación de las órdenes dadas por los padres. Aprender a dar órdenes afirmativas, sencillas, con contacto ocular y tiempo límite. Se recompensa con atención positiva.
4. Se le enseña a disminuir la conducta perturbadora dando una actividad gratificante y reforzando con atención cuando la realiza de forma ininterrumpida en periodos progresivamente más largos.
5. Economía de fichas en casa. Primero sin retirar fichas por las conductas inadecuadas y después introduciendo el coste de respuesta y el tiempo fuera primero por una conducta problema e ir incrementando el número de éstas.
6. Lo mismo que el punto 5, pero en lugares públicos.
7. Establecer incentivos por el cumplimiento de objetivos y sanciones por el incumplimiento.
8. Mejorar la actuación en el centro a través de la comunicación diaria de éste con la familia y la aplicación de las contingencias acordadas en casa.
9. Mejorar sucesivos problemas, abordándolos con el procedimiento mencionado.
10. Revisar los procedimientos y solucionar las dudas sobre el programa.



4. PROTOCOLO DE LA DAT PARA INTERVENIR EN LOS CASOS DE ESPECIAL DIFICULTAD DE ALUMNADO CON TGC

DETECCIÓN EN EL IES		PROMOCIONA DE ED. PRIMARIA A ED. SECUNDARIA.
a) El equipo docente detecta en un alumno un comportamiento que por exceso o por defecto dificulta su proceso de aprendizaje de forma significativa. (agresiones físicas, amenazas, romper objetos, aislamiento social...)		a) Reunión entre profesionales de EP y ESO en la que se entrega el informe psicopedagógico, el DIAC y se amplía verbalmente la información que figura en estos documentos
b) Desarrollo de medidas ordinarias para ajustar la respuesta educativa.		b) Elaboración del Plan de Actuación consensuado por el equipo docente en el que se incluye un seguimiento periódico.
c) En el caso de que las medidas ordinarias aplicadas no se consideren suficiente: Evaluación psicopedagógica del alumno.		c) Si en el seguimiento no se aprecian cambios significativos en un periodo razonable se informará al inspector del centro y/o al asesor del SUPE, entregándole un dossier con la información relevante, con el objetivo de iniciar nuevas vías de actuación
d) Elaboración del Plan de Actuación consensuado por el equipo docente, el orientador y el equipo directivo		d) El asesor revisará con el orientador la evaluación psicopedagógica y consensuará con él un nuevo planteamiento del Plan de Actuación.

DETECCIÓN EN EL IES		PROMOCIONA DE ED. PRIMARIA A ED. SECUNDARIA.
<p>e) Seguimiento periódico del Plan de actuación. Si en este seguimiento no se aprecian cambios significativos en un periodo razonable se informará al inspector del centro y al asesor del SUPE con el objetivo de iniciar nuevas vías de actuación</p>		<p>e) El inspector y el asesor, revisada la evaluación psicopedagógica así como las medidas ordinarias y extraordinarias que figuran en la documentación recibida, convocan una reunión con el orientador y el equipo directivo para consensuar el nuevo Plan de actuación previamente esbozado en el apartado d). Se determinarán las tareas que van a desarrollar cada uno y la periodicidad con la que se va a revisar el caso.</p>
<p>f) El asesor revisará con el orientador la evaluación psicopedagógica y consensuará con él un nuevo planteamiento del Plan de Actuación</p>		
<p>g) El inspector y el asesor, revisada la evaluación psicopedagógica así como las medidas ordinarias y extraordinarias que figuran en la documentación recibida, convocan una reunión con el orientador y el equipo directivo para consensuar el nuevo Plan de actuación previamente esbozado en el apartado d). Se determinarán las tareas que van a desarrollar cada uno y la periodicidad con la que se va a revisar el caso</p>		



5 PARA SABER MÁS

AAMR (2004) Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza

AJURIAGUERRA El niño, el adolescente y la sociedad. Editorial Masson

ANN P. TURNBULL (2003) La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. Siglo Cero nº 207

BERISO GÓMEZ-ESCALONILLA, A. Y OTRAS (2003) Cuadernos de terapia cognitivo conductual. Una orientación pedagógica e integradora. Madrid: EOS

BLANCO GUIJARRO Y OTROS (1992) Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid: MEC/Dirección General de Renovación Pedagógica/Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

BONET T.Y OTRAS (2007) Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo. Edit Paraninfo

BURNS D. D. (1997) Sentirse bien. Una nueva terapia contra las depresiones. Paidós. Barcelona

CARR EDWARD G Y OTROS (1996) Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Guía práctica para el cambio positivo. Madrid: Alianza

CASAMAYOR (coord.) (1998): Cómo dar respuesta a los conflictos. Grao, Barcelona

CASANOVA M.A. (DIRECTORA) (2007) Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación

CIDAD MAESTRO E. (1987): Modificación de conducta en el aula e integración escolar. Cuadernos de la UNED. Madrid

CANAL BEDIA R. Y MARTÍN CILLEROS M. V. (2002) Apoyo conductual positivo. Edit.: Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Colección Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León

CORNELIUS, H Y FAIRE, S: Tú ganas y yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones. Gaia, Madrid

CORTES URBAN, M. C., GIL SANTOS, L. IRIARTE ARANAZ, G., LEZAUER HERCE, F. Y SEBASTIÁN DEL CERRO, K (2000). Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria. Propuesta para la reflexión y la acción. CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra)

CRARY, E (1994): Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional. Integral, Barcelona

DENSE POSTON, ANN TURNBULL, JIYYEON PARK, HASHEEN MANNAN, JANET MARQUIS Y MIAN WANG. (2004) Calidad de vida familiar: un estudio cualitativo. Siglo cero nº 211

DSM-IV TR (1994) Manual de clasificación de los Trastornos Mentales de la APA

FERNANDEZ I. Y FUNES S. Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa. Editorial Catarata

GELDER, MAYOU, GEDDES. Psiquiatría. Oxford: Marban

GÓMEZ VELA, M (2006) “Acercamiento conceptual y empírico a la calidad de vida de alumnos de secundaria” en **VERDUGO ALONSO M.A. (2006)** Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación. Salamanca: Amaru

DÍAZ AGUADO M. J. (1999) Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid

DÍAZ AGUADO M. J. (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide

FERNÁNDEZ GARCÍA, I y FUNES LAPPONI, S. (2002): Sistemas de ayuda entre iguales y de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia. IES Pradolongo, en ESPERANZA CASADO, J (coord.). Convivencia escolar: un enfoque práctico. Federación de enseñanza – CCOO, Madrid

FERNÁNDEZ GARCÍA, I (1998): Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid

FERNÁNDEZ ISABEL (COORD.) (2001): Guía para la convivencia en el aula. Escuela Española, Madrid

GÓMEZ CASA (2000): Programa de Fomento de la Convivencia en Centros Educativos. Ministerio de Cultura Educación y Ciencia, Valencia

GUTIÉRREZ CASARES, REY SÁNCHEZ Planificación terapéutica de los trastornos psiquiátricos del niño y del adolescentes.

GÜEL BARCELÓ M. Y MUÑOZ J. Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria. Barcelona: Praxis

HERNANDEZ FRUTOS, T (2001): estudio sobre la prevención de la Violencia y resolución de conflictos en el alumnado de secundaria obligatoria de los centros de Navarra. Instituto de la Mujer de Navarra, Pamplona

JOHNSON D.W., JOHNSON R. T. y HOLUBEC E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós

KAZDIN Y BUELA CASAL (2002) Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia.

LÓPEZ FRAGUAS M.A, MARÍN GONZÁLEZ A.I. Y PARTE HERRERO J.M (Asprona/Valladolid) (2004) La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho a la autodeterminación. Siglo Cero nº 210.

MATTHEW y JUDITH MCKAY, PETER D. ROGERS (1993) Venza su ira. Controle su comportamiento agresivo. Ediciones Roinbook SL Colección psicología práctica/Autoayuda. Barcelona

MATTHEW MCKAY, MARTHA DAVIS, PATRICK FANNING (1988) Técnicas cognitivas pra el tratamiento del estrés. Martínez Roca. Barcelona

MENDEZ CARRILLO Y OTROS. (2006) Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares.

MONEREO C. y POZO J.L. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía nº 370 Páginas 12 a 18.

MORENO J. M. Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. Revista Iberoamericana de Educación.

MORRAJO. Trastornos disociales: valoración clínica y neuropsicológica

NOVELL ALSINA R. (Coord) (2003) Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual. Guía práctica para técnicos y cuidadores. Madrid: FEAPS

ORJALES VILLAR I. TDAH. Facultad de Psicología. UNED números 1, 2, 3 y 4. Cuadernillos publicados por Cuadernos de Pedagogía en el 2006

ORJALES VILLAR I. Déficit de atención con hiperactividad. Madrid: CEPE

ORJALES VILLAR I. y POLAINO LLORENTE A. Programa de Intervención cognitivo – conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad.

ORTEGA R. (1998): La convivencia escolar: qué es y cómo educarla. Consejería de Educación y Ciencia; Junta de Andalucía, Sevilla.

REYZÁBAL RODRÍGUEZ (Coord) (2006) Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. Madrid: Consejería de Educación/Dirección General de Promoción Educativa

Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente 2004 (1); 54 – 64
El modelo de Russell Barkley. Un modelo etiológico para comprender los trastornos de conducta. (Buscar en la web).

SOUTULLO, C (2004) Convivir con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Editorial Médica Panamericana

TORREGO SEIJO J. C. (Coord.) (2003). Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica

TORREGO SEIJO J. C. El modelo integrado para la mejora de la convivencia. Editorial Nancea

TORREGO SEIJO J. C.. Manual para la formación de mediadores. Editorial Narcea

TRIANES Y FERNÁNDEZ – FIGUARÉS (2001): Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria. Descleé de Brouwer, Bilbao:

REYZÁBAL RODRÍGUEZ M.V. (Coord) (2006). La respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa

VÁZQUEZ-BARQUERO Psiquiatría en atención primaria. Princeps

VERDUGO ALONSO M.A. (2006) Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación. Salamanca: Amaru

WICKS – NELSON, ISRAEL Psicopatología del niño y del adolescente. Editorial Pearson Prentice Hall

ZABALZA BERAZA, M. A. (Dir.) (1999): A Convivencia nos Centros Escolares de Galicia. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela

RECURSOS DE INTERNET

www.trastornohiperactividad.com. Incluye también libros recomendados, enlaces de interés, noticias, asociaciones TDAH. En esta web está colgada la Guía para Educadores de la Fundación ADANA.

www.psicopedagogia.com/tdah

www.pnte.cfnavarra.es/creena/002conductuales/respuestaeducativa.html

<http://www.anshda.org> (correo-e: info@anshda.org) A.N.S.H.D.A. asociación de niños con Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.

www.educacionactiva.com Portal de la Fundación Educación Activa (a la que pertenece José Ramón Gamo). Destaco la información que aporta sobre sus proyectos y servicios (por ejemplo, recursos y ayudas para familias y alumnos que sufran este problema) y los cursos que organizan.

www.tda-h.com : Portal dedicado a los diversos déficit de atención, gestionado por Grupo ALBOR-COHS. Incluye bibliografía recomendada, artículos interesantes, información sobre tests y materiales de intervención, etc.

www.trastornohiperactividad.com : Web especializada en TDAH.

www.anshda.org : Portal de la Asociación de Niños con Síndrome de Hiperactividad y Déficit de Atención. Hay colgados libros y otros documentos interesantes.

www.help4adhd.org/espanol.cfm : Información en español del National Resource Center on AD/HD (Centro Nacional de Recursos sobre TDA/H en EE.UU.)



ANEXO I:

**EL ALUMNADO CON TRASTORNO GRAVE DE CONDUCTA EN LA
DAT MADRID SUR, DURANTE EL CURSO 2006/2007**



ANEXO II:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO²⁰

²⁰ **REYZÁBAL RODRÍGUEZ (Coord) (2006)** Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. Madrid: Consejería de Educación/Dirección General de Promoción educativa. Páginas 30 a 36

CAPACIDAD COGNITIVA		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<i>Nivel de desarrollo cognitivo</i>	Cociente verbal Cociente manipulativo CD/CI Funcionamiento intelectual Análisis interárea Análisis intraárea	Test y pruebas estructuradas K-ABC, MSCA, WISC-R,
<i>Procesos cognitivos</i>	Atención Percepción Selección, almacenaje y recuperación de información Memoria a corto y largo plazo	Observación en situaciones de aprendizaje Pruebas sencillas de aula Test y pruebas estructuradas (ACRA ¹ , CAP-aptitudes perceptivas)
<i>Función ejecutiva</i>	Planificación Inhibición de respuesta prepotente Flexibilidad Búsqueda organizada Memoria de trabajo	Pruebas estructuradas (Test de la Torre de Hanoi, Tarjetas de Wisconsin, Cuestionario de afrontamiento) Observación en situaciones no estructuradas y de aprendizaje Pruebas situacionales
<i>Estrategias cognitivas</i>	Locus de control Atribución de causalidad	Pruebas situacionales Pruebas estructuradas
<i>Teoría de la mente</i>	Atribuciones e inferencias Comprensión de falsa creencia Capacidad de engañar Capacidad de reconocer cuando otra persona es engañada o trata de engañar	Historias mentalistas Pruebas de teoría de la mente de primer orden (Sally y Ane, Lacasitos...) Pruebas de teoría de mente de segundo orden Pruebas de engaño y sabotaje
<i>Autoconcepto</i>	Académico Familiar Social Emocional Físico	Pruebas específicas (AFA ² , AF-5 ³) Pruebas situacionales
<i>Motivación</i>	Baja resistencia a la frustración Indefensión aprendida Restricción de intereses y actividades	Observación en distintas situaciones Entrevistas a padres y profesionales Cuestionarios específicos
<i>Estilo cognitivo</i>	Impulsividad	Observación en situaciones naturales, Autoinformes, DHAC-Habilidades cognitivas

¹ Román y Gallego (1994): Es aplicable para niños de 12 a 16 años. Evalúa estrategias de adquisición de la información, codificación de la información, recuperación y apoyo de la información.

² Musitu, García y Gutiérrez (1995): Aplicable entre los 12 y los 18 años, de forma individual y colectiva. Consta de 36 elementos que proporcionan cuatro tipos de puntuaciones: autoconcepto académico, social, familiar y emocional.

³ Musitu y García (1999): Aplicable a adolescentes y adultos. Consta de 30 elementos que proporcionan cinco tipos de puntuaciones: autoconcepto académico/profesional, social, familiar, emocional y físico.

CAPACIDAD COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICA		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS
<i>Función comunicativa</i>	<p>Uso comunicativo</p> <p>Diálogo y conversación: estrategias y normas comunicativas</p> <p>Estilo comunicativo Comprender las dobles intenciones de los hablantes (chistes, bromas, juegos de palabras)</p> <p>Comprensión y uso metafórico del lenguaje</p>	<p>Muestras del lenguaje espontáneo Entrevista a los padres y profesionales Pruebas estructuradas (ECO, PLON)</p> <p>Pruebas situacionales</p>
<i>Función reguladora</i>	<p>Regulación de la propia conducta</p> <p>Regulación de la conducta de los otros</p>	<p>Muestras del lenguaje espontáneo Observación en situaciones estructuradas y no estructuradas Pruebas estructuradas (ECO)</p>

CAPACIDAD SOCIAL		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<i>Conducta prosocial</i>	Rol social, altruismo, empatía..	Observación natural, <i>role-playing</i> , ICP-Inventario de conducta prosocial (para alumnos), Cuestionario A-D ⁴
<i>Habilidades sociales</i>	Con carácter general podemos clasificar las <i>habilidades sociales</i> en distintos tipos: habilidades básicas (sonreír, saludar...), habilidades para entablar amistades, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades para la solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos	Observación, <i>role-playing</i> , AECS Actitudes y estrategias cognitivas sociales ⁵ Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC) ⁶ EHS Escala de habilidades sociales ⁷ Cuestionario de habilidades de interacción social ⁸
<i>Interacción social</i>	Frecuencia e intensidad de relaciones, amistades, posición social en el grupo-clase	Análisis sociométrico, observación natural, <i>role-playing</i>
<i>Adaptación (escolar, social, personal, familiar)</i>	Obedecer, respetar reglas, cooperar, satisfacción del alumno en cada contexto	IAC-Inventario de adaptación de conducta ⁹ , TAMAI- Test evaluativo multifactorial de adaptación infantil ¹⁰
<i>Asertividad</i>	Estilo cognitivo-conductual agresivo, pasivo, pasivo-agresivo, asertivo	Observación, <i>role-Playing</i> , ADCA-Autoinforme de conducta asertiva ¹¹ , EMHAS-Escala Magallanes de hábitos asertivos en casa y en la escuela
<i>Resolución de conflictos</i>	Capacidad de afrontamiento Capacidad para describir un problema Capacidad para generar alternativas de resolución	ACS ¹² <i>Role-playing</i>

CAPACIDAD EMOCIONAL		
ELEMENTOS	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<i>Ansiedad</i>	Autocontrol emocional Resistencia a la frustración	<i>Entrevista, observación, registro fisiológico, EPANS. Escala Magallanes de problemas de ansiedad</i> ¹³ , CAS. Cuestionario de ansiedad infantil ¹⁴
<i>Control emocional</i>	Reconocimiento emocional propio Reconocimiento emocional de los demás Afrontamiento del estrés	<i>Role-playing</i> , observación en situaciones naturales, Cuestionario de educación emocional (CEE) ACS-Escalas de afrontamiento para adolescentes ¹⁵ , CACIA ¹⁶
<i>Habilidades sociales</i>	Empatía	* Ver instrumentos y técnicas de HHSS



ANEXO III:

CUESTIONARIO PARA LA INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON EL ALUMNADO CON ALTERACIONES GRAVES DE CONDUCTA

CUESTIONARIO PARA LA INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON EL ALUMNADO CON ALTERACIONES GRAVES DE CONDUCTA

Nombre y apellidos del alumno: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Centro de Educación Secundaria: _____

Localidad: _____ Fecha de realización: _____

INSTRUCCIONES

A continuación se nombran un listado de apoyos desde la organización del centro, desde las actuaciones con el grupo clase y en los Planes personales de intervención.

Marque en los recuadros los que considere que son adecuados para el alumno con el que está trabajando.

Subraye los apoyos que ya está utilizando.

1. APOYOS DESDE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

- En los casos en los que el alumno se incorpore por primera vez al centro, **el jefe de estudios y el orientador recabarán toda la información relevante a través de los profesionales que han trabajado con él en el centro anterior**, identificando especialmente las medidas que han sido más eficaces con él, así como aquellas otras con las que no se ha tenido tanto éxito.
- **Existe un Plan de Acogida** que se adaptado a sus características y las de su familia.
- Se ha redactado un documento para promover la **cooperación de la familia con el centro** en el que se concreta las personas de referencia en el centro, la periodicidad de las reuniones, los miembros de la familia con los que se va a colaborar, (se tendrán en cuenta para ello las características del alumno y del sistema familiar), el contenido de las sesiones de trabajo (concretar y priorizar objetivos, formas de ayuda, intervenciones en momentos de crisis, seguimientos de programas específicos y de la eficacia de los apoyos...) ²¹.
- **Existe una persona de referencia**, entre los adultos que son mejor aceptados por el alumno y a ser posible elegido por él, con el fin de que promueva su implicación en el cambio, consensúe con él objetivos, le ayude a interpretar situaciones. Esta persona de referencia es el **“mentor”** individual del alumno, el **“Facilitador”** que trabajará estrechamente con él y con su familia para concretar objetivos personales (que el chico considere importantes) y ayudarle a alcanzarlos. Con el fin de hacer posible el cumplimiento de sus funciones esta persona dispone de una hora semanal (complementaria) acumulable mensualmente
- Se ha creado el equipo de Planificación Centrada en la Persona, y el Facilitador ha explicado al alumno cual es su función y le ha ayudado a elegir sus miembros.
- **El tutor o tutora del alumno es un profesor o profesora que tiene una relación de empatía con el alumno** y sabe establecer con él límites claros y coherentes.
- **Se ha reducido el equipo docente** que trabaja con el grupo en el que está el alumno. Se ha utilizado para ello alguno de los siguientes procedimientos: en el primer ciclo, Lengua y Ciencias Sociales la imparte un maestro o maestra y Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza otro; las optativas y las materias que no están asignadas a ningún departamento las imparte un profesor que ya tiene asignada otra asignatura.

²¹ Si se crea el equipo PCP, generalmente algún miembro de la familia formará parte de él y se deberán redefinir los contenidos de las sesiones de trabajo con la familia (información, capacitación para que proporcionen una ayuda eficaz para que el alumno alcance un objetivo concreto, etc.)

- **Reducir a un máximo de 20 alumnos el grupo clase** en el que está escolarizado e intentar que en dicho grupo sólo se escolarice un alumno con este perfil.
- Los **miembros del equipo docente disponen de una hora semanal de coordinación** para realizar un seguimiento del programa de intervención que previamente han acordado.
- **Promover la coordinación entre los profesores (tutor, equipo docente, miembros del departamento de orientación) y profesionales pertenecientes a servicios externos al centro** (SM, SS, Talleres profesionales, monitores de tiempo libre...). Se han facilitado espacios y tiempos reales.
- **Facilitar la coordinación entre el equipo directivo y el Departamento de orientación**
- **Se ha informado al Claustro de profesores de las nee del alumno**, de las medidas adoptadas y de cómo intervenir en los momentos de crisis.
- **Incluir en el RRI** un apartado en el que se haga explícito que debe aplicarse de forma flexible con este alumnado, teniendo en cuenta su adaptación curricular (por ejemplo darle un aviso, criterios para la aplicación de partes, consecuencias derivadas de dichos partes...)
- **El orientador dedica un tiempo lectivo a trabajar directamente con el alumno**: seguimiento diario, sesiones de entrenamiento en habilidades sociales, refuerzo pedagógico entrando en clase o en pequeño grupo...
- **Al iniciar las guardias, en cada periodo de clase, empezar por el aula en la que está el alumno con problemas de conducta**, con el fin de evitar periodos sin control.
- **El alumno trabaja aspectos específicos que son prioritarios en su currículo**: reestructuración cognitiva, habilidades sociales, relajación, intervención en momentos de crisis, etc. En su Plan Personal de Intervención se concreta qué profesional interviene, en qué momentos lo hace, qué trabaja, etc.)
- Recibe apoyo escolar en **grupos reducidos**.
- **Se utilizar la estrategia de “El Círculo de amigos”²²** con el fin de facilitar la integración con alumnos de edades similares de su mismo nivel educativo o ciclo.
- **Jefatura de Estudios, en colaboración con el tutor o tutora y el departamento de orientación coordina la información que se da a los padres, especialmente a los que tienen hijos en la misma clase que el alumno con alteraciones graves de conducta** de las nee de este alumno, del programa de in-

²² **FERNANDEZ I. Y FUNES S (2002)**. Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa. Editorial Catarata

intervención que desarrolla el centro en general y el equipo docente de forma especial.

- En el centro está funcionando la Asociación de Alumno y el alumno con el que se trabaja participa en ella.**
- Está previsto un procedimiento de intervención en momentos de crisis** en el cual se asegura una actitud positiva y de respeto. En él se concreta: 1) Cuando y cómo ignorar la conducta problemática 2) Cómo proteger al alumno o a los compañeros de las consecuencias de la alteración de conducta 3) Cómo contener al alumno durante el episodio de conducta problemática 4) De qué forma se facilitará la retirada las personas que puedan correr peligro del escenario de la crisis 5) Qué señales se le pueden proporcionar (estímulos discriminativos) para promover en él conductas no problemáticas.
- Impulsar la participación del centro en programas** que ayuden a los alumnos y alumnas a sentir que forman parte del centro; a que se integren en grupos de compañeros con una actitud colaborativa; a que progresen en el ámbito educativo, así como a que desarrollen un ocio activo: Campeonatos escolares, Aulas abiertas, Programa PROA, Programas de compensación externa, Planes locales de mejora...
- Desarrollar el Programa de mediación escolar para resolver conflictos** y promover que este alumnado participe en dicho Programa.
- Los profesionales del centro participan en una o varias modalidades de formación sobre la respuesta educativa a este alumnado.**

LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TGC QUE PROVIENE DE CONTEXTOS SOCIALES Y/O ECONÓMICOS DESFAVORECIDOS.

- El centro tiene el grupo específico (modalidad C de compensatoria) y el alumno está escolarizado en él.
- El centro tiene el grupo específico singular y el alumno está escolarizado en él.
- El centro tiene un Programa de Compensación externa y el alumno participa en él.

2. APOYOS DESDE LAS ACTUACIONES CON EL GRUPO CLASE.

- **Como parte del Plan de acogida** se ha informado a los compañeros de la clase de las nee del alumno y cómo intervenir en los momentos de crisis, dentro del contexto de las normas de clase, así como de la importancia de evitar conductas de alarma que refuercen nuevas apariciones de episodios de descontrol.
- **Crear un clima de baja tensión:** hablarle sin brusquedad, darle un aviso, anticiparle las consecuencias naturales de su comportamiento (por supuesto evitando las amenazas), ignorar las conductas menos disruptivas, presentar la conducta alternativa correcta, utilizar refuerzos variados tanto sociales como de actividad...
- **El equipo docente está de acuerdo en seguir un Plan Personal de Intervención en cuya elaboración ha participado el alumno.** Para reemplazar las conductas problema el alumno está aprendiendo muchas conductas alternativas socialmente aceptadas (formas de comunicación) con las que puede conseguir las metas que hasta ahora obtiene con la conducta disruptivas. Con este fin **cada uno de los miembros del equipo docente, o un nº significativo de ellos se han comprometido a crear situaciones en las que el alumno practica las conductas alternativas** que debe adquirir. Por otra parte el alumno está motivado para hacerlo porque en el tiempo que comparte con cada uno de estos profesores puede alcanzar objetivos que para él son relevantes (detectados al realizar la evaluación de CV y priorizados posteriormente con el Facilitador) y consigue con la conducta alternativa la misma meta que con la conducta problema.
- El equipo docente, incluido el profesor de apoyo, colabora de una forma estrecha para **unificar criterios de intervención**, tratar de extinguir las conductas problema y reforzar las conductas alternativas. Mantener reuniones periódicas para acordar la forma de intervenir y realizar el seguimiento de las medidas que se adoptan.
- **Elaborar conjuntamente con el alumnado las normas del aula**, donde se especifique con claridad formas concretas de respetar a los demás, así como los procedimientos para ayudar a hacerlo (aviso, cambio de sitio...)
- **La metodología que se utiliza dentro del aula facilita la incorporación de otros profesionales dentro de la clase en una o varias asignaturas de forma que trabajen dos adultos en el aula** (profesionales en prácticas, profesores de apoyo...). Esto implica no organizar la clase de forma magistral, proponer trabajos de una duración media o larga, formar grupos interactivos o cooperativos, etc.
- Se proponen **Proyectos de trabajo personales o en grupo** (de una duración media o larga dependiendo de las características del alumno) que le

permiten realizar elecciones relacionadas con el tema, la organización, los miembros del grupo, la asignación de tareas...

- En una o varias asignaturas se realizan trabajos en **grupos “interactivos” y/o cooperativos.**²³
- **La distribución y la ubicación de los alumnos en clase se ha realizado de forma reflexiva** y periódicamente se les hace rotar para facilitar que se relacionen entre sí.
- **Se ha seleccionado para este alumno el lugar más adecuado de la clase:** el que facilita el control de su atención, el que le permite trabajar en periodos cortos con algún otro compañero y/o aquel en el que se le puede proporcionar apoyo, etc.
- **“Mesa de sosiego”.** Se tiene preparado un lugar algo aislado con el fin de que el alumno pueda trabajar de forma más concentrado sin molestar a los demás (intentando controlar los movimientos, dándose autoinstrucciones en voz baja...).
- **Al inicio de cada clase dar cinco minutos a todo el grupo de alumnos para que prepare el material de trabajo.**
- Crear la rutina de **asignar responsabilidades** entre los alumnos del grupo y asignarle las que son más adecuadas para que alcance sus objetivos prioritarios.
- **El Plan de Acción Tutorial incluye:**
 - Actividades que promueven la educación en valores y una actitud positiva hacia las diferencias individuales: vídeo-forum, charlas, lecturas...
 - Promover la participación activa en la comunidad (tanto dentro del IES como en el ámbito local) a través de la asociación de alumnos del centro y la participación en programas de voluntariado. Con el fin de que el alumno elija un programa de voluntariado cercano a sus intereses se les ha presentado un abanico amplio entre los que ha elegido el que más sintoniza con sus intereses.
 - En un marco en el que se habla de las diferencias individuales, se ha explicado, cuando no estaba presente el alumno, las características del alumnado con alteraciones graves de conducta (ampliando la información en el sentido correspondiente si el alumno tiene TDAH, Discapacidad intelectual...) **y las formas de proporcionar una ayuda eficaz** (ignorar si es posible las conductas problema, no alarmarse, no reforzar con atención, “Círculo de amigos”, etc.).

²³ JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. y HOLUBEC E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós

- Entrenar las **habilidades sociales** que son prioritarias para él.
 - Trabajar la **resolución de conflictos** en un contexto lo más normalizado posible.
 - Trabajar el desarrollo de competencias emocionales (la autoestima, autoeficacia, la asertividad, etc).
 - Utilizar la estrategia de “**El Círculo de amigos**” con el fin de facilitar la integración con los compañeros del aula.
 - Crear la figura de “**Alumno ayudante**” para promover que un grupo de alumnos, que pueden ir rotando, se interesen por la situación personal de sus compañeros, dificultades que puedan tener, compartir con ellos situaciones de ocio dentro y fuera del centro...
 - Desarrollar estrategias de **tutorización entre iguales** si previamente ha aceptado esta ayuda el alumno: supervisar que apunta los deberes en la agenda, corregir por parejas las actividades, dirigirle la atención cuando observe periodos prolongados de inatención, intercambios de clases, salidas y entradas, etc.
- Comprobar que **comprende los contenidos y realiza las tareas**
 - Proporcionar **apoyo pedagógico**.

3. PLANES PERSONALES DE INTERVENCIÓN.

LA INTERVENCIÓN COMUNICATIVA SOBRE LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

- Se ha establecido **una relación positiva con el alumno**. Procedimiento:
 - Elabore una lista de refuerzos sociales, actividades (en el caso de discapacidad intelectual también pueden ser adecuados objetos) que le gusten a la persona con la que se está trabajando.
 - Proporcione estos reforzadores gratuitamente durante varios días hasta que parezca que al alumno le agrada su compañía
- **El adulto se ha convertido en una señal para el acercamiento y la comunicación**. Procedimiento:
 - Espere que la persona se acerque, antes de proporcionarle los reforzadores gratuitamente y continúe así varios días.
 - Cuando sea estable la conducta de aproximación espere a que realice una petición
- **El alumno comparte actividades con otros compañeros que les resulte satisfactorias a ambos**. Procedimiento:

- Detectar por diversos medios (cuestionario, debate, guía de observación, redacción etc.) los temas y las actividades tanto dentro como fuera del aula que les interesan a los alumnos de su grupo o a aquellos con los que consideramos más fácil y/o adecuado que se relacione.
 - Trate de emparejar a las dos personas para que se dediquen, con frecuencia, a las actividades que a ambas les divierten.
 - Se ha conseguido que el alumno pida con frecuencia realizar las tareas con la otra persona.
- Una vez confirmado el objetivo de la conducta problema en un contexto determinado **se han elegido otras conductas alternativas adecuadas a ese contexto que son funcionalmente equivalentes**. Procedimiento:
- Considerar quien proporciona las consecuencias y en qué situación las proporciona. b) Enseñar a responder con la nueva conducta. Empiece eligiendo conductas alternativas (si es posible que pertenezca ya a su repertorio de conductas) que se puedan utilizar en una amplia variedad de situaciones.
 - Si la conducta problema tiene más de un propósito, deben enseñarse varias conductas alternativas de forma que pueda alcanzar todos sus propósitos utilizando conductas adecuadas socialmente (conductas comunicativas). La conducta o conductas alternativas deben hacer que el alumno alcance su propósito de forma fiable y con poca demora.
 - Se ha conseguido que el alumno solicite atención, ayuda (en lugar de evitar la tarea) o determinadas cosas concretas utilizando las conductas alternativas de forma rápida y consistente, en situaciones en las que actuaba de forma problemática y la conducta problemática debe disminuir o desaparecer.
 - Si los problemas persisten
 - Se ha comprobado que la demora en conseguir su propósito con la conducta alternativa no es mayor que si utiliza la conducta problema.
 - Si la demora es un factor, se ha comprobado que la conducta alternativa no le requiere demasiado esfuerzo (necesita mucho tiempo para realizarla o requiere mucha ayuda), Se ha comprobado también que las demás personas comprenden la finalidad de la conducta alternativa.
 - Si el esfuerzo o la inteligibilidad plantean problemas elija otra conducta alternativa.
 - Reduzca al mínimo sus reacciones ante la conducta problemática
- **Mejorar la tolerancia a la demora del refuerzo.** Cuando la conducta esté bien establecida, será el momento de enseñar al alumno a tolerar cierta “demora del refuerzo”

- Cuando el alumno pide el descanso, la atención o cosas concretas realizando la conducta alternativa adecuada el profesor debe decirle que podrá obtenerlo tras realizar un trabajo.
 - Ha sido necesario ayudarle a pedir lo que quiere después de haber realizado el trabajo y corregido los errores.
 - Se le han planteado diversas situaciones (con distintas tareas, diferentes profesores o diversos lugares) para ayudarle a darse cuenta cuando puede realizar su petición y cuando no, porque los demás están ocupados.
 - Se ha incrementado progresivamente la dificultad del trabajo.
 - Se han desvanecido poco a poco las ayudas que ha utilizado para que pida lo que desea utilizando la conducta alternativa después de realizar un trabajo.
 - Nos hemos asegurado de que el refuerzo que consigue después de realiza el trabajo correctamente y utilizar la conducta alternativa es algo importante para el alumno.
 - Se han repetido los cuatro primeros pasos utilizando con otro muchos adultos.
 - Cuando no ha sido posible proporcionarle al alumno lo que quiere se le ha ofrecido un refuerzo sustituto de igual valor o superior.
 - Se ha conseguido que el alumno no plantee la conducta problema cuando no se satisfaga inmediatamente su petición.
- **El procedimiento de inserción.** Este procedimiento consiste en situar las órdenes en un contexto de buen humor. Procedimiento:
- Se ha hecho una lista de las órdenes que son señales facilitadoras de la conducta problema.
 - Si ya ha establecido una [relación positiva](#), (punto 1º de este procedimiento de intervención) se ha hecho también una lista de las cosas concretas, actividades, conversaciones, e intereses compartidos que fueron parte del proceso de establecer la relación positiva y que son señales de conductas no problemáticas que indican buen humor (sonrisa, risa y otras conductas que indican placer e interés).
 - No se había establecido una relación positiva y ya se ha hecho.
 - Si el alumno responde a una orden con la conducta problema en dos ocasiones consecutivas, se ha empezado el tercer episodio presentando señales facilitadoras de la conducta no problemática, al menos tres o cuatro veces. A continuación se ha presentado la orden de nuevo (ahora ya estaría insertada en un contexto positivo). Puede continuar presentando la señal no problemática mientras el alumno responde siempre que no distraiga o interfiera su trabajo.

- El alumno muestra conductas que indican buen humor después de presentar señales facilitadoras de conducta no problemática. También, al presentar de nuevo las órdenes que provocan conductas problema el alumno las cumple sin presentar conductas disruptivas.
- Otra forma de enseñar al alumno que puede conseguir cosas importantes para él sin recurrir a las conductas problema es **darle la posibilidad de elegir**. Procedimiento:
 - Siempre que se puede se proporciona al alumno alternativas relacionadas con la tarea que debe realizar, las personas con las que puede interactuar, cosas concretas y actividades sociales.
 - Se intenta crear alternativas que están relacionadas con los factores que controlan la conducta problemática.
 - Se le permite elegir una de las alternativas y satisfaga su elección.
 - Si elige una alternativa que no se le ha ofrecido, si es posible, se le satisface esta elección.
 - Se proporcionan consecuencias naturales para la no realización de elecciones:
 - Se elige por él o ella. En ocasiones se le ayuda a realizar la tarea que ha elegido el adulto o se utilizan procedimientos de [inserción](#).
 - En el caso de que el propósito de la conducta es la interacción social (atención), elige la otra persona con quien interactuará el alumno.
 - En el caso de que el propósito de la conducta sea conseguir cosas concretas, no se le proporciona ningún refuerzo, pero pasado un pequeño tiempo se le ofrecen las opciones otra vez.
 - Cuando es necesario, se incorpora la opción de elegir a un procedimiento de inserción.
 - Se ha conseguido que la mayoría de las veces, cuando se le ofrecen alternativas elija una.
- **Se ha programado la generalización.** Carr (1996) la define como la transferencia de los resultados de una intervención desde una situación a muchas otras. La generalización debe producirse a través de las personas, de los contextos físicos y de las tareas. En ocasiones ocurre de forma no programada, cuando se observan los beneficios de una intervención en otras situaciones nuevas en las que no se enseñó la conducta alternativa, pero este tipo de generalización no suele ser frecuente. Procedimiento:

- Se ha programado en situaciones controladas y después se ha cambiado poco a poco a situaciones menos controladas²⁴.
 - Se ha programado la generalización siempre en situaciones que es probable que se encuentre en su vida diaria (situaciones naturales).
 - Se ha utilizado gran variedad de situaciones naturales (de tareas, personas y contextos).
 - Se han enseñado distintas habilidades teniendo en cuenta que para la mayoría de las personas la conducta problema tiene más de un propósito.
 - Se ha conseguido que presente una gran variedad de conductas alternativas a la problemática en muchas tareas, con muchas personas y en muchos contextos. También ocurre la generalización no programada.
- **Se han observado fallos en la generalización debido a una de las siguientes razones:** 1) la relación que mantiene el alumno con el adulto es inadecuada 2) no existe una evaluación funcional adecuada y 3) La situación contiene señales claras que favorecen la conducta problemática y que dominan sobre los efectos de la intervención. Procedimiento:
- Se ha valorado que aunque la generalización ha sido cuidadosamente programada y ha tenido éxito en otras ocasiones, en estos momentos no se están incrementando las conductas alternativas, ni se están reduciendo las conductas problema al introducir personas, tareas o situaciones nuevas.
 - Se ha valorado que las personas que llevan a cabo la intervención tienen una relación más neutra que positiva con el alumno y se han seguido los pasos para establecer una relación positiva.
 - Se ha comprobado que las personas que desarrollan la intervención ya tienen una relación positiva con el alumno, y se ha realizado una evaluación funcional en la situación nueva para comprobar que el objetivo de la conducta problema es el mismo que el propósito que persigue con ella en las situaciones en las que ha tenido éxito. Cuando se ha comprobado que el objetivo es diferente se ha cambiado la intervención para recoger el nuevo.
 - Se ha comprobado que la situación nueva no contiene señales que favorecen la aparición de la conducta problema. En las situaciones en las que ha ocurrido esto se ha cambiado la intervención eliminando dichas señales o si no ha sido posible se ha hecho que las señales dejen de provocar la conducta problema (si es una persona se ha iniciado el procedimiento para establecer una relación positiva, si la conducta alternativa requiere demasiado esfuerzo se ha elegido otra).

²⁴ Carr (1996) considera que una situación está controlada si 1) contiene pocas señales para la conducta problemática y pocos estímulos distractores 2) es posible controlar una crisis si ésta ocurriera sin tener que abandonar por presión social, peligro potencial o sentirse violento.

- Se ha conseguido incrementar la conducta alternativa y se ha reducido la conducta problema en las situaciones en las que había fallado la generalización.
- **El mantenimiento.** No es razonable que se eliminen por completo y para siempre todas las conductas problema. A veces éstas se producen por frustración o enfado y ha sido necesario llegar a un acuerdo de qué nivel de problemas de conducta puede considerarse aceptable para que las tareas diarias se desarrollen con normalidad. Cuando las conductas problema han aumentado tras un periodo en el que habían desaparecido o eran poco frecuente (problemas de mantenimiento) se ha seguido el siguiente procedimiento:
 - Se ha valorado si se ha seguido enseñando habilidades funcionales (conductas alternativas con las que alcanza el mismo propósito que con la conducta problema) y consolidándolas con refuerzo intermitente.
 - Si no ha sido un problema de funcionalidad, ni de refuerzo intermitente, se ha valorado si la causa ha sido un problema de generalización, como una relación inadecuada.
 - Si no ha sido un problema de generalización se ha valorado si no se ha sido demasiado estricto al considerar que la conducta desaparecerá por completo y para siempre, es decir si no se ha producido de forma ocasional por una frustración o enfado.
 - El criterio que se ha aplicado no ha sido demasiado estricto y se ha evaluado si no se ha debido al aburrimiento de recibir siempre el mismo refuerzo.
 - El problema no ha sido la saciación del refuerzo y se ha valorado si el alumno ha alcanzado sus propósitos utilizando las conductas funcionales con otras personas. En los casos en los que el sistema de apoyo social no ha sido el adecuado, se atrabajado para hacer más eficaces las conductas funcionales en otros contextos o con otras personas y/o hacer más eficaces los sistemas de apoyo social (la forma de actuar de otros miembros del equipo docente, compañeros o familiares).
 - En alguna ocasión el problema de mantenimiento se ha debido a varias de las causas que se han apuntado (funcionalidad de la conducta alternativa, refuerzo intermitente, generalización, haberse utilizado un criterio de duración o intensidad demasiado estricto y saciación del refuerzo), y se han abordado todas las causas.
 - Se ha conseguido que el alumno supere la recaída y utilice las conductas funcionales de forma adecuada y consistente sin presentar conductas problema.



OTROS APOYOS PARA ELABORAR LOS PLANES PERSONALES DE INTERVENCIÓN

- Se ha analizado con el alumno los criterios que debe tener en cuenta para elegir un **“Facilitador”** y ha elegido.
- El alumno no ha elegido un Facilitador, pero tiene **un adulto de referencia, un “mentor”** con el que desarrolle una relación de empatía que le motive para el cambio y con el que pueda retomar las situaciones en momentos de crisis o posteriores a ella.
- Se ha formado el equipo de Planificación Centrada en la Persona (PCP).**
- Se han **programado reuniones periódicas con la familia**, valorando qué profesionales deben estar en ellas de forma sistemática (el Facilitador o persona de referencia elegida por el alumno, el tutor...) y quienes deben incorporarse a ellas en función del tema que se vaya a tratar. En estas reuniones
 - Se ayuda a los miembros de la familia para que continúen siendo el principal apoyo para el alumno:** analizando conjuntamente con ellos sobre las formas más eficaces de intervenir en distintas situaciones, facilitándoles información sobre como llegar a acuerdos, elaborar horarios...
 - Se les implica en el cambio de comportamiento de su hijo promoviendo que el alumno **pueda acceder a actividades extraescolares** de su agrado: deportivas, plástica, de ocio... tras consensuar con él unos objetivos y unos apoyos para alcanzarlos (horario, ayudas personales...).
 - Se les informa sobre los recursos comunitarios que pueden serles útiles como unidad familiar (terapias sistémicas), o en programas dirigidos a los hermanos (tratamientos de autoayuda, apoyo desde SM...) o para apoyarles en su papel de padres (grupos de autoayuda, terapia de SM...)
 - Se mantiene un buen control de asistencias y retrasos
- Ponerle límites claros y coherentes.** No tiene sentido con este alumnado aplicar el RRI de forma estricta. Conviene evitar los castigos en el pasillo y en la medida de lo posible sustituirla, por estrategias como la “mesa de sosiego” o el “aula de atención personalizada” antes mencionadas.
- Se han priorizado en el programa de intervención pocas conductas y se realiza un seguimiento periódico de ellas.**

- **Se refuerzan socialmente las conductas adecuadas y se promueve el éxito en actividades de aprendizaje y de relación con los demás para mejorar su autoconcepto** e impulsar actitudes positivas hacia el aprendizaje y la interacción con los otros.
- **Se ignoran**, en la medida de lo posible, **las conductas inadecuadas**, haciendo en los casos necesarios las amonestaciones en privado.
- **Nos aseguramos** en todo momento que entiende la relación entre su comportamiento y las consecuencias, tanto positivas como negativas y se **utilizan técnicas cognitivo conductuales como contratos de conducta con o sin sistema de fichas** en el que se le ofrecen la posibilidad de participar en otras clases o tareas que le atraigan: EPV, EF, utilización del ordenador...
- **Se utiliza la reestructuración cognitiva²⁵ para ayudarle a interpretar correctamente las situaciones conflictivas, detectar ideas erróneas y promover y apoyar en su cambio, guiándole** (modelado, role play, dinámicas de grupo, etc.) **para que identifique explicaciones alternativas y formas más adaptadas de responder.**
- **Se está trabajando en aumentar y mantener la motivación utilizando los siguientes procedimientos:**
 - Comenzar proponiendo actividades en las que se sienta competente, proporcionándole, de esta forma, experiencias de éxito.
 - Secuenciar las actividades graduando su nivel de dificultad.
 - Se ha comenzado con recompensas inmediatas y se le han ido demandando.
 - Se retroalimentan con frecuencia sus conductas.
 - Se ha comenzado por los premios y no por los castigos
 - Se le recuerda con frecuencia qué puede conseguir con su esfuerzo, así como actuaciones pasadas en las que tuvo éxito
 - Lleva un autorregistro de cumplimiento de objetivos y un sistema de economía de fichas.
 - Se le proporcionan ocasiones en las que pueda elegir entre distintas actividades, en el orden en el que las realiza, el modo de hacerlas...
 - Las correcciones que se le hacen son claras y nos aseguramos que comprende el motivo por el que se le hacen. En ningún caso se le contesta con tonos inadecuados (agresivos) y/o humillantes.
 - Se evita hacer juicios **de valor y compararle** con los compañeros.

²⁵ **BERISO GÓMEZ-ESCALONILLA, A. Y OTRAS (2003)** Cuadernos de terapia cognitivo conductual. Una orientación pedagógica e integradora. Madrid: EOS

- **En relación con las consecuencias de las conductas problema**
 - **Las consecuencias deben ser “naturales”, es decir relacionadas directamente con la conducta problema**, cuidando en todo momento la proporcionalidad.
 - Se valora **la posibilidad de** que incluyan la reparación del daño o estén relacionado directamente con él.
- **Se le han adaptado de forma más o menos significativa diversas áreas: objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación.**
- **Se priorizan los contenidos que son más funcionales en todas las áreas, especialmente los procedimentales y actitudinales.**
- **Se ha estudiado la estructura del grupo** (estudio sociométrico), **y se le ha incluido en un subgrupo que facilita su integración en la clase.**
- **Se utilizan las siguientes adaptaciones metodológicas:**
 - Participa en una o varias asignaturas en grupos cooperativos.
 - Participa en grupos interactivos y se apoya su relación con los compañeros cuando trabaja en grupos pequeños dentro y fuera del aula con modelado, guía verbal, comentando posteriormente cómo se ha trabajado en grupo, retomando las atribuciones que ha hecho...
 - Se utilizan estímulos visuales que atraen y mantienen su atención: esquemas, mapas conceptuales.
 - Se estructuran las actividades en el tiempo: ordenándolas, dando un tiempo individual para cada una de ellas, preparando previamente los materiales...
 - Se concreta en cada área cuales son los refuerzos de actividad más eficaces, con el fin de programarlas a continuación de otras tareas que le supongan mayor esfuerzo.
- **El alumno participa en actividades extraescolares y programas extra-curriculares que se realizan en el propio centro:** PROA, Campeonatos escolares...
- **El alumno participa en programas comunitarios que facilitan su inserción social** (deportes, ocio activo...), el apoyo escolar y la capacitación prelaboral.
- El alumno rechaza la institución escolar y tiene un riesgo evidente de abandono escolar, razón por la cual está **participando en programas de inserción profesional y/o talleres prelaborales**

- Se le ha puesto en contacto con asociaciones e instituciones de la localidad y participa con ellos los fines de semana y vacaciones en campamentos y actividades de ocio**



APOYOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNADO CON TDAH²⁶

- Se le ajustan las propuestas de tareas individuales a periodos en los que pueda controlar su atención.**
- En relación con el control de estímulos para facilitar la atención**
 - Se sienta cerca del profesor o en un lugar con el menor nº de estímulos distractores (lejos de la ventana y de la puerta, en las primeras filas, apartado de otros compañeros inquietos...).
 - Se ha acordado con él una clave/señal que favorece que focalice la atención.
 - Se acota un tiempo para las tareas
 - Se programa la realización de tareas que requieran esfuerzo mental después de periodos de movimiento motor intenso (recreos, clases de EF, deportes...).
 - Se alternan tareas de alto interés con otras que le cuestan más esfuerzo.
- Respecto a mejorar el autocontrol.**
 - Se dividen las tareas en pequeños pasos incluyendo momentos de desahogo en los que descansa tras un periodo de trabajo intenso..
 - Se formulan las órdenes de forma breve, clara y sencilla.
 - Se le entrena en la utilización de autoinstrucciones primero en voz susurrada y posteriormente con lenguaje interior. En estas autoinstrucciones se le pide que concrete el objetivo de la tarea, que dirija su conducta diciendo lo que tiene que hacer, que valore si lo ha hecho correctamente y por último que se corrija o refuerce.
 - Se le proporcionan instrucciones por escrito para ayudarle a realizar la tarea.
 - Se ha legitimado que se levante cuando y con la frecuencia que el profesor considera (“Respiro motor”)
- Si molesta de forma deliberada se le sienta en la [mesa de sosiego](#).

²⁶ Ver Trinidad Bonet y Cols (2007) Aprendiendo con los niños hiperactivos. Un reto educativo. Madrid: Thomson Páginas: 89 - 1002

- Recibe entrenamiento en habilidades sociales y se ha establecido con él una relación cálida pero asertiva, evitando tanto el comportamiento permisivo como el agresivo.
- Se le ha enseñado a relajarse.
- Sigue el tratamiento farmacológico y el psicoterapéutico si lo ha necesita.
- Se le demuestra afecto y se le refuerzan tanto sus logros como el esfuerzo.
- En relación con la **evaluación**.
 - Se le fracciona la tarea, dándole instrucciones para que empiece por las preguntas que mejor se sabea y por las más cortas.
 - Utiliza el reloj para ajustar el tiempo a cada fracción de tarea.
 - Se le evalúa utilizando diferentes modalidades (orales, escritas, trabajos...).
 - Se le reducen el número de preguntas, se le pone una por hoja y se le asigna un tiempo a cada una de ellas.
 - Utiliza un número reducido de hojas o se le proporcionan progresivamente.
 - Realiza evaluaciones cortas y frecuentes.



APOYOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNADO DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- Se planifican con él las tareas secuenciándolas en pequeños pasos incluyendo momentos de desahogo en los que descansa tras un periodo de trabajo intenso.
- En un contexto de distribución de tareas entre los alumnos del grupo, se le encargan aquellas que facilitan que alcance objetivos que son relevantes para él.
- Se le dan recompensas sociales y de actividad cercanas a la tarea y se le van demorando progresivamente.



APOYOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO DI-SOCIAL

- Recibe tratamiento de terapia cognitiva- conductual.
- Recibe terapia grupal en la que trabaja habilidades sociales, la interacción con los otros, dinámica de grupos, resolución de conflictos, etc.
- SM le ha derivado a un Centro Educativo Terapéutico (CET)
- Los padres reciben entrenamiento para trabajar las conductas desafiantes de su hijo (Barkley) en el que trabajan:
 - Identificar las causas de la conducta de su hijo
 - Mejorar la relación entre padres e hijo: dedicarle un tiempo a la comunicación, comentarios positivos y frecuentes, ignorar los comentarios inapropiados...
 - Aumentar la aceptación de las órdenes dadas por los padres. Aprender a dar órdenes afirmativas, sencillas, con contacto ocular y tiempo límite. Se recompensa con atención positiva.
 - La disminución de la conducta perturbadora de su hijo dándole una actividad gratificante y reforzándole con atención cuando la realiza de forma ininterrumpida en periodos progresivamente más largos.
 - Economía de fichas en casa. Primero sin retirar fichas por las conductas inadecuadas y después introduciendo el coste de respuesta y el tiempo fuera primero por una conducta problema e ir incrementando el número de éstas.
 - Lo mismo que el punto 5, pero en lugares públicos
 - Establecer incentivos por el cumplimiento de objetivos y sanciones por el incumplimiento.
 - Mejorar la actuación en el centro a través de la comunicación diaria de éste con la familia y la aplicación de las contingencias acordadas en casa.
 - Mejorar sucesivos problemas, abordándolos con el procedimiento mencionado.
 - Revisar los procedimientos y solucionar las dudas sobre el programa.