
Efectos de las actividades estructuradas en el patio sobre la conducta desafiante de jóvenes con discapacidad intelectual

Effects of structured playground activities on the challenging behaviour of young people with intellectual disabilities

Resumen

Organizar las variables contextuales o de antecedente (operaciones motivadoras) puede tener un impacto en la ocurrencia de las conductas desafiantes que presenta el alumnado con discapacidad intelectual. El presente estudio pretende explorar hasta qué punto el patio estructurado tiene un impacto sobre dichas conductas, actuando así como operación motivadora sobre la conducta desafiante. Para ello, se ha llevado a cabo una intervención con un diseño ABAB. Los resultados indican que la ocurrencia de las conductas desafiantes disminuye cuando el patio presenta distintas actividades. Los resultados obtenidos se discuten de acuerdo con la literatura vigente. Sin duda, enriquecer los contextos educativos y adecuarlos a las necesidades conductuales de los alumnos es fundamental para crear entornos seguros, positivos y preventivos.

Palabras clave

Conductas desafiantes, operaciones motivadoras, prevención, discapacidad intelectual.

Abstract

Organizing contextual or antecedent variables (motivating operations) may impact the occurrence of challenging behaviors engaged by students with intellectual disabilities. The present study aims to explore to what extent the structured playground has an impact on these behaviors, acting as a motivating operation. Doing so, an intervention with an ABAB design has been carried out. Results of the study show that the occurrence of challenging behaviors decreases when the playground presents different activities. These results are discussed according to the literature. In fact, enriching educational contexts and adapting them to the behavioral needs of students is essential to create safe, positive and preventive environments.

Keywords

Challenging behaviors, motivating operations, prevention, intellectual disabilities.

David Simó-Pinatella

<davidsp@blanquerna.url.edu>

Universitat Ramon Llull. España

Glòria Rodrigo Parral

<grodrigo@ampans.cat>

Fundación Ampans. España

Ruth Dolado Guivernau

<ruth.dolado@ub.edu>

Universitat de Barcelona. España



Para citar:

Simó-Pinatella, D. *et al.* (2019): "Efectos de las actividades estructuradas en el patio sobre la conducta desafiante de jóvenes con discapacidad intelectual". *Revista Española de Discapacidad*, 7 (II): 29-41.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.02>>

Fecha de recepción: 08-05-2019

Fecha de aceptación: 29-11-2019



1. Introducción

Los jóvenes con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (DID) suelen tener mayores probabilidades de presentar conductas desafiantes (Emerson *et al.*, 2014). A pesar de que la prevalencia de estas conductas puede venir determinada por los procedimientos de evaluación utilizados (Koritsas y Iacono, 2012; Lowe *et al.*, 2007) así como del contexto en el que se encuentran los jóvenes, se ha identificado una alta prevalencia de conductas desafiantes en niños y jóvenes con DID. Por ejemplo, se ha identificado una prevalencia del 62% en conductas agresivas (Pavlovic *et al.* 2013), del 84,6% en conducta disruptiva (Simó-Pinatella *et al.*, 2017) y del 7,3% en conducta destructiva (Ruddick *et al.*, 2015) en contextos de educación especial. La presencia de estas conductas tiene un impacto en el desarrollo y aprendizaje de los jóvenes que las presentan (Emerson *et al.*, 2014) y, además, supone un factor de estrés tanto para los profesionales que los atienden como para sus familias (Ross *et al.*, 2011). Las conductas desafiantes constituyen, sin duda, un reto al que los centros educativos deben dar respuesta (Tamarit, 2013).

Distintos informes nacionales e internacionales determinan que se deben crear las condiciones necesarias para garantizar el éxito de todo el alumnado en el sistema educativo; prestando especial interés en aquellos que puedan manifestar una mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). De este modo, no sólo se debe buscar estrategias o marcos de referencia para enseñar competencias académicas y/o funcionales concretas (por ej., Diseño Universal para el Aprendizaje) (CAST, 2018), sino que además se debe explorar cómo mejorar los entornos para que sean más seguros y preventivos (Simó-Pinatella *et al.*, 2015). Es decir, los centros educativos deben dedicar esfuerzos en la creación de contextos que promuevan intervenciones positivas y proporcionen un sistema de apoyos adecuados a la intensidad y frecuencia de las necesidades, ya sean académicas, sociales y/o conductuales (Lewis *et al.*, 2017; McIntosh y Goodman, 2016). Teniendo en cuenta la relación existente entre la presencia de conductas desafiantes y el rendimiento académico de los alumnos (Chitiyo *et al.*, 2011; Freeman *et al.*, 2016), es fundamental invertir en contextos de aprendizaje que den respuesta a las necesidades conductuales de los alumnos.

El primer paso para dar respuesta a estas conductas reside en comprender su naturaleza, por ejemplo a partir del análisis de la conducta aplicado, que emerge como uno de los pilares del apoyo conductual positivo (Carr *et al.*, 2002). Concretamente, propone que las conductas desafiantes estén influenciadas por unos antecedentes y reforzadas por unos consecuentes (Cooper *et al.*, 2007; Steege y Watson, 2009). Prestando especial atención a las variables de antecedente, distintos estudios evidencian el uso de estas prácticas con el fin de disminuir la ocurrencia de las conductas desafiantes (Sigafoos *et al.*, 2009) y, consecuentemente, la creación de entornos seguros, previsibles y positivos para todos los alumnos. Es decir, modificando y/o alternando aquellos antecedentes que tienen una influencia sobre la ocurrencia de dichas conductas (Simó-Pinatella *et al.*, 2013). Por ejemplo, Hansen y Wadsworth (2015) observaron que, de acuerdo con los resultados de una evaluación funcional de la conducta, proporcionando diversas opciones para escoger y enriqueciendo el contexto escolar (por ej., proporcionando más materiales) se reducía la conducta estereotipada y autolesiva de un niño con discapacidad intelectual y autismo.

Actualmente, la literatura ha identificado dos tipologías de variables de antecedentes: los estímulos discriminativos y las operaciones motivadoras. Por un lado, los estímulos discriminativos son aquellos que preceden

a la manifestación de la conducta desafiante y señala la probabilidad de que se mantenga el refuerzo en el futuro (Steege y Watson, 2009). Por otro, las operaciones motivadoras son variables de antecedentes que alteran (a) la eficacia de otro estímulo que actúa como reforzador y, (b) la probabilidad de que se manifieste una conducta desafiante asociada a determinadas consecuencias en el pasado (Laraway *et al.*, 2003). Es decir, las operaciones motivadoras pueden tener un impacto no solo sobre la ocurrencia de las conductas desafiantes sino, del mismo modo, sobre la presencia de otras variables de antecedente (estímulos discriminativos) (Langthorne y McGill, 2009). En un estudio previo, Simó-Pinatella *et al.* (2013) realizaron una revisión de aquellas investigaciones que habían implementado una intervención centrada en operaciones motivadoras con alumnos con discapacidad intelectual en entornos educativos. En este estudio, y de acuerdo con las investigaciones objeto de análisis, los autores identificaron cómo determinadas operaciones motivadoras pueden tener un impacto sobre las conductas desafiantes aumentando y/o disminuyendo su ocurrencia. Es decir, la ausencia de un determinado antecedente puede hacer que la conducta desafiante aumente mientras que su presencia, puede hacer disminuir dicha ocurrencia. Por ejemplo, O'Reilly *et al.* (2008) exploraron el impacto de tener acceso a un objeto preferente para un joven de 16 años con autismo. De acuerdo con los resultados de este estudio, tener acceso a un tangible disminuía la ocurrencia de las conductas desafiantes que presentaba, mientras que el no acceso a dicho material, aumentaba su ocurrencia.

A pesar de los esfuerzos existentes en comprender la naturaleza de la conducta y proporcionar contextos que se ajusten a las necesidades conductuales de los alumnos, dar respuesta a estas conductas en los entornos educativos sigue siendo un reto. Las actuaciones de los profesionales suelen centrarse en el uso de prácticas reactivas o punitivas, las cuales pueden contribuir al mantenimiento y aumento de la conducta que se pretende modificar (Sugai y Horner, 2008). Además, esta dificultad aumenta en espacios fuera del aula (por ej. pasillos, patios, etc.) ya que los diferentes agentes educativos pueden no sentirse tan seguros como en el aula (Bohanon, 2015). Sin duda, espacios como el patio son fundamentales para el desarrollo de los niños y jóvenes, pues, entre otras, promueven la puesta en práctica de habilidades sociales entre los alumnos, mejorando el bienestar de los mismos (Sterman *et al.*, 2018). No obstante, las estructuras y equipamientos de los patios no siempre responden a las necesidades de los alumnos con DID. Por ejemplo, Stanton-Chapman y Schmidt (2016) preguntaron a unos 300 maestros de educación especial por qué los alumnos no participaban plenamente de las actividades del patio. Entre las opiniones más comunes de los profesionales se enfatizaba que o bien las instalaciones no respondían a las necesidades e intereses de los alumnos, o bien que el patio no ofrecía actividades que agradaran a los alumnos.

De este modo, y de acuerdo con la literatura existente, es fundamental seguir explorando el impacto que tienen las operaciones motivadoras en contextos educativos. A pesar de que actualmente disponemos de bastante literatura experimental sobre esta temática, la mayoría de estudios no se han realizado en contextos naturales (Simó-Pinatella *et al.*, 2013) por lo que urge la necesidad de trasladar y explorar este conocimiento a dichos contextos. Este estudio pretende explorar el impacto que supone introducir actividades estructuradas en el espacio del patio, sobre la ocurrencia de las conductas desafiantes que presentan los jóvenes con DID en una escuela de educación especial. Mediante la modificación de las variables de antecedentes, concretamente, proporcionando opciones de actividades que respondan a los intereses de los propios alumnos, se pretende disminuir la ocurrencia de las conductas desafiantes.

2. Material y método

2.1. Participantes y contexto

En este estudio han participado 28 alumnos con DID (16 hombres y 12 mujeres) de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años ($M=15.5$; $SD: 1.79$). Entre los alumnos participantes, algunos de ellos estaban diagnosticados con discapacidad intelectual leve ($n=2$), moderada ($n=7$), severa ($n=10$) y profunda ($n=1$). De ocho de los alumnos no se dispone de dicha información. Además, entre los trastornos asociados, se debe destacar que algunos alumnos han sido diagnosticados con trastorno del espectro autista ($n=14$), trastornos de conducta ($n=6$), síndrome de Down ($n=3$) y síndrome de West ($n=1$). Finalmente, en cuanto al grado de dependencia, cuatro de ellos tienen reconocido el grado 2 de dependencia, dieciséis el grado 3 y para ocho de ellos no se disponía de dicha información.

Todos los alumnos están escolarizados en una escuela de educación especial. A pesar de que estos alumnos están organizados en cuatro clases en el momento de realizar las actividades académicas, la investigación se ha realizado en el espacio de patio, en el que se atiende a todos ellos de manera conjunta al mediodía. Todas las sesiones se han realizado en el patio de estos alumnos.

2.2. Instrumentos

Inventario de actividades preferidas y reforzadores (Rueda *et al.*, 1992): instrumento que pretende identificar qué actividades, personas u objetos le gustan a un alumno con discapacidad. El instrumento está formado por 69 ítems distribuidos en tres categorías: social (22 ítems), actividades (41 ítems) y material (6 ítems). Para cada una de las tres categorías se permite al profesional añadir aquellas actividades u otros refuerzos que puedan ser significativos para el alumno sobre el que se está respondiendo el cuestionario mediante un apartado de "otros". Este instrumento se cumplimenta a partir de una escala Likert en la que se puntúa de 0 a 4 (0=nunca; 4= mucho) cómo de preferente es un refuerzo para un alumno o usuario.

Pauta de observación/registro: con el fin de identificar la frecuencia de las conductas desafiantes que presentan los alumnos participantes, el primer y segundo autor diseñaron una pauta de observación. De este modo, se creó una tabla de doble entrada en la que, por un lado, se identificaban las tres conductas desafiantes objeto de estudio (conductas agresivas, destructivas y disruptivas) y, por el otro, se dividía la primera media hora de patio en dos frecuencias de un cuarto de hora. En la parte inferior de la pauta se proporcionaba una definición operativa de qué se entendía por cada una de las conductas desafiantes mencionadas y se ejemplificaba.

2.3. Procedimiento

Esta investigación estuvo formada por dos fases. Después de disponer de consentimiento informado por parte de los padres y/o tutores para participar en la investigación, en un primer momento se identificaron los refuerzos preferentes para cada uno de los alumnos participantes en este estudio. A continuación, se analizó el impacto de enriquecer los patios con actividades preferentes sobre la ocurrencia de las conductas desafiantes.

- **Identificación de los refuerzos preferentes**

Con el fin de saber cuáles eran las actividades o materiales altamente preferentes, se pidió a las tutoras de los alumnos participantes que contestaran el cuestionario *Inventario de actividades preferidas y reforzadores* (Rueda *et al.*, 1992). De este modo, las tutoras contestaron este cuestionario pensando en cada uno de los alumnos. Los resultados obtenidos en los cuestionarios se introdujeron a un Excel con el fin de identificar la frecuencia de las actividades altamente preferentes entre los alumnos. De este modo, al finalizar, se concluyó que las actividades que eran más preferentes para la mayoría de los alumnos eran las actividades sensoriales (por ejemplo, taller de música) y manipulativas (como por ejemplo, experimentación con materiales). Además, actividades como pintar o recortar se identificaron también como altamente reforzadoras para la mayoría de los alumnos participantes.

- **Diseño ABAB**

Se implementó un diseño ABAB con la finalidad de explorar hasta qué punto la introducción actividades preferidas en el espacio del patio impactaba en la ocurrencia de las conductas desafiantes que presentaba este alumnado. Este diseño permite evaluar directamente el impacto de una variable sobre otra replicando las dos primeras condiciones (Gast y Hammond, 2010). De este modo, y después de definir claramente qué se entendía por cada una de las conductas desafiantes objeto de estudio y de ejemplificarlas, se crearon dos condiciones que se repitieron.

Condición A (línea base): a lo largo de esta condición los alumnos no tenían acceso a ningún material concreto ni propuesta de actividad planificada en el espacio del patio. Es decir, a pesar de que las cuatro monitoras se encontraban en este espacio, estas estaban supervisando el patio. De este modo, solo atendían a los alumnos si ellos lo pedían. En el caso de que se diera alguna de las conductas desafiantes objeto de estudio, la responsable de patio intervenía de acuerdo a la gravedad de la conducta y considerando las necesidades del alumno que la manifestaba; si era necesario utilizar un plafón de comunicación para dirigirse al alumno, se hacía. La mayoría de las intervenciones se centraban en decir al alumno que esa conducta no era correcta y en reconducirlo hacia una conducta apropiada.

Condición B (enriquecimiento del contexto): en esta condición los alumnos tenían acceso a dos actividades preferidas durante el espacio de patio que proponían las monitoras. Antes de empezar el espacio de patio, las monitoras planeaban y estructuraban el patio proponiendo dos actividades que fueran preferentes para los alumnos. De este modo, se distribuyó el material de acuerdo a dichas actividades en dos espacios del patio. Por un lado, un espacio dedicado a actividades sensoriales y, por el otro, un espacio manipulativo. El material utilizado en cada uno de los espacios y/o días iba cambiando pero siempre cumplía el mismo objetivo.

Antes de empezar, se informaba a los alumnos de las distintas actividades que se podían realizar en el patio y, a continuación las tutoras de aula y monitoras de patio les motivaban a participar. De este modo, las cuatro monitoras de patio estaban repartidas en las dos actividades, dinamizando su buen funcionamiento. En el caso de que se diera la conducta problemática objeto de estudio, se procedía de la misma manera que en la condición A.

Condición A (línea base): en esta fase se vuelve a la línea base inicial. De este modo, y de acuerdo con la primera de las condiciones, no se proporciona material a los alumnos ni se les propone ninguna actividad. Se actúa del mismo modo que el descrito anteriormente sobre las conductas desafiantes.

Condición B (enriquecimiento del contexto): de nuevo, se vuelve a implementar la condición de enriquecimiento del contexto, ofreciendo actividades que han sido identificadas mediante los cuestionarios administrados a las tutoras de aula.

2.4. Sistema de recogida de datos

Todas las condiciones se realizaron durante el espacio de patio a mediodía; es decir, de 13:00 a 14:00. No obstante, por cuestiones organizativas y de personal, solo se observó la primera media hora. Esta observación y registro de la frecuencia de las conductas desafiantes la realizaron dos tutoras de aula que conocían a todos los alumnos participantes y que tienen formación en el análisis de la conducta y en apoyo conductual positivo.

Por otro lado, en cuanto a la fidelidad de la intervención, la segunda autora fue la encargada de supervisar hasta qué punto se estaba realizando la intervención, ya fuese la condición A o la condición B, según el diseño previsto. De este modo, los autores diseñaron una pauta de verificación de aquellos aspectos que se debían considerar en cada una de las condiciones como, por ejemplo, que en la condición B los materiales debían estar preparados y organizados o que los tutores de aula y los monitores debían informar a los alumnos de las distintas actividades, así como motivarlos a participar en alguna de las mismas.

2.5. Análisis estadísticos

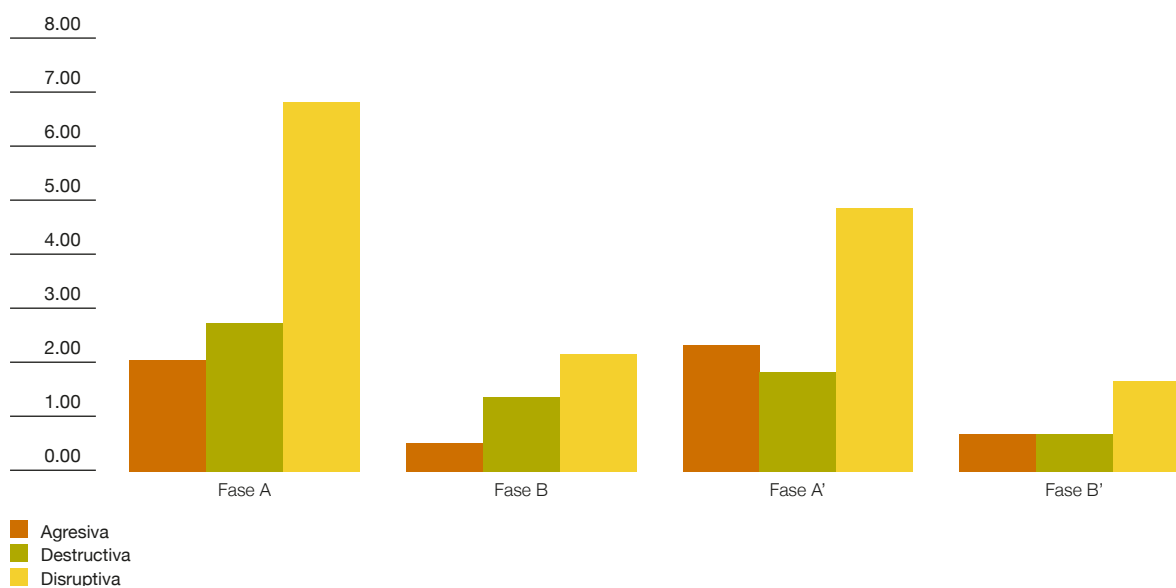
De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el número total de sujetos que participaron en la investigación fue de 28 alumnos. No obstante, no todos ellos estuvieron presentes en todas las observaciones. De hecho, el número de alumnos participantes en cada observación osciló entre 24 y 28. Por este motivo, en los análisis de la presente investigación se utilizó la frecuencia relativa (FR) del total de conductas (agresivas, destructivas y disruptivas) por sesión de observación.

Con el fin de describir el proceso de cambio conductual a lo largo de las cuatro fases (ABAB) observado en el grupo de alumnos se utilizó la técnica de división en mitades. De acuerdo con White (1972), cada fase está formada por un conjunto de frecuencias relativas obtenidas en cada sesión de observación. Ajustamos una línea de tendencia (o línea de aceleración) para cada fase. Cada línea de aceleración refleja la tasa de cambio de la conducta, la cual también puede ser expresada numéricamente coincidiendo con la pendiente de dicha recta. Para calcular el cambio de pendiente entre dos fases contiguas, se obtiene una proporción dividiendo los valores de ambas pendientes. La proporción obtenida expresa cuánto más arriba (o más abajo) se sitúa la intersección de ambas líneas de aceleración. Así pues, valores cercanos a 0 indican poco cambio en la conducta de nuestros sujetos entre fases. Por el contrario, valores distintos a 0 indican un cambio de conducta de nuestros sujetos entre fases. A continuación, calculamos el cambio de nivel entre las 4 fases contiguas. Tomamos el valor de FR obtenido en la última sesión de observación de una fase y lo dividimos por el valor de FR obtenido en la primera sesión de observación de la fase contigua. De nuevo, el resultado es una proporción que, en este caso, determina el cambio de nivel y cuya interpretación es idéntica al cambio de pendiente. Por último, el test binomial permitió evaluar la significación estadística del cambio de conducta a lo largo de las fases.

3. Resultados

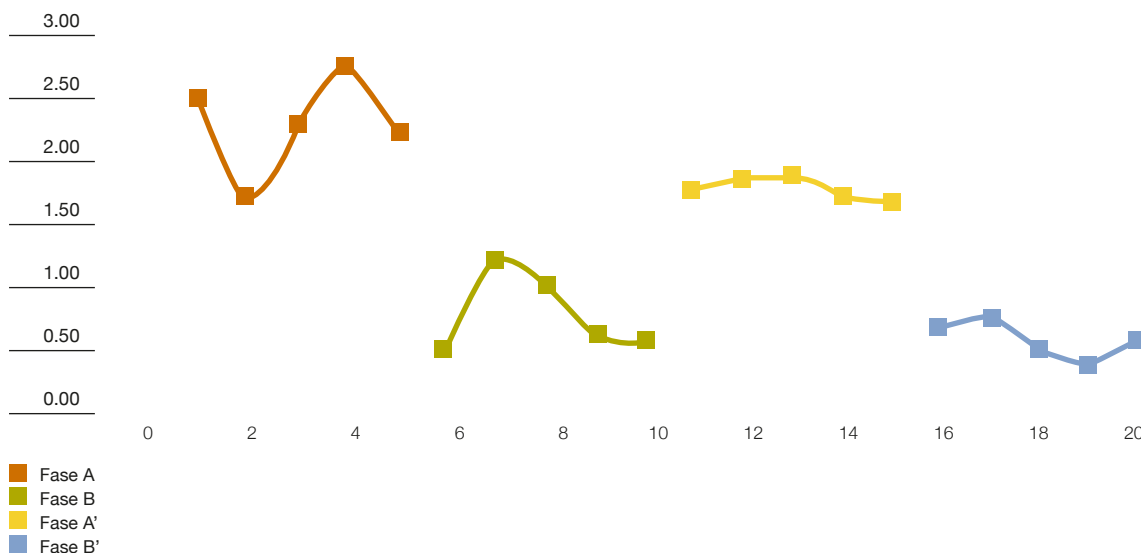
De acuerdo con los resultados obtenidos, se observaron cambios en las FR de todas las conductas incluidas en la investigación a lo largo de las 4 fases (Figura 1). De entre las tres conductas, la conducta disruptiva mostró mayores valores de FR en las 4 fases, presentando valores más elevados en las fases de línea base (A y A') y disminuyendo en las fases de intervención o patios estructurados (B y B'). Las conductas agresivas y destructivas mostraron valores más moderados, sin un claro predominio de una sobre la otra, pero en ambos casos presentando valores más elevados en fases de línea base y disminuyendo en las fases de intervención.

Figura 1. Frecuencias relativas de las conductas observadas (agresiva, destructiva y disruptiva) a lo largo de las cuatro fases de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Frecuencia relativa del total de conductas (agresivas, destructivas y disruptivas) por sesión de observación a lo largo de las cuatro fases (ABAB)



Fuente: elaboración propia.

La comparación entre las diferencias observadas en las FR totales (sumatorio de las conductas agresiva, destructiva y disruptiva) entre fases muestra cambios de pendiente y de nivel en las tres transiciones de fase (AB, BA' y A'B') y además, dichos cambios de conducta son significativos en las tres transiciones (Figura 2 y Tabla 1).

Tabla 1. Comparación del cambio de pendiente y de nivel a lo largo de las cuatro fases (ABA'B').

	Comparación fases AB	Comparación fases BA'	Comparación fases A'B'
Cambio pendiente	-0.96	1.57	1.59
Cambio nivel	4.09	3.07	2.43
Test binomial	$p < 0.05$	$p < 0.05$	$p < 0.05$

4. Discusión

El presente estudio explora el impacto de las operaciones motivadoras en la ocurrencia de las conductas desafiantes que presentan los alumnos con DID en una escuela de educación especial. Concretamente, pretende observar hasta qué punto la frecuencia de las conductas desafiantes se ve alterada si se introducen actividades estructuradas (o no) los patios. Los resultados indican que la introducción de estas actividades

ha tenido un impacto significativo reduciendo la ocurrencia de las tres conductas desafiantes analizadas; aunque con un mayor impacto sobre las conductas disruptivas. Por lo contrario, la frecuencia de dichas conductas era mayor en aquellas condiciones en que estos espacios no estaban estructurados, es decir en la condición A. De este modo, la ausencia y la presencia de estímulos en el patio actúa como operación motivadora sobre la ocurrencia de las conductas desafiantes (Laraway *et al.*, 2003; Simó-Pinatella *et al.*, 2013). Por un lado, la presencia de estímulos en el patio o, en otras palabras, estructurar el espacio del patio con actividades altamente preferentes para los alumnos participantes, hace disminuir el valor de la conducta desafiante disminuyendo así su ocurrencia. Por lo contrario, cuando hay ausencia de dichos estímulos o estructura, la frecuencia de las conductas desafiantes aumenta significativamente.

Los resultados de este estudio deben considerarse de acuerdo a dos limitaciones principales. En primer lugar, no se pudo realizar doble observación de la ocurrencia de las conductas desafiantes en el 30% de las sesiones. A pesar de que las profesionales que realizaron los registros de las conductas están formadas en análisis de la conducta y que se definió claramente y de manera consensuada qué se entendía por conducta objeto de estudio, hubiera sido necesario realizar dicha observación como medida de fiabilidad. Sin duda, resulta necesario seguir explorando de qué manera se pueden introducir registros de observación en los entornos educativos sin causar una sobrecarga a los profesionales. En segundo lugar, si bien es verdad que desde un punto de vista práctico se puede entender que el diseño utilizado puede tener implicaciones éticas, este diseño permite demostrar y evidenciar el impacto de determinadas prácticas sobre la ocurrencia de las conductas (Gast y Hammond, 2010).

Los centros educativos y los espacios que los conforman deben permitir y garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades, puedan desarrollarse y lograr el máximo de su potencial. Las intervenciones que permitan disminuir la ocurrencia de las conductas desafiantes que presenta nuestro alumnado en los centros educativos no deben enfocarse únicamente en intervenciones que se centren en aquellos alumnos que presentan las conductas (Kincaid *et al.*, 2016). Resulta necesario analizar las variables contextuales que pueden estar sujetas a las necesidades conductuales de los alumnos y plantear intervenciones universales; es decir, intervenciones de las que todos los alumnos se pueden beneficiar (Simonsen *et al.*, 2010). Los resultados de este estudio muestran en nuestro territorio el uso de prácticas basadas en la evidencia mediante el enriquecimiento del entorno y ofreciendo oportunidades de elección de actividades a los alumnos (Boyd *et al.*, 2012). Es decir, en lugar de tener espacios de patio en los que los alumnos no tienen ninguna actividad, se les proporciona aquellos materiales o actividades preferentes dando así respuesta a determinadas necesidades conductuales, especialmente aquellas que se puedan responder por acceso a actividades preferentes. En esta línea, futuras investigaciones deben seguir proponiendo diferentes intervenciones en los antecedentes de las conductas disruptivas que se puedan integrar en las dinámicas de los entornos educativos, promoviendo así la incorporación de prácticas basadas en la evidencia en entornos educativos.

Del mismo modo, se deben seguir planteando modificaciones en las estructuras espaciales y temporales de nuestros centros educativos con el fin de ajustarse mejor a las necesidades conductuales de los alumnos. Seguir explorando intervenciones universales no solo nos permitirá reducir la ocurrencia de las conductas desafiantes sino también mejorar el clima del centro y disponer de un entorno más seguro y preventivo para los alumnos y el personal del mismo (Bear *et al.*, 2017; Horner y Sugai, 2017) y propiciar así espacios de aprendizaje. Paradigmas como el apoyo conductual positivo nos dotan de estrategias y procedimientos

sistémicos e individualizados que permiten a los profesionales no solo identificar, organizar e implementar prácticas basadas en la evidencia sino además mejorar los resultados académicos, sociales y conductuales de todos los alumnos (Freeman *et al.*, 2016). Del mismo modo, debemos seguir trabajando en la implementación de prácticas basadas en la evidencia en nuestros centros educativos. La literatura nos informa de numerosas prácticas educativas (tanto a nivel universal como dirigidas a alumnos en concreto) que nos permiten propiciar los apoyos necesarios a los alumnos (por ej., video modeling) (Simó-Pinatella y Mumbardó-Adam, 2018). No obstante, aún nos debemos seguir planteando cómo podemos incorporar estas prácticas en nuestros centros educativos haciendo que estas sean sostenibles y se implementen con fidelidad.

Referencias bibliográficas

- Bear, G. G. *et al.* (2017): "School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools". *Teaching and Teacher Education*, 63: 372-383.
- Bohanon, H. (2015): "Changes in adult behavior to decrease disruption from students in nonclassroom settings". *Intervention in School and Clinic*, 51 (1): 12-18.
- Boyd, B. A. *et al.* (2012): "Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (6): 1236-1248.
- Carr, E. G. *et al.* (2002): "Positive behavior support: Evolution of an applied science". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (1): 4-16.
- CAST (2018): *Universal design for learning guidelines. Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- Chitiyo, M. *et al.* (2011): "Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (3): 171-177.
- Cooper, J. O. *et al.* (2007): *Applied behavior analysis*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Emerson, E. *et al.* (2014): "Environmental risk factors associated with the persistence of conduct difficulties in children with intellectual disabilities and autistic spectrum disorders". *Research in Developmental Disabilities*, 35 (12): 3508-3517.
- Freeman, J. *et al.* (2016): "Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (1): 41-51.
- Gast, D.L. y Hammond, D. (2010): "Withdrawal and Reversal design", en Gast, D. L.: *Single subject research methodology in behavioral science*. Routledge: New York.
- Hansen, B. D. y Wadsworth, J. P. (2015): "Effects of an antecedent intervention on repetitive behaviors of a child with autism". *Child & Family Behavior Therapy*, 37 (1): 51-62.
- Horner, R. y Sugai, G (2017): "School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance". *Behavior Analysis in Practice* 8 (1): 80-85.
- Kincaid, D. *et al.* (2016): "Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (2): 69-73.
- Koritsas, S. y Iacono, T. (2012): "Challenging behaviour and associated risk factors: an overview (part I)". *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 6 (4): 199-214.
- Langthorne, P. y McGill, P. (2009): "A tutorial on the concept of the motivating operation and its importance to application". *Behavior Analysis in Practice*, 2 (2): 22-31.
- Laraway, S. *et al.* (2003): "Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36 (3): 407-414.
- Lewis, T. L. *et al.* (2017): "Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and emotional/behavioral disorders", *AERA open*, 3 (2): 1-11.

- Lowe, K. *et al.* (2007): "Challenging behaviours: Prevalence and topographies". *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (8): 625-636.
- McIntosh, K. y Goodman, S. (2016): *Integrated multi-tiered systems of support. Blending RTI and PBIS*. The Guilford press: New York.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015): *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- O'Reilly, M. F. *et al.* (2008): "Manipulating the behavior-altering effect of the motivating operation: Examination of the influence on challenging behavior during leisure activities". *Research in Developmental Disabilities*, 29 (4): 333-340.
- Pavlovic, M. *et al.* (2013): "Students' and teachers' perceptions of aggressive behaviour in adolescents with intellectual disability and typically developing adolescents". *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11): 3789-3797.
- Ross, S. W. *et al.* (2011): "Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (2): 118-128.
- Ruddick, L. *et al.* (2015): "Self-injurious, aggressive and destructive behaviour in children with severe intellectual disability: Prevalence, service need and service receipt in the UK". *Research in Developmental Disabilities*, 45-46: 307-315.
- Rueda, P. *et al.* (1992): *Retraso mental severo y necesidades educativas especiales*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Sigafoos, J. *et al.* (2009): "A classroom-based antecedent intervention reduces obsessive-repetitive behavior in an adolescent with autism". *Clinical Case Studies*, 8 (1): 3-13.
- Simó-Pinatella, D. *et al.* (2015): "Efectos de las operaciones motivadoras en una conducta autolesiva mediante las precesiones". *Escritos de Psicología*, 8 (3): 58-65.
- Simó-Pinatella, D. *et al.* (2013): "Types of motivating operations in interventions with problem behavior: a systematic review". *Behavior Modification*, 37 (1): 3-38.
- Simó-Pinatella, D. y Mumbardó-Adam, C. (2018): "Using an intervention package which included video prompting and video modeling to teach students with disabilities to find a word in the dictionary". *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30 (6): 807-818.
- Simó-Pinatella, D. *et al.* (2017): "Prevalence and risk markers of challenging behavior among children with disabilities". *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1 (3): 158-167.
- Simonsen, B. *et al.* (2010): "School-wide positive behavior support in an alternative school setting: A case study". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (3): 180-191.
- Sugai, G., y Horner, R. H. (2008): "What we know and need to know about preventing problem behavior in schools". *Exceptionality*, 16 (2): 67-77.
- Stanton-Chapman, T. L. y Schmidt, E. L. (2016): "Special education professionals' perceptions toward accessible playgrounds". *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41 (2): 90-100.
- Steege, M. W. y Watson, T. S. (2009): *Conducting school-based functional behavioral assessment. A practitioner's guide*. 2nd edition. New York: Guilford.

Sterman, J. J. *et al.* (2018): "Is play a choice? Application of the capabilities approach to children with disabilities on the school playground". *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.

Tamarit, J. (2013): "Apoyo Conductual Positivo: comprensión e intervención ante las conductas desafiantes", en Verdugo, M. A. y Schalock, R. (coords.): *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

White, O. R. (1972): *A manual for the calculation and use of the median slope: A technique of progress estimation and prediction in the single case*. Eugene, OR: University of Oregon, Regional Resource Center for Handicapped Children.