



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

El Trastorno Negativista Desafiante en el alumnado de Educación Secundaria: propuesta de intervención educativa

Presentado por: ROSA MARIA ANAYA BATALLER

Tipo de trabajo: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Directora: SONIA GUTIÉRREZ GÓMEZ-CALCERRADA

Ciudad: VALENCIA

Fecha: 14 DE SEPTIEMBRE DE 2017

Resumen

En el presente trabajo se diseña una propuesta de intervención educativa para dar una respuesta adecuada a los alumnos que presentan trastorno de conducta negativista desafiante en el aula ordinaria de la etapa de Educación Secundaria. La intervención servirá de guía a los profesionales de la educación para que dispongan de una referencia que puedan contextualizar para abordar el problema al que se enfrenten.

La propuesta de intervención va dirigida a alumnos que estén cursando Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español y que presenten Trastorno Negativista Desafiante.

Se realiza una investigación teórica previa con el fin de recabar información y así elaborar una intervención fundamentada. Se crea una propuesta articulada sobre el trabajo conjunto y coordinado de todos los agentes implicados en el contexto social del alumno, cobrando especial importancia la figura del orientador del centro. Se diseña un taller de habilidades sociales y una nueva dinámica de aula basada en el Apoyo Conductual Positivo; ambos se desarrollan a lo largo de un curso escolar. El objetivo principal es reducir e incluso eliminar el comportamiento disruptivo de los adolescentes, mejorando sus habilidades sociales, potenciando el desarrollo de competencias para el control de impulsos y emociones y favoreciendo en conjunto su desarrollo personal y académico.

A través del trabajo observamos la complejidad de este tipo de intervención, ya que existen gran cantidad de elementos que se deben tener en cuenta y que determinarán el éxito o el fracaso de la experiencia. Es por ello, por lo que toma especial importancia la propuesta de intervención, para poder guiar todo el proceso y no dejar nada a la improvisación.

Palabras clave: Intervención educativa, Trastorno Negativista Desafiante, Apoyo Conductual Positivo, Educación Secundaria, Taller de habilidades sociales

Abstract

In the present work a proposal of educational intervention is designed to give an adequate answer to the students who show disorder of defiant behaviour in the ordinary classroom. The intervention will guide educational professionals so that they have a reference that they can contextualize to address the problem they face.

The intervention proposal is aimed at students who are studying Compulsory Secondary Education in the Spanish educational system and who present Oppositional Defiant Disorder.

A previous theoretical investigation is carried out in order to gather information and thus elaborate a reasoned intervention. An articulated proposal is created on the joint and coordinated work of all the agents involved in the social context of the student, with special importance being given to the figure of the centre's counsellor. A workshop on social skills and new classroom dynamics based on positive behavioural support is designed; both are developed over a school year. The main objective is to reduce or even eliminate the disruptive behaviour of adolescents, improving their social skills, enhancing the development of competencies for the control of impulses and emotions and favouring their personal and academic development.

Through the work we observe the complexity of this type of intervention, since there are a lot of elements that must be considered and that determine the success or failure of the experience. It is because of this complexity that the intervention proposal takes special importance to guide the whole process and leave nothing to improvisation.

Keywords: Educational intervention, Oppositional Defiant Disorder, Positive Behavioural Support, Secondary Education, Social skills workshop

Índice

1. Justificación y planteamiento del problema	5
1.1 Justificación.....	5
1.2 Objetivos.....	7
2. Marco teórico.....	7
2.1 Marco legislativo	8
2.2 Alumnado con necesidades educativas especiales.....	9
2.2.1 Clasificación LOMCE	10
2.2.2 Clasificaciones internacionales	10
2.2.3 Prevalencia y evolución	11
2.3 Trastorno Negativista Desafiante	12
2.3.1 Definición.....	12
2.3.2 Criterios diagnósticos	13
2.3.3 Prevalencia	13
2.3.4 Factores de riesgo y protectores.....	14
2.3.5 Diagnóstico diferencial y comorbilidad.....	15
2.4 Modelos explicativos de los trastornos de comportamiento	16
2.5 Teorías de comportamiento y aprendizaje en adolescentes	17
2.5.1 Conductismo.....	17
2.5.2 Constructivismo.....	18
2.5.3 Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel	18
2.5.4 La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.....	18
2.5.5 Teorías del Desarrollo y del Aprendizaje de Jean Piaget.....	19
2.5.8 El efecto Pigmalión	19
2.6 Medidas educativas y técnicas de modificación de conducta.....	20
2.6.1 Apoyo Conductual Positivo	20
2.6.2 El refuerzo	22
2.6.3 Acciones concretas aplicadas en el aula	24
3. Propuesta de intervención	25
3.1 Contextualización del marco legislativo	25
3.2 Población a la que va dirigida	25
3.3 Enfoque	26

3.4 Descripción de la propuesta educativa	27
3.5 Desarrollo.....	30
3.5.1 Fases.....	30
3.5.2 Ámbitos.....	33
4. Conclusiones.....	43
5. Limitaciones y prospectiva	45
6. Referencias bibliográficas.....	47
7. Anexos.....	51

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Alumnado con necesidades educativas especiales (2015-2016)	11
Tabla 2. Etapas del taller de habilidades sociales y sesiones.....	35
Tabla 3. Taller de habilidades sociales. Etapa 1. Objetivos y contenidos.	36
Tabla 4. Taller de habilidades sociales. Etapa 2. Objetivos y contenidos.....	39
Tabla 5. Taller de habilidades sociales. Etapa 3. Objetivos y contenidos.....	41
 Figura 1. Pirámide de desarrollo de los problemas de conducta	16
Figura 2. Fases y ámbitos de la intervención.....	29

1. Justificación y planteamiento del problema

El presente trabajo tiene como objetivo elaborar una intervención que sirva como guía para poder dar respuestas a los casos de alumnos¹ con Trastorno Negativista Desafiante (en adelante TND) en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

El motivo por el cual se plantea una intervención educativa es el de dar respuesta a una necesidad dentro del ámbito educativo que no puede ser tratada de manera ordinaria. Esta necesidad se puede dar por múltiples razones y afectar tanto a un colectivo como a un sujeto en particular. Para llevarla a cabo, se debe identificar el problema y diseñar una serie de acciones concretas que se puedan implementar en el centro. Por tanto, el primer paso es detectar y acotar la situación que se ha de resolver.

Actualmente se observa un malestar generalizado entre la comunidad educativa en torno a la alteración del desarrollo de la actividad académica en los centros, causada por el aumento de las conductas disruptivas. Esto hecho genera malestar y tensión dentro de las aulas, con consecuencias negativas tanto para los protagonistas de estas conductas como para sus compañeros y profesores. Trastornos como el TND distorsionan los entornos en los que la persona se desenvuelve y condiciona la vida de aquellos que los rodean.

1.1 Justificación

Entre uno de los múltiples desafíos a los que se enfrenta la acción educativa actual, está el reto de tratar de conciliar los difíciles procesos de convivencia que se dan entre la comunidad escolar y los alumnos con trastornos de comportamiento (Arnal et al., 2011).

Los casos de trastornos de comportamiento diagnosticados en la década de los 90 representaban el 5%, cifra que se ha triplicado en los últimos años. Este incremento se asocia a los constantes cambios sociales, familiares y educativos y al ritmo con el que estos se suceden (Rabadán y Giménez, 2012).

Como consecuencia de estos cambios, con la instauración de nuevos valores y normas en las que prevalece el individualismo y la consecución del bienestar inmediato y donde la resistencia a la frustración desaparece, se generan nuevos comportamientos disruptivos entre los menores dentro del ámbito familiar, social y escolar. Todo ello, provoca un malestar en el núcleo familiar, pero también se está convirtiendo en un

¹ En todo el documento se utilizará el término genérico alumno o niño para hacer alusión a ambos géneros.

serio problema para las instituciones educativas, ya que afecta de manera notable tanto al profesorado como a los alumnos (Arnal et al., 2011).

Así pues, es necesario que la comunidad educativa asuma este reto de conciliación y se conciencie que, para corregir estos desórdenes, es necesario trabajar desde una perspectiva global e inclusiva, garantizando el pleno desarrollo personal, social y académico de todo el alumnado. Por ello, los alumnos con problemas de conducta requieren de una atención especial, ya que por sus características particulares encuentran muchas dificultades para conseguir satisfactoriamente dicho desarrollo. Es consecuencia a esta premisa que se producen la mayoría de los desajustes en la convivencia entre este tipo de alumnado y la comunidad escolar.

En este sentido, tampoco hay que olvidar que abordar la temática de los niños con trastornos de comportamiento es un trabajo complejo para aquellos profesionales encargados de esta finalidad, ya que enfrentarse a este reto implica la colaboración de muchas personas, con actuaciones que abarcan diferentes ámbitos y con largas intervenciones que precisan de una gran constancia. Además, en la mayoría de los casos, los docentes no tienen la suficiente preparación para hacer frente a este tipo de situaciones cada vez más frecuentes en el aula. Todo ello conlleva, en muchas ocasiones, un desgaste de los profesionales que desemboca en frustración y desánimo.

Por todo ello, abordar la temática de los trastornos de comportamiento supone una oportunidad de cambio, de crecimiento y de mejora para toda la comunidad educativa. Modificar las conductas disruptivas es esencial para favorecer la convivencia en el aula y contribuir al correcto desarrollo integral del alumno. Es necesario analizar y comprender todas las circunstancias que envuelven las situaciones personales de cada persona, intentando entenderlos y mostrando voluntad para acompañarlos durante sus etapas de desajustes emocionales.

Para que todo esto sea posible, se deben buscar espacios de reflexión conjunta, ser autocríticos y crear vínculos afectivos-emocionales. En este sentido, es importante realizar actuaciones y programas dirigidos a las familias y al ámbito escolar, de forma que ofrezcan al niño un entorno sano y acogedor. Estos programas se basan en los principios de la prevención y sus objetivos son los de ayudar a desarrollar técnicas de autocontrol, prevenir la violencia, desarrollar estrategias adecuadas de resolución de conflictos, mejorar la autoestima y fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad (Arnal et al., 2011).

Con todo, este trabajo pretende aportar una visión sobre cómo abordar los problemas conductuales de los alumnos durante la ESO, centrándose en los adolescentes que presentan TND.

1.2 Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es elaborar una propuesta de intervención educativa que sirva para reducir e incluso eliminar las conductas disruptivas de los alumnos con TND en la etapa de Educación Secundaria, de forma que se pueda mejorar la convivencia en los centros educativos y ayude a potenciar su desarrollo académico y personal.

Para la consecución de este objetivo final, se marcan los siguientes objetivos específicos, que también servirán para estructurar el trabajo:

- Aportar un análisis teórico sobre todos los aspectos que tengan relación con las necesidades educativas especiales, centrándonos en aquellos de especial interés para el TND.
- Exponer de manera detallada las características clínicas del TND para poder detectar los comportamientos diagnósticos y diferenciales.
- Ofrecer una reflexión de cómo influye la estructura organizativa de los centros de ESO en este tipo de alumnado y sobre cuáles son las respuestas que los centros deben promover para la integración/inclusión de los alumnos con TND.
- Diseñar una serie de actuaciones concretas con el fin de modificar las conductas inadecuadas de estos alumnos en todos los ámbitos en los que se produzcan.
- Aportar técnicas y estrategias para mejorar la convivencia de este alumnado en el contexto diario del aula.
- Establecer unos criterios de evaluación para poder reflexionar sobre la idoneidad de las acciones llevadas a cabo, así como para valorar la evolución del alumno.

2. Marco teórico

En este punto se expondrán todas aquellas aportaciones que son necesarias y que ayudan a entender la situación a la que nos enfrentamos. Esto permitirá elaborar una intervención justificada teóricamente y libre de interpretaciones personales.

Dada la naturaleza del ámbito en el cual se va a desarrollar la intervención presentada, aunque la finalidad principal sea el alumno con TND, el TFM se abordará desde un punto de vista más amplio, tratando las conductas desadaptativas y disruptivas. Este recorrido nos llevará desde las leyes y acuerdos que nos permiten entender mejor el cambio de paradigma en la educación actual, en cuanto al tratamiento individualizado de las necesidades de los alumnos, hasta detallar actuaciones concretas en el aula para modificar la conducta.

La secuencia de los siguientes apartados parte de un contexto amplio y se va acotando hasta abordar aspectos que afectan directamente a la práctica educativa en aulas con alumnos con TND.

2.1 Marco legislativo

Las características del sistema educativo actual es el resultado de leyes y acuerdos a diferentes niveles a lo largo del tiempo. Se hará un recorrido de mayor a menor nivel de contextualización.

A nivel internacional, numerosas leyes y acuerdos presentan una declaración de intenciones en lo que respecta al tratamiento personalizado según las necesidades de cada alumno. Aunque parezcan lejanos en el tiempo, su revisión permitirá entender mejor el cambio de paradigma en la educación actual. En primer término, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 especifica que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respecto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art.26.1). También a nivel internacional, pero centrándose en los niños, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, indica que los estados deben, a través de la educación, preparar a los niños para que asuman una vida responsable dentro de la sociedad y que puedan desarrollar la personalidad y sus aptitudes tanto físicas como mentales, hasta el máximo de sus posibilidades (Unicef, 2006, art.29).

En un contexto más cercano, la Constitución Española dice al respecto: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, 1978, art. 27.2).

A partir de este punto nos centraremos en aquellas leyes de las que, a efectos prácticos, debemos tener un mayor conocimiento ya que condicionan directamente la práctica educativa. En primer término, encontramos las leyes educativas estatales. Conviene tener en cuenta que, actualmente, conviven dos leyes educativas en España: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE). Ésta última modifica la primera en puntos específicos. En relación con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, la LOE 2/2006, de 3 de mayo, no se ve modificada:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, 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 posibles de sus capacidades personales, y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (Art. 71.2 LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Teniendo en cuenta que en el estado español son las autonomías las que asumen las competencias en materia de educación, son las leyes educativas de cada Comunidad Autónoma las que adaptan la ley estatal a cada región: se debe recurrir a ellas para poder gestionar las acciones con garantía de cumplir con los derechos y los deberes de los alumnos. En la Comunidad Valenciana, que es la región en la cual está enmarcado este trabajo, la ley que se debe tener en cuenta es la ORDEN de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria:

La presente orden regula la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o con graves trastornos de la personalidad o de conducta, que cursa Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, y Formación Profesional de grado medio y superior (ORDEN 1907, 2005).

A nivel de centro, aunque esta intervención no se va a llevar a cabo en un instituto en particular, y por tanto no tiene sentido entrar a detallar ningún texto en concreto, sí que se considera necesario exponer cuáles son los documentos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una intervención, destacando los siguientes: Proyecto curricular de centro (en adelante PEC), el Reglamento de Régimen Interno (en adelante RRI) y el Plan de convivencia. En el PEC se especifica la filosofía del centro y puede orientar en la manera en cómo se debería abordar la situación; el RRI detalla las normas del centro y el tipo de consecuencia de las acciones inadecuadas y, en el Plan de convivencia, se establecen los objetivos, las normas y las actuaciones relacionadas con la convivencia. Por último, también se deberían tener en cuenta las normas de clase. Aunque pueda parecer una cuestión menor, éstas afectan de manera significativa a los alumnos con TND ya que, según el grado de control y libertad de los alumnos, puede que los síntomas del trastorno se manifiesten en diferentes grados dentro del aula ordinaria.

2.2 Alumnado con necesidades educativas especiales

Este apartado tiene como objetivo ubicar el TND dentro de las clasificaciones existentes. Para ello, se revisará la clasificación que hace la LOMCE 8/2013, de 9 de

diciembre, y la de los manuales diagnósticos internacionales. Esto ayudará a saber qué otros trastornos se consideran al mismo nivel que el que se trata y también qué tipo de consideraciones y acciones se aplican a grupos concretos.

2.2.1 Clasificación LOMCE

Como se ha mencionado anteriormente, en relación con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, la LOE 2/2006, de 3 de mayo, no se ve modificada por la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre. Así pues, la LOE 2/2006, de 3 de mayo, se refiere a los alumnos que requieren una atención diferente a la ordinaria como “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” y los agrupa en: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía y necesidades por condiciones personales o de historia escolar. A su vez, dentro de las necesidades educativas especiales: discapacidad auditiva, motora, intelectual y visual; trastorno general del desarrollo, trastorno grave de conducta/personalidad; y plurideficiencia. El TND, según esta clasificación, lo encontraríamos agrupado bajo el epígrafe “Trastorno grave de conducta/personalidad”.

2.2.2 Clasificaciones internacionales

Existen dos clasificaciones ampliamente extendidas y aceptadas en las cuales se pueden encontrar el TND. Por un lado, la Clasificación Internacional de Enfermedades (en adelante CIE-10) elaborada por la Organización Internacional de la Salud (OMS) el año 1992. En ella se ubica el TND dentro del apartado de “Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en infancia y adolescencia” y, dentro de éste, en “Trastornos disociales”. En esta última agrupación se encuentra: trastorno disocial limitado al contexto escolar, trastorno disocial en niños no socializados, trastorno disocial en niños socializados, trastorno disocial desafiante y oposicionista, otros trastornos disociales y trastorno disocial sin especificar. En esta clasificación, el trastorno que se aborda desde este trabajo aparece bajo el nombre de Trastorno disocial desafiante y oposicionista (Jara, 2009).

Por otro lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (en adelante DSM-5) elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (en adelante APA), hace una clasificación en la que se puede encontrar el TND dentro de “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta”, junto con los siguientes: trastorno explosivo intermitente; trastorno de conducta (en adelante TC); trastorno de la personalidad antisocial; piromanía; cleptomanía; otros trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta especificado; y

trastorno disruptivo, del control de los impulsos y conducta no especificado (APA, 2014).

Cabe decir que, aunque en este apartado se han expuesto las dos clasificaciones para tener una idea más general, en este trabajo se tendrá en cuenta únicamente la clasificación de la APA en el DSM-5, por ser la de revisión más reciente.

2.2.3 Prevalencia y evolución

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, la LOE 2/2006, de 3 de mayo, agrupa bajo el epígrafe “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” a todos aquellos alumnos que requieren de algún tipo de adaptación educativa. Para tener una idea de la importancia de esta situación en términos cuantitativos, se incluyen las estadísticas más recientes elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en adelante MECD).

En términos generales, el porcentaje de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en España, en el curso 2015-2016, representaba el 6,8% de su totalidad. Dentro de estos, un 38,3% se agrupaban dentro de necesidades educativas especiales por discapacidad o trastorno grave (esto supone un 2,6% del total). A su vez, dentro de esta categoría, un 20,7% presentan trastornos graves de conducta/personalidad (0,5% del total). Un dato relevante es que el 96,8% de los alumnos que presentan trastornos graves de conducta/personalidad están integrados en centros ordinarios (MECD, 2016).

La Tabla 1 muestra el número de casos de cada trastorno dentro de las necesidades educativas especiales divididos por etapas.

Tabla 1. Alumnado con necesidades educativas especiales (2015-2016)

	TOTAL	Audi- tiva	Motora	Intelec- tual	Visual	Trast. general. desarrollo	Trast. graves conducta/ personalidad	Pluri- defi- ciencia	No distri- buido por discap.
TOTAL	206.493	8.469	13.533	67.570	3.465	37.554	42.754	10.304	22.844
Distribución porcentual	100,0	4,1	6,6	32,7	1,7	18,2	20,7	5,0	11,1
EDUCACIÓN ESPECIAL									
ESPECÍFICA	35.190	503	2.008	14.953	171	8.160	1.347	6.183	1.865
ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	171.303	7.966	11.525	52.617	3.294	29.394	41.407	4.121	20.979
E. Infantil	20.763	1.414	2.416	3.399	582	8.566	1.120	782	2.484
E. Primaria	81.178	3.578	5.361	24.747	1.448	14.238	19.597	1.777	10.432
ESO	55.238	2.055	2.652	19.229	909	5.270	17.091	908	7.124
Bachillerato	3.213	334	467	156	189	530	1.265	49	223
FP Básica	3.693	127	92	1.890	29	155	1.006	159	235
FP de Grado Medio	3.947	318	366	1.425	87	404	1.015	142	190
FP de Grado Superior	624	116	124	53	45	102	139	16	29
Programas de Cualif. Prof. - EE	214	0	0	135	1	10	0	68	0
Otros programas formativos	117	2	1	34	2	7	54	4	13
Otros programas formativos - EE	2.316	22	46	1.549	2	112	120	216	249

Fuente: MECD, 2016, p.4

Centrando la atención en el número de casos de alumnos diagnosticados con Trastornos graves de conducta/personalidad (Educación Infantil, 1.120; Educación Primaria, 19.597 y ESO, 17.091), se puede concluir que la aparición, o al menos el diagnóstico, se da mayormente en la EP y se mantiene casi en su totalidad durante la ESO, a diferencia del resto de trastornos que disminuyen considerablemente en la transición de la EP a la ESO. Comparando el número de casos en ESO con los del curso anterior (2014-2015: 15.984 casos), se puede ver que, además, ha habido un incremento.

2.3 Trastorno Negativista Desafiante

2.3.1 Definición

Una aclaración previa que debe tenerse en cuenta es que este trastorno se puede encontrar, según el manual que consultemos, bajo el nombre de: Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno Oposicionista Desafiante o Trastorno Disocial Desafiante y Oposicionista. Con el fin de hacer menos confusa la lectura del trabajo, se ha utilizado la denominación del DSM-5 (APA, 2014), Trastorno Negativista Desafiante.

Una primera aproximación a la definición del TND se encuentra en el DSM-5. Como se ha comentado anteriormente, el DSM-5 agrupa el TND junto con otros trastornos bajo el epígrafe “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta”. Si bien en este manual no se da una definición concreta, sí que lo hace del conjunto de trastornos anteriormente mencionados:

Los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta incluyen afecciones que se manifiestan con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones. (...) son singulares en el sentido de que se traducen en conductas que violan los derechos de los demás (p. ej., agresión, destrucción de la propiedad) o llevan al individuo a conflictos importantes frente a las normas de la sociedad o las figuras de autoridad (APA, 2014, p.461).

Por su parte, en el CIE-10, se indica que el Trastorno Disocial Desafiante y Oposicionista (este es el nombre que se le da al TND en este manual) aparece en los niños antes de los diez años. Se caracteriza por comportamientos desafiantes, de desobediencia y provocación, pero no se aprecian conductas graves hacia los demás ni actos disociales (Jara, 2009).

El TND aparece normalmente en la infancia y tiene como síntomas la no cooperación, una actitud desafiante, la negativa a realizar lo que se pide y muestras de irritabilidad y enfado. Generalmente esta actitud se muestra hacia cualquier figura de autoridad, especialmente ante los padres y los profesorado (Angulo et al., 2008).

A partir de estas definiciones, se observa que los alumnos con TND presentan los siguientes rasgos comunes:

- Aparición del trastorno en la niñez.
- Falta de control de las emociones y de la conducta.
- Enfrentamientos con la autoridad, pero sin conductas graves hacia sus semejantes.

2.3.2 Criterios diagnósticos

La APA (2014), en el DSM-5, indica que para poder diagnosticar el trastorno se debe tener en cuenta que el alumno debe presentar:

Un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas de cualquiera de las categorías siguientes y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea su hermano (p.462).

Los síntomas a los que hace referencia el párrafo anterior son los siguientes: pérdida de la calma, susceptibilidad, enfado y resentimiento, frecuentes discusiones con la autoridad o con los adultos, comportamiento desafiante hacia los adultos o rechazo a satisfacer las normas, provocar molestias a los demás de manera intencionada, culpabilizar a los demás por sus errores o comportamiento y actitud rencorosa o vengativa (APA, 2014).

Una apreciación que se hace con respecto a los síntomas es que, para considerar que se cumple cada uno de ellos, se debe tener en cuenta la persistencia, la intensidad, la frecuencia y la edad del niño para poder diferenciar los comportamientos normales de los sintomáticos:

En los niños de menos de cinco años el comportamiento debe aparecer casi todos los días durante un periodo de seis meses por lo menos (...). En los niños de cinco años o más, el comportamiento debe aparecer por lo menos una vez por semana durante al menos seis meses (APA, 2014, p.462).

También indica que se debe tener en cuenta en cuántos entornos se aprecian dichos síntomas. Esto indicará la gravedad del trastorno, clasificándolo como leve si solo se dan en un ámbito, moderado en dos y grave en tres o más entornos (APA, 2014).

2.3.3 Prevalencia

Según la APA (2014), la prevalencia media estimada para TND es del 3,3%, variando según la edad y el género (variación del 1 al 11%). Antes de la adolescencia la relación niño-niña es de 1,4:1. Puesto que esta estadística es a nivel internacional, a continuación, se expone un estudio que, aunque no es reciente, sí que permite hacer una comparativa entre estos datos y los recogidos en España.

Entre los años 2001 y 2006 se llevó a cabo una investigación en seis centros de secundaria del Campo de Gibraltar. Se hicieron dos evaluaciones, la primera el curso 2001-2002 y la segunda el curso 2005- 2006. Según sus autores, Emberley y Pelegrina del Río (2013), los resultados indicaban que, en la primera muestra correspondiente al curso escolar 2001-2002, un 3,77% de los alumnos de la muestra cumplían plenamente con los criterios diagnósticos del TND, con una relación 3,5:1 chicos-chicas. Para el curso escolar 2006-2007, el porcentaje aumentó ligeramente, situándose en un 3,83% del total y la relación chicos-chicas se cuadruplicó (Emberley y Pelegrina del Río, 2011).

2.3.4 Factores de riesgo y protectores

Según se expone en Arnal et al. (2011), las investigaciones atribuyen un origen multicausal a los trastornos de comportamiento perturbador. La relación entre los factores de riesgo y los protectores determinan la probabilidad de la aparición de los trastornos, así como de su gravedad.

Factores de riesgo

La APA (2014) establece tres factores de riesgo para dicho trastorno: temperamental, ambiental y genético/ fisiológico.

El factor temperamental está relacionado con la incapacidad de los individuos para regular sus emociones. Los sujetos presentan niveles altos de reactividad emocional o una baja tolerancia a la frustración, entre otros (Arnal et al., 2011).

Los factores ambientales provienen, principalmente, de las prácticas parentales. El trato al que es sometido el niño es una causa importante en este trastorno. Las investigaciones coinciden en señalar la importancia y la influencia de los factores familiares para la aparición el mantenimiento de los trastornos de comportamiento (Arnal et al., 2011).

En cuanto a los factores genéticos y biológicos, se aprecia un número de marcadores neurobiológicos comunes. “Los factores más aceptados actualmente son: el género, los factores pre y perinatales, los factores cerebrales y bioquímicos, la dieta y los niveles subclínicos de plomo” (Arnal et al., 2011, p.29).

Factores protectores

Es importante analizar los factores protectores ya que éstos disminuyen la influencia de los factores de riesgo: “No todas las personas que presentan factores de riesgo desarrollan trastornos del comportamiento, ni responden y evolucionan de la misma manera tras la intervención” (Díaz-Sibaja, 2005, citado en Arnal et al., 2011, p.29).

Según la clasificación de Pedreira (2004) citado en Arnal et al. (2011), los factores protectores se dividen en cuatro grupos: individuales, en los que la autoestima, el cociente intelectual y la gestión de los problemas contrarrestan la acción de los factores de riesgo; un soporte familiar adecuado, en el cual se dé una supervisión coherente y prolongada en el tiempo; un entorno social enriquecedor que favorezca las relaciones y donde se puedan dar a cabo actividades saludables y, por último, una buena accesibilidad a los servicios asistenciales, que permitan el diagnóstico y tratamiento.

Autoconcepto y autoestima

Si bien en los apartados anteriores se diferencia claramente entre los factores de riesgo y los protectores, este punto se centra en un aspecto que puede actuar en las dos direcciones. Como se observará más adelante, la adolescencia es una etapa en la que se forja la identidad personal y, en este proceso, el autoconcepto y la autoestima juegan un papel fundamental.

En los últimos años la investigación del autoconcepto y la autoestima está cobrando gran relevancia dentro del contexto de la identificación de factores protectores de problemas psicopatológicos. Para prevenir problemas psicopatológicos durante la adolescencia es necesario identificar variables objeto de intervención con las que figurar programas para ser aplicados durante la infancia y la adolescencia (Garaigordobil, 2005, p.53).

Con la intención de definir estos dos conceptos, varios autores relacionan el autoconcepto con el conocimiento de uno mismo (descriptivo) y la autoestima con el aspecto evaluativo-afectivo (valorativo). Una alta autoestima, como se ha visto en el apartado anterior, puede actuar como un factor de protección. Por otro lado, una baja autoestima puede provocar: sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, problemas académicos, conducta antisocial o conductas de retraimiento social, entre otros (Garaigordobil, 2005).

2.3.5 Diagnóstico diferencial y comorbilidad

Según la APA (2014): “Las tasas del trastorno negativista desafiante son mucho mayores en las muestras de niños, adolescentes y adultos con TDAH (...). El trastorno negativista desafiante a menudo precede también al trastorno de conducta si bien esto parece más frecuente en los niños del subtipo de inicio infantil” (p.466).

Tanto el TND como el TC tienen en común que los individuos entran en conflicto con los adultos y figuras de autoridad. Los comportamientos son menos graves en el TND y no incluyen acciones como agresiones a otras personas y animales, la destrucción de la propiedad, ni engaños o robos (APA, 2014).

A menudo el TDAH es comórbido del TND. Una de las indicaciones para poder descartar un comportamiento como sintomático del TND es tener en cuenta si la negativa del individuo a realizar las acciones demandadas viene dada por el esfuerzo o requerimiento de una atención prolongada que ésta conlleva. Si éste fuera el caso, esta conducta podría asociarse más con un TDAH (APA, 2014).

2.4 Modelos explicativos de los trastornos de comportamiento

El modelo piramidal de desarrollo de Lahey y Loeber (1994) citados en Arnal et al. (2011), considera que el patrón de las conductas desadaptativas sigue una evolución que no es aleatoria. Según estos autores, muchos niños presentan conductas oposicionistas, pero solamente un porcentaje de ellos desarrollan un número suficiente de comportamientos para que se les pueda diagnosticar un trastorno de comportamiento. De manera descriptiva, elaboran lo que ellos denominan “La pirámide evolutiva” (Figura 1): el sentido horizontal describe las conductas y el vertical, la edad del inicio, en sentido ascendente. En ella, el TND se haya en la base de la pirámide mientras que en la cúspide aparece el TC.

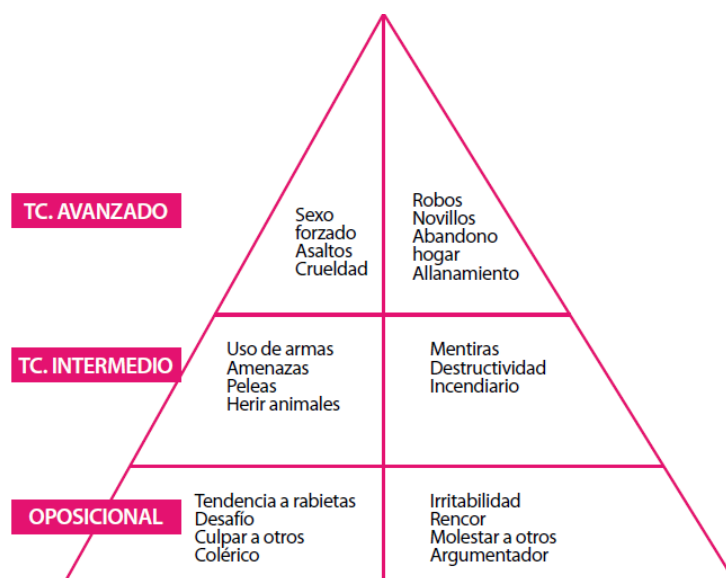


Figura 1. Pirámide de desarrollo de los problemas de conducta. Fuente: Fernández y Olmedo, 1999, en Arnal et al., 2011, p.31

Analizando la pirámide se observa que las conductas disruptivas que aparecen primero son las sintomáticas para el TND, pero a medida que el niño crece, a estas conductas se les añaden otras de una gravedad cada vez mayor, asociadas al TC.

Otro modelo es el del procesamiento de la información social de Dodge, en el cual, las experiencias del niño juegan un papel fundamental para explicar las conductas disruptivas. Este autor defiende que: “Las experiencias infantiles interactúan en la memoria con las estructuras del conocimiento. Estas estructuras son esquemas

derivados de experiencias tempranas, expectativas sobre sucesos futuros y vulnerabilidad afectiva” (Dodge, 1993, citado en Arnal et al., 2011, p.36).

Situaciones y experiencias como abusos físicos y psicológicos, exposición a modelos agresivos o patrones de apego inseguros, pueden hacer que el niño interprete el mundo como un lugar hostil en el cual necesite comportarse de manera coercitiva para poder conseguir aquello que desee (Arnal et al., 2011).

Por otro lado, Patterson presenta el modelo de interacción coercitiva, en el cual centra el origen de las conductas disruptivas en el tipo de respuesta de los padres antes los comportamientos coercitivos de sus hijos.

Según Patterson, el análisis de las secuencias de interacción familiar muestra la presencia de conductas relativamente triviales (desobediencia, quejas, burlas o gritos, entre otras) que pueden entrar en la categoría más leve del trastorno perturbador, proporcionan una base de aprendizaje para conductas agresivas de mayor amplitud (Patterson, 1982, citado en Arnal et al., 2011, p.36).

Finalmente, Frías-Armenta et al. (2003) presentan el modelo ecológico que define el entorno de la persona como un conjunto de sistemas estructurados a diferentes niveles: el microsistema, que hace referencia al nivel social más inmediato y que incluye principalmente a la familia; el exosistema, que es el nivel social más próximo después de la familia, como pueden ser el trabajo y la escuela, entre otros; y el macrosistema, que engloba el resto de sistemas y está relacionado con la cultura que envuelve a la persona. Diversos autores coinciden en apuntar que el origen de alrededor de la mitad de los trastornos de conducta viene condicionado directamente por el microsistema (Arnal et al., 2011).

2.5 Teorías de comportamiento y aprendizaje en adolescentes

En este apartado, además de revisar las teorías sobre la conducta y el desarrollo cognitivo, se abordan aquellas que explican cómo se aprende, pues para conseguir que cambien su comportamiento, los alumnos deben adquirir habilidades alternativas.

Las teorías que se muestran a continuación son aquellas que se consideran relevantes a la hora de diseñar la intervención educativa para trabajar con alumnos que padecen un trastorno de conducta.

2.5.1 Conductismo

Según afirma Pérez-Almonacid (2012), el conductismo surgió del interés por la búsqueda de la predicción y el control del comportamiento, estableciendo relaciones entre acciones sucesivas: “En un sistema psicológico completamente elaborado, dada la respuesta pueden predecirse los estímulos; dados los estímulos puede predecirse la

respuesta” (Watson, 1913, citado en Pérez-Almonacid, 2012, p.50). La relación estímulo-respuesta permite seleccionar una serie de acciones que den como resultado la conducta deseada. Una de las estrategias comúnmente utilizadas para tal fin es la denominada “Condicionamiento operante”. Tal y como afirman Martin y Pear (2008):

Las conductas que operan en el entorno para generar consecuencias, y están a su vez influidas por esas consecuencias, se denominan conductas o respuestas operantes (...). Las conductas operantes seguidas por reforzadores se fortalecen, en tanto que, si son seguidas por castigos, se debilitan (p.34).

Skinner (1994) expone que una acción precedida de un reforzante tiende a repetirse con más frecuencia, como por ejemplo beber un vaso de agua cuando se tiene sed. Por otro lado, un reforzante negativo fortalece la aparición de conductas que reduzcan o eliminen la acción que las precede, como por ejemplo desatarse los cordones de los zapatos si aprietan.

2.5.2 Constructivismo

El constructivismo en educación es una corriente ampliamente aceptada y que determina en gran medida las características de la educación actual. Carretero (2005) define el constructivismo como:

Básicamente es la idea de que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores (p.24).

2.5.3 Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

La teoría desarrollada por Ausubel se basa en la importancia de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de los conocimientos del niño. Para ello, un primer paso es averiguar qué sabe el alumno para poder actuar en consecuencia. Según Ausubel, el aprendizaje significativo solo puede darse cuando el alumno conecta la nueva información con los conocimientos que ya posee (Torres, 2016).

2.5.4 La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson

Erikson propone una teoría que distingue ocho etapas vitales en el desarrollo, donde en cada una de estas fases, se desarrollan unas competencias determinadas. El logro de cada uno de estos hitos anima al sujeto a pasar a la siguiente etapa (lo que él denomina “la fuerza del ego”). En cada nivel se produce un conflicto que se debe superar y esto favorece el desarrollo (Regader, 2015).

La crisis (...) comprenden el paso de un estadio a otro, como un proceso progresivo de cambio de las estructuras operacionales, o un proceso de estancamiento progresivo de cambio de las estructuras operacionales, o un proceso de

estancamiento (o regresivo) en el mismo (...). De la resolución positiva de la crisis dialéctica emerge una fuerza, virtud o potencialidad, específica para aquella fase. De su no resolución emerge una patología, un defecto o fragilidad específica para aquel estadio (Bordignon, 2006, p.52).

El estadio 5 denominada “Exploración de la identidad vs difusión de la identidad o Identidad vs confusión de roles”, tiene lugar en la adolescencia (de 12 a 20 años). Los adolescentes tienden a distanciarse de sus padres y empiezan a mostrarse más independientes, prefieren estar con sus amigos y se plantean cuestiones acerca de su futuro y conforman su propia identidad a través de las experiencias vividas. Es un momento de confusión acerca de su propia identidad (Regader, 2015).

2.5.5 Teorías del Desarrollo y del Aprendizaje de Jean Piaget

La idea que defiende esta teoría es que, al igual que el cuerpo, la mente también evoluciona rápidamente durante los primeros años de vida y lo hace a través de unas fases con características concretas. Piaget sostiene que el comportamiento de los jóvenes es distinto al de los adultos y que cada etapa en la que se encuentren determina una manera de pensar y de actuar (Triglia, 2015).

Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. En cada fase, el pensamiento es cualitativamente diferente a las demás. Los cambios no solo se refieren a la adquisición de habilidades más complejas, sino que también implica un cambio en la manera en que se organiza el conocimiento. Una vez superada una etapa, no se produce un retroceso. Este desarrollo sigue una secuencia invariable: todos los niños han de pasar por los cuatro estadios (Rafael, 2007).

La fase en la cual se encuentran los alumnos al comienzo de la ESO es el estadio de las operaciones formales (12 años en adelante). “Es en este período en el que se gana la capacidad para utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos que se han experimentado de primera mano” (Triglia, 2015, párr.24). Durante esta etapa el niño alcanza un nivel de desarrollo que le permite pensar de manera abstracta, es decir, es capaz de trabajar con situaciones hipotéticas.

2.5.8 El efecto Pigmalión

Es comúnmente reconocida la importancia que tiene para el desarrollo de los alumnos las acciones del profesor. Las expectativas de éxito o fracaso que deposita el docente en el alumno determinan, en gran medida, los logros alcanzados. Este aspecto presenta mayor relevancia con relación al TND. El malestar ocasionado por las conductas negativistas y desafiantes en el aula producen en el adulto una respuesta

que, en muchos casos, favorecen la aparición y el mantenimiento de los comportamientos disruptivos. El valor de las expectativas depositadas en los alumnos se plasma en el denominado Efecto Pigmalión.

El efecto Pigmalión se entiende como uno de los factores que influyen en la motivación de los alumnos en el aula. Consiste en que los profesores formulan expectativas sobre el comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas (Echevarría y López-Zafra, 2011, p.11).

2.6 Medidas educativas y técnicas de modificación de conducta

2.6.1 Apoyo Conductual Positivo

El Apoyo Conductual Positivo (en adelante ACP) es un enfoque que combina valores y técnicas para abordar la modificación de conducta. Su planteamiento se desarrolla en base a dos directrices fundamentales: el respeto por los valores de la persona y la integración en su entorno. Su origen se remonta a la búsqueda de una alternativa a las intervenciones de modificación de conducta en personas con discapacidad, las cuales se llevaban a cabo en un contexto de laboratorio de manera aislada. El ACP ofrece todos los apoyos necesarios a nivel conductual a través de la elaboración de un plan que implica a todo el entorno del sujeto. Con esto se pretende conseguir cambios importantes en su comportamiento a nivel social, utilizando medidas que no resulten aversivas para la persona; es por ello por lo que este planteamiento recibe el nombre de “positivo” (Bueno et al., s.f.).

Tal y como se expone en Centro de Documentación y Estudios (2011, en adelante SIIS), el ACP tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de los alumnos. Si bien se puede aplicar a diferentes tipos de conductas, presenta especial relevancia en intervenciones que se centran en resolver conductas problemáticas. “La conducta problemática es aquella que por su intensidad, duración o frecuencia afecta negativamente al desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participación en la comunidad” (Emerson, 1995, citado en SIIS, 2011, p.7). Pero no solo es eficaz para afrontar comportamientos disruptivos, ofensivos o agresivos, sino que también se puede aplicar a otro tipo de conductas más discretas, como aislamiento, tristeza, retraimiento o falta de atención (SIIS, 2011).

El diseño de este plan se debe centrar en los motivos que ocasionan la conducta problemática, siempre atendiendo a las necesidades específicas de cada persona y a sus motivaciones y, además, las acciones propuestas deben encajar en su entorno cotidiano (SIIS, 2011). De una manera más detallada, en Bueno et al. (s.f.) se exponen las características del ACP:

- Requiere de una evaluación funcional para comprender las variables que influyen en la conducta de la persona, pues éstas nos permiten conocer los propósitos de los comportamientos problemáticos.
- Tiene en cuenta que la conducta problemática puede estar relacionada con el entorno.
- Aborda la intervención de una manera global e incluye diversos técnicos.
- Enseña habilidades alternativas que el sujeto puede utilizar para desenvolverse en diferentes ambientes.
- Se adapta a las características de cada persona, respetando sus valores, su dignidad y sus preferencias con el objetivo de mejorar su estilo de vida.
- Se diseña para poder ser aplicado en su contexto cotidiano.
- Supedita el éxito de la experiencia al aprendizaje y a la mejora de su calidad de vida.

La implementación de este plan persigue dos objetivos básicos. Por un lado, disminuir la conducta problemática y, por otro, potenciar la adquisición de habilidades alternativas. Se le debe enseñar al alumno que los comportamientos que queremos eliminar no van a ser eficientes para conseguir los resultados que él desea. Para este fin, se debe ignorar la conducta problemática para que compruebe que no recibe la atención y la recompensa que persigue. No obstante, si las gravedades de esas conductas hicieran que no se pudiesen ignorar, se debería reorientar a la persona hacia otra actividad o facilitarle un entorno apropiado para que ponga en práctica las habilidades alternativas que haya ido adquiriendo. Con respecto a la adquisición y desarrollo de estas conductas alternativas, lo que se pretende con este plan es mostrarle que puede conseguir los mismos objetivos sin tener que recurrir a comportamientos coercitivos. Para ello, se le proporcionará las herramientas necesarias y se trabajará en torno a ellas para desarrollarlas. Lo más eficaz en estos casos es que, como consecuencia del uso de las nuevas habilidades adquiridas, se proporcione de manera inmediata al alumno la misma respuesta que obtendría con la conducta problemática (SIIS, 2011).

Con todo, el ACP, además de establecer unas directrices concretas de actuación, ofrece una reflexión en cuanto a la consideración y al trato hacia las personas que presentan problemas de conducta.

2.6.2 El refuerzo

Tal y como se expone en Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (1999, en adelante IMSERSO), para modificar una conducta inadecuada el primer paso es identificar el problema de la manera más objetiva posible; esto implica dejar de lado suposiciones y valoraciones. Las personas repiten conductas que van precedidas de una recompensa y dejan de hacer aquellas que tienen como consecuencia una respuesta no agradable. La relación entre la conducta y la consecuencia es un factor importante a la hora de determinar estrategias concretas. Las consecuencias pueden ser positivas o negativas. Las positivas logran que aumente la frecuencia de la acción realizada y, las negativas, consiguen disminuir o eliminar la conducta que las ocasiona.

Para la aplicación de estrategias destinadas a crear o incrementar la conducta deseada, se debe tener en cuenta la elección de una buena recompensa. Este refuerzo no puede ser arbitrario; tiene que ser proporcional y significativo para el alumno. Para tal fin, se puede contar con las estrategias siguientes, en la clasificación que hace IMSERSO (1999):

- Refuerzo de conducta positivo: Proporcionar un estímulo positivo inmediatamente después de una acción determinada con la intención de que ésta aumente de frecuencia en un futuro (p. ej., felicitarlo por levantar la mano antes de responder).
- Refuerzo de conducta negativo: Eliminar un evento no deseado por el sujeto tras el comportamiento que se pretende reforzar (p. ej., si aprovecha el tiempo en clase y hace la tarea, no habrá deberes).
- Moldeamiento por aproximaciones sucesivas: Reforzar sistemáticamente las pequeñas conductas encaminadas a favorecer la consecución de la que se marque como objetivo. Se aplica cuando existe una diferencia notoria entre la conducta inicial y la deseada (p. ej., si la conducta deseada es que levante la mano para hablar, felicitar al alumno cuando esté durante un largo periodo de tiempo sin interrumpir la clase).
- Modelado: Este aprendizaje se adquiere cuando el alumno observa cómo otra persona realiza la conducta deseada. El observador tiende a imitar la acción de la persona que ejerce como modelo para conseguir el refuerzo obtiene ésta (p. ej., poner un positivo a su compañero de mesa por haber hecho los deberes).
- Encadenamiento: Este procedimiento se utiliza cuando se quiere que el sujeto adquiera una serie de conductas encadenadas. El refuerzo se le proporciona una

vez haya concluido la secuencia demandada (p. ej., si es el encargado de pasar lista, reconocerle el trabajo una vez haya: esperado a la hora correcta, levantarse a por el listado, pasar lista y anotar las ausencias y levantarse para dejar nuevamente el listado en su sitio).

Los procedimientos dirigidos a reducir o eliminar una conducta se aplican en el caso de que el alumno haya adquirido ya un mal hábito o comportamiento. IMSERSO (2009) expone las siguientes estrategias:

-Extinción: Esta estrategia consiste en la retirada de la recompensa que previamente mantenía la conducta no deseada (p. ej., si cada vez que quiere intervenir habla sin pedir permiso y se le permite, a partir de ese momento se le debe ignorar si no levanta la mano).

-Saciedad: Se trata de administrar de manera masiva el reforzador que mantiene la conducta negativa en un periodo breve de tiempo. Con esto, el reforzador pierde su valor como tal y termina por resultar aversivo para la persona (p. ej., si en Educación Física, cada vez que se saca una pelota se dedica a chutarla de manera violenta, se le daría un balón para él a partir de ese momento y que haga lo que quiera con él durante toda la clase, lejos de donde los otros compañeros están haciendo el resto de las actividades programadas y no dejar que se incorpore al grupo).

-Refuerzo de conductas incompatibles: Se basa en ignorar la conducta negativa y al mismo tiempo recompensar aquellas incompatibles con la que se quiere eliminar (p. ej., ignorarlo cuando habla sin permiso y felicitarlo cuando levante la mano).

-Tiempo fuera: Se trata de apartar o alejar a la persona de la situación que ocasiona el comportamiento que se quiere eliminar. El tiempo de aislamiento debe ser acorde a la edad y no demasiado prolongado, ya que esto podría hacer que el alumno iniciara otra actividad por su cuenta y lo podría interpretar como una recompensa (p. ej., si en un trabajo en grupo se dedica a molestar a los demás, indicarle que vuelva a su mesa a trabajar solo mientras el resto continúa).

- Costo de respuesta: Se basa en quitar algo positivo como consecuencia de la acción que se quiera eliminar (p. ej., dejarlo sin ir al aula de informática a causa de su conducta).

-Práctica positiva: Consiste en indicar a la persona que realice acciones físicamente incompatibles con la acción inapropiada (p. ej., pedirle que ponga la mesa en su sitio, pero esta vez sin arrastrarla).

-Castigo: Esta medida se debe utilizar exclusivamente cuando se hayan agotado otras vías. Se trata de aplicar una respuesta aversiva como consecuencia de la conducta inapropiada (p. ej., poner tareas extra para casa por no haber aprovechado el tiempo en clase).

Una vez se haya adquirido la conducta deseada, con el fin de que esta se mantenga en el tiempo o porque la frecuencia no sea aún la deseada, se deben continuar proporcionando estímulos al alumno. Para tal fin, una de las estrategias es el Reforzamiento intermitente. En este caso, se deberá dejar de reforzar la conducta deseada de manera continua y pasar a hacerlo solo a veces. Este cambio debe ser gradual para que el alumno no deje de responder de manera adecuada (p. ej., felicitarlo al finalizar la clase por haber respetado el turno de palabra). Una variante de éste sería reforzar únicamente la acción final como consecución de una serie de pasos intermedios. En este caso se habla entonces de Encadenamiento (IMSERSO, 1999).

2.6.3 Acciones concretas aplicadas en el aula

En este apartado se muestra una selección de acciones concretas que se pueden implementar en el aula para favorecer la modificación de la conducta, las cuales se pueden encontrar en IMSERSO (1999) y Campos (2008):

-Economía de fichas: Esta práctica consiste en cambiar el refuerzo y los premios por fichas. En un primer momento, las acciones se ven recompensadas mediante fichas que, finalmente, se intercambiarán por los refuerzos deseados. En este procedimiento se debe establecer entre el profesor y el alumno un acuerdo de las condiciones por las cuales el alumno obtendrá su recompensa. Esta práctica tiende a favorecer el autocontrol ya que no recibe el premio de manera inmediata.

-Contratos conductuales: Mediante estos contratos el alumno conocerá cuáles serán las recompensas asociadas a la adquisición de la conducta propuesta. Los acuerdos entre ambas partes deben quedar registrados por escrito. El contrato debe incluir: descripción de la conducta que se marca como objetivo, criterios que determinan su consecución de la conducta, tiempo máximo de duración del contrato, los reforzadores que se conseguirán a medio y largo plazo, método de evaluación de la conducta y consecuencias por incumplimiento.

-Autoinstrucciones: Esta técnica intenta que el alumno encuentre la solución al problema a través de una reflexión en la que se habla a sí mismo. Esta técnica enseña al alumno a reflexionar de manera que pasará de un control externo de su conducta (lo controla otra persona) a un control interno (autocontrol).

-Técnicas de relajación: Resultan muy útiles para la disminución de actividad incontrolada. Consiste en la relajación de los músculos corporales, mediante el tensado de los músculos y su posterior relajación. Es importante que esta técnica vaya acompañada de un ambiente agradable y de refuerzo positivo a través de expresiones de ánimo.

-Técnicas de autocontrol: Son técnicas que inicia el profesor y termina realizando el propio alumno otorgándole la oportunidad de aumentar la responsabilidad en el cambio de su conducta. Van acompañadas de auto-registros de su propia conducta, una autoevaluación donde el alumno compara su conducta con un criterio externo dado, y auto-reforzamiento que permite al alumno premiarse por sus avances conseguidos.

-Razonamiento comprensivo: Se basa en el diálogo reflexivo entre alumno y docente para esclarecer un hecho o comportamiento. Es importante mantener un tono de voz dialogante y buscar la privacidad y el momento adecuado para que el alumno esté tranquilo y no se sienta cuestionado en público.

3. Propuesta de intervención

3.1 Contextualización del marco legislativo

La siguiente propuesta se enmarca en el sistema educativo español. Como se ha desarrollado en el marco teórico, hay que remitirse a las leyes educativas vigentes, LOE 2/2006, de 3 de mayo, y LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, para saber qué dicen en torno a los alumnos que requieren una atención diferente a la ordinaria. Dentro de ámbito autonómico en el cual se enmarca esta propuesta, la ORDEN de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria.

A su vez, se deben tener en cuenta las directrices de cada centro para contextualizar la intervención. Estas se recogen en los documentos internos como el PEC, el RRI y el Plan de Convivencia.

3.2 Población a la que va dirigida

En relación con los alumnos con TND en un aula ordinaria de la ESO, se pueden encontrar varios escenarios posibles. En primer término, se hará una distinción entre: alumnos que provengan de la etapa de Educación Primaria con conductas disruptivas, pero sin diagnóstico clínico; alumnos que comiencen a manifestar comportamientos inadecuados durante la ESO y alumnos ya diagnosticados. Dentro de los alumnos

diagnosticados, se puede diferenciar entre aquellos TND puros y los que, aunque con síntomas del TND predominantes, muestren comorbilidad con otros trastornos, los más frecuentes en las aulas, TDAH y TC. A su vez, también se pueden distinguir otros tres tipos según el número de ámbitos en los cuales se produzcan los comportamientos sintomáticos: leve, si solo se producen en un ámbito, moderado si lo hacen en dos y grave en el caso de aparecer en tres o más ámbitos.

Este trabajo está diseñado para dar respuesta a un alumno diagnosticado con TND. Pero, se debe tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la propuesta, que el alumno puede presentar comorbilidad con otros trastornos, como se ha visto en las estadísticas.

3.3 Enfoque

El TND conlleva problemas interpersonales en diferentes ambientes, como el escolar, los círculos de amistad o el familiar. Además, este trastorno los lleva a mostrar un rendimiento académico bajo, no acorde con su nivel de inteligencia. Como consecuencia de todas estas dificultades a las que se enfrentan diariamente y por la falta de estrategias para manejar sus emociones, suelen manifestar una escasa autoestima, un estado anímico depresivo y una baja tolerancia a la frustración. Es por ello, por lo que para llevar a cabo una intervención eficaz es necesario, en primer lugar, intentar comprender al alumno y el porqué de su comportamiento. Así pues, toda la propuesta de intervención debe tener presente los valores de la persona, mostrar un respeto por la dignidad del alumnado y aceptar sus intereses y aspiraciones. Es por este motivo por el cual se realizará la intervención fundamentada en un modelo escolar inclusivo, adaptado a las necesidades del alumnado y centrando las actuaciones en mejorar el autocontrol, potenciando las habilidades sociales y de interacción con los demás.

Después de analizar las teorías de Dodge, Patterson y Frías-Armenta sobre el origen y mantenimiento de las conductas disruptivas, se puede valorar el papel determinante que juegan las familias en torno al trastorno. Es por ello por lo que, para llevar a cabo una actuación integral, las familias deben implicarse y colaborar: los avances que se den en el centro no se mantendrán en el tiempo si no se dan las condiciones necesarias en su entorno más cercano. Tampoco se debe olvidar que no solo los alumnos que presentan TND sufren las consecuencias de sus actos, sino que también las familias padecen dichas consecuencias y desajustes emocionales.

Todo esto se trabajará a través de un taller de habilidades sociales dirigido por el orientador del centro, en el cual se fomentará la conducta asertiva del alumno. Pero

para que las habilidades adquiridas en las sesiones del taller sean reforzadas y no sea una actuación aislada entre el orientador y el alumno, también se deberá crear un nuevo clima de confianza y respeto tanto dentro del aula ordinaria como en el entorno familiar, para que pueda aplicar los valores y las conductas alternativas adquiridos en el taller. Con este propósito, se llevará a cabo un plan de ACP que guiará a los profesores y padres para crear una nueva dinámica en los respectivos espacios. También se ha tenido en cuenta la teoría del Efecto Pigmalión para alertar al profesorado sobre la importancia que tienen las representaciones y las expectativas que ellos depositan sobre estos de alumnos. En muchas ocasiones, el hecho de etiquetar a este tipo de alumnado como sujetos imposibles de corregir, anula desde el principio la oportunidad de ofrecerles cualquier posibilidad de cambio, tanto en su rendimiento académico como en su conducta.

La estructura del taller está basada en las teorías del desarrollo de Erikson o Piaget. Se ha extrapolado su idea del desarrollo, entendido como un proceso dividido en etapas que implica una serie de hitos a alcanzar en cada una de ellas, al taller de habilidades sociales. El taller ha sido dividido en tres fases bien diferenciadas dentro del proceso de modificación de conducta. En cada una de estas fases, se han marcado unos objetivos que el alumno debe superar para poder pasar a la siguiente. Además, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget permite observar que los alumnos, al comienzo de la ESO, están en una edad en la cual empiezan a desarrollar el pensamiento formal, lo cual les permite formular hipótesis y pensar de manera abstracta. Esto ha sido útil a la hora de plantear las actividades.

La revisión sobre el conductismo operante y las estrategias de modificación de conducta ha servido para fundamentar y seleccionar las acciones según los objetivos en cada momento de la intervención y ante la respuesta del alumno. Las actividades han sido diseñadas bajo un enfoque constructivista, en el cual, el alumno es el motor de su propio desarrollo mediante el trabajo activo. Además, se parte siempre de las experiencias del alumno y de su realidad más cercana, para que aprendizaje sea significativo.

3.4 Descripción de la propuesta educativa

El objetivo principal de la propuesta es modificar e incluso eliminar la conducta disruptiva en los alumnos con TND y ofrecer estrategias alternativas para mejorar la convivencia en el ámbito escolar y familiar. Para la consecución de este objetivo final, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar sobre sus experiencias pasadas y asumir su grado de responsabilidad.
- Ser consciente de que sus actos tienen consecuencias en otras personas.
- Reconocer las conductas desadaptativas.
- Distinguir entre la realidad objetiva de un hecho y la propia percepción.
- Entender el punto de vista de los demás.
- Reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades para conocerse mejor.
- Reforzar la autoestima.
- Conocer las emociones de uno mismo y qué las produce.
- Entender que a través del pensamiento podemos controlar las emociones y comportamientos.
- Hacer frente a los conflictos creados por las propias emociones internas.
- Reconocer los prejuicios y las actitudes negativas que generan.
- Desarrollar la empatía.
- Saber distinguir entre conducta asertiva y conducta no asertiva.
- Conocer la relación existente entre pensamiento, emoción y comportamiento.
- Aprender a regular y a expresar de forma adecuada los propios sentimientos en situaciones del día a día.
- Reconocer los componentes de la agresividad.
- Saber expresar de forma correcta peticiones.
- Adquirir habilidades para resolver conflictos de manera eficaz.

La propuesta de intervención educativa presentada a continuación pretende dar una respuesta integral ante los casos de TND en las aulas ordinarias de la ESO. Esto implica tener en cuenta todos los ámbitos en los que se debe modificar la conducta del alumno, poniendo especial atención en aquél en que podemos incidir directamente que, en este caso, es el escolar. Teniendo en cuenta esto y con el fin de organizar y secuenciar las acciones de actuación, se ha diseñado una intervención en dos dimensiones, una temporal y otra espacial. La dimensión temporal está dividida en cuatro fases que ayudan a secuenciar de una manera ordenada todos los pasos que se deben seguir para la consecución del objetivo final. Por su parte, la dimensión espacial consta de tres ámbitos, que se deben trabajar simultáneamente y que permite abordar la modificación de conducta teniendo en cuenta todos los lugares en los que se observan comportamientos inadecuados. Estas dos dimensiones están interrelacionadas: las acciones en cada ámbito se secuenciarán por fases y, en cada fase, se abordarán los diferentes ámbitos.

INTERVENCIÓN			
FASES	AMBITOS		
	Aula	Taller	Hogar
Fase I	← ● →		
Fase II	← ● →		
Fase III	← ● →		
Fase IV	← ● →		

Figura 2. Fases y ámbitos de la intervención. Fuente: elaboración propia

Las fases ayudan a pautar y secuenciar todas las acciones:

- Fase I. Aproximación al escenario de intervención
- Fase II. Diseño y desarrollo de la intervención
- Fase III. Implementación de la intervención en el centro y en el ámbito familiar
- Fase IV. Evaluación, seguimiento de los avances conseguidos y valoración

Por otro lado, los ámbitos permiten abordar la modificación de la conducta utilizando estrategias específicas en cada uno de ellos. Aunque cada ámbito tenga su propia dinámica, todos deben trabajar de manera interrelacionada para conseguir el objetivo propuesto. Si bien es cierto que todos son importantes, será el taller el eje vertebrador de toda la intervención, pues en él se aborda la modificación de la conducta de una manera individualizada y más directa. Aunque más adelante se desarrolla todo lo anteriormente expuesto, a modo introductorio, se presentan las características de cada ámbito:

-Aula (profesores): El orientador del centro guiará a los profesores para crear una nueva dinámica de aula basada en el plan ACP.

-Taller (alumno): La actuación directa sobre el alumno se concreta en la creación de un taller de habilidades sociales. El orientador trabajará de manera individualizada con el alumno en sesiones semanales.

-Hogar (padres): Al igual que con los profesores, el orientador del centro proporcionará unas pautas a los padres para saber cómo actuar basadas en el plan ACP.

De la misma manera que se apunta que el taller de habilidades sociales es el eje vertebrador de la intervención, cabe también destacar la figura del orientador del centro en este proceso, pues será el quien inicie, coordine y acompañe al alumno durante la intervención. Además de poner en práctica las actuaciones diseñadas, también tiene que llevar a cabo las siguientes tareas:

- Tener contacto periódico con todos los agentes implicados en el proceso para que exista fluidez de información sobre el caso y tomar las decisiones oportunas en cada momento.

- Buscar la motivación y la colaboración de todos los implicados, al tiempo que crea vínculos de unión y de confianza entre ellos.

3.5 Desarrollo

3.5.1 Fases

Fase I. Aproximación al escenario de intervención

Durante esta fase se reunirá toda la información necesaria sobre el menor: historial académico, médico y personal. Además, se tendrá una reunión con los profesores, con el alumno y una entrevista con los padres para conocer qué tipo de conducta presenta en cada ámbito. También se recabará información sobre qué mecanismos dispone el centro para dar respuesta a estas situaciones, revisando los documentos formales que rigen sus actuaciones (PEC, RRI y Plan de convivencia). Todo ello le permitirá al orientador extraer las primeras conclusiones, valorar la situación y saber cómo enfocar la intervención. Con tal fin, el orientador realizará las siguientes acciones:

- Reunión con el tutor y los profesores para conocer el historial personal y académico del menor y saber más acerca de la naturaleza de las conductas disruptivas del menor en el aula.
- Entrevista con la familia para: intercambiar información acerca del menor, ponerlos en conocimiento sobre la decisión de llevar a cabo la intervención, que den su consentimiento, plantear la colaboración entre ambas partes y orientarles en cómo deben actuar ante el comportamiento de su hijo.
- Entrevista con el alumno para saber cuál es su punto de vista acerca de su situación, conocer sus expectativas de futuro, sus preocupaciones e inquietudes y descubrir el grado de implicación en el proyecto.
- Reunión con el equipo del departamento de orientación educativa para realizar una valoración conjunta sobre cuál es la respuesta que se plantea desde el centro.
- Información sobre el centro: lectura y análisis de diversos documentos (PEC, RRI y Plan de Convivencia) para conocer las fortalezas y debilidades internas del centro a la hora de tratar los problemas conductuales y la atención a la diversidad

Fase II. Diseño y desarrollo de la intervención

En esta segunda fase se busca consensuar con el equipo del Departamento de Orientación Educativa del centro los objetivos principales de la intervención. Para ello, una vez analizada toda la información recopilada en la anterior fase y elaboradas

las primeras conclusiones, se llevarán a cabo diversas reuniones en las que se expondrán y debatirán todos los aspectos de la intervención. Tras estos encuentros, y teniendo claras las directrices del proyecto, se pasará a elaborar la propuesta de intervención de manera detallada. Para ello deberán:

- Planificar y concretar el calendario de las actuaciones.
- Aclarar y reformular los objetivos.
- Elaborar la documentación teórica necesaria para trabajar durante las sesiones.
- Identificar los factores que promueven la problemática de la convivencia en el centro.
- Reflexionar sobre las respuestas que el centro educativo debe promover para la integración/inclusión de los alumnos con TND.
- Aportar técnicas y estrategias para aplicar en el contexto diario del aula.

En el último paso de esta fase el orientador reunirá de nuevo a los profesores que tengan contacto con el alumno para:

- Explicarles todo lo que estime conveniente relacionado con la intervención.
- Hacer una breve explicación teórica sobre las características del TND.
- Ponerles en conocimiento sobre el plan ACP que deben implementar en el aula ordinaria y repasar los aspectos clave. Les entregará un dossier sobre el ACP y con indicaciones de cómo deben actuar y relacionarse con el alumno (anexo 1).
- Proporcionar fichas de registro de conducta para que en ellas anoten la fecha, la causa y la conducta del alumno en los episodios conflictivos que se puedan dar en el aula (anexo 2).

Fase III. Implementación de la intervención en el centro y en el ámbito familiar

Ésta es la fase más importante y extensa de la intervención, pues es en ella donde se trabaja de manera directa y continua con el menor y la que determinará el éxito o el fracaso de la experiencia. Se trabaja de manera simultánea en tres ámbitos: el aula ordinaria, la acción personalizada en el taller y el entorno familiar. Tanto en el aula como en el entorno familiar, las acciones se llevarán a cabo siguiendo un plan de ACP. En lo que respecta a la acción directa y personalizada sobre el alumno, se ha creado un taller de habilidades sociales, que constituye el eje vertebrador de la intervención.

Con el fin de no repetir la exposición de datos, toda la información descrita aquí se detallará en el apartado Ámbitos de la intervención.

Fase IV. Evaluación, seguimiento de los avances conseguidos y valoración

En esta última fase de la intervención se plantean dos tipos de evaluación. Por una parte, se realizarán evaluaciones formativas coincidiendo con el final de cada etapa del taller de habilidades sociales. Por otra, se llevará a cabo una evaluación sumativa al final de la intervención.

Las tres evaluaciones formativas que se realizarán al final de cada etapa del taller permitirán conocer el grado de logro de los objetivos planteados para esa fase por parte el alumno. La consecución o no de estos objetivos ayudará a decidir si el alumno está preparado para avanzar hacia la siguiente etapa del taller. Además, estos resultados permitirán evaluar la propia práctica docente y servirán para reflexionar sobre la idoneidad de las estrategias utilizadas y así poder modificarlas para las siguientes sesiones.

Para estas evaluaciones formativas periódicas, el orientador contará con la siguiente información:

- Observación directa de la evolución del alumno en el taller y revisión de las actividades.
- Diario de registro de conducta elaborado por cada profesor sobre los episodios conflictivos en el aula ordinaria.
- Reunión con el tutor para conocer la evolución del alumno fuera del taller.
- Entrevista con los padres para conocer la evolución del comportamiento del alumno en el ámbito familiar.

Teniendo en cuenta la conducta del alumno en los diferentes ámbitos, así como la frecuencia de los episodios disruptivos y la intensidad, el orientador extraerá una serie de conclusiones que le permitirán decidir si se avanza en la intervención según lo planificado o si, por el contrario, se debe continuar trabajando sobre los aspectos que aún no ha asimilado. Esto se repetirá al final de cada etapa del taller de habilidades sociales.

Como se ha mencionado anteriormente, al término de la intervención se realizará una evaluación sumativa para comprobar el estado actual del alumno. Esta valoración se expondrá en una reunión en la que estarán presentes: el equipo del departamento de orientación educativa del centro, el tutor del alumno y algún miembro del equipo directivo. A partir de las conclusiones y los acuerdos de esta reunión, el orientador elaborará un informe en el que detallará: valoración de la intervención y propuestas de mejora, implicación del alumno en el proceso, objetivos alcanzados y pendientes e indicaciones y recomendaciones para futuras acciones. Se llevará a cabo una última

reunión con los padres para tratar los puntos de este informe y que conozcan la evolución de su hijo una vez finalizada la intervención.

Es importante tener en cuenta que, según la gravedad del TND y la respuesta del alumno a la intervención, pueda ser necesario continuar aplicando medidas específicas en los siguientes cursos. Es por ello por lo que este informe final cobra especial relevancia: se debe tomar como punto de partida la información que en él se detalla para actuaciones posteriores, ya que esto permitirá avanzar apoyándose en los logros y trabajar de manera más insistente en torno aquellos aspectos que no se han asimilados.

3.5.2 Ámbitos

En este punto se desarrollan las actuaciones que se llevan a cabo en cada uno de los tres ámbitos de la intervención: el aula, el taller y el hogar. Cada uno de ellos funciona con una dinámica distinta y se siguen unas estrategias concretas. No obstante, ha de existir una coordinación entre todas las partes para actuar de la misma manera y conseguir así que los avances se den en todos los ámbitos. Como se ha destacado anteriormente, es el trabajo individualizado llevado a cabo en el taller de habilidades sociales el pilar fundamental de la intervención y en torno al cual se articulan las demás actuaciones.

Aula (Apoyo Conductual Positivo)

Dado las características de la enseñanza en la ESO, en la cual los alumnos tienen diferentes profesores durante el curso, es necesario que todos ellos estén implicados en la intervención. El objetivo principal en este ámbito es proporcionar las herramientas necesarias a los profesores para poder responder de manera adecuada a las conductas disruptivas de los alumnos y, así, crear una nueva dinámica en el aula que favorezca la modificación de la conducta. Esto se hará efectivo mediante la aplicación de un plan de ACP. Las acciones concretas que se realizarán son:

- Reunión inicial entre los profesores y el orientador para proporcionar información sobre la conducta del alumno en el aula, analizar el estado actual de la situación y consensuar las acciones que se deben tomar.
- Reunión en la cual se informará a los profesores sobre los detalles de la intervención. Además, esta sesión servirá para orientar a los docentes sobre cómo deben actuar dentro del aula desde el enfoque del ACP, como se ha expuesto en la Fase II.
- Los profesores elaborarán un registro de los episodios disruptivos que se den en el aula en los cuales esté involucrado el alumno. En él, deberán anotar la fecha, la causa y la reacción del alumno. Esto le servirá al orientador para conocer la evolución del

alumno dentro del aula y comprobar la frecuencia y la intensidad sus comportamientos.

-Los profesores deberán asistir a reuniones periódicas con el orientador durante el tiempo que dure la intervención, así como a la finalización de ésta.

Hogar (Apoyo Conductual Positivo)

Al igual que en el aula, la intervención tiene como objetivo en este ámbito proporcionar a los padres la información necesaria para que puedan responder de manera adecuada ante esta situación. Además de esto, los padres deben dar el consentimiento y colaborar para que las acciones llevadas a cabo en el centro tengan una continuidad fuera de él. Las actuaciones en este ámbito se concretan en las siguientes:

-Reunión inicial entre los padres y el orientador para intercambiar información sobre la conducta del alumno y dar su consentimiento para la puesta en práctica de la intervención.

-Asesoramiento por parte del orientador con relación a las pautas que deben seguir los padres ante los comportamientos de su hijo acordes con el plan de ACP propuesto al profesorado.

-Reuniones periódicas para intercambiar información acerca de la evolución del alumno.

Taller de habilidades sociales

Este punto requiere una atención especial ya que es en este ambiente donde más acciones concretas se llevan a cabo y donde la acción sobre el alumno es más directa. Es en el taller de habilidades sociales donde se trabajarán de manera individualizada todos los aspectos necesarios para la modificación de la conducta.

El trabajo de las habilidades sociales proporciona al alumno herramientas para poder responder de manera adecuada a los estímulos externos. Esto propicia una modificación de la conducta ya que el alumno posee habilidades alternativas que puede poner en práctica para resolver los conflictos con los que se encuentra en su día a día. En el caso de los alumnos con TND, estas habilidades adquiridas les ayudarán a relacionarse con las figuras de autoridad.

Se plantean sesiones semanales con el orientador dentro del horario lectivo durante un curso académico, siempre el mismo día de la semana, a la misma hora y en un espacio físico cómodo y relajado. Para la elección de esta hora, se considera apropiado que el alumno no salga de clase en el horario de tutoría, ni en el horario de las asignaturas de educación física, música o plástica, ya que estas asignaturas favorecen

la creación de vínculos positivos entre compañeros. No obstante, si el comportamiento del alumno es especialmente tenso en alguna de las áreas, se considera conveniente elegir esta hora para llevar a cabo el taller.

Al igual que se ha hecho con la intervención, se ha dividido el taller en tres fases, que en este caso han sido llamadas etapas para no crear confusión. Estas etapas permiten secuenciar las actividades y plantear objetivos específicos para poder evaluar tanto el progreso del alumno como el proceso. Las tres etapas están ordenadas para comenzar tratando factores internos del alumno, después externos y finalizando con la relación con los demás.

Etapla 1. Concienciación: el alumno revisará su propio comportamiento y se trabajará con la intención de que sea consciente de sus actos, de las consecuencias que provocan y asuma su parte de responsabilidad.

Etapla 2. Gestión de las emociones: se trabajará para que el alumno consiga valorarse a sí mismo, aprenda a controlar sus emociones y la exteriorización de éstas.

Etapla 3. Autonomía emocional e implicación: en esta última fase se pretende que el alumno aprenda a comportarse de una manera responsable dentro de un entorno social.

Para llevar a cabo las diferentes actividades se propone una metodología globalizada y constructivista. A través de la reflexión sobre sus propias vivencias y las de otros, el alumno ha de ser capaz de construir nuevos conocimientos emocionales que le resulten significativos y funcionales, para desarrollar así actitudes que le permitan afrontar las situaciones cotidianas de una manera satisfactoria. A modo esquemático, se presenta en la Tabla 2 las etapas con las correspondientes sesiones:

Tabla 2. Etapas del taller de habilidades sociales y sesiones

Concienciación	Gestión de las emociones	Autonomía emocional e implicación
S.1 ¿Qué pasó en clase?	S.8 ¿Me conozco bien?	S.13 Siendo amable
S.2 ¿Y en casa?	S.9 ¿Cómo me veo?	S.14 No es el camino
S.3 ¿Y con mi amigo?	S.10 ¿Qué siento?	S.15 ¿Qué se consigue así?
S.4 Lo que ves; lo que crees	S.11 No todos somos iguales	S.16 Por favor y gracias
S.5 ¿Qué haría yo?	S.12 No hay ganador	S.17 Con los demás
S.6 Yo: el otro		S.18 Y tú, ¿qué opinas?
S.7 Entonces...		

Fuente: elaboración propia

Se han distribuido las sesiones del taller en trimestres ya que el inicio de la intervención puede darse en cualquier momento del curso. No obstante, atendiendo a la planificación, sería conveniente que la totalidad de la intervención (abordando las

tres etapas) se desarrollara durante el año escolar en curso. Esta secuencia debe interpretarse como una guía, ya que en la mayoría de los casos se tendrá que adaptar el número de sesiones según el tiempo y los recursos del centro. Si no se dispone del tiempo necesario para desarrollar las dieciocho sesiones, será función del orientador adaptarlas, pudiendo suprimir aquellas que considere menos relevantes y agrupándolas. Por otro lado, si después de la evaluación al final de cada etapa, el orientador considera que el alumno debe reforzar alguno de los aspectos, se deberán añadir más sesiones.

Etapas 1. Concienciación

El objetivo principal de esta etapa es que el alumno tome conciencia de su comportamiento y asuma su parte de responsabilidad en los conflictos en los que se ve envuelto. El primer paso para la superación de cualquier problema personal es ser consciente de ello. Si el alumno cree que su conducta es la adecuada y tiene motivos para comportarse así, nada de lo que se haga propiciará un cambio.

Tabla 3. Taller de habilidades sociales. Etapa 1. Objetivos y contenidos

Objetivos	Contenidos
Reflexionar sobre sus experiencias pasadas y asumir su grado de responsabilidad	Experiencias previas
Ser conscientes de que sus actos tienen consecuencias en otras personas	Responsabilidad
Reconocer que su conducta no es la adecuada	Percepción y realidad
Distinguir entre la realidad objetiva de un hecho y nuestra percepción	Objetividad y subjetividad
Entender el punto de vista de los demás	Empatía

Fuente: elaboración propia

Sesión 1. ¿Qué pasó en clase? Experiencias

Sesión 2. ¿Y en casa? Experiencias

Sesión 3. ¿Y con mi amigo? Experiencias

Se ha agrupado la explicación de estas tres sesiones pues todas ellas persiguen el mismo objetivo y se desarrollan de la misma manera. Tal y como se ha expuesto anteriormente, las actividades han sido diseñadas bajo un enfoque constructivista; esto implica partir de las experiencias más cercanas del alumno para que se identifique con el proceso y no lo conciba como algo alejado de su realidad. Comenzar trabajando los episodios conflictivos en los que se ha visto envuelto el alumno permitirá, por un lado, reflexionar sobre estos acontecimientos y, por otro, saber cómo se comporta en cada uno de los ámbitos en los cuales se centra cada sesión.

Además de para el alumno, estas tres primeras sesiones serán beneficiosas para el orientador ya que podrá extraer conclusiones más exactas sobre su comportamiento en los diferentes ámbitos.

En la primera sesión se inicia la elaboración de un diario personal que acompañará al alumno durante toda la intervención. En él dejará constancia de muchas de las actividades desarrolladas durante la intervención. Esto le permitirá al alumno ser consciente de su propia evolución, ya que en más de una actividad se revisará el diario y se podrá observar cómo actuaba y pensaba al principio y cómo lo hace en las diferentes etapas del taller. Las tres primeras sesiones se desarrollan de la siguiente manera, centrándonos en el ámbito que se trabaja en cada una de ellas:

Actividad 1. El alumno redactará en el diario las situaciones recientes vividas en el instituto/hogar/amigos en las cuales haya tenido un desencuentro, discusión o problema con alguien. Tendrá que describir la situación y cómo se resolvió. En sus anotaciones es importante que dé respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué ocurrió?, ¿Cuándo y dónde?, ¿Qué o quién inició la situación?, ¿Qué hice yo?, ¿Cómo respondieron los demás?, ¿Cómo me sentí?, ¿Cómo creo que se sintió el otro?

Actividad 2. Leerá en voz alta lo que ha escrito. A partir de la lectura y de la exposición de los hechos y los sentimientos, se iniciará una reflexión sobre la manera de afrontar y resolver los conflictos y sobre qué otra alternativa podría haber escogido para solucionar el problema. Un aspecto importante durante estas sesiones es que el alumno describa el grado de responsabilidad que cree que tiene en cada una de las situaciones expuestas. Como se ha visto ya a través de la revisión, los TND tienden a culpabilizar a los demás de sus acciones y malos comportamientos.

Sesión 4. Lo que ves; lo que crees. Realidad y percepción

Una vez trabajadas las experiencias pasadas y la percepción tanto suya como de las otras personas implicadas en cada conflicto, el alumno habrá podido observar que cada persona interpreta de una manera diferente un hecho concreto. Esta sesión se centra en hacerle ver al alumno la diferencia entre un hecho objetivo, la realidad, y las interpretaciones que cada uno hace de ellas, la percepción.

Actividad 1. Se trabajarán una serie de ilusiones ópticas, tanto imágenes como vídeos (anexo 3), en las cuales el alumno deberá decir qué es lo que ve en ellas. La mayoría de las veces su respuesta no coincidirá con lo que realmente muestran las imágenes. Con esto pretendemos que el alumno sea consciente de que la interpretación de un hecho no siempre coincide con la realidad descrita.

Actividad 2. El orientador le enseñará al alumno algunas láminas del test de Rorschach (El Mundo, 2013) y éste deberá elegir una o varias, según del tiempo disponible. Con un papel de calco encima de la fotocopia, tanto el orientador como el alumno deberán esbozar aquello que creen que representan las manchas. Una vez finalizado, compararán los dibujos (anexo 4).

Sesión 5. ¿Y si fuera yo? Situaciones hipotéticas

En esta sesión se hará un esfuerzo de abstracción para que el alumno sea capaz de identificar y entender diferentes emociones expuesta por otros.

Actividad 1. El orientador presentará al alumno diversas situaciones conflictivas y diferentes maneras de resolverlas (anexo 5).

Actividad 2. Conjuntamente deberán analizar todas las respuestas dadas y discutir sobre cuáles son las resoluciones más correctas y por qué.

Sesión 6. Yo: el otro. Empatía

En esta sesión se llevará a cabo una revisión de las situaciones vividas por el alumno que se analizaron durante las tres primeras sesiones. Esta actividad nos servirá para evaluar la evolución del alumno.

Actividad. El orientador le propondrá que relate las situaciones descritas en las tres primeras sesiones (una por cada ámbito), pero esta vez desde el punto de vista de las otras personas implicadas.

Sesión 7. Entonces... Evaluación

En esta sesión el alumno tendrá que plantear cómo debería haber actuado en cada uno de los conflictos de la S6 para solucionar el problema de una manera más adecuada. Sus respuestas servirán para evaluar el estado actual de la evolución al final de la etapa 1 del taller.

Actividad. Se volverán a leer las experiencias redactadas en las tres primeras sesiones que se hayan elegido en la S6. Se analizará como actuó entonces y deberá encontrar una solución más responsable para solucionar el problema.

Etapas 2. Gestión de las emociones

Una vez que el alumno es consciente de que su comportamiento no es el adecuado, durante esta etapa se trabajará para conseguir que gestione mejor sus emociones en las situaciones particularmente tensas para él.

Tabla 4. Taller de habilidades sociales. Etapa 2. Objetivos y contenidos

Objetivos	Contenidos
Reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades para conocerse mejor	Autoconcepto
Reforzar la autoestima	Autoestima
Conocer las emociones de uno mismo y qué las produce	Inteligencia emocional
Entender que a través del pensamiento podemos controlar las emociones y comportamientos	Prejuicios
Hacer frente a los conflictos creados por nuestras emociones internas	Empatía
Reconocer los prejuicios y las actitudes negativas que generan	
Desarrollar la empatía	

Fuente: elaboración propia

Sesión 8. ¿Me conozco bien? Autoconcepto

En esta sesión se abordará la importancia que tiene poseer un autoconcepto positivo para conocer bien los recursos personales que disponemos y así poder utilizarlos de manera adecuada.

Actividad. El orientador le mostrará al alumno la importancia que tiene poseer un autoconcepto positivo para el bienestar emocional. Después se le entregará una ficha de análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). En ella, el alumno deberá hacer una reflexión introspectiva y describir que fortalezas y debilidades considera que tiene. Después, y con el orientador como guía, deberá relacionar las fortalezas con las oportunidades que éstas le brindan y las debilidades con las amenazas que ocasionan. Una vez completado el esquema, se le preguntará si le gusta lo que ve o si querría que cambiase algún aspecto y qué se podría hacer al respecto (anexo 6).

Sesión 9. ¿Cómo me veo? Autoestima

En esta sesión se continuará trabajando el autoconcepto y la autoestima.

Actividad 1. El orientador comenzará explicándole qué es la autoestima y la relación que tiene con el autoconcepto. Se trabajarán los síntomas que presenta una persona con una baja autoestima y tendrá que decir con cuál de ellos se siente identificado (anexo 7).

Actividad 2. A continuación se realiza una actividad en la que el alumno tendrá que, a través de una ficha, dibujar expresiones en una cara y exponer cómo se siente o se ve en diferentes situaciones, para posteriormente analizar sus respuestas (anexo 8).

Sesión 10. ¿Qué siento? Inteligencia emocional

Durante esta sesión se abordará la identificación de las emociones que pueden ser clasificadas en negativas y positivas. A lo largo del día se sienten diferentes emociones, cada una de ellas son consecuencia de otras y es importante reconocerlas.

Actividad 1. En primer lugar, se le explicará al alumno la importancia de saber identificar las emociones que se perciben en cada momento. Unas nos hacen sentir bien y otras no tanto, pero no por ello se deben anular las emociones negativas, sino saber cómo reaccionar ante ellas.

Actividad 2. Se le repartirán tarjetas con el nombre de diferentes emociones y el alumno tendrá que clasificarlas en positivas y negativas. Después, tendrá que responder a una serie de preguntas que le ayudarán a comprender por qué es importante reconocerlas y asumirlas (anexo 9).

Sesión 11. No todos somos iguales. Prejuicios

Es un acto muy común opinar de temas o de personas sin conocer todo lo necesario para ello. A menudo, como consecuencia de los prejuicios, se etiqueta a las personas sin pensar en el daño que se les puede ocasionar. Es por ello que en esta sesión se reflexionará sobre cómo los prejuicios rigen la manera de concebir el mundo y determina la manera de actuar.

Actividad 1. Se trabaja el concepto de prejuicio y sus consecuencias negativas, además de hacer un repaso a los más comunes en la sociedad actual.

Actividad 2. A través de un guion de preguntas se indagará sobre los prejuicios del alumno, para después reflexionar sobre ellos y desmontarlos (anexo 10).

Sesión 12. No hay ganador. Evaluación

Esta sesión servirá para evaluar la evolución del alumno al final de esta etapa del taller ya que, con la actividad propuesta, debe mostrar gran parte de las habilidades emocionales adquiridas.

Actividad. El alumno leerá un texto donde acontece un conflicto ficticio entre dos de sus compañeros de clase. Después, tendrá que rellenar una tabla argumentando las razones para defender la posición de cada uno de los protagonistas (anexo 11).

Etapas 3. Autonomía emocional e implicación

En esta última etapa de la intervención se trabajarán aspectos que fomenten una mejora en sus relaciones sociales.

Tabla 5. Taller de habilidades sociales. Etapa 3. Objetivos y contenidos

Objetivos	Contenidos
Saber distinguir entre conducta asertiva y conducta no asertiva	Asertividad
Conocer la relación existente entre pensamiento, emoción y comportamiento	Conducta asertiva/ no-asertiva
Aprender a regular y a expresar de forma adecuada nuestros sentimientos en situaciones del día a día	Agresividad
Reconocer los componentes de la agresividad	Inhibición
Saber expresar de forma correcta nuestras peticiones	Adecuación social
Adquirir habilidades para resolver conflictos de manera eficaz	Conciencia social

Fuente: elaboración propia

Sesión 13. Siendo amable. Asertividad

Esta sesión servirá para trabajar el concepto de “asertividad”, mostrando las consecuencias positivas y su importancia; todo esto a través del análisis de las características de las personas asertivas.

Actividad 1. Se analizará el concepto de asertividad y de las características y cualidades de una persona asertiva. Una vez trabajados estos conceptos se realizará una reflexión sobre por qué las respuestas asertivas facilitan las relaciones sociales entre las personas.

Actividad 2. Para consolidar los conocimientos trabajados, se realizará una ficha en la que el alumno tendrá que relacionar diferentes situaciones con una respuesta asertiva (anexo 12).

Sesión 14. No es el camino. Inhibición y agresividad

En esta sesión se analizarán las diferentes maneras de dar respuesta a una situación. La manera más correcta debería ser la respuesta asertiva, pero como no siempre es así, se trabajarán las respuestas no-asertivas: inhibición y agresividad. Con esto se pretende que el alumno identifique y compare su conducta con los modelos que se han planteado.

Actividad 1. Un primer lugar, se hará un repaso de las características de las respuestas asertivas trabajadas en la anterior sesión. Posteriormente, se analizarán las características más comunes de las respuestas no asertivas: inhibición y agresividad (anexo 13).

Actividad 2. Se llevará a cabo una actividad en la que el alumno, ante diferentes situaciones con las respuestas dadas, deberá saber qué tipo de respuestas son las expuestas (respuesta asertiva, inhibida o agresiva). Una vez clasificadas, deberá ofrecer una respuesta correcta a aquellas situaciones con respuestas inhibidas o agresivas (anexo 14).

Sesión 15. ¿Qué se consigue así? Agresividad

En esta sesión se abordará la agresividad como una consecuencia muy negativa de los pensamientos irracionales que provocan sentimientos y actitudes desmesuradas.

Actividad. Visionado de un fragmento del programa televisivo “Hermano mayor”. Se realizará una reflexión sobre cómo cree el alumno que se sentía el protagonista al principio del tratamiento y cómo debía de sentirse al final del mismo. Para ello el orientador deberá abordar preguntas que abarquen los siguientes aspectos:

- Los sentimientos que siente el personaje al principio de la intervención.
- Las actitudes negativas, y el porqué de las mismas.
- Los sentimientos de las personas que lo rodean.
- Estrategias que ayuden al protagonista de la historia a mejorar su comportamiento.
- Sentimientos que le generan al protagonista la resolución de los conflictos.

Sesión 16. Por favor y gracias. Adecuación social

Durante esta sesión el alumno debe comprender que para tener una conducta adecuada no solamente basta con dar las respuestas correctas, sino que también hay que saber hacer las peticiones de manera asertiva.

Actividad 1. Se trabajarán los elementos y los pasos de una petición asertiva. El orientador planteará situaciones en las que se deba dirigir a él para realizarle algún tipo de petición. El alumno deberá dirigirse al orientador expresando estas peticiones de la manera más correcta posible. Después, se intercambiará los roles y será el orientador quien realice las peticiones al alumno, pero esta vez variando el tono, el volumen y la manera de pedir las cosas. El alumno deberá describir qué siente en cada uno de los casos.

Actividad 2. Se ofrecerán estrategias con los pasos a seguir para realizar una petición asertiva y correcta (anexo 15).

Sesión 17. Con los demás. Conciencia social

En esta sesión se trabajará el valor de la conciencia social a través de la empatía, ya que fomentar esta habilidad ayuda a comprender los sentimientos de los demás y evita situaciones incómodas y tensas.

Actividad 1. En primer lugar, se explicará al alumno el concepto de empatía, señalando su importancia a la hora de establecer relaciones sociales. Posteriormente se llevará a cabo el visionado del corto *I want to be a pilot* (Ruiz, 2010), que trata sobre los sentimientos de un niño huérfano de 12 años que vive en el barrio de chabolas más grande de África oriental y se pedirá al alumno que intente imaginar que el protagonista es él.

Actividad 2. Se llevará a cabo una reflexión para conocer cómo se ha sentido imaginándose protagonista. Pueden hacerse preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo percibes el problema del tercer mundo?
- ¿Cómo te has sentido mientras escuchabas la historia del joven?
- ¿Cómo te has sentido imaginando que eras él?
- ¿Cuáles crees que son sus sentimientos, dificultades o necesidades?
- ¿Qué has aprendido?

Sesión 18. Y tú, ¿qué opinas? Evaluación

Ésta será la última sesión del taller con el alumno. En ella se le dará la oportunidad de expresar todo aquello que desee en relación con la intervención o a su evolución. Esto permitirá observar cuál es su percepción de todo el proceso y si considera que le ha ayudado o no (anexo 16).

4. Conclusiones

Después de haber finalizado todas las fases del trabajo, se han adquirido conocimientos más amplios y herramientas para poder abordar este tipo de situaciones con una mayor garantía de éxito.

Este trabajo ha permitido tomar conciencia del gran peso que tiene este tipo de trastorno en la sociedad actual, tanto por la prevalencia como por el impacto que causa en el entorno del niño. Las estadísticas han revelado la existencia de un alto porcentaje de alumnos con trastornos de comportamiento y que, además, este número va en aumento. Según el MECD, el 0,5% de los alumnos del curso 2015-2016 requerían de una atención específica debido a trastornos graves de conducta/personalidad. Comparando esta cifra con las de las demás fuentes,

sorprende la diferencia, pues éstas estiman que, solamente para TND, la prevalencia se sitúa en alrededor de un 3,5%. Esto lleva a pensar que, actualmente, no se diagnostican o no reciben una educación adecuada la mayoría de los alumnos con TND. Este hecho es alarmante pues también se ha visto las consecuencias de no diagnosticar y tratar el TND a tiempo, ya que, a diferencia de otros trastornos que desaparecen o se atenúan con la edad, el TND se acentúa en la adolescencia y puede evolucionar en otros de mayor gravedad, como pueda ser el TC.

Esto lleva a la reflexión sobre la importancia de tener un conocimiento exhaustivo de las características del trastorno y así poder detectar en el aula los comportamientos que alerten de posibles casos de TND. Como se ha visto, para diagnosticar este tipo de trastorno se deben seguir unas pautas para distinguir los comportamientos normales de los sintomáticos. Aunque a veces aparezcan comportamientos disruptivos, se debe tener en cuenta la edad, la frecuencia, la intensidad y los ámbitos en los que aparecen para considerarlos sintomáticos. Otro aspecto fundamental es el diagnóstico diferencial. Los sujetos con TND muestran un alto porcentaje de comorbilidad con el TDAH y TC. Para no equivocarse en el diagnóstico, se debe tener en cuenta las razones por las cuales el alumno no responde a lo que se le pide.

Con relación a la intervención, podemos sacar varias conclusiones. La primera es la necesidad de conocer un amplio abanico de estrategias de modificación de la conducta para poder adaptarnos a las características de cada alumno y a sus respuestas. También se deben tener en cuenta los intereses de los adolescentes, las etapas y los hitos alcanzados en su desarrollo para elegir actividades significativas que les generen interés, se adapten a sus capacidades y así no exponerlos a un estrés innecesario que propicie resultados adversos.

Aunque esta propuesta de intervención no se haya llevado a cabo y, por lo tanto, no se pueden valorar sus resultados, se puede considerar una intervención con unos objetivos concretos, una estructura clara y con una secuencia de actividades detalladas que realmente puede ser llevar a la práctica en los centros. Como aspectos destacables de la propuesta, es conveniente subrayar, por un lado, la importancia que se da al trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa para llevar a cabo una intervención eficaz. Se hace partícipe a todo el profesorado que trabaja con el menor, no dejando aislada la responsabilidad de la intervención al tutor del niño y al orientador, como sucede en muchas ocasiones. Por otro lado, a través del taller de habilidades sociales, se ha llevado a cabo un trabajo individualizado diseñado para tratar las necesidades reales del alumno, aportándole conocimientos y herramientas útiles para superar las dificultades que presenta. Además, no son intervenciones

aisladas, sino que tienen una continuidad sin delimitar el tiempo, ya que ofrece la posibilidad de ampliar el periodo de sesiones hasta alcanzar los objetivos propuestos.

Con todo, decir que hacer frente de manera adecuada a un caso de TND en un aula de la ESO es un trabajo laborioso que, como se ha dicho, requiere de un esfuerzo e implicación por parte de muchas personas durante un largo proceso. Por ello, contar con un plan de actuación estructurado y secuenciado es fundamental para poder llevar a cabo una intervención eficiente.

5. Limitaciones y prospectiva

Limitaciones

La elaboración de este trabajo ha supuesto encontrarse con dos problemas principalmente: uno referente a la búsqueda y selección de la información para elaborar el marco teórico y el otro a la hora de preparar una intervención que se pudiese implementar de manera real en el centro educativo.

La primera dificultad surge en cuanto a la nomenclatura del trastorno. El hecho de encontrarlo bajo diferentes nombres dificultó en un primer momento la búsqueda. Se puede encontrar este trastorno nombrado como: Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno Oposicionista Desafiante o Trastorno Disocial y Desafiante. Además, el Trastorno Disocial que aparece en el DSM-IV, cambia de nombre a Trastorno de Conducta, añadiendo así más nombres similares a la lista. Si bien ahora, después de realizar todo el trabajo estos términos no causan ningún problema, al comienzo del mismo creaban cierta confusión.

Otro problema ha sido referente a los cambios en el manual de la APA. En la edición anterior, el DSM-IV, se hacía una clasificación más práctica para aquellos que trabajamos en educación, pues se encuentra bajo el epígrafe “Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador”, los tres trastornos más frecuentes en las aulas y con mayor porcentaje de comorbilidad entre ellos (TDAH, Trastorno Disocial y TND). Además, como el DSM-5 es de edición reciente, la mayor parte de la bibliografía consultada hacía referencia a la clasificación anterior.

Con respecto a los problemas encontrados para hacer la intervención, el mayor inconveniente ha sido plantearlo de manera genérica, sin aplicarla sobre un sujeto concreto. Esto ha ocasionado que, en algunos momentos de la elaboración del trabajo, se haya tenido que hacer suposiciones sobre posibles reacciones del alumno y, así, poder avanzar en el proyecto.

Prospectiva

Este trabajo puede servir como guía para elaborar otros que se centren en los trastornos de comportamiento más frecuentes en el aula. Si bien este trabajo se ha limitado a tratar un sujeto diagnosticado con el TND, tomando como referencia la estructura de éste, se pueden desarrollar intervenciones para abordar casos de TDAH o TC.

Otra vía que se podría abrir a partir de este trabajo sería tomar como referencia la intervención, que está centrada en un solo alumno, e ir modificándola para elaborar otra que pudiera ser llevada a cabo para trabajar en pequeños grupos o con el grupo-clase.

También se podría completar este trabajo con la puesta en práctica de la intervención en un contexto real. Con ello, se podría evaluar la eficacia de la propuesta y sacar conclusiones que permitiesen revisarla y modificarla.

6. Referencias bibliográficas

- Angulo, M.C., Fernández, C., García, F.J., Giménez, A.M., Ongallo, C.M., Prieto, I. y Rueda, S. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Andalucía: Junta de Andalucía Consejería de Educación. Recuperado de <https://goo.gl/rPL6Pz>
- Arcos, E. (2013). El Tablero de Adelson, la ilusión óptica más popular de la web. Recuperado el 16 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/nMGaMh>
- Arnal, A.B., Bezanbide, M.E., Bellido, C., Civera, M.B., González, M.P., Peña, R.A., Pérez, M. y Vergara, M.A. (2011). *Trastornos de la conducta. Una guía de intervención en la escuela*. Aragón: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://goo.gl/5US3Bc>
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial médica panamericana
- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de <https://goo.gl/4fK5po>
- Bueno, G., Canal R., Castaño, C., Gómez, L., Gutiérrez, M., Martín, M.V., Mayorga, J., Ramos, J.A., Rodríguez-Belvis, P., Rodríguez, L., Rodríguez, T., San José, E., Uriel, E., Viena, N., y Viguria, F. (s.f.). *Manual de Trabajo en centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León. Apoyo Conductual Positivo*. Castilla y León: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Recuperado de <https://goo.gl/G5TcGN>
- Campos, E., Caño, M., Carrión, D., Díaz, T.A., Gallardo, C., Garcerán, B., Garrido, M.C., Gómez, M.A., González, I.M., Infante, M.J., López, P.I., Mármol, D., Martín, M.A., Martínez, M.J., Nacimiento, F., Ordóñez, C., Palomo, S., Porras, M.Y., Ruiz, M.S., Ruiz, J., Sánchez, I.C., Senciales, J.J., Soler, M.P., Tejera, J. y Veladez, M. (2008). *Normas de comportamiento en Primaria: Su Didáctica*. Málaga: Ediciones Guillermo Castilla. Recuperado de <https://goo.gl/vvhtDg>

- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México: Ed. Progreso.
Recuperado de <https://goo.gl/HKiVKN>
- Centro de Documentación y Estudios [SIIS] (2011). *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad*. Álava: Diputación Foral de Álava. Recuperado de <https://goo.gl/fWK2fd>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (s.f.). *Guía para responder ante la aparición de conductas provocadoras o desafiantes de un alumno*. Navarra: Dpto. Educación. Gobierno de Navarra. Recuperado de <https://goo.gl/HxdgzA>
- Chadrimisterio (13 de octubre de 2010). *Test de concentración (subtitulado en español)*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://goo.gl/BnPSaZ>
- Constitución Española. BOE, 29 de diciembre de 1978
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22. Recuperado de <https://goo.gl/mjDjMz>
- El Mundo (2013). *Test de Hermann Rorschach: Y ¿tú qué ves?* Recuperado el 13 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/WwG4vx>
- Emberley, E. y Pelegrina del Río, M. (2011). Prevalencia, sintomatología y distribución del trastorno negativista desafiante. *Psicothema*, 23(2), 215-220. Recuperado de <https://goo.gl/23SbvY>
- Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional*. Guipúzcoa: Diputación Foral de Guipúzcoa. Recuperado de <https://goo.gl/LqkTkQ>
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63. Recuperado de <https://goo.gl/QzpeuZ>

García, C. (2014). *Cómo hacer una petición asertiva*. Recuperado el 15 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/ZhRXX8>

Instituto de Migraciones y Servicios Sociales [IMSERSO] (1999). *El síndrome de Prader-Willi: Guía para familias y profesionales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asunto Sociales. Recuperado de <https://goo.gl/K1Crdo>

Jara, A. B. (2009). El TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en las clasificaciones diagnósticas actuales (C.I.E.10, D.S.M.IV–R y C.F.T.M.E.A.–R 2000). *Norte de Salud Mental*, 35, 30-40. Recuperado de: <https://goo.gl/WJBxtC>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006

Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. (Trad. A. Suengas y L. Vivas). Madrid: Pearson Educación S.A. (Obra original publicada en 2007). Recuperado de <https://goo.gl/Y1ZJfN>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD] (2016). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2015-2016*. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/kvQ4vP>

Núñez, G. (12 de febrero de 2013). *La silla que engaña a tu cerebro*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://goo.gl/uxRcfB>

ORDEN de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten educación secundaria. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. 14 de febrer de 2005, num. 4985

Pérez-Almonacid, R. (2012). El análisis conductista del pensamiento humano. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 20, 49-68. Recuperado de <https://goo.gl/Fd3aET>

Rabadán, J. A. y Giménez, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15(2), 185-212. Recuperado de <https://goo.gl/M7G4Ey>

- Rafael, A. (2007). *Master en Paidopsiquiatría. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. Material no publicado. Recuperado el 5 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/ntCjLb>
- Regader, B. (2015). *La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson*. Recuperado el 6 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/M82xmh>
- Ruiz, P.J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de <https://goo.gl/natAkY>
- Ruiz, S. (29 de noviembre de 2010). *I want to be a pilot spanish sub 720*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://goo.gl/SxyKoY>
- Skinner, B.F. (1994). *Sobre el conductismo*. (Trad. F. Barrera). Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini S.A. (Obra original publicada en 1977). Recuperado de <https://goo.gl/4dCuNa>
- Torres, A. (2016). *La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. Recuperado el 7 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/dC4Hi8>
- Triglia, A. (2015). *Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget*. Recuperado el 10 de agosto de 2017 de <https://goo.gl/g4AZ1h>
- Unicef (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo. Recuperado de <https://goo.gl/a8KjYC>

7. Anexos

Anexo 1

DOSIER PARA EL PROFESORDO SOBRE EL PLAN DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO

Dossier de apoyo para el profesorado sobre el ACP (elaboración propia, basado en SIIS, 2011).

En primer lugar, es importante recalcar que los enfoques tradicionales para tratar los problemas conductuales no han resultado exitosos por dos motivos. Por un lado, las intervenciones llevadas a cabo para reducir las conductas inapropiadas no han dado la importancia pertinente a las circunstancias y al contexto de la persona con problemas conductuales, sin tener en cuenta que la conducta inadecuada tiene un origen y una finalidad para la persona que la lleva a cabo. Por otro lado, las intervenciones se han basado prácticamente en dar una respuesta centrada en controlar o suprimir la conducta inapropiada, olvidándose de enseñar repuestas alternativas para afrontar las diferentes situaciones problemáticas.

Así pues, el diseño de un Plan Conductual Positivo debe responder a los siguientes objetivos:

- Conseguir reducir las conductas inapropiadas o desajustadas.
- Aportar estrategias para llevar a cabo respuestas o habilidades alternativas.
- Mejorar la calidad de vida del alumno que es intervenido.

Para ello, será necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La base de la propuesta se fundamentará en una evaluación funcional.
- Las intervenciones deben darse en diferentes contextos.
- El plan debe ser proactivo, donde el sujeto tome conciencia de su conducta y se implique en las acciones llevadas a cabo.
- La planificación debe estar centrada en la persona, dando prioridad a las actividades que ayuden a mejorar el estilo de vida y que reflejen sus valores personales.

Fundamentos básicos de un Plan de Apoyo Conductual Positivo.

- Las conductas problemáticas de la persona están relacionadas directamente en el contexto en el que se desarrollan.
- Estas conductas tienen un fundamento y una finalidad para la persona que las desarrolla.
- Las intervenciones más eficientes son aquellas que basan sus actuaciones en el conocimiento de la persona a todos los niveles, tanto a nivel personal, como a nivel social.

- Las intervenciones que se lleven a cabo a través del Plan Apoyo Conductual Positivo deben fundamentarse en valores que respetan la dignidad de la persona, teniendo en cuenta las preferencias y las metas de éste.

Para poder dar un enfoque global donde se tengan presente los diferentes fundamentos que se persiguen con este plan de apoyo, es necesario realizar una intervención centrada en diversos ámbitos de actuación, además de realizar una evaluación exhaustiva.

Las siguientes tablas nos muestran ejemplos de cómo abordar estos aspectos:

Tabla 6. Intervenciones sobre los Antecedentes

Estrategias	Intervenciones en variables de actividades	Intervenciones en variables sociales o personales
Retirar un suceso problemático	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar que se sienta al lado de un determinado compañero • Evitar pedirle que haga tareas repetitivas (por ejemplo, escribir palabras que se le van deletreando) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar darle bebidas con cafeína. • Evitar llevarle a sitios en los que haya mucha gente. • Evitar exponerle a tiempos de espera excesivamente largos. • Evitar dar instrucciones: "No hagas ..."
Modificar un suceso problemático	<ul style="list-style-type: none"> • Acortar el tiempo de la tarea. • Reducir el número de tareas a realizar. • Modificar la enseñanza para disminuir el nº de errores. • Aumentar el ritmo de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar la entonación de la voz. • Modificar el programa. • Formular sugerencias en lugar de instrucciones (por ejemplo, ¿"qué te gustaría hacer ahora?"). • Incrementar una dieta rica en fibra. • Tratar la enfermedad.
Intercalar sucesos agradables a situaciones o sucesos desagradables	<ul style="list-style-type: none"> • Alternar tareas difíciles con otras más fáciles. • Alternar o combinar tareas que ya sabe realizar con otras que está aprendiendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programar actividades que no le gustan (por ejemplo, limpiar) intercaladas entre otras actividades que le resultan atractivas (por ejemplo, de ocio). • Dar instrucciones que sigue sin ninguna dificultad (por ejemplo, "abre el armario y coge tu pasta de dientes favorita") antes de dar una instrucción para realizar una actividad que no le gusta ("límpiase los dientes").
Añadir sucesos que promueven las conductas deseadas	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a elegir tareas, materiales y actividades. • Integrar las preferencias de la persona en el diseño y en la aplicación de su plan de actividades. • Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo para estimular la participación. • Formular claramente las expectativas cuando se inicia el aprendizaje de una determinada habilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar actividades que le gustan dentro de la programación de las rutinas diarias e implicar a la persona en la programación de las actividades para incrementar el grado de predictibilidad. • Permitir que la persona elija entre una gran variedad de actividades. • Proporcionar oportunidades reales de interacción social. • Proporcionar oportunidades reales de realizar ejercicio físico a diario. • Promover una dieta saludable.
Bloquear o neutralizar el impacto de los acontecimientos negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a la persona tener descansos frecuentes durante las actividades que le resultan difíciles. • Disminuir el número de actividades a realizar cuando se observa que la persona está agitada o nerviosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Darle la posibilidad de descansar cuando da muestras de cansancio o cuando está enferma. • Darle la oportunidad de estar sola durante un cierto tiempo antes de volver a integrarse en un grupo cuando ha vivido una experiencia negativa.

Fuente: SIIS, 2011, p.19

Tabla 7. Intervenciones en la Enseñanza de Habilidades Alternativas

Modalidades de enseñanza de habilidades alternativas	Ejemplos
Habilidades alternativas en sentido estricto Sirven para la misma función que la conducta problemática	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a la persona con discapacidad a decir o comunicar "necesito ayuda" para reemplazar una conducta consistente en golpearse la cabeza cuando se enfrenta a tareas difíciles. • Enseñarle a iniciar interacciones sociales (por ejemplo "Juega conmigo") para reemplazar una conducta consistente en insultar a sus compañeros. • Enseñarle a jugar con un videojuego para reemplazar su conducta consistente en mover los dedos durante los periodos de descanso.
Habilidades generales Integran un amplio abanico de habilidades que modifican las situaciones problemáticas, previniendo así la necesidad de presentar conductas problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar habilidades de organización que previenen que la persona se frustre cuando se enfrenta a la realización de varias tareas. • Ampliar las habilidades de interacción social que le ofrecen a la persona más oportunidades de hacer amigos. • Enseñar a la persona cómo iniciar actividades por sí misma.
Habilidades de afrontamiento y tolerancia Son las que enseñan a las personas a afrontar o tolerar las situaciones difíciles	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar técnicas de sensibilización para enseñar a la persona a aceptar exámenes médicos. • Enseñarle a relajarse en situaciones estresantes. • Enseñarle habilidades de resolución de conflictos. • Enseñarle a controlar sus episodios de enfado.

Fuente: SIIS, 2011, p.22

Tabla 8. Intervenciones basadas en las consecuencias

Propósito de la Intervención	Ejemplos de Intervención
Incrementar el uso de habilidades alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Alternativas en sentido estricto: <ul style="list-style-type: none"> - Responder de forma inmediata y consistente cada vez que la persona solicita un descanso de la actividad que está realizando. - Ofrecer apoyo a los compañeros para que respondan positivamente cuando la persona que presenta la conducta problemática muestra deseos de jugar con ellos. • Habilidades Generales o de Tolerancia y Afrontamiento: <ul style="list-style-type: none"> - Felicitar o elogiar a la persona cuando realiza la tarea que tiene asignada y recompensarla de algún modo (por ejemplo, permitiendo que escuche música). - Enseñarle a autoregistrar las veces que ha sido capaz de controlar su enfado.
Reducir los resultados de las conductas problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Redirigirle hacia otra actividad o darle el apoyo necesario para que utilice una habilidad alternativa. • Ofrecerle una retroalimentación correctiva (por ejemplo, "Recuerda, no pegues a Jon"). • Poner en marcha consecuencias negativas que resulten apropiadas a su edad cronológica (por ejemplo: pérdida de privilegios, restitución, tiempo fuera).
Manejar las crisis	<ul style="list-style-type: none"> • En los primeros signos de crisis, implicar a la persona en una actividad relajante. • Sacar a otras personas del lugar en el que esté la persona que se encuentra en crisis y retirar los objetos que pudieran producir daños. • Utilizar adecuadamente la restricción para prevenir la autoagresión.

Fuente: SIIS, 2011, p.28

Tabla 9. Intervenciones sobre el estilo de vida

Tipos de intervención	Ejemplos
<p>Adaptaciones en la calidad de vida</p> <p><i>Relaciones</i></p> <p><i>Elección y control</i></p> <p><i>Actividades favoritas</i></p> <p><i>Inclusión</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a la persona a conservar las amistades invitando a sus compañeros y compañeras a jugar y a compartir intereses comunes. • Utilizar la relación con sus compañeros y compañeras para introducir a la persona en grupos de ocio y tiempo libre. • Ofrecer oportunidades de elección en las rutinas diarias. • Desarrollar un plan de atención que permita trasladar a la persona desde un entorno residencial segregado a un entorno de vivienda inclusivo. • Buscar y seleccionar varios empleos que podrían responder a las habilidades y preferencias de la persona y ayudarle a elegir entre ellos. • Ayudar a la persona a elegir las actividades de ocio y tiempo libre en las que desea participar y ayudarle a tomar parte en ellas.
<p>Estrategias de mantenimiento (Por ejemplo, adaptaciones permanentes, generalización de habilidades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar al personal educativo y a las y los profesionales de otros contextos comunitarios cómo adaptar adecuadamente el espacio. • Enseñar a sus compañeros a entender el sistema de comunicación de la persona. • Recurrir a programas pictográficos para hacer la rutina diaria predecible y más comprensible para la persona. • Ayudar a la persona a practicar nuevas habilidades en diferentes entornos. • Desarrollar las habilidades de resolución de problemas. • Ayudarle a marcarse objetivos y a revisarlos y modificarlos cuando resulte conveniente.

Fuente: SIIS, 2011, p.38

Tabla 10. Ficha de autoevaluación para el diseño de planes ACP

Modificaciones de los Antecedentes y de los Acontecimientos del Entorno		
• ¿Se incluyen en el plan modificaciones de los factores o acontecimientos del entorno y de los antecedentes para prevenir que ocurran las conductas problemáticas?	Sí	No
• ¿Se incluyen modificaciones del entorno que promuevan o hagan más viables y probables las conductas apropiadas?	Sí	No
Enseñanza de Habilidades Alternativas		
• ¿Se han considerado las tres modalidades de habilidades alternativas: habilidades alternativas que reemplacen a la conducta problemática, habilidades generales, habilidades de tolerancia o afrontamiento?	Sí	No
• ¿Las habilidades alternativas sirven para la misma función que la conducta problemática y son igual de eficaces en la consecución de su objetivo?	Sí	No
• ¿Las habilidades generales ayudan a la persona a prevenir que se planteen situaciones problemáticas?	Sí	No
• Si el plan ha identificado múltiples habilidades alternativas, ¿hay alguna que produce efectos más inmediatos para la persona si se enseña primero?	Sí	No
Intervenciones Basadas en las Consecuencias		
• ¿El plan incluye intervenciones basadas en las consecuencias dirigidas a: (a) fortalecer las habilidades alternativas, (b) favorecer la reducción de las conductas problemáticas y (c) manejar las crisis si fuera necesario?	Sí	No
• ¿Las consecuencias que responden a las habilidades alternativas son igual o más eficaces que la conducta problemática en la consecución del objetivo perseguido?	Sí	No
• ¿Se han ido reduciendo o se han eliminado los resultados que, hasta entonces, obtenía la persona cuando presentaba una conducta problemática?	Sí	No
• ¿El plan de manejo de crisis contempla las tres fases de la crisis: (a) escalada, (b) explosión y (c) disminución de la intensidad?	Sí	No
Intervenciones en el Estilo de Vida		
• ¿Se incluyen en el plan apoyos que mejoran la calidad de vida de la persona?	Sí	No
• ¿Se incluyen en el plan adaptaciones a largo plazo que ayudan a la persona (a) a mantener las nuevas habilidades y a aplicarlas en diferentes contextos y (b) a adquirir nuevas habilidades a medida que los contextos o situaciones van cambiando?	Sí	No
Cuestiones Generales		
• ¿Las estrategias de intervención tienen una relación lógica con las hipótesis globales y específicas establecidas sobre la base de la evaluación funcional de la conducta problemática?	Sí	No
• ¿El plan refleja las preferencias de la persona y de su familia?	Sí	No
• ¿Todas las estrategias de intervención son (a) apropiadas a la edad de la persona y (b) aplicables a personas de la misma edad y sin discapacidad?	Sí	No
• ¿Se puede llevar a cabo el plan en los diferentes entornos cotidianos sin estigmatizar a la persona?	Sí	No

Fuente: SIIS, 2011, p.39

Tabla 11. Respuesta ante conductas desafiantes en el aula

QUÉ HACER	QUÉ EVITAR
Considerar las conductas provocadoras o desafiantes como algo abordable con planteamientos educativos donde como adultos y profesionales tenemos la oportunidad de ejercer las mejores cualidades que como educadores poseemos.	La idea de que el comportamiento del alumno es una afrenta personal, un ataque del que hay que defenderse.
Emitirnos mensajes internos de calma ("Esta es una situación que puedo controlar") y que eviten la activación de nuestra propia reacción colérica ("Cuidado, estoy empezando a cabrearme", "Haga lo que haga, lo haré tranquilo").	La emisión de pensamientos internos o de comentarios externos que nos activen negativamente o manifiesten que estamos "entrando al trapo".
Permanecer quietos o realizar movimientos lentos y guardar silencio durante unos segundos. Aprovechar para respirar despacio y profundamente. Mirar hacia un lugar u objeto neutro.	Los desplazamientos inmediatos y rápidos hacia el alumno. Los resoplidos, suspiros u otros mensajes de irritación. Las verbalizaciones que intentan "tapar" lo que dice el alumno desafiante, los gritos o las gesticulaciones que manifiestan sobrecarga o negatividad.
Realizar un "movimiento o acción de transición" (Dejar un objeto en la mesa, borrar un trozo de la pizarra, por ejemplo), antes de establecer contacto ocular con el alumno. Aproximarnos a él despacio y con actitud tranquila, manteniendo una gestualidad y mirada tan neutra como sea posible. Pensemos mientras nos aproximamos mensajes como "Estoy manteniendo la calma y eso me ayuda"	Las posturas y actitudes que puedan ser interpretadas como autoritarias, prepotentes o puedan indicar predisposición a la confrontación. Los mensajes beligerantes o despectivos, ya sean verbales, mediante gestos o a través de miradas. La aproximación al alumno mientras nos enviamos mensajes negativos que aumentan todavía más la tensión o calientan la situación.
Aproximarnos al alumno, recuperar el contacto ocular si lo hemos perdido y situarnos a su lado. Si puede entenderse como una muestra cordial de acercamiento, establecer un contacto físico (en hombro o codo). En caso contrario evitar los contactos físicos. Procurar lograr que el alumno permanezca sentado.	Hablar a media distancia o desde lejos. Elevar el volumen de voz. Imprimir un tono hostil a nuestros comentarios. Mantener conversaciones en posición frente a frente, con el alumno de pie o deambulando por el aula.
Emitir mensajes cortos y claros en los que intercalemos el nombre del alumno. Los mensajes han de centrarse en que en ese momento no es posible tratar el motivo de su actitud. Plantearle que "Lo que quiera decir va a poder comunicarlo al finalizar la clase" o en un momento que pueda acordarse.	El uso de alusiones al alumno mediante pronombres o referencias impersonales. Centrar nuestros comentarios en las conductas inadecuadas manifestadas por el alumno. Entrar en discusiones, autojustificaciones o reprimendas públicas...
Si el alumno no se controla, le transmitiremos de un modo igualmente breve y conciso y con una actitud igualmente reposada que tiene dos opciones: calmarse y esperar a que termine la clase para hablar de lo que le ocurre o salir de clase a un lugar supervisado (que ha de estar previsto), donde permanecerá hasta que la clase haya concluido. Le pediremos que opte y actuaremos en consecuencia. Cuanto mayor es el desafío o más intensa la provocación, más serenidad y templanza conviene desplegar.	Perder los nervios como consecuencia de un comportamiento insistente o sobredramatizado. Acompañarnos en nuestra acción recondutora de mensajes perjudiciales como "¡Hasta aquí podíamos llegar!", "¡Ahora sí que te vas a enterar!", "No te voy a consentir que te pases de esta manera!"
Ante conductas de "complicidad" o "refuerzo inadecuado" que puedan surgir en el grupo, conviene mantener una actitud ignoradora de las mismas. Es conveniente plantearse el control de las conductas de una en una, priorizando las emitidas por el alumno que focaliza la atención de sus compañeros.	Querer controlar varios "frentes" a la vez y prestar atención a las conductas inadecuadas emitidas por otros alumnos en ese momento. El uso de comentarios amenazantes, de aplicación de medidas disciplinarias para el grupo o cualquier otro comentario que en ese momento pueda convertir al resto de los alumnos en una caja de resonancia de las conductas provocadoras emitidas por el alumno.
Si el alumno, a pesar de optar por quedarse en clase reincide, actuaremos del modo descrito anteriormente, planteándole que ha de salir de clase y acudir con el profesor de guardia. Se le comunicará qué tarea ha de realizar durante ese tiempo	Hacerle salir de clase sin garantía de supervisión y sin tarea a realizar, o considerar la simple expulsión de clase como medida suficiente.

Si el alumno se controla, permanecer unos instantes junto a él (un par de minutos, por ejemplo) mientras retomamos la actividad. Reforzar su reconexión de forma clara pero discreta y alejarnos paulatinamente de su posición sin mantener contacto ocular ni hacer referencias alusivas al episodio desadaptado que se ha vivido.	Mencionar de forma explícita o implícita el episodio que se ha vivido en ese momento, ya sea en grupo o individualmente con el alumno, si éste se ha reconducido.
Al terminar la clase (o en el momento establecido), ofrecer al alumno un tiempo para comentar y resolver el incidente. Hacerlo en un espacio distinto al aula (neutro y tranquilo) y de forma individual. Hacerlo con talante positivo, expresando expectativas de mejora y en un tono que transmita ofrecimiento sincero de ayuda.	La no realización del encuentro anticipado o llevarlo a cabo de manera apresurada o superficial. Considerar esa situación de diálogo como una pérdida de tiempo y no como una ocasión para el acercamiento.
Considerar cada reconducción o episodio resuelto como un éxito para todos y al que todos (alumno incluido) han contribuido. Sacar conclusiones que ayuden a aumentar la eficacia de este tipo de respuestas en situaciones similares.	La vivencia de la situación resuelta como "Un pulso ganado" que haga sentir al alumno que no sólo no forma parte de la solución sino que sigue siendo un problema latente. El uso de mensajes proféticos o agoreros que transmitan la idea de que "Sabemos que esto volverá a suceder".
Activar nuestra alerta docente positiva hacia los comportamientos adaptativos que el alumno pueda emitir en situaciones posteriores y hacerle saber nuestras apreciaciones de un modo adecuado a las circunstancias y al estilo personal del alumno.	La muestra de una actitud indiferente o autodefensiva que pueda suponer un desencadenante de nuevas tensiones.
Reforzar los logros obtenidos mediante la búsqueda o provocación de una situación compartida entre profesor y alumno (Por ejemplo, solicitarle ayuda o participación en la preparación de algo que conlleve cierta complicidad entre ambos).	La activación de una alerta negativa que nos lleve a disponernos de manera fiscalizadora con el alumno, de ir "a la caza".
Reflexionar individualmente sobre qué aspectos de los mencionados hasta ahora pueden ayudarnos a mejorar nuestro estilo de relación con alumnos provocadores o desafiantes y analizar conjuntamente con otros profesionales las prácticas manejadas.	Obsecarse en que el problema no tiene solución, que el alumno es "un caso perdido" y no centrar nuestra atención en los elementos de cambio que, por pequeños que parezcan, pueden estar a nuestro alcance. Pensar que la situación no merece, al menos, una revisión serena y compartida.

RESUMEN SOBRE QUÉ HACER	RESUMEN SOBRE QUÉ EVITAR
Mantener la calma, controlar interna y externamente la situación. Cuidar nuestros mensajes verbales y gestuales. Controlar nuestro diálogo interno.	"Entrar al trapo", caer en la provocación y facilitar con nuestra respuesta que el alumno alcance su objetivo de descompensarnos, ponernos en evidencia o romper el clima de trabajo.
Ofrecer siempre una actitud recondutora que contemple la posibilidad de que el alumno puede readaptar su conducta.	Mostrar una actitud exclusivamente sancionadora que haga apoyar la dinámica basada en el castigo como único recurso.
Compaginar la aplicación de un protocolo coordinado entre el profesorado ante situaciones críticas con la apertura de momentos para el diálogo personal entre el profesor y el alumno afectado, ya en frío.	Actuar de manera improvisada y variable sin considerar la respuesta que otros profesores pueden estar dando.
Perseverar en la aplicación de los acuerdos aún cuando los resultados iniciales no sean del todo alentadores. Compartir las dudas y los posibles desánimos con el resto de profesionales afectados. Evaluar y ajustar las pautas a seguir cuando eso sea necesario.	"Tirar la toalla" al no lograr resultados rápidos y evidentes. Abandonar la actuación consensuada sin evaluarla ni ajustarla.
Tener presente que el avance depende en gran medida de cómo actuamos en las situaciones en las que no logramos una reconducción inmediata o en las reincidencias. Ahí debemos extremar nuestra actuación más controlada y aumentar nuestra autoexigencia técnica.	Echar por la borda el esfuerzo realizado en una situación que ha exigido un fuerte autocontrol reaccionando finalmente de forma descompensada y mandando el mensaje de que el alumno finalmente ha alcanzado su objetivo de "sacarnos de nuestras casillas".

Fuente: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, s.f., pp.1-4

Anexo 2

FICHA DE REGISTRO CONDUCTA

Ficha para que el profesor registre la conducta del alumno (elaboración propia).

Nombre del alumno/a: _____

Clase: _____ **Curso:** _____

Profesor/a: _____ **Área:** _____

Fecha	Antecedente	Conducta	Consecuencias

Fecha comienzo seguimiento: _____

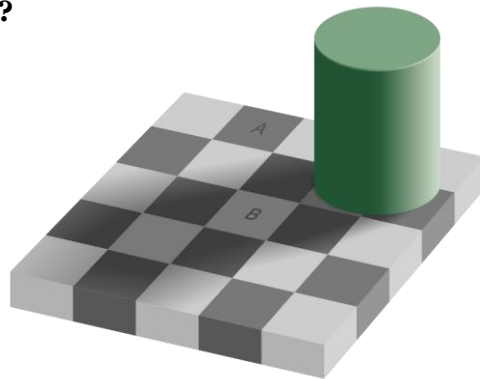
Fecha de entrega: _____

Anexo 3

LO QUE VES; LO QUE CREES

Ficha para trabajar con el alumno (elaboración propia).

**Actividad 1: ¿De qué color es la casilla A?
¿Y la B?**



**Recorta las dos casillas y
pégalas aquí. Responde de
nuevo: ¿De qué color son
las casillas A y B?**

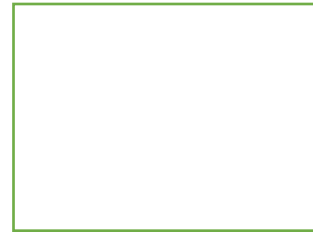


Figura 3. El tablero de Adelson. Fuente: Arcos, 2013

Actividad 2: ¿Hacia dónde miraría la persona que se sienta en esta silla?



Figura 4. Frame del vídeo La silla que engaña a tu cerebro. Fuente: Núñez, 2013

**Actividad 3. Cuenta los pases que hace el equipo blanco. ¿Cuántos son?
¿Has notado algo extraño? ¿Viste al oso bailando?**



Figura 5. Frame del vídeo Test de concentración. Fuente: Chadrimisterio, 2010

Anexo 4

LO QUE VES; LO QUE CREES

Actividad para trabajar con el alumno (elaboración propia, basado en El Mundo, 2013)

Coloca una hoja de calco encima y dibujo lo que creas que representan estas imágenes.



Figura 6. Test de Rorschach, lámina 1. Fuente: El Mundo, 2013



Figura 7. Test de Rorschach, lámina 2. Fuente: El Mundo, 2013



Figura 8. Test de Rorschach, lámina 3. Fuente: El Mundo, 2013

Anexo 5

¿Y SI FUERA YO?

Ficha para trabajar con el alumno (texto adaptado basado en Ezeiza, Izagirre y Lakunza, 2008).

Elige una de las respuestas y argumenta por qué.

Caso hipotético 1

Tienes un vecino que normalmente suele poner la música alta hasta entradas horas de la noche. Estas cansado de ir a llamarle la atención, pero él no te suele hacer caso. Tu respuesta sería:

- a) Vuelves a ir a su casa muy enfadado, le chillas y le amenazas con que si no apaga la música a una hora prudente tendrá consecuencias.
- b) Vas a su casa a hablar con él nuevamente y le pides que baje el volumen a partir de cierta hora ya que te molesta para descansar, o de lo contrario tendrás que avisar a la policía.
- c) Te aguantas y piensas que es mejor resignarte porque si vuelves a ir puede enfadarse contigo.

Caso hipotético 2

Imagina que dentro de unos años estás parado en un semáforo y un hombre se pone a limpiarte el cristal del coche sin tu consentimiento. Te molesta bastante porque acabas de limpiar el coche ese mismo día. Bajas la ventanilla del coche y le dices...

- a) Con voz titubeante le dices que, por favor, no lo deje demasiado sucio.
- b) Enfadado le dices que deje de limpiarte el cristal y pones en marcha el limpiaparabrisas.
- c) Con voz firme le pides que deje de limpiar el cristal que ya lo tienes limpio y que no le vas a dar nada de dinero.

Anexo 6

¿ME CONOZCO BIEN?

Ficha para trabajar con el alumno (elaboración propia).

Escribe en este cuadro tus puntos fuertes y tus puntos débiles.

	Positivo	Negativo
Interno	Puntos fuertes	Puntos débiles
Externo	Debilidades	Amenazas

Ahora describe qué te permiten hacer tus fortalezas y qué miedo tienes acerca de tus debilidades.

¿Te gusta lo que ves? Escribe en rojo lo que te gustaría que pusiera en el cuadro.

Anexo 7

¿CÓMO ME VEO?

Documento para trabajar los síntomas de la baja autoestima (texto adaptado basado en Ruiz, 2004).

SÍNTOMAS DE BAJA AUTOESTIMA

La persona con baja autoestima:

1. Les cuesta trabajo aprender porque creen que no pueden o que es demasiado difícil para ellos.
2. Se sienten inseguros ante situaciones cotidianas y de aprendizaje porque consideran que están fuera de su control.
3. Critican a los demás, son envidiosos y descontentos y adquieren el papel de víctima.
4. Siempre encuentran una excusa y culpan a los demás de las consecuencias de sus actos.
5. Tiene miedo a criticar a los demás.
6. Tienden a estar insatisfechos consigo mismo ya que son muy autocríticos.
7. Son muy sensibles a las críticas de los demás; se sienten atacados con frecuencia.
8. Son muy indecisos porque tienen un miedo exagerado a equivocarse.
9. Excesivo deseo de complacer a los demás; no se atreven a decir “no” por miedo al rechazo y a desagradar a la otra persona.
10. Son muy perfeccionistas, lo cual puede crearles frustración si algo no sale como ellos esperaba.
11. Culpabilidad exagerada: muchas veces se condenan por causas poco importantes.
12. Presentan un comportamiento hostil, muy irritables, y reaccionan de manera desproporcionada ante problemas de poca importancia.
13. Tienen tendencia a la depresión: no le encuentran sentido a la vida y no ven un futuro claro para ellos.

Anexo 8

¿CÓMO ME VEO?

Ficha para trabajar la autoestima con el alumno (elaboración propia, basado en Ruiz, 2004).

¿Cómo me encuentro en mi casa con mi familia?



¿Cómo me siento en el instituto?



¿Cómo me relaciono con mis padres y profesores?



¿Cómo creo que me ven los demás (amigos, compañeros, padres y profesores)?



¿Qué es lo que menos me gusta de mí mismo?



¿Qué es lo que más me agrada de mí mismo?



Anexo 9

¿CÓMO ME SIENTO?

Actividad para trabajar las emociones con el alumno (elaboración propia).

TARJETAS DE EMOCIONES

DESCONFIANZA	ALEGRÍA	RESPECTO	AGRADECIMIENTO
FELICIDAD	PENA	SOLEDAD	AMOR
RESENTIMIENTO	AFINIDAD	PREOCUPACIÓN	SATISFACCIÓN
TRISTEZA	TEMOR	ACEPTACIÓN	AMISTAD
COMPASIÓN	MIEDO	ENEMISTAD	ODIO
DESESPERACIÓN	CELOS	VERGÜENZA	ENEMISTAD
IMPOTENCIA	RABIA	CONFIANZA	SEGURIDAD
OPTIMISMO	RELAX	HOSTILIDAD	NEGACIÓN

POSITIVAS	NEGATIVAS

Responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste feliz?
¿Qué pasó?
- ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste triste?
¿Por qué te sentiste así?
- ¿A quién le muestras más respeto?
¿Por qué?
- ¿Qué o quién te hace sentir compasión?
¿Cómo ayudas a cambiar esa situación o circunstancia?
- ¿En qué circunstancias te sientes impotente?
- ¿Cuándo te sientes más seguro?
¿Por qué?
- ¿Qué significa para ti la amistad?
- ¿Qué cosas te hacen sentir solo?
¿Por qué crees que pasa?
- ¿De qué o a quién estás agradecido?
¿Demuestras ese agradecimiento?
- De todas estas emociones, ¿cuáles son las que más frecuentemente experimentas?
- ¿Qué emociones te gustaría sentir en tu día a día que no sueles experimentar?
¿Qué podrías hacer tú para poder experimentarlas?

Anexo 10

NO TODOS SOMOS IGUALES

Ficha para trabajar los prejuicios con el alumno (texto adaptado basado en Ezeiza et al., 2008).

PREJUICIOS

- 1) Describe la última vez que actuaste de manera negativa hacia una persona guiado por un prejuicio.

.....

.....

.....

- 2) Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de prejuicio demostraste?

.....

.....

.....

- ¿Tuviste motivos para juzgar a esa persona?

.....

.....

.....

¿Por qué? (en caso afirmativo)

.....

.....

.....

¿Por qué lo has juzgado entonces? (en caso negativo)

.....

.....

.....

- ¿Consideras que es la manera más apropiada de opinar sobre otra persona?

.....

.....

.....

¿Y por qué lo haces? (en caso negativo)

.....

.....

.....

¿Cómo crees que se siente la persona juzgada? (en caso afirmativo)

.....

.....

.....

- ¿Cuál crees que es el motivo por el que sientes este prejuicio?

.....

.....

.....

- ¿Crees que algún día pueden hacerte un juicio como éste a ti?

.....

.....

.....

¿Por qué?

.....

.....

.....

- ¿Qué tipo de juicios te han hecho a ti?

.....

.....

.....

¿Cómo te has sentido?

.....

.....

.....

¿Por qué crees que tienen ese prejuicio hacia ti?

.....

.....

.....

¿Te parece correcto que te lo tengan?

.....

.....

.....

- ¿Crees que tanto tú como la persona a la que muestras prejuicios os merecéis ser tratados así por alguien?

.....

.....

.....

Anexo 11

NO HAY GANADOR

Ficha para trabajar con el alumno (elaboración propia).

Descripción de la situación:

Imagina que formas parte de un equipo de fútbol de tu instituto y, después de un partido muy importante y disputado, ganáis 1-2. Tras vuestro triunfo el entrenador y el equipo directivo del centro deciden celebrar la victoria e invitaros a una cena.

Acudís todos a la cena muy contentos. El ambiente es muy divertido y ameno; todos los presentes están comiendo y bebiendo mientras cuentan anécdotas del partido y chistes. De pronto, tu amigo Luis coge un cacahuete y, riéndose, se lo lanza a tu otro amigo Marcos haciéndole daño en un ojo. Marcos sale del local llorando y ofendido. Acto seguido, entre el resto de compañeros se crea una discusión. Unos defienden a Marcos y le recriminan a Luis que, por su culpa, se ha roto el clima divertido y alegre de la fiesta. Otros, se posicionan a favor de Luis restando importancia a lo sucedido.

RAZONES PARA DEFENDER LA REACCIÓN DE MARCOS Y LUIS	
MARCOS	LUIS

Anexo 12

SIENDO AMABLE

Ficha para trabajar con el alumno (texto adaptado basado en Ezeiza et al., 2008).

Relaciona cada situación con una respuesta asertiva:

Estáis en una fiesta y uno de tus amigos está bailando de manera extraña y golpeando a la gente que está a su alrededor. Tú...

- 1) Te ríes por su comportamiento y lo alientas para que continúe.
- 2) Te acercas a él y le pides que deje de comportarse así porque está molestando a las demás personas que están bailando.
- 3) Le gritas delante de todos diciéndole que su comportamiento te avergüenza.

Tu profesor de matemáticas observa una actitud en clase inapropiada, por lo que decide poner un examen para el día siguiente con la materia que ha dado ese día. Tú...

- 1) Le recriminas la falta de tiempo para prepararse el examen.
- 2) Le pides que se replantee la fecha del examen y que os dé más tiempo para prepararlo.
- 3) No le dices nada porque sabes que tiene razón en su decisión.

Has quedado con tus amigos en el parque a las nueve en punto, pero cuando llegas no hay nadie y además tienes que esperarlo más de una hora allí sólo. Tú...

- 1) Cuando llegan te enfadas con ellos y te marchas a casa.
- 2) Les recriminas su impuntualidad y les pides explicaciones.
- 3) No les dices nada por si se enfadan.

Te enteras por un amigo que le gustas a la chica que te gusta desde hace tiempo. Tú...

- 1) Vas a hablarle con ella y la invitas a salir.
- 2) Por vergüenza no le dices nada y esperas a que sea ella la que te diga alguna cosa.
- 3) No te crees a tu amigo y continúas con tu ilusión.

Anexo 13

NO ES EL CAMINO

ANTE UNA SITUACIÓN CONFLICTIVA...

Tabla 12. Tipos de conducta

Una conducta asertiva...	Una conducta inhibida...	Una conducta agresiva...
<ul style="list-style-type: none"> - Intenta dialogar. - Colabora en la resolución del conflicto. - Negocia con las partes. - Defiende sus derechos. - Tiene en cuenta el punto de vista del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cede ante las opiniones del otro. - Abandona con facilidad sus expectativas. - Pasa de afrontar el problema. - No expone su opinión o punto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exagera los hechos. - Amenaza y grita. - Reprocha al otro. - Insulta. - Se muestra agresivo y/o pega. - Nunca piensa en el otro.
Siente...	Siente...	Siente...
<ul style="list-style-type: none"> - Compresión por la posición del otro. - Satisfacción personal. - Respeto hacia el otro. - Alegría por los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Humillación hacia su persona. - Ansiedad. - Sensación de soledad. - Sentimiento de tristeza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descontrol emocional. - Enfado. - Ira. - Tensión. - Ansiedad prolongada. - Culpabilidad.
Sus consecuencias son...	Sus consecuencias son...	Sus consecuencias son...
<ul style="list-style-type: none"> - Suele conseguir los objetivos que plantea. - Mejora y fortalece las relaciones sociales. - Es valorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Su debilidad de carácter suele atraer a personas de carácter autoritario y abusivo que no lo respetan. - Abusan de ti 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel alto de deterioro de las relaciones con familiares, amigos y compañeros. - Suele causar miedo. - Por su comportamiento no siempre consigue sus objetivos.

Fuente: Ezeiza et al., 2008

Anexo 14

NO ES EL CAMINO

Ficha para trabajar con el alumno (texto adaptado basado en Ezeiza et al., 2008).

Indica en cada una de las situaciones qué tipo de respuesta se da. Después escribe cómo formularías una respuesta correcta para cada caso.

SITUACIÓN 1: Un amigo tuyo te pide la bicicleta para ir a dar una vuelta. No te gusta dejar la bici a nadie, por lo que le dices:	
RESPUESTA: Me sabe muy mal no dejártela. Pero no me gusta prestar la bici.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 2: En vuestra casa tenéis una empleada de hogar que acude todos los días a realizar las tareas domésticas. Por la mañana avisa a tus padres diciéndoles que no podrá ir a la hora de siempre porque debe ir al médico. Justo ese día esperas la visita de unos amigos. Cuando llega a casa después del médico le dices:	
RESPUESTA: Ponte a limpiar todo esto rápidamente. ¿Qué pensarán mis amigos si ven la casa así?	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 3: Tu mejor amigo te cuenta que está muy enfadada con uno de vuestros amigos del grupo. A ti no te gusta meterte en medio de estas situaciones y le dices:	
RESPUESTA: No me importan vuestros asuntos.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 4: Esta semana te toca a ti ser el responsable de clase. Tu profesor, sin decirte nada, te ha cambiado el cargo y ha puesto a uno de tus compañeros como encargado esta semana. Le preguntas amablemente:	
RESPUESTA: ¿Me puede decir por qué le ha dado mi cargo a mi compañero?	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 5: Un amigo te pide que cuides de sus dos perros ese fin de semana porque se va de viaje. Justamente ese fin de semana te viene mal porque tenías muchos planes programados con los amigos. Le dices:	
--	--

RESPUESTA: Por supuesto, los cuidaré encantado.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 6: Estás cenando en casa de tu amigo y su madre se empeña en que repitas de otro plato, pero a ti ya no te apetece comer más. Le dices:	
RESPUESTA: Te lo agradezco, pero ya no tengo más hambre	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 7: Acabas de recibir una crítica de un amigo que tú crees que no está justificada. Le contestas:	
RESPUESTA: No lo veo como tú, pero agradezco mucho que me digas lo que piensas.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 8: Imagina que en un futuro trabajas en una tienda y un cliente muy enfadado te dice que la batidora que le vendiste la semana pasada está rota. Tú le respondes:	
RESPUESTA: Seguro que no la estás usando correctamente o le habrás dado algún golpe.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 9: Tu madre acostumbra a revisar cada uno de los trabajos que realizas. Con tono muy serio le dices:	
RESPUESTA: ¿Qué no se fía de mí? Le he dedicado mucho tiempo y esfuerzo.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

SITUACIÓN 10: Un compañero de clase te molesta constantemente mientras atiendes a la explicación, siempre para preguntarte cosas que pueden esperar. Tú piensas:	
RESPUESTA: No le diré que deje de interrumpirme y que espere porque puede enfadarse conmigo si se lo digo.	Asertiva – Inhibida – Agresiva
RESPUESTA CORRECTA:	

Anexo 15

POR FAVOR Y GRACIAS

Ficha para trabajar con el alumno (García, 2014).

ELEMENTOS PARA PETICIONES ASERTIVAS

Algunos de los elementos importantes que hay que tener en cuenta a la hora de realizar una petición de manera efectiva son los siguientes:

- 1) Intentar realizar peticiones razonables, en las que se tengan en cuenta los derechos y los sentimientos de las otras personas.
- 2) Escoger el momento más adecuado para realizarlas.
- 3) A la hora de hablar, hacerlo de manera clara, ser amables y con un tono de voz adecuado.
- 4) Es muy importante mantener el contacto visual y mostrar una expresión facial agradable.
- 5) Exponer los intereses que tiene para ti la petición, teniendo en cuenta tanto el interés racional como el emocional.

La siguiente pauta muestra unos pasos básicos que pueden ayudarnos a realizar peticiones adecuadas en situaciones diferentes. Poniendo en práctica los sucesivos pasos podemos exponer nuestras peticiones de manera efectiva sin que la otra persona reciba nuestra petición de manera imperativa o negativa.

PASOS:

- 1) Entiendo que...** Sería un modo de iniciar el tema de conversación que vas a tratar de una manera positiva.
- 2) Pero...** Nos ayuda a dar una explicación de cómo nos afecta alguna cosa o de cómo nos sentimos.
- 3) Me gustaría que...** Es una buena introducción para hacer conocida a la otra persona de nuestra petición de manera asertiva, sin hacerla sentir obligada a nada.

Ejemplos para poner en práctica:

- 1) Un amigo te pide prestado dinero, pero no confías en que te lo devuelva y no quieres dejárselo.**
- 2) Le has dejado un cd a un amigo tuyo y no te lo devuelve.**
 - Entiendo que...
 - Pero...
 - Me gustaría que...

Anexo 16

EVALUACIÓN

Rúbrica para evaluar la evolución del alumno (elaboración propia).

Tabla 13. Rúbrica de evaluación

	SÍ	NO	EN OCASIONES
Participa de manera activa en las actividades propuestas			
Reflexiona sobre sus experiencias pasadas			
Reconoce sus errores			
Reconoce sus comportamientos agresivos			
Es consciente de las consecuencias de sus actos			
Sabe distinguir entre conducta asertiva y conducta no asertiva			
Entiende y respeta el punto de vista de los demás			
Controla sus emociones			
Asume su grado de responsabilidad en los conflictos			
Es consciente de sus debilidades y fortalezas			
Reconoce las consecuencias negativas que generan los prejuicios			
Expresa de manera correcta las peticiones			
Ha adquirido habilidades alternativas para resolver los conflictos de manera eficaz			
OBSERVACIONES:			

Fuente: elaboración propia