



Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Neuropsicología y Educación

*“La discapacidad intelectual y los
problemas de conducta.
Incidencia diferencial entre el alumnado”*

| | |
|--|--|
| Trabajo fin de máster presentado por: | Vicente Albalat, Sara |
| Titulación: | Maestra, Educación Especial. |
| Línea de investigación: | Hiperactividad y trastornos del desarrollo |
| Director/a: | Macías Gómez, María Escolástica |

Ciudad: Badajoz.
26 de Octubre de 2012.
Firmado por: Sara Vicente Albalat.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dedicar este trabajo a todas las personas que me han ayudado a hacer real todo lo que en mi cabeza bailaba acerca del tema de estudio.

En primer lugar, agradecer profundamente la gran ayuda de mi tutora del Trabajo Fin de Máster, M^a Escolástica Macías Gómez, y la paciencia que ha sabido tener sin apenas conocerme, ante mi nerviosismo y mi impaciencia.

Del mismo modo, quiero dar las gracias a mi Tutora del Máster, Soraya Olagaray Bezares, que ha sabido en todo momento darme las orientaciones oportunas y me ha aportado toda la ayuda solicitada.

No podría olvidar a ninguno de mis profesores de cada una de las asignaturas del máster, ya que gracias a los conocimientos aportados en todas las asignaturas, he conseguido realizar este trabajo; destacar a la directora del Máster Pilar Martín Lobo, que también ha puesto a nuestra disposición todo su apoyo desde el principio.

En lo que respecta a mi vida diaria, quiero dar las gracias a mis padres, mi hermana y mi pareja, que, del mismo modo que mi tutora, han aguantado mis nervios y el estrés con el que he sobrellevado este trabajo, sin perder en ningún momento la confianza en mi trabajo.

Gracias a los maestros y a los directores de los tres colegios donde he trabajado, que han colaborado en el desarrollo de este trabajo.

Por último, es esencial agradecer a los 12 alumnos de la muestra, la colaboración en la realización de las pruebas, ya que sin ellos, nada habría sido posible y a los padres de los alumnos, que, muchos de ellos sin conocerme, han querido colaborar desinteresadamente en el trabajo.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Resumen | 5 |
| Abstract | 6 |
| Introducción | 7 |
| 1. Planteamiento del problema | 8 |
| 2. Diseño de Investigación | 22 |
| 2.1. Población y muestra | 25 |
| 2.2. Instrumentos aplicados | 27 |
| 2.3. Análisis de datos | 36 |
| 3. Resultados | 37 |
| 4. Conclusiones | 55 |
| 5. Prospectiva | 59 |
| 6. Bibliografía | 60 |

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal indagar sobre los problemas de conducta que presentan alumnos con discapacidad intelectual comparados con alumnos que no tienen discapacidad.

La hipótesis de trabajo es: si el origen, la gravedad o la intencionalidad de los problemas de conducta de los alumnos que presentan discapacidad intelectual es diferente a las de los alumnos con problemas de conducta sin discapacidad, los procedimientos de intervención para ayudar a los alumnos a superar estos problemas deberían ser también diferentes.

La investigación se lleva a cabo a través del método descriptivo, teniendo un enfoque cualitativo, debido al tipo de alumnado y las variables que se investigan.

La muestra seleccionada para el estudio está compuesta por 12 alumnos elegidos específicamente para este estudio y todos ellos presentan problemas de comportamiento. De la muestra completa se desarrolla una diferenciación de dos grupos: 6 alumnos presentan discapacidad intelectual, y los otros 6 no.

Una vez realizado en trabajo de campo se concluye que los problemas de conducta que manifiestan los alumnos con discapacidad intelectual tienen una etiología diferente a los problemas que muestran los alumnos sin discapacidad, lo que obligaría a proponer programas de intervención ajustados a sus necesidades especiales.

Palabras Clave: Conducta, Comportamiento, Discapacidad intelectual, Intervención.

Abstract

This research aims to investigate the main problems of conduct which have students with intellectual disabilities compared to students without disabilities.

The working hypothesis is: if the source, severity or intentionality of the behavior problems of those students with intellectual disabilities is different from those of students with behavioral problems without disabilities, intervention procedures to help students overcome these problems should also be different.

The research was conducted through descriptive method, having a qualitative enforque due to the type of students and the variables under investigation.

The sample selected, choosing for the study consisted of 12 students chosen specifically for this study and all of them have behavior problems. Of the entire sample develops a differentiation of two groups: 6 students have intellectual disabilities, and the other 6 no.

Once in fieldwork conluye behavioral problems manifested by students with intellectual disabilities have a different etiology to problems that show students without disabilities, forcing to propose intervention programs tailored to their special needs.

Keywords: Conduct, behavior, intellectual disability, Intervention.

Introducción

A lo largo de los años, los docentes nos hemos encontrado con alumnos “difíciles”, con los que trabajar en las aulas. Alumnos con los que había que “probar suerte en la intervención”, no porque su nivel de competencia curricular fuera inferior, o porque una discapacidad le impidiese aprender de forma adecuada, sino por los mayores o menores problemas de conducta que presentaban, alumnos incapaces de seguir una explicación en clase sentados en la silla, o de respetar a sus profesores y compañeros.

¿Es normal que un niño de 7 años tenga una confrontación con su maestra? Ahí comenzaban las dudas de los docentes, preguntándose si esas dificultades de comportamiento tendrían una solución.

Partiendo de las consideraciones anteriores y desde mi inquietud como maestra de Educación Especial, el problema que se plantea en este trabajo es que hay bastantes alumnos con discapacidad intelectual que presentan problemas de conducta considerablemente desajustados, y que inciden de forma significativa en el ya difícil progreso educativo de estos chicos. Pero, ¿Hay diferencia entre los problemas de conducta de los alumnos con discapacidad intelectual de los que no la tienen? ¿La manera de trabajar con ellos es la misma o sin embargo se precisa una intervención diferenciada? Estas preguntas son las que me han hecho reflexionar y encuadrar mi tema de estudio.

La temática que se plantea ha sido elegida por la necesidad de ofrecer una intervención lo más ajustada posible que contribuya a solucionar los problemas de conducta que presentan los alumnos con discapacidad, en tanto que estos comportamientos, dificultan el avance personal y escolar tan importante para su desarrollo. Además, considero que este tema es de interés de todos los profesionales que deben dar un apoyo educativo a estos alumnos, y que, en muchas ocasiones, se ven sin fundamentos ni medios para ofrecer la respuesta educativa adecuada a los alumnos en circunstancias análogas antes descritas. Y también es de interés social un tratamiento ajustado que le permitirá al alumno relacionarse con el entorno de la forma más inclusiva posible.

Una intervención adecuada con los alumnos con problemas de conducta y concretamente con los alumnos con necesidades educativas especiales será de suma importancia para su desarrollo personal y educativo, ya que al aprender a tener comportamientos lo más normalizados posibles, aprovecharán mejor los recursos que la escuela pone a su disposición.

En consonancia con las argumentaciones anteriores, la hipótesis de partida es la siguiente: los alumnos con discapacidad intelectual tienen necesidades educativas especiales; si cuando estos alumnos presentan problemas de conducta se les ofrecen procedimientos de intervención iguales a los alumnos de cursos normalizados, las respuestas mantendrán un comportamiento desajustado, en tanto que no se les ofrece alternativas también especiales e individualizadas, como su condición de discapacidad exige.

El diseño de la investigación es no experimental, transeccional y explicativo (Hernández, Fernández y Baptista, 1999). Se lleva a cabo desde una perspectiva comparativa, evaluando cuáles son los principales problemas de conducta de los alumnos con discapacidad y de los alumnos sin discapacidad. Similitudes y diferencias. La muestra la integran doce alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, todos ellos con problemas de conducta, y 6 de ellos además, con discapacidad intelectual.

El objetivo general de trabajo es plantear pautas concretas para la intervención que se lleva a cabo a la hora de trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual y que presenten problemas de conducta. Por mi parte, espero aplicar la intervención que proponga, para favorecer el máximo desarrollo educativo posible de los alumnos con problemas de conducta que pueda tener en mi vida profesional.

1. Planteamiento del problema

a) Revisión bibliográfica y documental sobre los problemas de conducta

Para un desarrollo del Trabajo Fin de Máster hemos consultado diferentes autores e investigaciones, con el objeto de aclarar qué son los problemas de conducta, cómo detectarlos y cómo diferenciar entre los que se identifican como problemas graves de conducta y problemas esporádicos de conducta que no se encuadran como un problema significativo.

a.1. Aclaraciones conceptuales sobre los problemas de conducta.

Para adentrarnos en el desarrollo de los problemas de conducta, es preciso que comencemos analizando en un primer momento la concepción de “conducta”. Entendemos pues por conducta, al conjunto de comportamientos observables que producimos las personas; las acciones y reacciones a través de las cuales interactuamos con los demás y con el ambiente que nos rodea (Mías, 2000). Así, la conducta humana –según este mismo autor- es un fenómeno en el que intervienen dos factores fundamentales:

1. Factores biológicos: fisiología, anatomía y funcionalidad cerebral, genética...
2. Factores ambientales: experiencias vitales, actitudes, motivaciones, expectativas, conflictos, aprendizajes de habilidades y destrezas adquiridas, valores, normas y actitudes que se propician y desarrollan en la familia, escuela, entorno social.

El citado autor apunta que la conducta siempre ocurre en un contexto reactivo donde tan relevante es el comportamiento manifestado, como la reacción que produce. Partiendo de esta aclaración introductoria, cuando hablamos de los problemas de conducta y de comportamiento nos encontramos con una complicada labor de aclaración conceptual por la dificultad que tiene establecer los criterios que identifiquen en una persona en un momento y entorno concreto que presenta problemas de conducta. No obstante, en el entorno escolar, es importante hacer diferenciación entre los problemas de conducta cuando observamos en clase a un alumno con un comportamiento que consideramos inadecuado, situación que también denominamos problemas de comportamiento que, según Sarriá y Brioso (2000) son:

«Ciertas conductas que afectan a la relación del sujeto con su entorno, interfieren negativamente en su desarrollo, que se constituyen en síntomas pero no se organizan en forma de síndrome, sino que se presentan de forma aislada o en combinaciones muy limitadas; que no son patológicas en sí mismas sino que el carácter pa-

tológico viene dado por su exageración, déficit o persistencia más allá de las edades en las que suele cumplir un papel adaptativo».

Pero, en esta explicación no se expone que todos los comportamientos inadecuados son problemas de conducta, sino que para establecer que un comportamiento determinado es un problema de conducta se deben tener en cuenta una serie de aspectos como son:

- Edad.
- Pensamientos, sentimientos y creencias de uno mismo.
- Contexto en el que se manifiesta el comportamiento.
- Normas y valores de la sociedad.
- Estabilidad.
- Intensidad.
- Efecto sobre el desarrollo del niño y su relación con el medio.
- Efecto sobre el entorno. Larroy, C. y Puente, M.L. (1998)

Por todo ello, es importante establecer esa diferenciación en la que vemos conductas aisladas de desobediencia o alteraciones de comportamiento, a los problemas de conducta reales, según la clasificación anterior. Por otra parte, es preciso que identifiquemos también el concepto más utilizado en el campo patológico como es: “trastorno grave de conducta”. Esta expresión es entendida por Kazdin (1995) como:

“Un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno”.

Por su parte, el DSM IV, clasifica los trastornos de conducta en dos, que son el trastorno negativista desafiante y el trastorno disocial. Así definimos al trastorno negativista desafiante como:

“Un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses, estando presentes cuatro (o más) de una serie de comportamientos como encolerizar, discutir con los amigos, desafiar a los adultos (...).

Y el trastorno disocial como:

“Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres (o más) de una serie de criterios durante los últimos 12

meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses, como son agresión a personas o animales, destrucción de la propiedad, robo (...).”

En lo que respecta al CIE 10, éste define los trastornos de conducta como:

“Trastornos caracterizados por un patrón repetitivo y persistente de conducta asocial, agresiva o desafiante. Es necesario que este comportamiento alcance niveles importantes de violación de la conducta socialmente esperada para la edad del paciente, razón por la cual debe ser más grave que la travesura infantil corriente o la rebeldía de la adolescencia, y suponer un patrón perdurable de comportamiento (de seis meses o más)”.

En síntesis, lo que lleva a que se identifique un trastorno del comportamiento es la frecuencia y la intensidad de esa conducta desajustada así como el deterioro en las relaciones escolares, familiares y sociales que esa persistencia e intensidad le acabarán provocando. Por otro lado, la temprana aparición de los problemas de conducta, la persistencia en el tiempo, la resistencia al cambio con las medidas educativas habituales, y la presencia de estos problemas en varios contextos, son también indicadores de un posible trastorno grave de conducta.

a. 2. Características, aspectos neurológicos, psicológicos y educativos que conciernen al desarrollo del niño en Educación Primaria con problemas de conducta.

La educación primaria es una etapa en la que los niños deben adquirir conocimientos que le ayuden a comprender e integrarse en su entorno de manera equilibrada, de aquí la importancia de los aprendizajes sobre comportamientos socialmente correctos, en tanto que éstos pueden perjudicar a otros o a sí mismo.

- Desarrollo evolutivo del niño de los 6 a los 12 años.

La etapa de educación primaria abarca a niños entre los 6-12 años, que precisamente se corresponden con las diferentes edades de la muestra en este trabajo.

Comenzamos en un primer momento abordando los procesos cognitivos básicos destacando que entre los 6 y los 12 años, se establecen cambios en el desarrollo cognitivo de los niños, así vemos que el niño de 6 años tiene una gran capacidad intelectual, y al final de esta etapa, ya no nos encontramos con un niño sino con un preadolescente que ha tenido grandes cambios sociales, biológicos, así como transformaciones cognitivas (Piaget, 1969). En este periodo el niño va flexibilizando su pensamiento y ampliando paulatinamente su repertorio de vivencias, de modo que poco a poco será capaz de realizar las tareas de forma activa, profunda y eficaz. (García Madruga y Lacasa, 1990).

Otro ámbito donde debemos centrar nuestra atención es en el conocimiento de la etapa por la que pasan, denominada por Piaget (1969), etapa de las operaciones concretas. Estas operaciones se consolidan desde los 6-7 años hasta los 11-12 años, cuando se pasa al periodo de las operaciones formales. La fase por la que pasan los niños en esta edad es la fase de la consolidación y evolución de la inteligencia representativa. En esta etapa el pensamiento es lógico y a la vez continuo, ya que la inteligencia es una marcha progresiva que se va adaptando y donde la asimilación y acomodación son esenciales en el intercambio entre el sujeto y el entorno.

También se produce un avance significativo en el conocimiento social y el desarrollo moral (Piaget, 1969) como consecuencia de las transformaciones que se dan en el razonamiento, modificaciones que suceden a lo largo de los años en el conocimiento social de los niños van a afectar al modo en que se conocen las características de los demás y de ellos mismos como seres sociales y a las representaciones de los sistemas sociales dentro de los que se encuentran (Gessel, 1984). Estas modificaciones son consecuencia del incremento de experiencias que el niño tiene en su mundo. En el medio escolar, el niño se relaciona con otras personas que conoce de distinta forma y con las que establece diferentes relaciones, además, éste es un entorno con unas normas y un funcionamiento externos al niño, pero en el que se ve inmerso y que debe ir comprendiendo (Padilla y González, 1990). En lo que respecta al conocimiento de las características de los otros, los niños, poco a poco van siendo conscientes del conocimiento que los demás tienen de ellos. En esta etapa, los alumnos pasan de la heteronomía moral a la autonomía moral; elaboran normas dentro del juego, no toleran trampas ni mentiras y tienen sentido de justicia (Piaget, 1969). Así, los alumnos durante la educación primaria pasarán a poder ver la situación en la que se encuentra desde un punto de vista de tercera persona, comprendiendo pues, enfoques distintos en la situación. Además pasarán también a distinguir las diferentes perspectivas que algo puede tener y tenerlas en cuenta.

Con el paso de los años, los alumnos empiezan a construir sistemas parciales aislados que organizan conjuntos de hechos sociales. Estos sistemas están primero limitados a un terreno determinado, y al final de la infancia, se logra la concepción de la sociedad como sistemas múltiples en interacción, reconociendo que lo que sucede en uno tiene repercusiones sobre los demás. (Padilla, M. y González, M. 1990).

En relación al desarrollo de la personalidad del alumnado entre los 6 y los 12 años, se podrían diferenciar – según Palacios, Marchesi y Coll (1990)-, tres aspectos: las descripciones básicas, el desarrollo del conocimiento de sí mismo, y el desarrollo de la identidad

sexual. En relación a las descripciones básicas, los niños de estas edades buscan la mejora de sí mismos y sus capacidades, de forma competitiva, intentando salir con el menor daño posible a la autoestima, tratando pues de evitar sentimientos de inferioridad e incompetencia. En este sentido, según Erickson (1980), las relaciones de los niños con sus padres evolucionan hacia un nivel de dependencia en los ámbitos necesarios, y de independencia cuando el niño puede permitirse relaciones más igualitarias. Otros adultos distintos de los padres cobran un papel esencial en este alumnado y los compañeros o iguales tienen también una gran importancia, identificando u oponiéndose el niño a ellos. Así, llegamos al conocimiento de sí mismos que va cambiando al igual que su autoconcepto (Harter 1983). A partir de los 6 años, los niños identifican el yo de forma interna y personal. Se identifican a sí mismos como miembros de grupos sociales, y estos no se limitan a simples conexiones, sino que según va avanzando la educación primaria empiezan a contextualizar su yo en términos de sentimientos interpersonales.

En cuanto a la autoestima, aunque los estudios no dejan una conclusión clara, algunos autores, como Harter (1983), explican que existe una estabilidad de autoestima durante la infancia y un descenso de la autoestima entre los 12-13 años, coincidiendo con el fin del periodo de la educación primaria. En relación a la identidad y tipificación sexual, según el psicoanálisis, se llega a un periodo de latencia que es similar a un puente de unión entre la sexualidad infantil y la que aparece en la pubertad. Es pues, un periodo de tranquilidad relativa. Este periodo se caracteriza por un predominio de la ternura sobre la sexualidad y además una disminución de los deseos hostiles (Freud, 1896). A partir de los 6 años, el conocimiento del sexo es una realidad y adquiere un sentido de permanencia, los niños entienden que la identidad sexual es distinta en niños y en niñas y que ésta permanecerá a lo largo de la vida. Sin embargo, estos niños aun no diferencian bien entre identidad sexual y género. Es alrededor de los 8 años cuando empiezan a diferenciarlo (Palacios, 1999).

Es importante mencionar, que entre los 6 y 9 años los alumnos se encuentran en una fase en la que son muy estereotipados y sexistas, por lo que es probable la existencia de discriminación hacia algún niño que no siga los patrones establecidos. No obstante, a pesar de que estos estereotipos cumplen una función cognitiva, la educación juega un papel esencial, siendo ésta la que marcará las bases de los estereotipos de los alumnos (Ibid).

En el periodo vital entre 6 y 12 años son determinantes las relaciones sociales con la familia, la escuela y los compañeros.

En lo que respecta a la familia, destacamos que la influencia que tiene la familia sobre los niños durante los primeros años de la educación primaria (6-9 años), se aprecia en manifestaciones típicas de este periodo de edad como: la agresividad, la motivación, el éxito escolar (Ceballos, y Rodrigo, 1998). Así, son los estilos educativos democráticos por la combinación de control, afecto, comunicación y madurez los que favorecen el desarrollo del alumno (Ibid).

La importancia de las relaciones del niño en la escuela es análoga a la de la familia, una institución social con mucha repercusión para el niño de educación primaria. Ésta será determinante para el desarrollo cognitivo y social del alumno y de este modo para la vida. (Cubero y Moreno, 1990). Si bien, el desarrollo de los niños será más sosegado y flexible si durante la educación primaria los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido sistemáticos y flexibles (Ibid). En tanto que la escuela ayuda a modificar los modos de pensar de los alumnos (Bruner, 1998). La escuela ayuda a configurar el autoconcepto general del niño, favoreciendo que se desarrolle un autoconcepto académico, favoreciendo de este modo el rendimiento escolar (Gimeno, 1976). Y en última instancia, en cuanto a la relación con los iguales, destacar la importante influencia que tienen en los alumnos de educación primaria: de reforzamiento, moldeamiento..., incluso a veces se crean relaciones de amistad en la que se establecen fuertes lazos de apego entre iguales.

En lo que respecta a esta amistad entre iguales, durante el periodo comprendido entre los 6-12 años, se observan varios aspectos: primero, en torno a los 6-7 años, la amistad es la ayuda y el apoyo unidireccional únicamente, pero más adelante, en torno a los 8 años es un apoyo bidireccional, ya que presta al amigo la ayuda y el apoyo necesario. Además, durante esta etapa, es común que estos niños se organicen en grupos, estructurados en base a unos objetivos, creando ellos mismos sus propias normas y elementos de cohesión interna (García Madruga y La Casa, 1992).

- Algunas manifestaciones del alumno de educación primaria con problemas de conducta

No existe un consenso, por parte de los estudios del tema, sobre cuáles los rasgos característicos del alumno con problemas de conducta en la educación primaria. En este sentido Aguilar (2005), Angulo (2009) y Kazdin (1994) consideran que, en general, estos alumnos presentan fallos en la socialización debido a su conducta inadaptada y desviada

en relación a lo que se espera de su edad, sexo y estatus social. Así, según establece Borondo (1997), estos alumnos se caracterizan por:

- Inhabilidad para aprender
- Inhabilidad para mantener relaciones interpersonales con docentes y compañeros
- Conductas y sentimientos inapropiados

El citado autor indica que estos alumnos también presentan conductas tales como la impulsividad, agresividad, depresión y retraimiento. Además, otros rasgos que presentan son:

- Retrasos en la consecución de tareas
- Alumno malhumorado, irritable...
- Trabajan lentamente y hacen mal las tareas que no quieren hacer
- Protestan por todo
- Evitan obligaciones alegando el olvido
- Critican y se burlan de maestros y compañeros

Otros autores como Craighead, Kazdin, Mahoney (1984) han investigado sobre estas conductas, y establecen que las más comunes son:

- Agresividad
- Desobediencia
- Hiperactividad
- Falta de responsabilidad
- Impaciencia
- Inhabilidad en la ejecución de las tareas
- Pasividad
- Ansiedad
- Y retraimiento social

Con los rasgos anteriormente descritos podemos destacar que estos trastornos de conducta, a su vez se verán relacionados con todo el desarrollo físico y cognitivo que se muestra en las relaciones con sí mismo y con los demás, siempre dependiendo del tipo de trastorno específico. Así pueden tener:

- Problemas en el área motora: con movimientos corporales excesivos, y esta torpeza motora se puede ver reflejada en la escritura.

- Alteraciones en el área cognitiva: con impulsividad manifiesta en carencia de dominio de sí mismo y carencia de autocontrol. Déficit de atención por incapacidad de centrarse en estímulos relevantes.
- En cuanto al área afectiva, la mayoría tienen una emotividad alterada, relacionando de forma exagerada estímulos ambientales, con gritos, rabietas..., bajo autoconcepto como consecuencia de sus experiencias de fracasos y sus frecuentes conflictos y tensiones con los demás.
- Y en el área social, podemos ver relaciones interpersonales alteradas, mostrándose como desvinculados de su entorno y no suelen reaccionar al sistema educativo en base a recompensas y castigos, llegando a adoptar actitudes extremas como la obstinación y el negativismo. (Borondo, 1997)

En lo que respecta a los aspectos cognitivos de los que los factores psicológicos forman parte, citar que éstos implican que hay situaciones en la vida del niño que afectan a su forma de actuar (Sameroff y Chandler, 1975). Los dos lugares importantes en que tienen lugar estos acontecimientos problemáticos son la casa y la escuela. Así, la relación que tienen los niños con sus padres tiene una gran influencia en las diferentes formas en que el niño aprende a actuar. La observación y el análisis de las formas de interacción de padres muestran que los que tratan a sus niños con amor, son sensibles a las necesidades del mismo, y prestan atención a las conductas deseadas, suelen tener niños con conductas positivas (Becker, 1964; Martín, 1975). Con frecuencia, los niños agresivos y con trastornos de conducta vienen de hogares cuyos padres imponen una disciplina poco consecuente, aplican castigos excesivos y violentos y demuestran poco aprecio por la buena conducta (Ibid). No obstante, esto no es siempre así.

Sobre la relación entre prácticas parentales de crianza de los niños y los problemas de conducta, muchos profesionales de la salud mental se han apresurado en causar a los padres de ser los responsables de los problemas de conducta de sus hijos. Pero la relación entre padre e hijo es dinámica y recíproca. En otras palabras, la conducta del niño puede afectar la conducta del padre en la misma medida que ésta puede afectar la conducta del niño (Patterson, 1980; Sameroff & Chadler, 1975). Por consiguiente, no es ajustado y, en el peor de los casos, es equivocado culpar a los padres de las conductas no deseables de sus hijos. En cambio, los profesionales deberían trabajar con los padres para ayudarlos a cambiar de forma sistemática algunos aspectos de la relación padre-hijo en un intento de prevenir y modificar estos problemas (Howard, Dardig & Rosset, 1979).

En lo que concierne a los aspectos educativos, tendremos en cuenta las necesidades de aprendizaje que tienen estos chicos. Estas necesidades no serán las mismas para todos los alumnos debido a la gran variedad de alumnos con trastornos de conducta que nos podemos encontrar en las aulas. No obstante, algunas de las necesidades más elementales de estos alumnos, extraídas del Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Graves de conducta, editado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2009) son las siguientes:

- Necesidad de un ambiente estructurado y predecible.
- Necesidad de una ubicación especial en el aula clase que facilite su rendimiento y concentración (se recomienda delante, en las primeras mesas).
- Necesidad de reducir la estimulación ambiental.
- Necesidad de un reforzamiento social más explícito que le facilite la conexión como contingencia de las conductas deseables que queremos implantar y que genere la motivación y la vinculación al proceso.
- Necesidades socio-afectivas relacionadas con las limitadas relaciones con sus iguales y las experiencias de fracaso social.
- Necesidades relacionadas con las dificultades de aceptación de límites y normas.
- Necesidades asociadas a la escasa vinculación al grupo clase y a la comunidad educativa. Necesidad de que el centro escolar busque la complicidad con la familia.
- Necesidad de vigilar su autoestima.
- Necesidad de contar con recursos que supervisen su trabajo.
- Necesidad de contar con personas que les acompañen mientras son capaces de aprender las conductas prerrequisitos para el aprendizaje y el tiempo y lugar requerido en los desplazamientos
- Necesidad de entrenamiento en:
 - Habilidades de autocontrol y en autoinstrucciones que le permitan regular su impulsividad.
 - Habilidades de orientación y control espacio- temporales.
 - Habilidades de focalización y mantenimiento de la atención.
 - Habilidades metacognitivas que le ayuden a reflexionar sobre sus propios procesos mentales, lo que hace y cómo lo hace.
 - Habilidades de solución de problemas.
 - Habilidades socio-afectivas que le ayuden a ponerse en el lugar del otro.

- Habilidades sociales y asertividad que desarrolle sus competencias sociales y emocionales facilitando sus relaciones interpersonales y su adaptación social y escolar.
- Habilidades relacionadas con la generación de locus de control interno y responsabilidad personal.
- Habilidades grafomotrices y visoperceptivas.
- Y por último, habilidades de comunicación lingüística oral y escrita.

b. Marco legislativo de la atención educativa a los alumnos con problemas de conducta.

Es preciso que destaquemos en este apartado el desajustado amparo legal que existe en torno a los problemas de conducta de los alumnos de la etapa de Educación Primaria. Existe muy poca normativa que abarque la atención educativa de los alumnos con problemas de conducta, por lo que, de forma ordinaria, un centro que se encuentre alumnos en estas situaciones, no tiene base legal establecida en la que fundamentarse para intervenir, acudiendo cada centro educativo a su “Reglamento de Organización y Funcionamiento”. No obstante, sí hay algunos puntos que encuadran a los considerados como *alumnos con trastornos graves de conducta* y que vemos a continuación:

o Ámbito nacional:

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, LOE, en el Título II en sus capítulos I y II. Y en su artículo 73, que trata sobre la educación especial, se indica que el

alumnado con necesidades educativas especiales es “ (...) aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.

En la referida Ley Orgánica y en los dos artículos siguientes al citado (es decir, en el 74 y en el 75), se establecen algunos principios y medidas educativas y socio-laborales para asegurar un coherente y adecuado proceso de formación del alumnado con necesidades educativas especiales.

o En la Comunidad Autónoma de Extremadura:

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura; LEEX, que expone en numerosas ocasiones la necesidad de favorecer un desarrollo educativo ajustado a todo el alumnado, por lo tanto también a aquellos que presenten problemas de conducta.

En el Título IV, artículo 22, cita que

el alumnado con necesidades educativas que requiera determinados apoyos y atenciones educativas específicas por manifestar graves trastornos de conducta, tendrá una atención personalizada, con arreglo al principio de normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración.

En el capítulo VIII, artículo 68, relativo a la convivencia escolar, se establece que se *deben establecer fórmulas para que las familias cooperen en la corrección de la actitud y las conductas del alumnado.*

El Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura; donde en el Título II art. 23 se expone que:

“La Administración educativa y los órganos de los Centros docentes, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán cuantas medidas sean precisas, previa audiencia de los interesados, para evitar o hacer cesar aquellas conductas de los miembros de la comunidad educativa que no respeten los derechos del alumnado o que impidan su efectivo ejercicio, así como para restablecer a los afectados en la integridad de sus derechos”

Del mismo modo, en el Título III bajo la rúbrica “Normas de Convivencia” se *prevén las correcciones de las conductas contrarias a las mismas, que siempre deberán tener un carácter educativo.* Y en el art. 32 se establece una diferenciación *entre las conductas contrarias a las normas de convivencia y las gravemente perjudiciales para la convivencia.*

Por último, es de justicia destacar el ya citado ROF de régimen interno del centro, que es realizado por cada comunidad educativa, y dentro del cual se establece un Plan de convivencia, en el que se regulan entre otros aspectos, las conductas desajustadas de los alumnos, incluyendo pues a este alumnado con problemas de comportamiento, y las pautas de actuación en cada caso. No obstante, esta regulación no contempla a los alumnos con necesidades educativas especiales con problemas de conducta, por lo que a la hora de intervenir con uno de ellos, las pautas a seguir no quedan establecidas, lo que supone que, en la práctica, cada maestro o cada centro establecerá cuáles son las conductas de

los alumnos que, según ellos, se tipifican como problemas de conducta y de su respuesta educativa o, en algunos casos, la sanción disciplinaria que directamente se aplica a los alumnos que muestren tales conductas.

c. La discapacidad intelectual y los problemas de conducta.

En este apartado se pretende establecer la incidencia de problemas conductuales en alumnos con discapacidad intelectual. Así, son muchas las discapacidades específicas que tienen como rasgos característicos estos problemas de comportamiento en los niños. Por ejemplo, los alumnos con Síndrome de Down, discapacidad visual o TDAH presentan en algún momento de sus vidas problemas de comportamiento que están ligados a las distintas etiologías de los síndromes citados (Shnitzer, 1998; Patterson, 2004).

En los niños autistas por ejemplo, podemos encontrarnos con muchas conductas desadaptadas que suponen un problema pudiendo implicar un riesgo para la integridad física del niño o de las personas que le rodean e interferir negativamente en el aprendizaje; así este tipo de discapacidades harán que un alumno se autolesione, que no tenga relaciones sociales con los compañeros o que el comportamiento en clase sea desajustado (Riviére, 1984). Destacar, que muchas de estas predisposiciones vienen con fundamentos claros, como es el caso de las personas con pérdidas sensoriales. No es difícil comprender que el alumno ciego o sordo tenga miedo de relacionarse con el entorno debido a que no se encuentra en las mismas condiciones y desconfía. Esta desconfianza se convierte en un círculo negativo en el que siente cierto desprecio por determinados aspectos sociales, como puede ser la escuela, lugar donde hay niños diferentes que se ríen de ellos. De todo esto, cabe concluir la importancia de saber detectar como profesionales, estas situaciones, y de este modo podremos disminuir conductas problemáticas trabajando desde esta perspectiva.

d. Estado de la Cuestión

El estudio de la incidencia de los problemas de conducta en las personas con discapacidad intelectual es tema de interés de muchos pedagogos y doctores en educación, debido a la observada incidencia de problemas de conducta en alumnos con necesidades educativas especiales (Maciá, 1997; Tirosh, 1998; Marganto, 2010; et al.) No obstante, son pocos los estudios comparativos que se han llevado a la práctica y que se encuentren editados. Algunos de los que se han consultado para elaborar el presente trabajo de investigación y que tienen cierta similitud con el tema de estudio son los siguientes:

En el trabajo realizado por Marganto y Garaigodobil (2010) en la Universidad de Oviedo en el que el objetivo principal es elaborar un screening de problemas de conducta infantil (SPCI) y llevar a cabo análisis psicométricos de fiabilidad y validez del mismo. El estudio se propuso 5 objetivos:

- 1) Evaluar la fiabilidad de la prueba calculando su nivel de consistencia interna;
- 2) Analizar la validez criterial del instrumento a través de la comparación de las puntuaciones de los participantes que no tienen problemas y los que tienen problemas, tanto emocionales como intelectuales;
- 3) Estudiar si existen diferencias de género en los problemas de conducta infantil;
- 4) Calcular las intercorrelaciones entre la puntuación total en el SPCI con cada categoría de problemas, así como de las categorías entre sí; y
- 5) Explorar la configuración factorial del SPCI.

La muestra fue de 1.272 participantes, 671 niños y 601 niñas entre 5 y 12 años, 937 sin diagnóstico clínico, seleccionados aleatoriamente y 335 con diagnóstico, seleccionados intencionalmente. Los resultados obtenidos evidenciaron que el SPCI: 1) tiene alta consistencia interna; 2) permite discriminar niños con y sin problemas de conducta; niños con y sin problemas emocionales; y niños con y sin problemas intelectuales, lo que ratifica su validez criterial; 3) se encontraron más diferencias de género en la muestra no clínica (somatización, ansiedad infantil dependiente, atención-hiperactividad, conducta perturbadora, rendimiento académico, conducta violenta) que en la clínica (atención-hiperactividad, conducta perturbadora, rendimiento académico, conducta violenta). No obstante, en el total del screening en ambos grupos, las diferencias de género fueron significativas con puntuaciones superiores en los niños.

Otra investigación destacable es la realizada por Tirosh, Shnitzer, Davidovitch y Cohen (1998) sobre problemas de conducta entre los 6 meses y los 5 años en niños con deficiencia visual. El estudio tiene un diseño de cohorte, dentro de un área geográfica bien definida, a los niños ciegos, se valoró la prevalencia y tipos de problemas de conducta. Se valoró consecutivamente durante 13 años a ciento ochenta y dos niños de entre 6 meses y 5 años. Se empleó un examen oftalmológico, neuro-evolutivo y físico, así como una entrevista con los padres y la grabación en vídeo. La clasificación diagnóstica se basó en los criterios de la DSM-III-R (1987). Algunos resultados fueron que en el 49% de los casos se documentaron problemas conductuales. En el 61% de estos, se identificaron tres tipos de trastorno:

- 1) Exceso de ansiedad.
- 2) Hiperactividad de oposición con o sin déficit de atención.
- 3) Elusión con o sin estereotipo.

La primera categoría se asocia con la visión parcial y la tercera con déficits de desarrollo neurológico. Estos resultados insisten en que la frecuencia de problemas de conducta en los niños ciegos es alta y, por tanto, debe ofrecerse a ellos y a sus padres un seguimiento psicológico y una asistencia cuidadosos (Chapman & Hall 1988).

Además de estos estudios, en numerosos documentos, artículos, y libros consultados se abordan de una manera diferencial el tema, como son:

En 2009, Cantero escribe acerca de los problemas de conducta en personas con discapacidad intelectual así como el papel que ocupa el terapeuta ocupacional. Este artículo nos adentra en que una de las problemáticas que afecta más directamente a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual son los problemas de conducta. Por ello, se concluye una necesaria intervención multidisciplinar, trabajando el apoyo conductual positivo, la autodeterminación y la planificación centrada en la persona; como herramientas necesarias para cambiar el estilo de vida, como fin último, y no la eliminación de los problemas de conducta.

Otro escrito destacable es el realizado por Patterson (2004), sobre los problemas de conducta en las personas con Síndrome de Down, centrándose por tanto en una discapacidad concreta. En este artículo se nos presenta la problemática añadida de los problemas de conducta en alumnos con Síndrome de Down. El artículo se refiere a las conductas que son capaces de interferir con el desarrollo/aprendizaje; las que rompen el equilibrio de la escuela; las que dañan al propio niño o a otros; y las que se desvían de lo que podría considerarse como típico o habitual en alguien de similar edad. Descartada la presencia de problemas médicos, es preciso profundizar en las causas personales, sociales y ambientales que provocan esas formas de conducta, para tratar de prevenirlas o suprimirlas.

También cabe destacar la publicación de Herrero Navarro, Verdejo Bolonio, Caravaca Cantabella y Escobar Solano (2008), acerca de las Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos de conducta. Este documento pretende dar una serie de consideraciones para la reflexión sobre este campo, teniendo en cuenta que la conducta desajustada, en muchos casos no solo depende del alumno con necesidades educativas

especiales. El documento, nos da las bases en las que, el aprendizaje de habilidades sociales, la interacción positiva con el entorno, la autorregulación o la comunicación serán elementos esenciales para la disminución de estos comportamientos problemáticos.

En cuanto a los problemas de conducta en la población en general, sin que tengan ninguna discapacidad, se ha consultado la publicación de Macià Antón, (2007) en la que describe y expone procedimientos de evaluación y tratamiento de los problemas de conducta más frecuentes en la infancia. La obra es un instrumento que permite a los padres que acuden a un profesional abordar conjuntamente la intervención con el terapeuta, enseñándoles estrategias de educación positiva para ayudar a sus hijos a cambiar sus conductas problemáticas en su ambiente natural.

Elaborando una síntesis de los diferentes estudios e investigaciones referenciados, que nos ayuden a encuadrar el trabajo, podemos destacar la marcada presencia de problemas conductuales en los alumnos con discapacidad intelectual y que algunos déficits conllevan con más probabilidad que otros, problemas de conducta.

2. Diseño de Investigación

La investigación que se ha llevado a cabo es no experimental, transeccional y explicativa (Hernández, Fernández y Baptista, 1990). Se lleva a cabo desde una perspectiva descriptiva, evaluando cuáles son los principales problemas de conducta de los alumnos con discapacidad y de los alumnos sin discapacidad, estableciendo similitudes y diferencias. Consiste en descripciones sistemáticas, utilizando instrumentos como los cuestionarios, entrevistas, guías de observación (Morales Vallejo, 2010).

Es importante destacar que los estudios descriptivos son más ricos en interpretación cuando en la muestra pueden distinguirse subgrupos que permiten hacer comparaciones. Y esta situación ocurre en nuestro caso con alumnos con problemas de conducta con y sin discapacidad intelectual. Así, con este estudio descriptivo se narra la situación.

El tipo de investigación es eminentemente cualitativa, dando importancia al descubrimiento de los comportamientos que van sucediendo en el alumnado estudiado, verificando la hipótesis planteada. Es cualitativa además, porque se analizarán las percepciones, creencias, vivencias, valores..., que los alumnos les dan a las situaciones problemáticas que vamos a analizar (Martínez González, 2007). Si bien, se utilizan cuantificaciones para facilitar la interpretación de los datos obtenidos.

La investigación se presenta como un estudio de caso, debido a que la muestra es relativamente pequeña (Martínez Bonafé, 1990), y tiene unas características concretas que la define como un grupo singular. Este estudio intenta conocer el comportamiento de los sujetos dentro de su contexto, prediciendo las causas de su comportamiento y tomando decisiones para actuar y mejorar esos problemas de conducta. En este estudio, como cualquier otro estudio de caso, no se pretende generalizar resultados y conclusiones con respecto a los problemas de conducta en general, sino que nos centramos en los alumnos que además de esto, presentan, como ya hemos citado, discapacidades intelectuales que complican los problemas conductuales. En consecuencia, el estudio realizado es no probabilístico e incidental, el cual no extrae muestras muy representativas de la población con problemas de conducta pero facilitan el estudio cualitativo de estos alumnos en un contexto concreto.

2.1. Población y muestra

La población objeto de estudio son los alumnos de educación primaria con problemas de comportamiento en el ámbito educativo.

La muestra seleccionada para el estudio está compuesta por 12 alumnos de distintos centros educativos de la Comunidad de Extremadura elegidos específicamente para el estudio. En concreto, la muestra la integran 12 alumnos que presentan problemas de comportamiento. Esta muestra está diferenciada en dos grupos, cada uno de seis alumnos. En el segundo grupo, los alumnos, además de problemas de comportamiento, tienen algún tipo de discapacidad intelectual, mientras que el primer grupo, solo presenta problemas conductuales. Este alumnado tiene edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, por lo que el ámbito se encuadra en torno a la educación primaria.

Los criterios de selección de la muestra son los siguientes:

En lo que respecta al sexo, de la muestra completa, el 25% son chicas y el 75% chicos. Y diferenciando en los dos tipos de alumnado, de los que presentan problemas de conducta únicamente, el 33.33% son chicas y el 66.66% chicos. Y en lo que atañe a los alumnos con problemas de conducta y discapacidad, la población de chicas es de el 16.66% y de chicos el 83.33 %.

La muestra de los 12 alumnos se ha extraído de tres centros educativos diferentes, único modo de dar con la muestra deseada. Estos centros educativos se encuentran en la Provincia de Cáceres y son públicos. Dos de ellos son centros ordinarios y uno de ellos es un Centro de Educación Especial, centro del cual hemos extraído la mayoría del alumnado de la muestra con discapacidad.

En la siguiente tabla se especifica la muestra por centros.

Tabla 1: *Muestra elegida*

| Colegio | Alumnos | Edad | Discapacidad |
|---|---------|------|--------------|
| Colegio Público Las Matillas. | 1. M. | 6 | No |
| | 2. P. | 6 | No |
| | 3. R. | 8 | No |
| | 4. L. | 8 | No |
| | 5. D. | 6 | Si |
| | 6. O. | 7 | Si |
| Colegio Público Miralvalle | 7. PI. | 8 | No |
| | 8. T. | 8 | No |
| Colegio de Educación Es- pecial Ponce de León | 9. A. | 8 | Si |
| | 10. AL. | 9 | Si |
| | 11. MR. | 12 | Si |
| | 12. AM. | 12 | Si |

En lo que respecta al curso académico en el que se encuentran los alumnos, destacar que los alumnos con necesidades educativas especiales no tienen el mismo nivel académico que el curso donde se encuentran:

- Colegio Público Las Matillas: en 1º de primaria y en distintas líneas (1ºA, 1ºB y 1ºC) se encuentran los niños M., P., O. y D. No obstante, D. y O. tienen un nivel académico del 2º ciclo de educación infantil. Los alumnos R. y L. se encuentran escolarizados en 3º de primaria.
- Colegio público Miralvalle: PI. y T. estudian 3º de primaria.
- Colegio de Educación Especial Ponce de León: Los cuatro alumnos se encuentran dentro de la Enseñanza Básica Obligatoria, que en centros de educación especial pequeños como éste, están divididos en aulas según el nivel. A. y AL. están escolarizados en el aula de 1º de Educación Básica Obligatoria (EBO) y tienen un nivel de educación infantil. Los alumnos MR. y A.M., están escolarizados en el aula de 3º EBO, y tienen un nivel del primer ciclo de educación primaria.

En lo que respecta al contexto de esta muestra tan variada, el nivel socio-cultural de estos alumnos es medio. No obstante se destaca que L. tienen problema familiares (desempleo de ambos progenitores) por los que se ve influenciado. Otro de los niños con los

que se trabaja (A), está interno en un centro de acogida de la Junta de Extremadura. Y T. sufre el descuido familiar en su vida diaria. No obstante, también hay alumnos en la muestra como M. y AL. con un nivel socio-cultural y económico elevado que se separan de la norma convencional.

Este análisis nos hace ver la necesidad de una intervención de los profesionales en el ámbito familiar por la necesaria implicación que debe haber por parte de la familia para el éxito educativo del alumnado.

2.2. Variables medidas e instrumentos aplicados

a) Variables:

Partiendo de la base de que las variables son los aspectos concretos de estudio que nos interesa evaluar (Martínez González, 2007), citamos que en esta investigación la variable de estudio base es “la conducta” que queremos evaluar. De esa variable general se distinguen diferentes variables cuantitativas y cualitativas para un estudio más concreto. La operativización de las variables de estudio cambia de un sujeto a otro y no las podemos establecer como fijas. Así, si las investigamos, sabremos más sobre ellas, viendo cómo se manifiestan, y podremos predecir el comportamiento de los alumnos en torno a esa variable y controlarlo en situaciones en las que sea posible.

A continuación se exponen las variables estudiadas y más adelante los instrumentos de evaluación utilizados para medir cada variable:

Variable 1: Nivel de rendimiento académico en el aula

A pesar de que no es el nivel educativo lo que se va a estudiar, conocer el rendimiento de los alumnos en el aula es un aspecto inicial en el proceso de investigación, ya que nos aportará información de cada uno de los 12 alumnos y nos dará pautas para conocer si influyen los problemas de comportamiento en el rendimiento en clase, estableciendo pues la relación: problemas de conducta-problemas de rendimiento académico.

Esta variable la identificamos como cualitativa y ordinal, en la que estableceremos diferentes categorías en función de los dos grupos de la muestra.

Se ha considerado ajustado realizar las categorías de forma diferenciada debido a la existencia de alumnos con discapacidad intelectual muy significativa.

Variable 2. Habilidades sociales.

Las habilidades sociales están en relación directa con la conducta. Así, podemos comprobar la existencia o no de relación entre los problemas de conducta y un desajustado desarrollo de las habilidades sociales. Esta variable la podemos identificar como cualitativa, debido a que no se cuantifica numéricamente y nominal, debido a que sus categorías no tienen un orden establecido.

La evaluación de las habilidades sociales está relacionada directamente con los problemas de conducta y tiene consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo (Ollendick, 1984).

Variable 3: Conductas problemáticas

Comenzamos este apartado destacando que antes de intervenir para cambiar conductas desestructuradas en los alumnos, es necesario que se definan de forma clara, precisa y cuantificable, de esta manera podremos observarlas y registrarlas.

Con la evaluación de la conducta se pretende identificar aquellas que dan lugar a problema y las variables implicadas en ellas, del mismo modo que diferenciar entre un tipo de alumnado y otro, para a partir de ahí intervenir de un modo ajustado.

Esta variable la podemos identificar como cuantitativa, estableciendo en los instrumentos de evaluación categorías numéricas y continuas.

Variable 4. Percepción del alumno sobre el entorno.

Una última variable que he considerado importante destacar, es la percepción que tiene el alumno sobre el entorno, lo que ve de sus compañeros, de los comportamientos que los demás tienen con él y porqué sucede así.

Esta es una variable importante para conocer al alumno, sus pensamientos, y no sólo centrarnos en el resto de las personas que lo vamos a evaluar.

La Variable es cualitativa y nominal.

b) Técnicas e instrumentos aplicados

- Para evaluar la variable del nivel de rendimiento académico en el aula, utilizamos instrumentos no estandarizados como las Calificaciones de evaluación continua obtenidas por cada uno de los alumnos, partiendo del currículo y de las adaptaciones curriculares, así como informes docentes de final del curso anterior, muy especialmente los informes de los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a que estos no siguen el currículo que se establece para su edad.

- La evaluación de la variable de habilidades sociales de los alumnos con problemas de conducta se ha realizado cumplimentando una prueba estandarizada adaptada, en la que, a pesar de que los resultados no nos indiquen de forma exacta las habilidades sociales, nos dan una orientación para el conocimiento del comportamiento social de la muestra que he seleccionado. Esta prueba es: CATS. *Escala de la Tendencia a la Acción de los Niños. Deluty, (1979).*

La escala funciona a modo de auto-Informe sobre habilidades sociales y fue diseñada para evaluar cómo respondería un niño en situaciones que implicarían una provocación, frustración, pérdida o conflicto. En esta escala se describen 13 situaciones y le siguen tres opciones de respuesta en cada situación que serán “Agresiva, Sumisión y Asertiva”, presentándose en forma emparejada de modo que se comparan en tres subrespuestas: agresividad-sumisión, agresividad-asertividad y asertividad-sumisión, y el alumno tiene que responder con una de ellas según lo que piense realmente, comparando y eligiendo la mejor alternativa.

Este instrumento tiene tres sub-escalas que serán agresividad, sumisión y asertividad; dichas escalas correlacionan con las evaluaciones de los compañeros y profesores sobre el comportamiento social. Su edad de aplicación es de los 6 a los 12-15 años y la duración aproximada de la prueba será de 15 minutos. El principal valor del CATS es que abarca un rango muy amplio de situaciones de conflictos interpersonales.

En este trabajo de investigación vamos a disminuir el número de cuestiones del CATS y realizar la versión reducida que consta de seis preguntas, de tres posibles respuestas por cada pregunta, por lo que son dieciocho alternativas (Prueba CATS en anexos). El motivo de la reducción del instrumentos es la comodidad que aporta la versión reducida, teniendo en cuenta que con el análisis de estas seis cuestiones podremos sacar las pautas de habilidades sociales que estamos buscando en el alumnado.

Se adaptará también el método de evaluación, realizando un simple recuento de habilidades, de modo que, tras pasarles la prueba conoceremos con cual de los tres aspectos se ve más identificado el niño, si es más agresivo, asertivo o sumiso.

- Los instrumentos de evaluación de conducta empleados en la etapa primaria más utilizados, algunos de los cuales se trabajarán a continuación, son:

- La **entrevista** es una técnica necesaria para la evaluación conductual del niño. Ésta es un medio económico para detectar posibles problemas, de orientación a docentes y a padres (Walter y Corner, 1970).
- Cuando hablamos de **escalas de evaluación conductual** nos referimos a aquellas pruebas que se las establecemos como complementos de la información que obtenemos a partir de las entrevistas. Las escalas enumeran una serie de conductas específicas que el evaluador valora. Normalmente las escalas no suelen requerir más de 15 minutos para pasarla. Las escalas sirven para diferentes funciones en la evaluación de la conducta, entre las cuales citamos la de realizar una selección de conductas desajustadas y valorar resultados de tratamiento.
En la actualidad se dispone de un gran número de escalas de evaluación de la conducta infantil, y de ellos, en este proceso de investigación se han utilizado dos de las más importantes para evaluar a la muestra seleccionada. (Gross y Wixted, 1993).
- En lo que respecta a las medidas de **cuestionario** citamos que son un instrumento reciente en cuanto a la evaluación de la conducta. Éstos nos dan medios de forma económica para identificar a los alumnos que precisan tratamiento y nos dan información sobre las destrezas y debilidades del alumno. En lo que respecta al tiempo, estos instrumentos se realizan en pocos minutos.
- Y citar por último, la **observación directa** en el medio natural del alumnado con el que estamos trabajando. Esta observación directa es importante debido a la cantidad de conductas que se pueden observar en los alumnos a primera vista, identificando frecuencia, intensidad... Por otro lado, cuando tenemos que recoger información verbal de forma directa, hay que tener en cuenta que no todas las personas expresan con la misma precisión sus opiniones, ideas o sentimientos. Por eso, el evaluador debe tener sensibilidad, atención y persistencia para intentar aclarar lo que la persona pretende exponer, evitando así cometer errores de interpretación de información (Martínez González, 2007).

En síntesis, decimos que importante en este proceso de evaluación de la conducta determinar cuál es el foco de la evaluación, y una vez que lo tenemos, debemos seleccionar el método para recoger y registrar los datos, asignando de la forma más sencilla posible, códigos a cada individuo o conducta objeto de observación (Haynes, 1978; Patterson, 1975, pp. 640).

Los instrumentos utilizados en este trabajo de investigación son los siguientes:

✚ *Escala de Evaluación Para los Profesores de Conners (1969). Adaptación.*

Conners, en 1969 desarrolla una escala de evaluación para docentes y otra para padres en 1970, diseñadas de forma específica para evaluar la hiperactividad en los alumnos. En la actualidad se usa la versión para padres TRS, que consta de 39 ítems, los cuales se valoran en una escala de 4 puntos. (Conners, 1969).

En este estudio se ha optado, debido a que no estamos evaluando hiperactividad, por la Adaptación de la Escala Conners realizada por Farré- Riba y Carbona, (1997), que se ajusta más al objetivo de la investigación. Esta adaptación consta de 20 ítems que también tienen el objetivo principal de evaluar la hiperactividad, pero yo, en este caso, he querido con esta escala detectar posibles conductas desajustadas severas en los alumnos de la muestra. (Escala en anexos). A pesar de que la fiabilidad no será muy alta, sí determinará qué conductas se destacan en los alumnos con problemas de conducta con y sin discapacidad intelectual.

En lo que respecta a los 20 ítems, estos se refieren a conductas muy específicas aunque hay algunas que son más nebulosas. A estas cuestiones el evaluador contesta: nada, poco, bastante o mucho, estableciendo de este modo la escala de 4 puntos. Esta escala la utilicé personalmente como evaluadora ante la observación del comportamiento de los sujetos de la muestra.

✚ *Cuestionario de análisis funcional de la conducta problemática en el aula. A. Vallés Arándiga.*

Siguiendo en la base de la evaluación del alumno por mi parte, se le pasa a éstos un cuestionario de análisis funcional de la conducta problemática en el aula (Vallés Arándiga, 2002). Este cuestionario, así como hemos expuesto antes, realiza una descripción de conductas problemáticas, como la desobediencia al docente, el levantarse continuamente del asiento, comportamiento desafiante, pegar a los compañeros..., valorando las características topográficas, la exploración funcional, la génesis, los intentos de control, el contexto cognitivo..., con el objeto de analizarla a fondo, diferenciar esas conductas en los dos grupos de alumnados de la muestra, ya que se pueden dar de formas distintas, y también han de servir de base para saber cómo intervenir de forma ajustada en la modificación de esta conducta.

Debido a que son varias las conductas detectadas en cada alumno, algunas repetidas y otras no, se han seleccionado para hacer este análisis las conductas desajustadas

que más incidencia tienen entre los dos subgrupos de alumnos para sacar conclusiones concretas.

Este cuestionario se ha realizado con la colaboración de los maestros de los alumnos, porque hay algunas cuestiones muy concretas que con la observación de la conducta una sola vez no son suficientes. (Cuestionario en anexos).

Informe de evaluación conductual

Y como tercer instrumento realizado por mí como evaluadora principal, se le realiza a cada uno de los alumnos un informe de Evaluación Conductual, elaborado por el Psicólogo Daniel Paredes Gómez, del departamento de psicología de la Asociación Aprosuba-4. Ésta, es una asociación privada que nada tiene que ver con los centros educativos donde están escolarizados los alumnos, sino que simplemente es de ahí de donde he sacado este informe que he considerado completo con respecto al objeto de estudio de este trabajo. Dicho informe se ha elaborado con cada alumno evaluado.

El informe recoge cuestiones acerca de los datos generales del proceso que se está llevando a cabo con el alumno:

- Información básica como: los datos personales del alumno, las razones por las que se ha tomado la opción de hacer el informe, la descripción de la persona, el ámbito familiar, estado de salud, la medicación que toma...
- El análisis funcional de la conducta, donde se ha incluido la información que se ha sacado del "Cuestionario de análisis funcional de la conducta" que hemos citado con antelación.
- Las conclusiones generales del informe.

Este informe lo he realizado con los alumnos como punto final de todo el proceso, debido a que es un documento oficial, que además se han quedado los centros donde he trabajado con los alumnos. (Informe en anexos).

Con este informe de evaluación veremos los problemas conductuales de los alumnos, estableceremos diferencias si las hay, y nos dará pautas para una intervención ajustada.

Escala de conducta violenta en la escuela. Little (2003).

A continuación se expone un instrumento de evaluación en el que el alumno no es solo observado, sino que forma parte del proceso, contestando a las cuestiones de la escala. La escala de la conducta violenta en la escuela se ha considerado llevar a la práctica una vez vistas algunas conductas que dañan la integridad física de los compañeros de algunos alumnos evaluados. Del mismo modo, con esta evaluación los propios alumnos se pueden percatar de la mala conducta con los compañeros si este es el caso.

En este caso vamos a realizar una adaptación de la escala de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, Equipo LISIS, realizada en el año 2005.

Esta escala consta de 25 ítems que el alumno responderá en unos 10 minutos, siempre teniendo en cuenta las características específicas de cada sujeto.

Los ítems se subdividen en: agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental, que se dividen a lo largo del cuestionario de forma desordenada.

Los alumnos únicamente deben contestar la intensidad (de 1 a 4) con la que se sienten identificados en las distintas frases de la escala. (Cuestionario en anexos).

En la realización de esta prueba se ha precisado de apoyo por mi parte hacia los alumnos, ya que en ocasiones es complicado comprender que se están haciendo esas conductas desajustadas, más si cabe cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuestionario de conductas en el aula.

Que tiene el objetivo de recoger la opinión e información relevante que nos aportan los docentes de los alumnos de la muestra. Para ello, se les pasa a los maestros un cuestionario de conductas académicas que he recabado del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Plasencia.

Este cuestionario está compuesto por 9 sencillos ítems acerca de los comportamientos que tienen los alumnos en el aula con respecto al tipo de conductas, la frecuencia, la duración, la opinión de los compañeros... (Cuestionario en Anexos).

De este modo, tendremos también la visión del profesional que se encuentra la mayor parte del tiempo de formación con el alumno.

El cuestionario se les pasa de forma individual siendo yo la que les realizo las preguntas y ellos contestan de forma oral.

✚ ECBI, *Inventario de la conducta infantil de Eyberg*.

El inventario Eyberg del comportamiento de los niños es desarrollado por Eyberg y Ross en 1978. Éste consta de una lista de 36 ítems sobre conductas problemáticas concretas y fue creado para evaluar la conducta de los niños con trastornos de comportamiento, por ello, cada ítems es un indicador de conducta infantil.

Este instrumento requiere que el evaluador sean los padres, quienes deben anotar la frecuencia de la conducta en una escala de 1 a 7 y si esta conducta se considera o no un problema. El inventario se puede llevar a la práctica con padres de alumnos de en edades de entre los 2 y los 12 años (Robinson, Eyberg y Ross, 1980), y para la adolescencia entre los 13 y los 16 años (Eyberg y Robinson, 1983), centrándonos nosotros en la primera variable de edades.

Este inventario se considera un elemento útil para realizar cribas generales entre los alumnos que tienen problemas de conducta más o menos significativos ya que cubre un amplio rango de conducta desajustada y también porque da una gran cantidad de datos normativos (Gross, 1993). Además, este cuestionario constituye una estrategia atractiva y de gran ayuda para la detección precoz de problemas de conducta con un coste económico bajo.

Para la evaluación de nuestra muestra llevaré a cabo la adaptación española de este inventario denominado "*Inventario de Eyberg para el comportamiento del niño. (IECN)*".

Los ítems se presentan en forma de frases que describen problemas de comportamiento generales, no especificados por edades, por ejemplo "No es cuidadoso con sus juguetes y otros objetos". (Inventario en anexos).

Cada ítem está dividido en dos escalas que son: a) la escala de intensidad interroga sobre la frecuencia de aparición de cada comportamiento desde nunca hasta siempre y b) la escala de problema pregunta a los padres que identifiquen los comportamiento problemáticos marcando un Si o No a la pregunta de "Si es un problema para usted".

Se llevará a la práctica diferenciando los dos subgrupos de la muestra para detectar diferencias entre los alumnos con y sin discapacidad, ya que éste es el objetivo general del proceso de investigación que se está llevando a la práctica. Este inventario será como ya hemos citado, realizado por los padres o tutores legales de los alumnos de la muestra con todo el apoyo necesario por mi parte, por encontrarme presente en el momento de la realización de la prueba.

Entrevista familiar para problemas de conducta

Esta es una entrevista estructurada con la temática concreta de los problemas de conducta, en la que se pregunta acerca de la situación familiar, la situación del alumno, cómo ve los problemas que tiene su hijo, las relaciones que tienen con él y las relaciones de éste con el resto de los miembros de la familia... Aunque, con esta técnica no se detectan de manera clara diferenciaciones de los alumnos con problemas de conducta con necesidades educativas especiales de los que no las tienen, que es el objeto principal de estudio, sí nos da pautas interesantes acerca de su desarrollo personal y las relaciones que tiene en su vida en casa; como ya hemos citado en varias ocasiones, una situación familiar desajustada es, en muchos casos, un punto de partida de los problemas de comportamiento de los alumnos.

Hojas de registro de la conducta

Como instrumentos principales de observación se han utilizado con estos alumnos unas hojas de registro para identificar conductas. Estos registros se han realizado en un primer momento tras seleccionar a los alumnos, para detectar de un modo preliminar cuáles son las conductas desajustadas de los alumnos, viendo también en qué se diferencian y en qué conductas desajustadas coinciden.

Se han elaborado tres tipos de hojas de registro (expuestas en los anexos), habiendo pasado a cada alumno una o varias de ellas, en función del registro que se considerase más idóneo. Estas las denominamos:

- *Hoja de registro de conductas*

En ella se anotan los antecedentes detallados de las conductas, el tipo de conductas más disruptivas y los consecuentes a la conducta: actuaciones y reacción.

- *Hoja de registro de conductas y sus componentes*

Esta hoja de registro puede ser de varias conductas, anotando las variables de comportamiento de cada conducta y la frecuencia en días de la semana, del mes...

- *Registro de las condiciones de aparición de la conducta problema*

En este registro se exponen los datos personales del alumno y se anotan las circunstancias previas a la aparición de la conducta- problema, las reacciones de los compañeros, la reacción del profesor y las consecuencias inmediatas para el alumno, todo ello a lo largo de los días de la semana.

- Y para evaluar la variable de la percepción del alumno sobre el entorno se utiliza el *Cuestionario de Percepción del alumno del clima de la clase y del profesor*. Elaborado por R. Fernández Ballesteros, 1987.

El cuestionario consta de 30 preguntas sencillas sobre el comportamiento que tiene su profesor y los compañeros en clase y con el alumno en particular; cómo reacciona el docente, cómo se relaciona el alumno con el compañero...

Con estas cuestiones podemos conocer el sentimiento que tiene el alumno en el aula, y la concepción acerca de su maestro; si lo considera duro, tolerante...

Considero importante este tipo de información, ya que así veremos los dos puntos de vista y no sólo el pensamiento de docentes, profesionales y padres.

2.3. Análisis de datos

Una vez aplicados los instrumentos a los 12 alumnos, se procede al análisis de los datos.

Se ha realizado un análisis descriptivo y comparativo con las informaciones obtenidas por los diferentes tipos de instrumentos, debido a que algunos de ellos son cuantificables pero otros no, por su carácter puramente cualitativo.

El análisis estadístico y comparativo se ha llevado a cabo con los datos obtenidos de las pruebas:

- CATS
- Escala Conners adaptada
- Escala de la conducta violenta en la escuela
- Inventario Eyberg de la conducta.
- Notas de evaluación.

Para ello se tuvo en cuenta una perspectiva que fue la estadística descriptiva. Así, en el análisis descriptivo se han recogido datos y presentado con tablas, gráficos... sacando de ello las conclusiones oportunas.

En lo que respecta a los datos cualitativos del resto de los instrumentos y técnicas aplicadas, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo del comportamiento de la muestra, incluyendo información de los distintos ámbitos: familiar, escolar y personal del propio alumno.

3. Resultados

3.1. Resultados estadísticos descriptivos.

Para el estudio ajustado de la muestra vamos a diferenciar y analizar las diferentes pruebas, midiendo algunas de ellas, las diferentes variables.

En el análisis se evalúan los dos grupos de estudio, que son:

- Grupo 1: Alumnos con problemas de conducta
- Grupo 2: Alumnos con problemas de conducta y discapacidad intelectual.

3.1.1. Resultados de la Escala Conners Adaptada.

Tabla 2. Resultados Escala Conners. Grupo 1.

| GRUPO 1 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------|------|------|----------|-------|
| | NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO |
| Media | 2,33 | 6,83 | 9 | 1,83 |
| Desviación estándar | 1,36 | 2,04 | 2,82 | 1,47 |
| Varianza de la muestra | 1,86 | 4,16 | 8 | 2,16 |
| Mínimo | 0 | 3 | 6 | 0 |
| Máximo | 4 | 9 | 14 | 3 |
| Nº total Ítems | 20 | 20 | 20 | 20 |

Tabla 3. Resultados Escala Conners. Grupo 2.

| Grupo 2 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------|------|------|----------|-------|
| | NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO |
| Media | 2,66 | 5 | 6,33 | 6 |
| Desviación estándar | 2,25 | 3,03 | 2,50 | 5,01 |
| Varianza de la muestra | 5,06 | 9,2 | 6,26 | 25,2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Máximo | 6 | 9 | 9 | 16 |
| Nº total Ítems | 20 | 20 | 20 | 20 |

Como ya hemos expuesto en la explicación del tipo de prueba, la Escala Conners, a pesar de ser específica para los problemas de TDAH, la he considerado oportuna para la observación de problemas conductuales en la muestra.

La primera tabla corresponde a los alumnos con problemas de comportamiento, y observamos que la media más significativa de las contestaciones a los ítems de problemas conductuales es de “9” en el nivel “bastante”, lo que nos confirma estos problemas conductuales. Del mismo modo, si nos fijamos en la puntuación de la desviación estándar de “bastante” podemos ver como es 2,82, lo que nos indica que hay diferencias entre los alumnos de la muestra. Otro dato que nos hace ver esta diferencia de respuestas en la intensidad más repetida, es el mínimo y el máximo que varía de 6 a 14 respuestas.

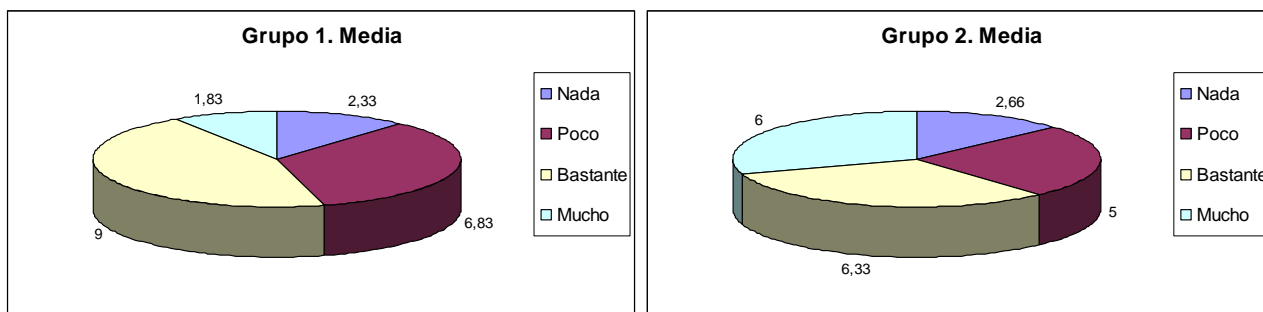
Por otro lado, la segunda tabla nos aporta los resultados de los alumnos con discapacidad intelectual y problemas de conducta, destacando que la frecuencia de problemas de comportamiento más significativa también en “bastante” con una media de 6,33, muy seguida de “mucho” con una media de 6. Es importante destacar en esta tabla, la desviación estándar que se encuentra muy elevada en “mucho”, con 5,01 puntos, desvelando esto, la diferencia de puntuaciones tan elevada que hay entre los alumnos con necesidades educativas especiales. Del mismo modo que en la anterior ocasión, también se refleja en el mínimo y el máximo que abarca de 3 a 16 ítems.

Analizadas las dos tablas, nos queda realizar una comparación necesaria entre los alumnos con y sin discapacidad intelectual en lo que respecta a la Escala Conners adaptada, citando que a pesar de que las medias nos indican que los alumnos con discapacidad tienen más problemas conductuales, por el 6,33 y el 6 en “bastante y mucho”, diríamos que estas puntuaciones se minimizan por la observación de la desviación estándar que nos identifica que hay alumnos con discapacidad con conductas muy desajustadas, pero el resto no las tiene así, dándose por significativos pues, los problemas de conducta de los alumnos que no presentan discapacidad.

Con esta comparación se contestan de manera afirmativa a las preguntas iniciales del trabajo de estudio, en torno a que sí hay diferencias de conductas entre ambos grupos. Con ello se hace una verificación inicial de la hipótesis de la existencia de conductas diferenciadas, por lo tanto procedimientos de intervención diferenciados.

Por último se incluye un gráfico circular en el que se observan todos los datos recogidos, de manera representativa de ambos grupos de alumnos.

Figura 1. Gráfico de círculos. Media de la frecuencia de las conductas.



En estos primeros gráficos se aprecia la media de los problemas conductuales de los dos grupos. Y en el siguiente se observa la desviación estándar, observando lo elevada que es en torno a “mucho” en el grupo 2 que corresponde a los alumnos con discapacidad.

Figura 2. Gráfico de círculos. Desviación estándar de las frecuencias de la conducta. Grupo 1.

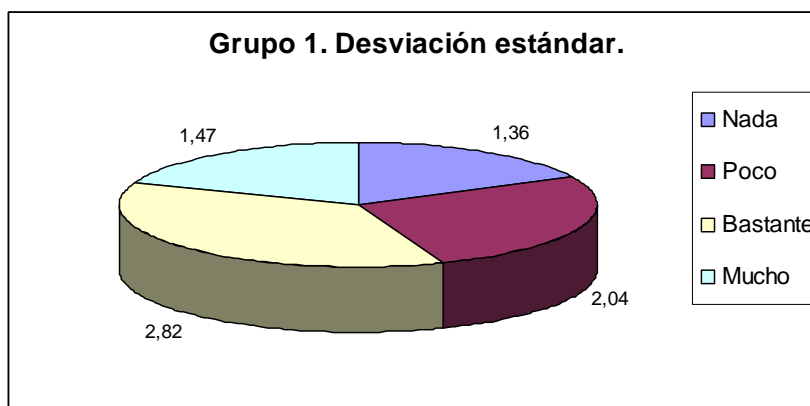
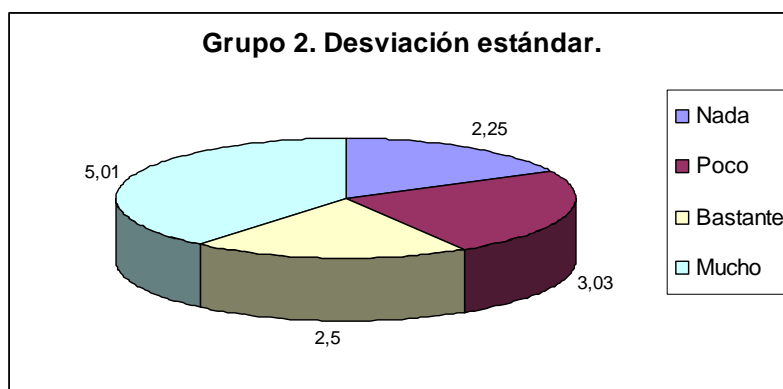


Figura 3. Gráfico de círculos. Desviación estándar de las frecuencias de la conducta. Grupo 2.



3.1.2. Resultados del Inventario de Eyberg.

GRUPO 1

Tabla 4. Resultados Inventario Eyberg. Grupo 1.

| ITEMS | Media | Desviación estándar | Máximo | Mínimo | % como problema |
|-------|-------|---------------------|--------|--------|-----------------|
| 1 | 4,33 | 0,81 | 5 | 3 | 0 |
| 2 | 3,66 | 1,21 | 5 | 2 | 16,67 |
| 3 | 3,66 | 1,21 | 5 | 2 | 33,33 |
| 4 | 2,5 | 0,83 | 4 | 2 | 16,67 |
| 5 | 5,33 | 1,03 | 7 | 4 | 83,33 |
| 6 | 4,33 | 0,81 | 5 | 3 | 0 |
| 7 | 3,33 | 1,36 | 5 | 1 | 16,67 |
| 8 | 4,5 | 0,54 | 5 | 4 | 66,67 |
| 9 | 4,83 | 0,40 | 5 | 4 | 83,33 |
| 10 | 4,5 | 0,83 | 6 | 4 | 33,33 |
| 11 | 2,83 | 1,16 | 4 | 1 | 0 |
| 12 | 5,66 | 1,03 | 7 | 5 | 100 |
| 13 | 4,33 | 1,36 | 6 | 2 | 50 |
| 14 | 4,16 | 0,75 | 5 | 3 | 33,33 |
| 15 | 3,5 | 0,83 | 4 | 2 | 16,67 |
| 16 | 3,5 | 0,83 | 4 | 2 | 16,67 |
| 17 | 4 | 1,26 | 5 | 2 | 50 |
| 18 | 4,16 | 0,75 | 5 | 3 | 66,67 |
| 19 | 4,83 | 1,16 | 6 | 3 | 66,67 |
| 20 | 4,83 | 1,16 | 6 | 3 | 66,67 |
| 21 | 1,5 | 0,83 | 3 | 1 | 0 |
| 22 | 3 | 0,89 | 4 | 2 | 33,33 |
| 23 | 4,16 | 0,98 | 6 | 3 | 33,33 |
| 24 | 4 | 0,89 | 5 | 3 | 33,33 |
| 25 | 2,5 | 1,97 | 5 | 1 | 33,33 |
| 26 | 3,66 | 1,21 | 5 | 2 | 33,33 |
| 27 | 2,5 | 1,97 | 5 | 1 | 33,33 |
| 28 | 4,66 | 1,36 | 6 | 2 | 83,33 |
| 29 | 5,33 | 1,03 | 7 | 4 | 100 |
| 30 | 5,16 | 1,47 | 7 | 3 | 66,67 |
| 31 | 5 | 1,26 | 6 | 3 | 66,67 |
| 32 | 4,83 | 1,72 | 7 | 3 | 50 |
| 33 | 4,33 | 0,81 | 5 | 3 | 50 |
| 34 | 5 | 1,26 | 6 | 3 | 50 |
| 35 | 4,16 | 1,72 | 6 | 1 | 0 |
| 36 | 1,83 | 0,98 | 3 | 1 | 16,67 |

Grado de intensidad: 0 a 7.

GRUPO 2

Tabla 5. Resultados Inventario Eyberg. Grupo 2.

| ITEMS | Media | Desviación estándar | Máximo | Mínimo | % como problema |
|-------|-------|---------------------|--------|--------|-----------------|
| 1 | 5,67 | 1,21 | 7 | 4 | 0 |
| 2 | 5,33 | 1,63 | 7 | 3 | 50 |
| 3 | 3,83 | 1,47 | 6 | 2 | 50 |
| 4 | 3,67 | 1,86 | 7 | 2 | 16,67 |
| 5 | 5,00 | 0,63 | 6 | 4 | 83,33 |
| 6 | 5,17 | 1,33 | 7 | 3 | 0 |
| 7 | 3,33 | 1,21 | 5 | 2 | 16,67 |
| 8 | 4,67 | 0,82 | 6 | 4 | 50 |
| 9 | 4,33 | 0,82 | 5 | 3 | 50 |
| 10 | 4,33 | 1,03 | 6 | 3 | 33,33 |
| 11 | 3,17 | 0,98 | 4 | 2 | 0 |
| 12 | 5,17 | 0,41 | 6 | 5 | 100 |
| 13 | 5,00 | 1,10 | 6 | 3 | 83,33 |
| 14 | 4,50 | 0,55 | 5 | 4 | 50 |
| 15 | 4,00 | 1,79 | 7 | 2 | 33,33 |
| 16 | 3,67 | 1,21 | 5 | 2 | 33,33 |
| 17 | 4,33 | 1,21 | 6 | 3 | 50 |
| 18 | 4,33 | 1,21 | 6 | 3 | 66,67 |
| 19 | 4,50 | 1,05 | 6 | 3 | 66,67 |
| 20 | 4,50 | 1,05 | 6 | 3 | 66,67 |
| 21 | 1,17 | 0,41 | 2 | 1 | 0 |
| 22 | 2,17 | 0,75 | 3 | 1 | 0 |
| 23 | 4,17 | 0,75 | 5 | 3 | 50 |
| 24 | 3,17 | 0,75 | 4 | 2 | 16,67 |
| 25 | 1,67 | 1,21 | 4 | 1 | 16,67 |
| 26 | 3,00 | 0,89 | 4 | 2 | 0 |
| 27 | 1,50 | 0,55 | 2 | 1 | 0 |
| 28 | 4,67 | 0,52 | 5 | 4 | 66,66 |
| 29 | 5,00 | 0,63 | 6 | 4 | 83,33 |
| 30 | 6,50 | 0,55 | 7 | 6 | 100 |
| 31 | 5,83 | 0,41 | 6 | 5 | 100 |
| 32 | 5,33 | 0,52 | 6 | 5 | 100 |
| 33 | 4,50 | 1,38 | 6 | 3 | 66,67 |
| 34 | 5,50 | 0,55 | 6 | 5 | 100 |
| 35 | 4,50 | 2,43 | 7 | 1 | 33,33 |
| 36 | 4,00 | 1,10 | | 2 | 33,33 |

Grado de intensidad: 0 a 7.

En este caso, se ha optado por un análisis diferencial en el que se distingan los resultados de los diferentes ítems, debido a que es de interés conocer cuáles son las conductas que más ocurren en los alumnos de la muestra y diferenciarlas.

En lo que respecta al análisis de la primera tabla que corresponde a los alumnos que no tienen discapacidad, nos fijamos en la media de frecuencia, y estas valoraciones nos indican que en promedio, los comportamientos evaluados ocurren “alguna vez” y “a menudo”, identificando con esto, los ya conocidos problemas de comportamiento. Si bien es cierto que hay determinadas conductas que ocurren rara vez o no ocurren nunca en la mayoría de ellos, con el “robar” o el “mojar la cama”.

Podemos observar en la tabla también, cómo cada ítem fue señalado como un problema desde el 0 al 100% de los padres, diferenciando el tipo de conductas. Así, los comportamientos más problemáticos para los padres han sido “se enfada cuando no se sale con la suya” e “interrumpe”, y por el contrario, los que no han sido señalados como problemas de conducta son “tarda en vestirse”, “Es lento en arreglarse para acostarse”, “discute sobre las reglas de casa”, “roba” (debido a que no nos hemos encontrado con alumnos que lo hagan) y “es demasiado activo e inquieto”.

La mayor diferencia encontrada en la desviación estándar la vemos en los ítems “discute con sus hermanos” y “se pega con sus hermanos” con una puntuación de 1,97. Sin embargo, esta puntuación no la damos como válida, debido a que esta desviación se ve influenciada por la inexistencia de hermanos en algunos de los casos, habiendo contestado “nunca” a este ítem.

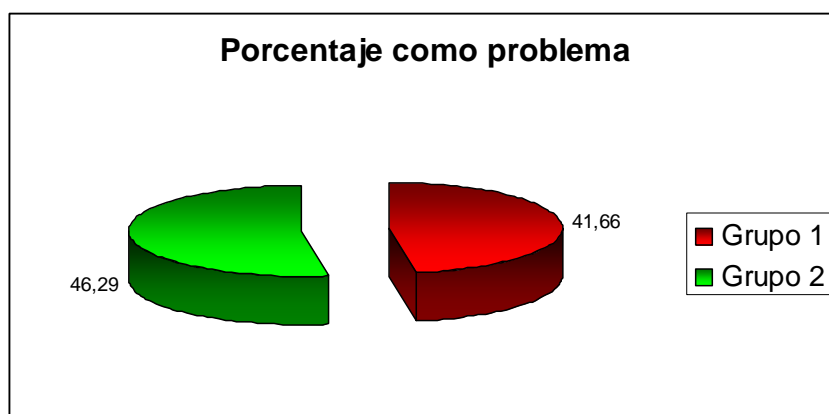
Evaluando en segunda instancia la tabla del grupo 2 (alumnos con discapacidad), vemos que el promedio de comportamientos desajustado se encuadra entre “alguna vez” y “a menudo”. Si bien es cierto, se ven diferencias significativas entre la medias de los diferentes ítems. Así, el comportamiento desajustado que más se da es el de “se distrae fácilmente”, con una media de 6,5 puntos y el que menos “roba”, con 1.17.

En lo que respecta a las consideraciones como problemas de los padres, del mismo modo que el grupo uno, estas varían entre el 0 y el 100% de los padres que opinan que una conducta es o no problemática. Así, los ítems “Se enfada cuando no se sale con la suya”, “se distrae fácilmente”, “Pone atención por poco tiempo”, “No termina sus tareas”, y “le cuesta concentrarse en una cosa”, son las conductas que resultan más problemáticas a los padres, teniendo en cuenta que 4 de las 5 son comportamientos que se dan en torno al ámbito educativo y la concertación, algo que está deteriorado en estos alumnos con

necesidades educativas especiales. En lo que respecta a la desviación estándar, citamos la más alta en 1,79, que corresponde al ítem “lloriquea”.

A la hora de realizar una diferenciación entre ambos grupos, citamos que, los padres de los alumnos con discapacidad sienten más problemáticas las conductas desajustadas de sus hijos, que los padres de los alumnos que no presentan discapacidad. Todo ello, a pesar de que en la tabla los padres de los alumnos con discapacidad, hayan coincidido en más ocasiones en identificar conductas como no problemáticas, en alguna ocasión porque no la presentan sus hijos. Esta preocupación se puede deber al estado de alerta en el que se encuentra un padre con un hijo con discapacidad desde el momento de nacimiento. Esta reflexión queda visible en el gráfico circular que se expone a continuación acerca de ambos grupos.

Figura 4. Gráfico comparativo de porcentajes como problema.



Otro aspecto que debemos diferenciar son ciertas conductas que se ven diferenciadas en torno a los dos grupos de alumnos; como por ejemplo la gran incidencia de conductas desajustadas en torno al ámbito estudiantil, con la concentración, el terminar las tareas...que se ve más perjudicado en los alumnos con discapacidad.

Por otro lado, podemos diferenciar conductas que sin embargo, realizan con más frecuencia los alumnos sin discapacidad, y que además son más desajustadas en lo que al comportamiento de refieren, como el robo, el pegar, el negarse a ciertas acciones... Una conclusión de esto, un tanto aventurada, sería que los alumnos con discapacidad, no son conscientes del daño o perjuicio que hacen, sin embargo, en ocasiones los alumnos que no presentan discapacidad, realizan las cosas por el hecho de que son desajustadas.

Con todos estos aspectos, y del mismo modo que en el anterior instrumento de evaluación, se responde de forma afirmativa a la existencia de diferencias entre las conductas

de los alumnos con discapacidad con respecto a los que no la tienen. Además, a través de este inventario, podemos diferenciar conductas específicas de alumnos con y sin discapacidad. Todo ello, hace que se verifique la hipótesis de partida de una necesaria intervención diferente.

3.1.3. Resultados del Cuestionario de Conducta Violenta en la escuela.

Tabla 6. Resultados Conducta violenta. Grupo 1

| Grupo 1 | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES | SIEMPRE |
|------------------------|-------|-------------|--------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Media | 12,5 | 9,16 | 3,33 | 0 |
| Desviación estándar | 3,01 | 1,47 | 2,58 | 0 |
| Varianza de la muestra | 9,1 | 2,16 | 6,66 | 0 |
| Mínimo | 9 | 7 | 1 | 0 |
| Máximo | 16 | 11 | 7 | 0 |
| Nº total de frases | 20 | 20 | 20 | 20 |

Tabla 7. Resultados conducta violenta. Grupo 2.

| Grupo 2 | NUNCA | POCAS VECES | MUCHAS VECES | SIEMPRE |
|------------------------|-------|-------------|--------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Media | 19,83 | 3,83 | 1,33 | 0 |
| Desviación estándar | 1,47 | 0,75 | 1,37 | 0 |
| Varianza de la muestra | 2,17 | 0,57 | 1,87 | 0 |
| Mínimo | 18,00 | 3,00 | 0,00 | 0 |
| Máximo | 22,00 | 5,00 | 3,00 | 0 |
| Nº total de frases | 20 | 20 | 20 | 20 |

Debido a que en ocasiones los problemas conductuales generan violencia, se ha considerado importante evaluarla con este cuestionario.

A la hora de analizar la tabla del grupo 1 podemos ver como la media de las conductas violentas ocurren “pocas veces” o “nunca”, siendo pues estos alumnos poco violentos en sus conductas. Así, vemos también que la desviación estándar es más grande en la frecuencia “nunca”, concluyendo pues que si existen en los alumnos algunos comportamientos agresivos. Esto se ve también en el mínimo y máximo que está entre 9 y 16.

En lo que respecta al grupo dos, vemos un número de conductas agresivas aun más reducido, siendo la media de las puntuaciones de “nunca” de 19,83.

En este caso, la desviación aunque se encuentra, no es muy significativa.

En torno al contraste de datos entre los dos grupos si podemos sacar pequeñas conclusiones, viendo como el nivel de conducta agresivo es mucho menor en los alumnos con discapacidad intelectual, así como se refleja en este gráfico circular.

Figura 5. Gráfico de frecuencia de conductas agresivas. Grupo 1.

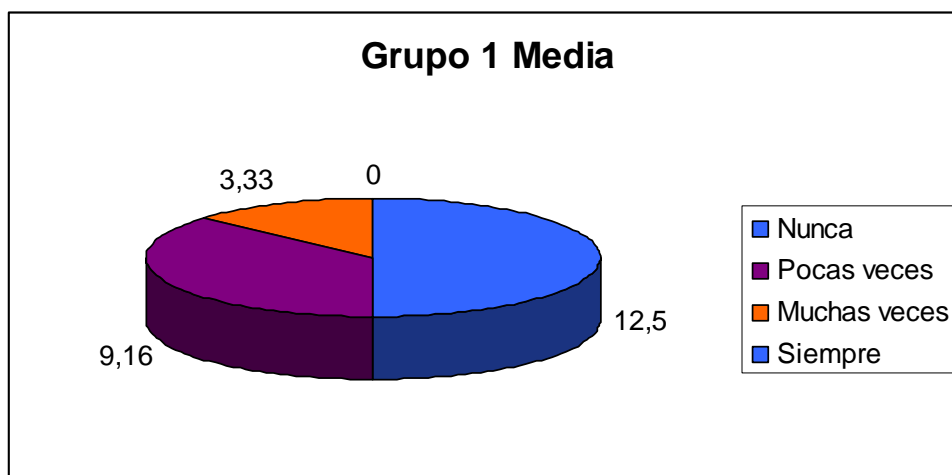
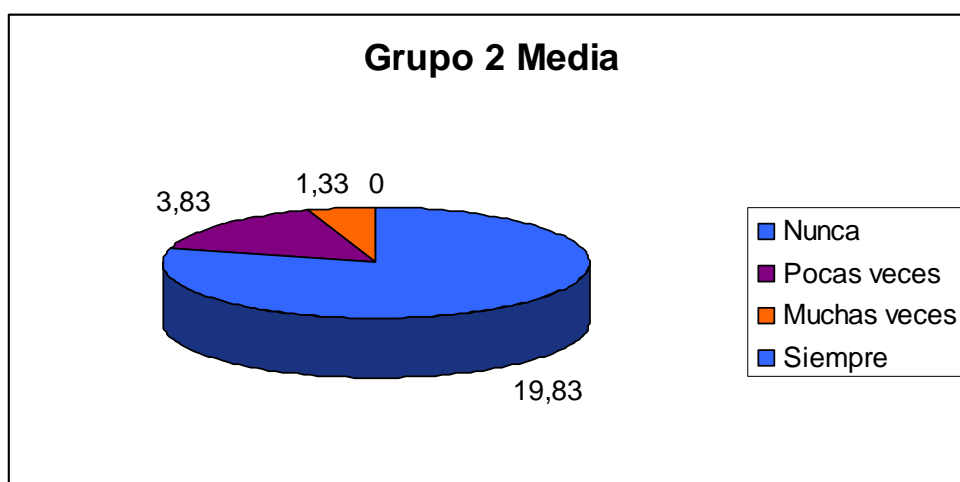


Figura 6. Gráfico de frecuencia de conductas agresivas. Grupo 2.



Esto nos lleva a una conclusión ya expuesta con antelación, destacando que los alumnos con discapacidad no tienen conductas violentas de manera consciente. Incluso, los alumnos que tienen un perfil agresivo, como el alumno D., puntúan bajo en esa prueba ya que cuando tienen comportamientos disruptivos como pegar o escupir a alguien no lo hacen con el objetivo inicial del daño o el menosprecio. La gran relevancia de estos datos, nos han de llevar a la verificación de la hipótesis de la necesidad de crear una propuesta de intervención diferente, debido a esta base comportamental. Así un ejemplo de ello

puede ser la diferente dureza con la que vamos a trabajar con los diferentes grupos, que será mucho menos significativa con estos alumnos con discapacidad intelectual.

Del mismo modo que verifica la hipótesis, responde a las preguntas afirmando la diferencia de conductas entre los dos grupos y considerando, como ya hemos dicho, diferentes los métodos de intervención.

3.1.4. Resultado del Modelo CATS

Tabla 8. Resultados Cats. Grupo 1.

| GRUPO 1 | <i>Agresividad</i> | <i>Asertividad</i> | <i>Sumiso</i> |
|------------------------|--------------------|--------------------|---------------|
| N | 6 | 6 | 6 |
| Media | 2,33 | 2,50 | 1,16 |
| Desviación estándar | 2,25 | 1,87 | 1,60 |
| Varianza de la muestra | 5,06 | 3,50 | 2,56 |
| Mínimo | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 6 | 5 | 4 |

Tabla 9. Resultados Cats. Grupo 2.

| GRUPO 2 | <i>Agresivo</i> | <i>Asertivo</i> | <i>Sumiso</i> |
|------------------------|-----------------|-----------------|---------------|
| N | 6 | 6 | 6 |
| Media | 2,33 | 0,83 | 3 |
| Desviación estándar | 2,25 | 0,75 | 2 |
| Varianza de la muestra | 5,07 | 0,57 | 4 |
| Mínimo | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 6 | 2 | 5 |

En el análisis de las tablas de resultados del Modelo Cats de evaluación de las habilidades sociales, que como ya sabemos encuadra a los alumnos, según la contestación a determinadas situaciones en asertivos, agresivos y sumisos.

En cuanto al primer grupo, la media identifica de forma generalizada a estos alumnos como asertivos, con una puntuación de 2,50; aunque también es destacable la agresividad con respecto a la otra variable que se ve muy poco reflejada, que es la sumisión con 1,16.

En este punto, hay que reconocer, que la variable agresividad tiene una desviación estándar elevada, lo que hace que se disminuya la fiabilidad general, sabiendo pues que hay alumnos que puntúan 0 y otros 6 en agresividad.

Respecto al grupo 2 identificamos la variable más amplia la sumisión, con una puntuación de 3. Por el contrario, la asertividad está muy disminuida con tan sólo un 0,83 y una desviación estándar pequeña también.

A continuación se exponen en dos diagramas de porciones, las medias de los distintos grupos:

Figura 7. Gráfico de habilidades sociales. Grupo 1.

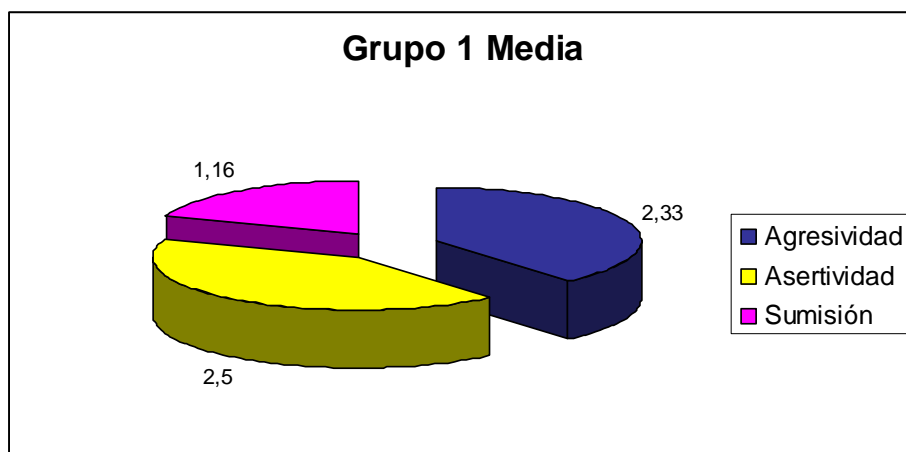
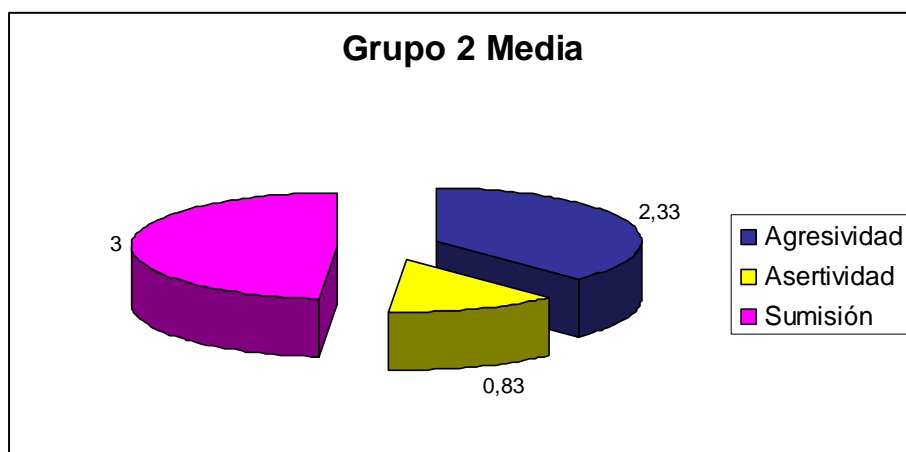


Figura 8. Gráfico de habilidades sociales. Grupo 2.



Realizando un análisis comparativo, concluimos que los alumnos con discapacidad intelectual, tienden más a ser sumisos, y poco asertivos. Estos alumnos no saben reaccionar adecuadamente en lo que respecta al comportamiento desajustado de los demás, aspecto que se deja ver en las cuestiones del Modelo Casts. Por el contrario, los alumnos con problemas de conducta sin discapacidad son más sociables, aunque en ocasiones presentan conductas agresivas. En esta situación se responde a una de las preguntas

iniciales del trabajo de investigación, en torno a que si las habilidades sociales son diferentes también serán distintos los modos de trabajar con estos alumnos.

3.1.5. Análisis de frecuencias.

o **Sexo.**

Tabla 10. Frecuencias sexo. Grupo 1.

| GRUPO 1 | Frecuencia absoluta | Frecuencia Relativa | Porcentaje |
|---------|---------------------|---------------------|------------|
| Niños | 4 | 0,66 | 66% |
| Niñas | 2 | 0,33 | 33% |
| Total | 6 | 1 | 100% |

Tabla 11. Frecuencias Sexo. Grupo 2.

| GRUPO 2 | Frecuencia absoluta | Frecuencia Relativa | Porcentaje |
|---------|---------------------|---------------------|------------|
| Niños | 5 | 0,83 | 83% |
| Niñas | 1 | 0,16 | 16% |
| Total | 6 | 1 | 100% |

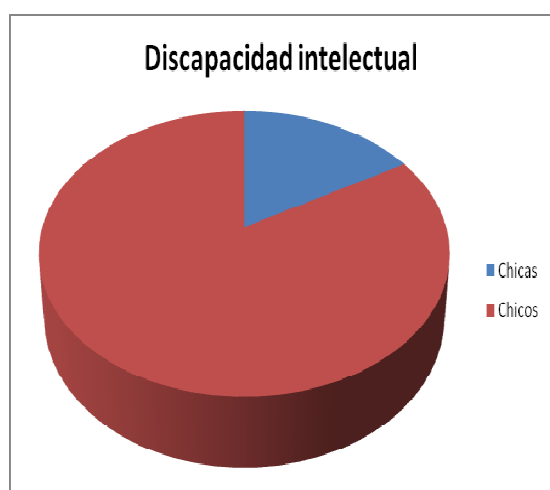


Figura 9. Gráfica sexo. Grupo 1.

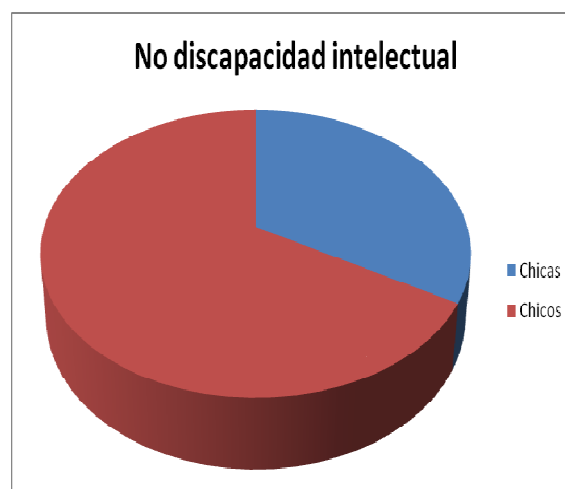


Figura 10. Gráfica sexo. Grupo 2.

Así como se deja ver en las gráficas circulares y las tablas, el porcentaje de hombres en ambos grupos, tanto los que tienen discapacidad intelectual como los que no la tienen, es más elevado. Estos datos nos llevan a los aspectos estudiados acerca de la mayor incidencia de problemas de conducta en los chicos que en las chicas. Esta muestra, a pesar de ser muy pequeña, nos indica esto mismo ya que entre los dos grupos sólo nos encontramos a 3 niñas.

○ **Nivel de rendimiento académico.**

Tabla 12. Nivel de rendimiento grupo 1.

| GRUPO 1 | Frecuencia absoluta | Frecuencia Relativa | Porcentaje |
|---------------|---------------------|---------------------|------------|
| Suspenseo | 1 | 0,166 | 16% |
| Aprobado | 2 | 0,333 | 33% |
| Bien | 2 | 0,333 | 33% |
| Notable | 1 | 0.166 | 16% |
| Sobresaliente | 0 | 0 | 0% |

Figura 11. Gráfica nivel de rendimiento. Grupo 1.

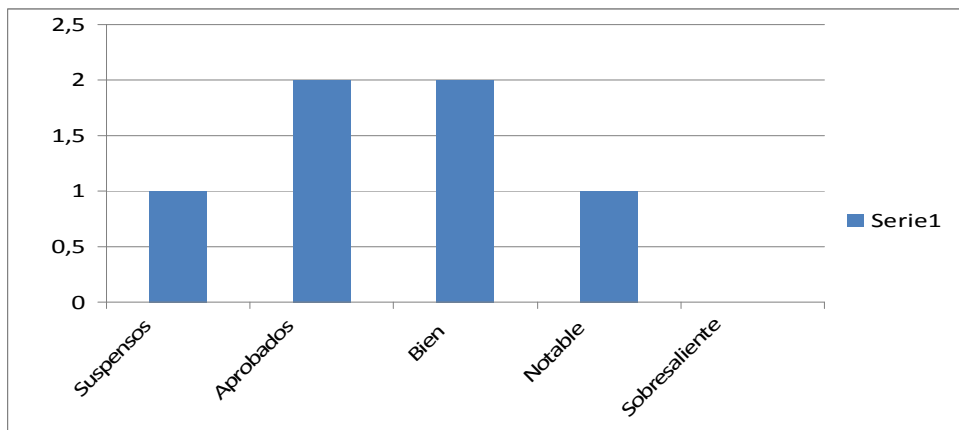


Tabla 13. Nivel de rendimiento grupo 2.

| GRUPO 2 | Frecuencia absoluta | Frecuencia Relativa | Porcentaje |
|--------------------------|---------------------|---------------------|------------|
| Progresión Adecuadamente | 3 | 0,5 | 50% |
| Necesita Mejorar | 3 | 0,5 | 50% |
| Total | 6 | 1 | 100% |

Figura 12. Nivel de rendimiento. Grupo 2.

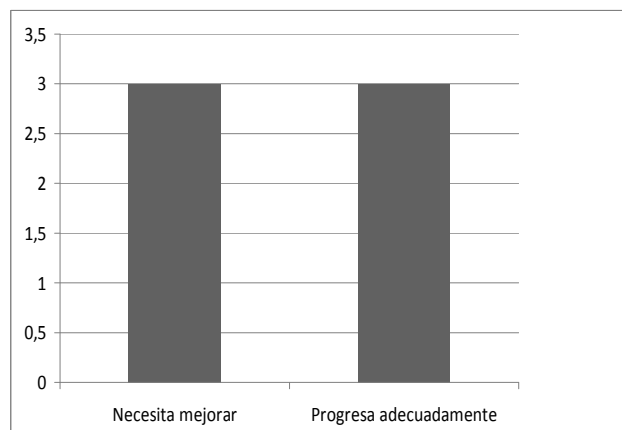


Tabla 14. Nivel de competencia curricular de los alumnos con discapacidad.

| | D. | O. | A. | AL. | MR. | ÁM. |
|-----|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| NCC | 2º ciclo Infantil | 2º ciclo Infantil | 2º ciclo Infantil | 2º ciclo Infantil | 1º ciclo Primaria | 1º ciclo Primaria |

En las tablas y gráficos anteriores podemos observar el nivel de rendimiento académico de los alumnos de los dos grupos diferenciados. Con estos resultados podemos concluir la influencia de los problemas de conducta en el rendimiento en el aula, ya que los alumnos del primer grupo no tienen ningún tipo de dificultad, y sin embargo todos ellos, en mayor o en menor medida se ven influenciados por los problemas de comportamiento.

En lo que respecta a los alumnos con discapacidad, he optado por hacer la evaluación únicamente en torno a los términos de Progresó o necesita mejorar. Esto es así por la especialidad de conceptos a la hora de evaluar a los alumnos. Por ello, además se ha expuesto una pequeña tabla con el nivel de cada uno de los 6 alumnos, ya que es a partir de ese nivel del que se los ha evaluado. En este caso, estos alumnos también se ven muy influenciados por estos problemas de conducta que dificultan aun más su difícil éxito escolar. Estas calificaciones se han realizado en torno a la evaluación final del curso pasado, esperando que tras la realización de esta investigación y los medios oportunos para trabajar con estos alumnos se mejore considerablemente esta variable.

3.2. Resultados y análisis del resto de las pruebas.

Con las pruebas analizadas estadísticamente en el anterior apartado, hemos podido conocer rasgos similares y diferenciadores de los alumnos con problemas de conducta con y sin discapacidad intelectual. Pero, además de éstas, se les ha pasado otro conjunto de pruebas que nos han dado datos acerca de los problemas conductuales que tienen de manera individual, y es por ello necesario también su análisis. Para este análisis seguiremos el orden en el que se les ha pasado las pruebas.

3.2.1. Cuestionario de conductas académicas.

Este cuestionario se le ha pasado a los docentes, debido a que, una vez que se han detectado problemas conductuales, y antes de ponerse a sacar conclusiones, debemos conocer el punto de vista del educador. En este caso, los resultados han sido diferenciados en función de los alumnos y los docentes. En el cuestionario se exponen las conductas que tiene el alumno según la opinión del docente, la frecuencia y el nivel problemático de ellas. También se deja ver los aspectos motivantes de cada alumno, para a partir de ahí, poder trabajar con lo que a cada alumno le interesa.

Este documento nos sirve de base esencial para los posteriores análisis de conducta, donde realizaremos una tabla con las conductas de cada alumnado, teniendo en cuenta las distintas pruebas que se les ha pasado.

Una vez que nos encontramos con estos cuestionarios encima de la mesa, y con el apoyo de la observación conductual del momento en el que se le está pasando el cuestionario, podemos establecer una diferencia a simple vista entre los docentes de los alumnos que tienen discapacidad de los que no. La reacción de estima es diferente en casi todos los casos, dependiendo si son alumnos con discapacidad o no. Se detecta cómo los docentes comprenden en mucha menor medida a los que no tienen discapacidad, sus conductas parecen peores, peor intencionadas, ...todo ello es debido al hecho, ya citado en alguna ocasión, de la inconsciencia en mayor medida, de las conductas de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con este cuestionario, también se responde a las preguntas iniciales de forma afirmativa, estableciendo la diferencia entre las conductas de los dos grupos y la necesidad de trabajar con ellos de forma diferente, verificando de este modo la hipótesis de partida.

3.2.2. Resultados de la entrevista familiar para los problemas de conducta.

Este documento, como ya hemos expuesto en el apartado de las pruebas que se han llevado a cabo, tiene el objetivo de conocer el ámbito personal de cada alumno de la muestra, para a partir de ahí sacar conclusiones para una mejor intervención.

Cada situación familiar es distinta y nos deja ver rasgos que pueden o no influir en estos comportamientos desajustados de los alumnos, así como en las relaciones que tienen con sus padres y hermanos, el tipo de educación que se lleva, si es autoritaria o no... Estos datos serán válidos para establecer un programa de intervención individualizado, sabiendo por ejemplo si se puede contar con los padres en este proceso o no.

Algunos puntos que cabe destacar en el análisis de la prueba serán:

- A.M.: Tiene una situación familiar muy desajustada. El padre está en la cárcel y apenas mantiene relación con él. La madre ha tenido adicción a las drogas, y ahora el alumno reside con su abuela.
- A.: Vive en un Piso tutelado, por la Junta de Extremadura. Apenas tiene relación con su madre biológica.

- T: Tiene una familia con un nivel bajo de autoridad, esa pasividad por parte de los padres ha perjudicado su proceso educativo y agravado su conducta inadecuada

3.2.3. Resultados de los registros de la conducta.

En estos registros hemos identificado la frecuencia, intensidad...de determinadas conductas, así como los antecedentes y consecuentes a esa conducta, los cuales son la base para conocer el porqué ocurren estos comportamientos. En lo que respecta a las diferencias más significativas destacar:

- Las reacciones de los compañeros son mucho más normalizadas en los alumnos con discapacidad intelectual; parecen comprender este tipo de comportamientos; sin embargo, en cuanto a las reacciones de los compañeros de los alumnos con problemas de conducta en el momento de la conducta es de expectación, muchos de ellos no se llevan bien con estos alumnos, y en alguna situación la buena relación es debido al respeto o miedo que procesan hacia ese alumno.
- El comportamiento que tiene un docente en el momento en el que ocurre la conducta-problema. En los alumnos con discapacidad es más normalizado, el castigo o la réplica tienen menos intensidad que con los alumnos que no tienen discapacidad, debido esto también a la intención que tiene esa conducta, que es más negativa cuando hablamos de alumnos que no presentan discapacidad.

Estas hojas de registro de conducta, nos verifican la diferencia de conductas de los dos grupos, y la necesidad de intervenir, por esta cuestión, de forma distinta, para lograr el máximo desarrollo educativo posible.

3.2.4. Resultados del cuestionario de análisis funcional de la conducta problemática en el aula.

Éste se lleva a cabo una o varias veces, en función de las conductas más desajustadas que tenga cada elemento de la muestra. Aquí vemos el origen entre otras cosas, que será válido para una intervención individual. Un aspecto diferencial detectado en estos cuestionarios es la validez de los reforzadores. En los alumnos con discapacidad los reforzadores son menos útiles, sobre todo si es algo material. Por otro lado cabe diferenciar también que las conductas de los alumnos con discapacidad intelectual se encuentran presentes en los alumnos desde edades muy tempranas, a diferencia de los que no tienen discapacidad que ha ido apareciendo con el paso de los años, desde infantil a la

etapa de educación primaria. La frecuencia, duración e intensidad de las conductas, son muy variables y dependen del alumno, y no de los dos grupos diferenciados.

A continuación he considerado preciso exponer una tabla con las conductas desajustadas más significativas de cada uno de los alumnos, algunas de las cuales dan lugar a otras situaciones y conductas problemáticas. Estas conductas son generales, a pesar de que en algunas situaciones, en especial con los alumnos con discapacidad, las conductas se convierten en muy concretas e individualizadas, exponiendo en la tabla un ejemplo de ellas.

| Grupo 1 | c. 1 | c. 2 | c. 3 | c. 4 | c. 5 | c. 6 | c. 7 | c. 8 | c. 9 | c.10 | c.11 | c.12 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| PI. | X | X | X | | X | | | | | | | |
| T. | X | X | | | X | | | | | | | |
| R. | X | X | | X | X | | X | | X | | | |
| L. | X | X | X | | | X | | | | | | |
| M. | X | X | | | | X | | | | | | |
| P. | X | | | | X | | | X | | | | |
| Grupo 2 | | | | | | | | | | | | |
| D. | X | X | X | | | X | X | X | X | | | |
| O. | X | | X | | | | X | | X | | | |
| A. | X | X | | | | X | X | X | X | | X | |
| AL. | | | | | X | | X | | X | | | X |
| MR. | X | | | | X | X | | | X | | | |
| AM. | X | X | | | | | X | | X | X | | |

Tabla 15. Registro de conductas de la muestra.

C.1: No obedece al docente

C.2: Es desafiante con el docente cuando éste le indica algo.

C.3: Se levanta constantemente del sitio sin pedir permiso.

C.4: Pega a los compañeros. Se pelea con ellos.

C.5: Molesta a los compañeros. Se burla de ellos. Les insulta.

C.6: Destroza el material escolar.

C.7: Emite sonidos molestos. Grita.

C.8: Escupe.

C.9: Tiene rabietas injustificadas.

C.10: Se autolesiona. Se tira del pelo, se pega contra la pared...

C.11: Se niega a andar en ocasiones. Se tira al suelo y patatea.

C.12: Va al baño y enciende el grifo. Mete las manos debajo durante mucho tiempo. Ante la obligación a dejarlo (llevándole por la fuerza) comienzan rabietas.

Realizando un análisis comparativo de la tabla, entre los dos grupos podemos ver conductas que se repiten en los dos casos y conductas diferentes en función del grupo. Así, identificamos la conducta “no obedece al docente” como la que más se da en toda la muestra.

En cuanto a las diferencias, podemos ver como la conducta “es desafiante con el docente” se ve más señalada en el grupo 1 que corresponde a los alumnos sin discapacidad.

Y por el contrario, conductas como “emite sonidos molestos” y “tiene rabietas” se ven más apuntadas en los alumnos con discapacidad intelectual. Conductas como “va al baño y enciende el grifo” o “se tira al suelo y se niega a andar” son específicas de alumnos con discapacidad intelectual, propias de esos déficit intelectuales, y por ello se dan en alumnos concretos. Con estos análisis de conductas, se hace patente la necesidad de trabajar de forma diferente con los alumnos con discapacidad intelectual.

3.2.5 Resultados del cuestionario del alumno del clima de la clase y del profesor

Como ya hemos citado, el cuestionario nos ha dado otro punto de vista para conocer el porqué del comportamiento de los alumnos con respecto a sus conductas.

Lo que opina el alumno nos servirá para intervenir teniendo en cuenta ciertos aspectos, hablado con el docente sobre las conductas que les duelen a los alumnos...

En lo que respecta a las diferencias entre los dos grupos de alumnos, podemos ver que los alumnos con problemas de conducta sin discapacidad se sienten mucho más incomprendidos que los que si tienen discapacidad.

Éstos, sienten la mayoría de ellos el comportamiento de sus docentes como desajustado con ellos, aspecto que provocará más significatividad al problema de conducta.

Sin embargo, la mayoría de los alumnos con discapacidad, a los cuales se les ha ayudado con el cuestionario, (y se ha adaptado en una ocasión), no perciben rechazo por parte de los maestros y compañeros de ningún tipo.

3.2.6. Resultados del Informe de Evaluación Conductual.

Se lleva a cabo un informe a cada uno de los alumnos como documento final en el que quedan reflejados muchos de los aspectos estudiados en los instrumentos pasados a los alumnos.

Como ya hemos expuesto, este documento queda en el centro para una futura intervención ajustada a este alumno. Las diferencias entre los dos grupos de alumnos son las mismas que han quedado reflejadas en otros instrumentos debido a que es un informe resumen de todos ellos.

4. Conclusiones

Una vez conocidos los resultados de las pruebas que se han llevado a cabo, con el objetivo de verificar las hipótesis de partida, corresponde establecer las conclusiones oportunas del proceso de investigación.

En la introducción establecíamos como elementos de estudio, los principales problemas de conducta que tenían los alumnos con y sin discapacidad intelectual, las similitudes y diferencias en torno a los problemas de conducta de estos dos grupos de estudio, y el acierto o no de llevar a cabo técnicas de modificación de conductas similares para unos y otros. Ante estas hipótesis de trabajo planteamos las siguientes conclusiones sacadas del proceso de investigación:

Tras la observación de las principales conductas de los dos grupos de la muestra, que quedan reflejados en el apartado de resultados, las principales diferencias observadas entre los alumnos con problemas conductuales con y sin discapacidad intelectual son:

- Diferencias con la edad de aparición de las conductas desajustadas; citando que en los alumnos con discapacidad intelectual, las conductas aparecen antes que en los alumnos sin discapacidad. Éstas están presentes en muchas ocasiones desde muy temprana edad y van progresivamente ampliándose. Por el contrario, en los alumnos sin discapacidad se van desarrollando, en muchas ocasiones, en el inicio de la escolarización o por alguna situación familiar o social desajustada.
- Los alumnos con discapacidad intelectual, en general, presentan problemas de comportamiento más significativos, conclusión que se saca de las puntuaciones obtenidas en las pruebas realizadas. No obstante, esto es debido también a la circunstancia de que existen alumnos en la muestra con problemas de comportamiento muy significativos y que maximizan el menor comportamiento desajustado de otros compañeros con discapacidad intelectual también, por lo que la fiabilidad de esta conclusión es baja.
- Cuando hablamos de diferencias entre conductas, observamos en los alumnos con discapacidad, cómo hay una incidencia mayor de problemas en el ámbito académico, concretamente en lo que respecta a la concentración, terminar las tareas..., influenciado esto por la discapacidad que presentan. Por otro lado, se han detectado como conductas desajustadas que más se dan en los alumnos sin discapacidad,

algunas más disruptivas, como el robo, las agresiones físicas o negarse a ciertas acciones.

- Los alumnos con problemas de conducta sin discapacidad son más violentos que los que sí presentan discapacidad.
- También se destaca que los alumnos con problemas de conductas sin discapacidad intelectual realizan conductas más desajustadas y violentas y son conscientes de ello, al contrario que los alumnos con necesidades educativas especiales, los cuales no tienen consciencia de que la conducta problema resulta perjudicial para él y para el entorno.
- En lo que respecta al ámbito familiar, se detecta cómo los padres de alumnos con discapacidad intelectual, interpretan las conductas como más problemáticas en sus hijos, a diferencia de los padres de los alumnos sin discapacidad, a pesar de ser conductas similares. Esta situación puede ser debida al estado de alerta en el que se encuentran estos padres desde el inicio de las vidas de sus hijos, con los problemas de distintos ámbitos por los que han tenido que pasar.
- Los maestros de los alumnos con discapacidad parecen comprender en mucha mayor medida los problemas conductuales de los alumnos, al contrario que los docentes de los alumnos sin discapacidad. Tal vez esto sea debido a la ya citada inconsciencia con la que los alumnos con discapacidad realizan los comportamientos desajustados, y al carácter desafiante de las conductas evaluadas, que también es mayor en los alumnos sin discapacidad.
- En lo que respecta al docente, concluir también que el comportamiento de éstos ante la conducta-problema es más normalizado. Los castigos y reproches, aunque existen en los dos casos, son menos significativos con los alumnos con discapacidad, debido a lo citado anteriormente, a los porqués de los comportamientos.
- En la evaluación de los comportamientos ante las conductas de los compañeros también se han observado distinciones con respecto a este ámbito. Así, para los compañeros de los alumnos con necesidades educativas especiales, es más normal el comportamiento desajustado que para los compañeros de los que no presentan discapacidad. Esto se debe a la concepción de la discapacidad del compañero, asumiendo estos que por presentar discapacidad también pueden realizar este tipo de conductas.
- Otro aspecto en lo que podemos concluir, en torno a las habilidades sociales que presentan los alumnos, que es preciso conocerlas debido a su relación con los mayores o menores problemas de conducta, es que los alumnos con discapacidad in-

telectual y problemas de conducta son más sumisos y menos asertivos, a pesar de no tener muchas confrontaciones con compañeros. Por el contrario, a pesar del carácter agresivo que pueden tener los alumnos con problemas de conducta sin discapacidad intelectual, presentan conductas más asertivas.

- Y como último aspecto diferencial, y que nos sirve de base para la intervención ajustada de los alumnos con discapacidad, es que los reforzadores que se llevan a cabo de forma ordinaria con los alumnos con problemas de conducta, como por ejemplo un regalo, una hora de televisión..., son menos eficaces en los alumnos con discapacidad con respecto a los que no la tienen, sobre todo los reforzadores de tipo material.

En cuanto a las conclusiones que se consideran comunes para los alumnos con y sin discapacidad intelectual podemos destacar:

- Una mayor incidencia de problemas de conducta en el sexo masculino con respecto al femenino.
- Y por otro lado, la confirmación de la influencia de los problemas de conducta en el rendimiento académico. Con las investigaciones llevadas a cabo vemos que estos problemas disminuyen el éxito educativo en ambos grupos, dificultando aun más un mínimo éxito educativo en los alumnos con discapacidad. Y es pues, desde esta hipótesis desde la que tenemos que trabajar, apoyándonos en el resto de las informaciones obtenidas, para buscar pautas de actuación en aras de que estos alumnos con discapacidad y problemas conductuales obtengan el máximo éxito educativo.

En síntesis de estas conclusiones, podemos decir que se ha respondido a las preguntas iniciales de la investigación que correspondían a la diferencia de conductas entre los alumnos con discapacidad intelectual, con respecto a los que no la tienen, y la posibilidad de trabajar de manera diferenciada. A ambas cuestiones se responde, gracias al proceso de investigación, de manera positiva, afirmando la diferencia de las conductas entre ambos grupos y la intervención educativa diferente para los alumnos con discapacidad intelectual.

Además, se ha verificado la hipótesis de partida en cuanto a que si se les ofrece a los alumnos un programa de intervención educativa convencional, no conseguirán el logro propuesto, sino que necesitan una intervención diferenciada en función de los rasgos ca-

racterísticos que hemos visto en el trabajo de investigación, así como en función de los rasgos individuales que presenta cada niño.

Tras el resultado, pues, de este proceso de investigación, se concluye, como ya se ha citado con antelación, que los alumnos con problemas de conducta y discapacidad intelectual, precisan de una intervención diferenciada, en la que se tenga en cuenta la base de su problema conductual así como sus rasgos individuales.

Conocida esta diferencia, se precisa una intervención diferente e individualizada para cada alumno con necesidades educativas especiales en la que se tengan en cuenta la etiología singular de cada alumno con problemas de conducta. Es más, esta intervención debe consistir en un apoyo ajustado y coordinado por parte de los profesionales y padres, apoyo en el que las adaptaciones del currículo escolar sean una consecuencia y no la única medida adoptada en estos casos.

5. Prospectiva

Una vez concluida esta investigación, las futuras líneas de trabajo irán encaminadas a determinar el trabajo personal e individual con los alumnos que tienen problemas de conducta con el fin que vayan comprendiendo, en la medida de lo posible, y en función de sus posibilidades, el alcance de sus comportamientos y sepan controlarlos en ciertas situaciones. Además, se deben aplicar distintas técnicas de modificación de conducta en alumnos con discapacidad intelectual así como su adaptación específica a este alumnado; analizar y comparar técnicas como el reforzamiento en sus diferentes niveles, la extinción, el tiempo fuera, la eliminación del estímulo positivo..., teniendo de este modo una concreción más específica de cómo trabajar con estos alumnos de la forma más exitosa posible.

En lo que respecta a las aplicaciones educativas del proceso de investigación que se ha llevado a la práctica, destacar que estos elementos estudiados serán de gran valor para que los docentes trabajen con alumnos con problemas de conducta de ambos tipos. En lo que respecta a los alumnos con discapacidad intelectual, este estudio ha aportado modestamente, informaciones sobre el porqué de esos problemas conductuales que les impiden tener un desarrollo educativo más o menos ajustado.

Para ello, cada docente que trabaje con estos alumnos, debe proponer un programa de intervención individual, teniendo en cuenta las pautas claras de los rasgos característicos de estos alumnos, que se han expuesto a lo largo del trabajo de investigación.

Una muestra de un posible programa, al que deberán hacerse en cada caso las adaptaciones y correcciones oportunas, de estas características se adjunta en el anexo.

6. Bibliografía

Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2005). *Cómo tratar los problemas de conducta en el niño*. Sevilla: Trillas.
- Alberto, P. y Troutman, A. (2002). *Análisis de Conducta Aplicada para Profesores*. Upper Saddle River.
- Amaro, F. y Mariemma, M. (2007). *Transtornos de conducta*. Master en Paidopsiquiatría. Universitat Autònoma de Barcelona.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (DSM-IV)*. Barcelona. Masson, S.A.
- Angulo M.C., Fernández, C., García, F.J. et al. (2009). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Becker, W. C. et al. (1976). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. *Journal of Special Education*, 1. pp 287-307.
- Bellack, A. S., Hersen, M. y Turner, S.M. (1979). Relationship of roleplaying and knowledge of appropriate behaviour to assertion in the natural environment. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 47. pp. 670-678.
- Bellack, A.S. y Hersen, M. (1993). *Manual Práctico de evaluación de conducta*. Bilbao: Biblioteca de psicología Desclée de Brouwer.
- Borondo, A. (1997). Los problemas de conducta en los centros educativos. *Revista Diálogo*. Nº 208.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En *Familia y desarrollo humanos*. Madrid. Alianza. (pp. 225-243)
- Conners, C. K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, pp. 884-888.
- Craighead, Kazdin, Mahoney, (1984). *Modificación de conducta. Principios, técnicas y aplicaciones*. Barcelona: Omega.
- Cuestionario de Conductas académicas*. EOEP. Plasencia. Unpublished manuscript.
- Deluty, R.H. (1979). Children s Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 47, pp. 1061- 1071.

- Entrevista Familiar Para los Problemas de Conducta* (2000). EOEP Mérida. Unpublished manuscript.
- Equipo LISIS (2005). Escala de Conducta violenta en la escuela. Adaptación de la escala de Little. *Universidad de Valencia. Facultad de psicología.* (2003).
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza* (pp. 125-301). Madrid, Paidós-MEC.
- Eyberg, S.M. y Ross, A.W. (1978). Assessment of child behavior problems: The validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7. pp. 113- 116.
- Farré-Riba, A. y Carbona, J. (1997). Adaptación de la Escala Conners para el profesorado. *Revista de Neurología*.25. pp. (200-204)
- Fernández Ballesteros, R. y Carboles, J.A.I. (1983). *Evaluación conductual* .Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). *Cuestionario. Percepción del alumno del clima de la clase y del profesor.*
- García, A., Arnal, A., Bazanbide, M. et al. (2011). *Trastornos de conducta. Guía de intervención en la escuela.* Gobierno de Aragón. Departamendo de educación cultura y deporte.
- García, F.J. (2010). El alumno con problemas de conducta y de rendimiento. *Crónicas*, 16. pp.36-37
- García Madruga, J. y La Casa, P. (1992): *Psicología Evolutiva.* Madrid: UNED
- García Madruga, J. (2010). *Psicología del desarrollo I.* Madrid. UNED.
- García Tornel, S. y cols. (1998). Inventario Eyberg del comportamiento en niños. Normalización de la versión española y su utilidad para el pediatra extrahospitalario. *Anales Españoles de Pediatría*.Vol. 48, 5. pp.475-482
- Gesell, A. et al.(1984). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años.* Barcelona. Paidós Ibérica.
- Gladis, J.J. (2002). Factores Psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Psicopedagógicos*, 28. pp. 193-204.
- Kandel, E. y cols. (2001). *Neurociencia y conducta.* Madrid: Prentice
- Kazdin, A.E.(1993). Evaluación de trastornos conductuales y emocionales en la infancia. En G. Buela-Casal. *Manual de Evaluación psicológica.* Madrid: Siglo XXI
- Kazdin, Alan.E y Buela-Casal G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia.* Madrid: Pirámide.
- Larroy, C. y De la Puente M.L. (1998): “Trastornos de conducta en niños” en *Manual de terapia de conducta*, Dykinson, Madrid.Pirámide.

- Larroy, C. y De la Puente M.L. (2002). *El niño desobediente. Estrategias para su control*. Madrid. Pirámide.
- Little, T. D.; Henrich, C. C. et al. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Luengo, M. y Salcedo, M. (1984). Modificación de la conducta y tratamiento de la delincuencia juvenil: una revisión. *Revista española de Terapia del Comportamiento*. 2, pp.171-183.
- Macià Antón, D. (2007). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Madrid. Ediciones Pirámide
- Marganto, C; Garaigodobil, M. (2010). *Estudio psicométrico del Screening de Problemas de Conducta Infantil SPCI*. *Psicothema*. Vol. 22, Núm.2, (pp. 316-322). Universidad de Oviedo.
- Martí, E (1991). *Psicología Evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona. Anthropos.
- Martínez Bonafé, J.B. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En *Hacia un enfoque inter pretativo de la enseñanza*. Granada, Universidad de Granada. (pp. 57-68)
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y la evaluación en los centros docentes*. Madrid. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y ciencia.
- Molina Moeno, A. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista psiquiátrica y psicológica del niño y el adolescente*. 2. pp.23-40
- Morales Vallejo, P. (2010). *Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología*. Madrid. Universidad pontificia de Comillas.
- Ollendick, D. G. (1979). Parental locus of control and the assessment of children personality characteristics. *Journal of personality Assessment*, 43. pp. 401-405.
- Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. Compilación. (1990). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios González, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid. Alianza Psicología.
- Paredes, Gómez, D. (2008). *Informe de Evaluación Conductual*. Departamento de Psicología. Asociación Aprosuba-4. Unpublished manuscript.
- Patterson, B. (2004). *Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down*. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*. Núm.82. (pp. 99-102).

- Piajet, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica
- Piajet, J. e Inhelder, B (1969). *Psicología del niño*. Madrid. Ediciones Morata.
- Pinillos, JL. (1976). Capítulo 7. *Principios de psicología*. (pp.534).Madrid. Alianza.
- Reglamento de organización y funcionamiento*. (2007.). C.R.A. Valle del Alagón.
- Riviére (1984): Modificación de conducta en el autismo infantil. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLII, núms. 164-165.
- Sameroff, A.J. y Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In FD Horowitz (Ed.) *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press. (pp 187-244).
- Sandoval Mena, M. y Simón Rueda, C. (2007). Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos Educativos*. 10. pp. 91-100.
- Saus Cantero, V. (2009). *Problemas de conducta en personas con discapacidad intelectual. Papel del terapeuta ocupacional*. *Terapia ocupacional: Revista informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales*. Núm.50. (pp. 22-25.)
- Stumphauzer, J.S. (1986). *Terapia conductual*. México. Trillas.
- Tirosh, E; Shnitzer, M.R; Davidovitch, M; Cohen, A. (1998). *Problemas de conducta entre los 6 meses y los 5 años en niños con deficiencia visual*. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*. Núm. 8 (pp. 51-58).
- Vallés Arándiga, A. (2002). Cuestionario de análisis funcional de la conducta problemática en el aula. *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Madrid. Edit. Marfil.
- Wallon, Henri (1974). *“La evolución del niño”*.Barcelona. Grupo editorial Grijalbo.

Fuentes electrónicas

- Cecchini, C. Tesis Doctoral. Repercusiones del modelo Delfos en jóvenes escolares:
Recuperada de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01720110011794.pdf>
- Elaboración del informe del inventario de problemas conductuales y socioemocionales.
<http://es.scribd.com/doc/96107036/Inventario-de-Problemas-Conductuales-y-Socioemocionales-Informe>
- <http://www.psiquiatria.com/>
- <http://dialnet.unirioja.es/>
- <http://www.psicoteca.com/>
- <http://centros.educacion.navarra.es/creena/>
- <http://www.bfskinner.org/bfskinner/Home.html>
- <http://orientacionandujar.wordpress.com>
- <http://www.behavioradvisor.com/oldindex.html>
- <http://blog.apastyle.org/apastyle/digital-object-identifier-doi/>
- Página Web de Neuropsicología. Disponible en: <http://www.uninet.edu/neuropsico/>

ANEXOS

1. Relación de técnicas y instrumentos adjuntados en los anexos:
 - 1.1. Moledo CATS adaptado
 - 1.2. Escala de Conners adaptada
 - 1.3. Cuestionario de análisis funcional de la conducta
 - 1.4. Informe de evaluación conductual
 - 1.5. Escala de Conducta Violenta
 - 1.6. Cuestionario de Conductas académicas.
 - 1.7. Inventario Eyberg
 - 1.8. Entrevista familiar
 - 1.9. Hoja de registro de conductas
 - 1.10. Hoja de registro de conducta y sus componentes
 - 1.11. Registro de las condiciones de aparición de la conducta problema
 - 1.12. Cuestionario de percepción del alumno.

2. Propuesta de programa de intervención.

1.1. Adaptación del modelo CATS

A continuación se exponen una serie de preguntas que hacen referencia a las dificultades por las que puede pasar un alumno en la escuela.

Contesta lo que tu harías en cada situación. Marca sólo una respuesta de cada opción, y no dejes ninguna pregunta sin contestar

1. Estás armando un rompecabezas con tus compañeros de clase. Has estado tratando de hacerlo bien pero no puedes evitar cometer errores. Tus compañeros ya empezaron a burlarse y a ponerte sobrenombres desagradables.

a)

- Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciese lo mismo.
- Le daría un buen golpe al que me esté molestando más.

b)

- Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciese lo mismo.
- Dejaría de jugar y me iría a otro lado.

c)

- Le daría un buen golpe al que me esté molestando más.
- Dejaría de jugar y me iría a otro lado.

2. Tú y tu amigo estáis jugando en tu casa. Tu amigo está tirando todo por el suelo, tus papás te van a regañar y culpar a ti e incluso tú eres el que va a cargar con el castigo.

a)

- Limpiar y arreglar lo que ha estropeado
- Pedirle a mi amigo que me ayude a limpiar y arreglar lo que ha estropeado

b)

- Me enojaría con mis padres
- Limpiar y arreglar lo que ha estropeado

c)

- Pedirle a mi amigo que me ayude a limpiar y arreglar lo que ha estropeado
- Me enojaría con mis padres

3. Acabas de salir de la escuela. Un niño más pequeño que tu te tira una piedra que te pega en la cabeza.

a)

- Darle una buena paliza para que se entere de lo que duele
- Ignorarlo

b)

- Regañarlo, diciéndole que tirar piedras a la cabeza de las personas es muy peligroso.
- Darle una buena paliza para que se entere de lo que duele

c)

- Ignorarlo
- Regañarlo, diciéndole que tirar piedras a la cabeza de las personas es muy peligroso.

4. Tu ves a algunos alumnos jugando en el patio, te acercas y les dices que si puedes jugar con ellos, pero ellos te contestan que no quieren que tú te quedes a jugar ahí con ellos.

a)

- Irte de ahí, sintiéndote mal
- Te pondrías a hacer algo para estorbarles y no dejarlos jugar a gusto.

b)

- Les pedirías que te den una oportunidad
- Irte de ahí, sintiéndote mal

c)

- Te pondrías a hacer algo para estorbarles y no dejarlos jugar a gusto.
- Les pedirías que te den una oportunidad

5. Algunos niños de tu clase presumen que son mucho más listos que tú. Sin embargo, tu sabes que eso no es cierto y que en realidad tu eres más listo que ellos.

a)

- Les insultaría y les diría que se callen
- Les demostraría que yo soy más listo

b)

- Ignorarlos y simplemente alejarte.
- Les insultaría y les diría que se callen

c)

- Les demostraría que yo soy más listo

○ Ignorarlos y simplemente alejarte.

6. Un día cuando estás jugando con un amigo en el patio, él se enfadó contigo y empezó a decirte cosas muy desagradables sobre tu mamá (insultos). Tu le pediste que se clamara, pero él no te hizo caso y siguió riéndose e insultando a tu mamá.

a)

- Fingiría que eso puede ser divertido y continuaría jugando
- Pelearía con él hasta que tuviera que tragarse lo que dijo

b)

- Fingiría que eso puede ser divertido y continuaría jugando
- Le diría que ya no jugaría más con él a menos que dejara de decir esas cosas.

c)

- Pelearía con él hasta que tuviera que tragarse lo que dijo
- Le diría que ya no jugaría más con él a menos que dejara de decir esas cosas.

1.2. Escala Conner Adaptada

| | NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO |
|--|------|------|----------|-------|
| 1. Tiene excesiva inquietud motora | | | | |
| 2. Tiene dificultades de aprendizaje escolar | | | | |
| 3. Molesta frecuentemente a los niños | | | | |
| 4. Se distrae fácilmente, escasa atención | | | | |
| 5. Exige que sus peticiones se cumplan inmediatamente | | | | |
| 6. Tiene dificultad para actividades en equipo/grupo | | | | |
| 7. Está en las nubes, ensimismado | | | | |
| 8. No acaba las tareas que ha empezado | | | | |
| 9. Es mal aceptado por el grupo | | | | |
| 10. Niega sus errores y echa la culpa a otros | | | | |
| 11. Emite sonidos molestos y en situación inapropiada | | | | |
| 12. Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso | | | | |
| 13. Intranquilo, siempre en movimiento | | | | |
| 14. Discute y pelea por cualquier cosa | | | | |
| 15. Tiene explosiones impredecibles de mal genio | | | | |
| 16. Le falta sentido de las reglas del “juego limpio” | | | | |
| 17. Es impulsivo e irritable | | | | |
| 18. Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros | | | | |
| 19. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante | | | | |
| 20. Acepta mal las indicaciones del profesor | | | | |

Tabla: Adaptación de la Escala CONNERS para el profesorado de A. Farré-Riba y J.Narbona. Revista de Neurología 1997, 25 (138) 200-204

1.3. Cuestionario de análisis funcional de la conducta

CUESTIONARIO DE ANALISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA EN EL AULA

(Tomado de A.Vallés Arándiga, 2002: *Modificación de la Conducta problemática del Alumno* Ed. Marfil)

DATOS PERSONALES:

Apellidos y nombre:.....

Edad: Colegio:

Curso: Tutor-a:

Domicilio: Localidad:

Observaciones:

1. Descripción de la conducta

2. Características topográficas

A) Frecuencia (número de veces que ocurre en la unidad de tiempo)

| | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|-----|-----|-----|
| | 1' | 2' | 5' | 30' | 1h. | 2h. |
| Número de veces | | | | | | |

B) Duración (en unidad de tiempo)

| | | | |
|-----|----|----|-----|
| 30" | 1' | 2' | 1h. |
| | | | |

C) Intensidad:

| | | | |
|-----------|------|----------|-------|
| Casi nada | Algo | Bastante | Mucho |
| | | | |

EXPLORACIÓN FUNCIONAL:

A) Circunstancias previas:

1. ¿En qué situaciones escolares aparece la conducta problemática?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> En el pasillo | <input type="radio"/> En el patio |
| <input type="radio"/> En el aula | <input type="radio"/> En el gimnasio |
| <input type="radio"/> En la biblioteca | <input type="radio"/> En la entrada |
| <input type="radio"/> En la fila | <input type="radio"/> En |

2. ¿Qué hace el profesor en ese momento?

3. ¿Qué otras cosas está haciendo el alumno?

4. ¿Qué ocurre inmediatamente antes de que el alumno muestre la conducta problemática?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Le provoca un compañero | <input type="radio"/> Se aburre |
| <input type="radio"/> Recibe un empujón | <input type="radio"/> Lo provocan |
| <input type="radio"/> | |

5. ¿Existe algún acontecimiento en particular que pueda ser el desencadenante de la conducta problemática?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> La provocación de un compañero | <input type="radio"/> Pérdida de la atención |
| <input type="radio"/> Dificultad de la tarea escolar | <input type="radio"/> Juegos violentos |
| <input type="radio"/> Bromas pesadas | <input type="radio"/> Burlas |
| <input type="radio"/> No se detecta | <input type="radio"/> |

6. ¿Qué ocurre inmediatamente después?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Responde agrediendo | <input type="radio"/> Responde con insultos |
| <input type="radio"/> Realiza la tarea mal | <input type="radio"/> Emborriona o ensucia la tarea |
| <input type="radio"/> Se sale del aula | <input type="radio"/> Se va al patio u otra dependencia |
| <input type="radio"/> Grita | <input type="radio"/> Llora |
| <input type="radio"/> Se calla | <input type="radio"/> Contesta al profesor |

CONSECUENCIAS:

7. ¿Cómo reaccionan las personas que rodean al alumno ante su conducta?

* El profesor:

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> El profesor lo ignora | <input type="radio"/> El profesor le llama la atención |
| <input type="radio"/> Lo aísla (Dónde) ... | <input type="radio"/> Le sonrío |

- Le reprende
- Le hace repetir la acción de un modo correcto
- Le priva de recreo o parte de él
- Lo manda al patio
- No le dirige la palabra el resto de la jornada
- Le dice frecuentemente lo que tiene que hacer.

- Le hace una reflexión
- Se altera emocionalmente
- Llama a los padres
- Lo envía al director
-

* Otros alumnos-as:

Se fijan en él:

| A veces | Casi siempre | Siempre |
|---------|--------------|---------|
| | | |

- Lo ignoran
- Responden a la agresión
- Lo rechazan
- Se 'chivan'
- Algún/os alumno/s le anima/n o refuerza/n. (Cuál).....

- Le sonríen
- Se burlan
- Le insultan
- Se alían con él

8. ¿Cuáles son las desventajas que el alumno logra con su comportamiento?

- No jugar
- Hacer la tarea mal
- Aburrirse
- Ser rechazado totalmente
- Perder la estima del profesor
- Quedarse sin recreo
-

- Estar solo
- Daño físico
- Perder la relación con compañeros
- Tener tarea pendiente
- Deteriorarse su autoestima
- Suspender

9. ¿Cuáles son las ventajas que el alumno logra con su comportamiento?

- Se siente a gusto
- No realizar la tarea
- Apropiarse de objetos ajenos
- Imponerse a los demás
- Ninguna
- Obtener un nuevo objeto
- Tener excusa para no estudiar
-

- Obtiene atención
- Salir al patio
- Salir al pasillo
- Hacerse notar
- La estima del profesor
- Aumento de su autoestima

10. ¿Qué consecuencia tiene la conducta-problema en su vida en general?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Se siente feliz | <input type="radio"/> Se siente infeliz |
| <input type="radio"/> Se siente querido o integrado en su grupo | <input type="radio"/> Mejora su «imagen social» |
| <input type="radio"/> Se siente rechazado | <input type="radio"/> Estado predelincuencial |

GÉNESIS:

11. ¿Cómo apareció la conducta problemática?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> Espontáneamente | <input type="radio"/> Paulatinamente |
| <input type="radio"/> Intermitentemente | <input type="radio"/> ... |

12. ¿En qué circunstancias?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Al aumentar la exigencia de la tarea escolar | <input type="radio"/> Al recibir atención |
| <input type="radio"/> De estrés y ansiedad | <input type="radio"/> Inducido por los compañeros |
| <input type="radio"/> Déficits nutricionales | <input type="radio"/> Visualizando films inadecuado |
| <input type="radio"/> Al aumentar/reducir el nº alumnos y alumnas en la clase | <input type="radio"/> Se desconoce |
| <input type="radio"/> Celos | |
| <input type="radio"/> | |

13. ¿Parece el alumno imitar modos de acción de otras personas?

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Sí | <input type="radio"/> No | <input type="radio"/> A veces |
| <input type="radio"/> ¿De quién?... | <input type="radio"/> ¿Qué modos? ... | |

14. ¿Ha habido cambios en el modo de ocurrir la conducta problemática?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Sí | <input type="radio"/> No |
| <input type="radio"/> Mayor frecuencia | <input type="radio"/> Menor frecuencia |
| <input type="radio"/> Mayor duración | <input type="radio"/> Menor duración |
| <input type="radio"/> Mayor intensidad | <input type="radio"/> Menor intensidad |

15. ¿Ha habido cambios biológicos, psicológicos o ambientales concomitantes?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Sí | <input type="radio"/> No |
| <input type="radio"/> Crisis de crecimiento | <input type="radio"/> Enfermedad |
| <input type="radio"/> Accidentes | <input type="radio"/> “Modo de ver las cosas” |
| <input type="radio"/> Cambio de amigos | <input type="radio"/> Cambio de colegio |
| <input type="radio"/> Cambio de domicilio | <input type="radio"/> Cambios familiares |
| <input type="radio"/> | |

INTENTOS DE CONTROL:

16. ¿Qué se ha intentado en el Centro Escolar (profesorado, tutor-a, director-a...) para que el alumno-a no se comporte de dicha manera?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Establecer un Plan de Modificación de Conducta | <input type="checkbox"/> Aplicar castigos |
| <input type="checkbox"/> Aplicar premios a conductas contrarias | <input type="checkbox"/> Aislarlo |
| <input type="checkbox"/> Remitirlo al especialista. | <input type="checkbox"/> Fomentar cambio de situaciones |
| <input type="checkbox"/> Darle tarea extra | <input type="checkbox"/> Mediar en los conflictos |
| <input type="checkbox"/> Hablar con los padres y madres | <input type="checkbox"/> Mantener entrevistas con |
| <input type="checkbox"/> | |

17. ¿Durante cuánto tiempo?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Un día | <input type="checkbox"/> Alguna semana |
| <input type="checkbox"/> 2 meses | <input type="checkbox"/> 1 trimestre |
| <input type="checkbox"/> 1 mes | <input type="checkbox"/> 1 semana |
| <input type="checkbox"/> Todo el curso | |

18. ¿Ha dado algunos resultados?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| <input type="checkbox"/> Parcialmente | <input type="checkbox"/> Ha disminuido su duración |
| <input type="checkbox"/> Ha disminuido su frecuencia de aparición | <input type="checkbox"/> Ha disminuido su intensidad |

19. ¿Se ha intentado alguna otra cosa para cambiar la conducta problemática?

20. ¿Se han observado intentos del propio alumno-a para cambiar su conducta?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Se esfuerza por cambiar | <input type="checkbox"/> No se esfuerza por cambiar. |
| <input type="checkbox"/> Se esfuerza cuando se dan las siguientes circunstancias | |

21. ¿De qué naturaleza han sido y qué resultados se han obtenido:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Permanecer quieto | <input type="checkbox"/> Concentrarse |
| <input type="checkbox"/> Estar callado | <input type="checkbox"/> Contener la risa |
| <input type="checkbox"/> Contener la agresión física | <input type="checkbox"/> Cambiar el tipo de insultos |
| <input type="checkbox"/> Llamar la atención de otro modo | <input type="checkbox"/> Autorreforzarse |
| <input type="checkbox"/> Imitar un nuevo modelo | <input type="checkbox"/> Autorregistrarse su conducta |
| <input type="checkbox"/> Moderar su hiperactividad | <input type="checkbox"/> Aumentar su comunicacion |
| <input type="checkbox"/> Mejorar su rendimiento escolarización | |

22. ¿Cómo han reaccionado quienes le rodean ante tales intentos?

- Introduciendo nuevas modificaciones en el control
- No se ha valorado
- O.....
- Con satisfacción
- Reforzando al niño-a

CONTEXTO COGNITIVO:

23. ¿Qué opiniones y actitudes se sustentan sobre la conducta problemática en particular y sobre el niño o niña en general?

- Que le influye negativamente en su ambiente escolar
- Que es muy problemática
- Le hace infeliz
- Le dificulta su integración social
- Le predispone a comportamientos de grave alteración
- O.....

24. ¿Qué opiniones ha manifestado el alumno acerca de su propia conducta? ¿ Y a los intentos de control del profesor?

- Está muy interesado en cambiar
- Se da cuenta pero no quiere cambiar
- Se deja «controlar» por el profesor
- No se da cuenta del problema
- No se deja «controlar»

DETECCIÓN DE POSIBLES REFORZADORES:

1. ¿Qué hace el alumno o alumna con agrado?

- Escribir
- Recortar
- Modelar
- Cuidar el patio
- Cuidar el jardín
- Repartir folios
- Copiar
- Dibujar
- Colorear
- Recoger papeles
- Vigilar
- Guardar material
- Salir a la pizarra
- O.....

2. ¿Cuáles son las consecuencias de estas actividades?

- Mayor tranquilidad personal
- Menor incidencia de la conducta
- Mayor autocontrol problemática
- La clase menos ruidosa
- Menor nº de situaciones problemáticas

3. ¿Qué le gustaría poseer?

- Útiles de escritura
- Tarjetas
- Golosinas
- La mejor consideración de algún compañero o compañera
- Más tiempo de recreo
- Más tiempo libre
- Cromos
- Juegos de P.C. o videoconsola
- Cómicos
- La consideración de algún profesor o profesora

4. ¿Quién puede satisfacer esos deseos?

- El propio alumno-a
- El profesor-a
- Los padres
- Sus compañeros-as
- El director-a
- Otros ...

5. ¿Con quién está a gusto?

- Con qué alumno-a
- Con todos los compañeros-as
- Solo
- Con pocos compañeros-as

6. ¿Qué éxitos se han logrado con estos refuerzos? ¿Con qué frecuencia?

- Se han conseguido éxitos frecuentemente (especificar.)
- No se han conseguido
- Sólo parcialmente

7. ¿Bajo qué condiciones alcanzan estos refuerzos una conducta deseada?

- Cuando el alumno-a los valora
- Cuando los canjea por fichas
- Cuando el profesorado no se enfada
- Cuando está contento
- Cuando se le administran contingente
- Cuando se le refuerza de modo fijo

LISTA DE REFUERZOS

1. Refuerzos primarios:

- Comida
- Bebida
- Tranquilidad
- Contacto físico
-

2. Refuerzos secundarios ,sociales.

- Alabanza.
- Reconocimiento
- Contacto ocular
- Contacto físico (dar la mano, palmadas,..)
-

3. Refuerzos Materiales Secundarios.

- Juguetes.
- Cromos
- Pinturas
-

4. Actividades de refuerzo.

- Deportes
- T.V.
- Cine
- Oír música
- Excursiones
-

5. Refuerzos internos (operantes encubiertos)

- Fantasías agradables
- Sentimiento de orgullo
- Deber cumplido
- Ser más rápido o mejor
- Parecerse a un ídolo
-

1.4. Informe de Evaluación Conductual

| FECHA DEL INFORME | | FECHA DE REMISION | | PERIODO DEL INFORME | |
|--|--------|-------------------|---------|----------------------------|-----|
| IDENTIFICACION | | | | | |
| NOMBRE | | | | FECHA DE NACIMIENTO | / / |
| DNI | | DIRECCIÓN | | | |
| TELEFONO | | | | | |
| PROFESIONALES IMPLICADOS | | | | | |
| AREA | NOMBRE | | ENTIDAD | LOCALIDAD | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| RAZONES POR LA QUE LA PERSONA HA SIDO REMITIDA | | | | | |
| <p>La persona ha sido remitida por _____ para una evaluación. Los problemas concretos que presenta y que han sido identificados en el momento en el que ha sido remitida incluyen:</p> <p>1.-</p> <p>2.-</p> <p>3.-</p> <p>4.-</p> <p>5.-</p> | | | | | |
| FUENTE DE LOS DATOS | | | | | |
| <p>Esta evaluación se basa en la información obtenida de las siguientes fuentes:</p> <p>1.- Observaciones de la conducta de la persona en....</p> <p>2.- Entrevistas con la familia y cuidadores naturales....</p> <p>3.- Entrevista con el personal de apoyo:</p> <p>4.- Revisión de los siguientes informes:</p> <p>5.- Las siguientes pruebas aplicadas:</p> <p>6.- Otros</p> | | | | | |

INFORMACIÓN BÁSICA

Breve descripción de la persona.

Edad, sexo, diagnóstico, características físicas, habilidades cognitivas, habilidades comunicativas, capacidades motoras y perceptivas, autonomía personal, habilidades sociales, habilidades en el hogar, habilidades comunitarias, habilidades de autodirección, habilidades del ocio y tiempo libre, habilidades ocupacionales, pre/laborales, habilidades de salud y seguridad, habilidades académico funcionales.

Organización de la Unidad de Vida e Historia Familiar.

Ubicación y tipo de residencia, personas con las que convive, situación familiar...

Actividades regulares en las que participa.

Tipo, ubicación.....

| Estado de salud general. | | | | | | | |
|--|-------|----------------------------|--|---------------|--|--------------|-------|
| Fecha de la revisión más reciente | | | | | | | |
| Valoración general | | | | | | | |
| Problemas específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Neurológicos: • Circulatorios/cardiacos: • Respiratorios: • Digestivos: • Urológicos/ginecológicos: • Visuales: • Auditivos: • Endocrinos: • Musculares/óseos: • Dermatológicos: • Reacciones alérgicas: | | | | | | | |
| Hospitalizaciones: | | | | | | | |
| Discapacidad física: | | | | | | | |
| Actividades epilépticas (si no hay, valorar posibles episodios de ausencias y/o conductas repentinas descontroladas) | | | | | | | |
| Tipo de crisis | | Frecuencia | | Última crisis | | Efectos | |
| | | | | | | | |
| Medicación actual | | | | | | | |
| Fármaco | Dosis | Programa de tomas Horas | | | | Fecha inicio | Razón |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|
| Uno por cada conducta desafiante | | | |
| Conducta Nº: | | Descripción de la conducta | |
| Descripción del problema | | | |
| Topografía | | | |
| Ciclo | | | |
| Curso Precursores | | | |
| Intensidad | | | |
| Historia del Problema | | | |
| Inicio | | | |
| Duración | | | |
| Evolución | | | |

| Análisis Ecológico | |
|------------------------------|--|
| | |
| Análisis Antecedentes | |
| Entornos | |
| Personas | |
| Horas | |
| Actividades | |
| Eventos | |

| Análisis Consecuentes | |
|---------------------------------|--|
| Reacciones | |
| Manejo | |
| Eventos | |
| Análisis del significado | |
| | |
| Análisis motivacional | |
| | |

Análisis de los mediadores

CONCLUSIONES

Firma y titulación del profesional

1.5. Cuestionario de conducta violenta en la escuela

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a comportamientos que hace la gente en relación con otras personas. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en los últimos doce meses.

| | | | |
|------------|------------------|-------------------|--------------|
| Nunca 1 | Pocas veces 2 | Muchas veces 3 | Siempre 4 |
|------------|------------------|-------------------|--------------|

| Comportamiento | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Soy una persona que se pelea con los demás | | | | |
| 2. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego | | | | |
| 3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero | | | | |
| 4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as | | | | |
| 5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona | | | | |
| 6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as | | | | |
| 7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás | | | | |
| 8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también | | | | |
| 9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero | | | | |
| 10. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as | | | | |
| 11. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as | | | | |
| 12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as | | | | |
| 13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos) | | | | |
| 14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos | | | | |
| 15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás | | | | |
| 16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos | | | | |
| 17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle | | | | |
| 18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas | | | | |
| 19. Soy una persona que desprecia a los demás | | | | |
| 20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero | | | | |
| 21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos) | | | | |
| 22. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás | | | | |
| 23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona | | | | |
| 24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás | | | | |
| 25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás | | | | |

1.6. Cuestionario de Conductas Académicas

ALUMNO/A: _____

PROFESOR: _____

AREA: _____

FECHA: _____

- Describa las conductas académicas que más le molestan del alumno/a.
- Indique cuándo ocurren, cuántas veces al día o a la semana y que hace o dice usted ante tales comportamientos.
- En su opinión, que tipo de tareas realiza la alumna con más agrado
- Qué tareas cree que le resultan más desagradables.
- Qué actividades realiza de manera espontánea, sin que nadie se lo mande.
- ¿Cómo se comporta con los compañeros que se sientan más cerca de él/ella?
- ¿Y con los demás?
- ¿Qué opinión cree que tienen los compañeros de él/ella?
- ¿Qué opinión tienen los profesores de él o ella, incluida la suya?

1.7. Inventario Eyberg de la conducta

Inventario Eyberg de comportamiento en niños

Código:.....

Su información es confidencial

Nombre del niño/a:

Edad: Meses: Años: Fecha de nacimiento:

Persona que rellena el cuestionario: Padre Madre Fecha de hoy:

Instrucciones: Las siguientes frases describen la conducta del niño. Por favor, señale con un círculo el número que describe mejor cuál de estas conductas es más frecuente en su hijo, y señale con otro círculo en el apartado "sí" o "no" si ello es un problema para usted.

| | <i>Nunca</i> | <i>Rara vez</i> | <i>Alguna vez</i> | | <i>A menudo</i> | <i>Siempre</i> | <i>Es esto un problema para usted?</i> | | |
|---|--------------|-----------------|-------------------|---|-----------------|----------------|--|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 1. Tarda en vestirse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 2. Tarda en comer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 3. Se comporta mal en la mesa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 4. Rechaza la comida que le sirven | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 5. No quiere hacer las tareas de la casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 6. Es lento en arreglarse para acostarse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 7. Se niega a acostarse a la hora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 8. No obedece las normas de la casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 9. No obedece hasta que no se le amenaza con un castigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 10. Es desafiante cuando se le da una orden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 11. Discute sobre las reglas de la casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 12. Se enfada cuando no se sale con la suya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 13. Tiene rabietas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 14. Responde mal a la gente mayor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 15. Lloriquea | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 16. Lloro con facilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 17. Grita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 18. Pega a sus padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 19. Rompe juguetes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 20. No es cuidadoso con sus juguetes y otros objetos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 21. Roba | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 22. Miente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 23. Molesta a otros niños | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 24. Discute con sus amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 25. Discute con sus hermanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 26. Se pega con niños de su edad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 27. Se pega con sus hermanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 28. Quiere llamar la atención constantemente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 29. Interrumpe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 30. Se distrae fácilmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 31. Pone atención por poco tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 32. No termina sus tareas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 33. Tiene dificultad para entretenerse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 34. Le cuesta concentrarse en una cosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 35. Es demasiado activo o inquieto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |
| 36. Moja la cama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Sí | No |

1.8. Entrevista familiar para los problemas de conducta

Entrevista realizada por:

Con quién se realiza:

Fecha:

1- DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Domicilio:

Teléfono:

Centro:

Nivel:

Ciclo:

Profesor tutor:

Localidad:

2- DATOS FAMILIARES

A) PADRE

Nombre y apellidos:

Edad:

Estudios realizados:

Profesión:

Situación laboral:

Lugar de trabajo:

Horario:

B) MADRE

Nombre y apellidos:

Edad:

Estudios realizados:

Profesión:

Situación laboral:

Lugar de trabajo:

Horario:

C) HERMANOS

Nombre

Edad

Estudios

Prof.

Vive en casa

D) OTROS FAMILIARES QUE CONVIVEN CON LA FAMILIA

3- ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

1 ¿Cuál es el problema o los problemas existentes?

Descripción detallada de los problemas

2 ¿Cómo lo vive la familia?

3 ¿A quien molesta sobre todo el problema? ¿por qué?

4 ¿En qué ámbitos o situaciones se da el problema con más frecuencia e intensidad?

5 ¿Cuándo empezó el/los problemas y como han evolucionado?

6 ¿Esta relacionado el problema con algún cambio en la familia o algunos de sus miembros?

7 ¿Ha asistido el niño a algún especialista en relación con dichos problemas? ¿Dónde?

8 ¿Qué ha intentado la familia para solucionar el problema?

Descripción detallada

4- SITUACIÓN DEL ALUMNO/A

1 Autonomía personal

- control de esfínteres (hábitos)

- aseo (hábitos)

- vestido (hábitos)

- comida (hábitos)

- sueño (hábitos)

- autonomía en la casa

- muestra responsabilidad ante sus cosas (ropa, material escolar, juguetes)

- realiza tareas de colaboración en la casa (hacer recados, poner mesa, hacer camas, cuidado de plantas, etc.)

- desenvolvimiento en el pueblo, ciudad, barrio, etc.

- respeta normas básicas

- discrimina y evita peligros

- Actividades que realiza fuera del centro

2- Autonomía Social

- Relaciones Interpersonales
 - Relación con los demás
 - Actitud ante las relaciones
- Relación con el juego
 - ¿Con quien juega?
 - ¿Cómo participa en los juegos?
 - ¿dónde juega?
 - Aficiones e intereses
 - Actividades que realiza durante el día y los fines de semana

3- Aspectos emocionales

- ¿Cómo cree que es su hijo?
- ¿cómo piensa que se siente su hijo?
- ¿cómo piensa que los demás ven a su hijo?

5- SITUACIÓN FAMILIAR

SITUACIÓN DEL GRUPO FAMILIAR

- Miembros que lo integran:
- Ocupaciones:
- Nivel cultural:
- Nivel económico:

RELACIONES FAMILIARES

- Tipo de relaciones (autoritaria, dialogante, permisiva, afectuosa, distante....):
 - padre-hijos
 - madre-hijos
 - hermanos
 - padre-madre
 - otros familiares
- Situaciones en la convivencia familiar que pueden afectar a las relaciones:
 - discusiones frecuentes
 - falta de dialogo
 - relaciones agresivas o violentas

- malos tratos
- toxicomanías
- ludopatía
- ¿Qué actitudes tiene la familia en relación con las dificultades del niño?:
 - sobreprotección
 - resignación
 - ansiedad
 - comprensión y aceptación
 - sobreexigencia
 - frustración
 - indiferencia
 - rechazo
 - el niño es el centro de la dinámica familiar
 - existe colaboración y ayuda para potenciar el desarrollo del niño/a
 - se potencian o evitan que se relacione con otros niños de su misma problemática
 - otros
- ¿Existen celos entre hermanos? especificar
- ¿Qué aspectos del comportamiento de su hijo influyen negativamente en las relaciones?
- Tiempo que pasan con su hijo y en que lo emplean

ESTILO EDUCATIVO

- ¿Quién se encarga de la educación de los hijos?
- Suelen tomar decisiones conjuntas?
- Las pautas educativas que se dan son:
 - de común acuerdo
 - individuales
 - contradictorias

Las pautas que regulan la convivencia (horario, tareas de responsabilidad, salidas, etc.):

- son asumidas por todos
- se hacen excepciones con el niño
- hay acuerdo en estas excepciones

Utilizan con su hijo:

- premios
- elogios

- castigos
- razonamientos

¿Ante cual responde mejor?

¿Mantienen el premio y el castigo hasta el final?

¿Se le da la oportunidad al niño para que vaya adquiriendo autonomía personal e independencia

Valores que rigen la vida familiar:

- salud
- orden y limpieza
- superación
- aceptación de la diversidad
- dinero
- compartir
- cooperación

EXPECTATIVAS

-¿Qué esperan de sus hijos?

- De su desarrollo como personas:
 - Autonomía personal
 - relaciones sociales
 - independencia
- De su escolarización:
 - la respuesta educativa es la adecuada
 - terminará la primaria
 - podrá continuar estudios posteriores

1.10. Hoja de registro de conductas y sus componentes

ALUMNO/A: _____

OBSERVADOR: _____

SEMANA: _____

| DÍA | CONDUCTA 1 (agresión) | | | CONDUCTA 2 (Tirar cosas) | | |
|-----|-----------------------|------------------|----------------|---------------------------|-----------------------------|-------------|
| | Pega a compañeros | Pega al profesor | Se autolesiona | Tira sus cosas | Tira las cosas de los demás | Rompe cosas |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

1.11. Registro de Condiciones de Aparición de la Conducta

REGISTRO DE LAS CONDICIONES DE APARICIÓN DE LA CONDUCTA PROBLEMA

| |
|--|
| Datos del alumno-a..... |
| Curso.....Edad.....Colegio..... |
| Definición de la conducta observada..... |
| |

| SEMANA DEL | CIRCUNSTANCIAS PREVIAS A LA APARICIÓN | REACCIONES DE LOS COMPAÑEROS-AS | REACCIONES DEL PROFESOR-A | CONSECUENCIAS INMEDIATAS PARA EL ALUMNO-A |
|------------|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|---|
| LUNES | | | | |
| MARTES | | | | |
| MIÉRCOLES | | | | |
| JUEVES | | | | |
| VIERNES | | | | |

1.12. Cuestionario

Alumno:

Curso:

Fecha:

PERCEPCION DEL ALUMNO DEL CLIMA DE LA CLASE Y DEL PROFESOR

(De Fernández Ballesteros, 1987).

1. En tu clase, ¿existen normas de comportamiento claras para todos los alumnos?
SI _____ CUALES:
NO _____

2. En tu clase, ¿el profesor/a habla con vosotros de otras cosas que no sean las tareas?
SI _____ CUALES:
NO _____

3. En tu clase, ¿el profesor/a ayuda **a todos** los alumnos/as a hacer los trabajos?
4. El profesor de tu clase, ¿ha explicado qué sucede cuando un alumno se salta una norma?
5. En tu clase, ¿los alumnos son amigos y pueden hablar de muchas cosas?
6. En tu clase, ¿los alumnos aprenden y se divierten con lo que hacen?
7. En tu clase, ¿el profesor habla bajo?
8. En tu clase, ¿algunos alumnos te tienen "manía"?
9. En tu clase, ¿los alumnos realizan, a veces, los trabajos que ellos proponen?
10. En tu clase, ¿el profesor se lleva bien con todos los alumnos?
11. En tu clase, ¿los alumnos pueden elegir donde sentarse?
12. En tu clase, ¿el profesor quita puntos si algún alumno se porta mal?
13. En tu clase, ¿el profesor deja que los compañeros se ayuden en los trabajos?
14. En tu clase, ¿algunos alumnos/as mienten al profesor/a para que no les castigue?
15. Los alumnos/as de tu clase, ¿se burlan de algún compañero/a cuando se equivoca?
16. El profesor/a de tu clase, ¿es amigo de los alumnos/as?
17. En tu clase, ¿los alumnos alborotan mucho y no prestan atención cuando el profesor habla?
18. ¿Tus compañeros están contentos en clase?

19. En tu clase, ¿el profesor se enfada cuando los alumnos no terminan los trabajos?

20. En tu clase, ¿se hacen siempre los mismos trabajos?

21. El profesor/a, ¿premia a los alumnos de alguna forma cuando terminan pronto los trabajos?

22. Los alumnos de tu clase, ¿se copian de los compañeros?

23. En tu clase, ¿el profesor se enfada muy a menudo?

24. En tu clase, cuando un alumno/a no cumple las normas ¿qué hace el profesor/a?:

- Llama al director.
- Le riñe.
- Llama a sus padres.
- Le manda fuera de clase.
- No hace nada.
- Habla con el alumno y llegan a un acuerdo.
- Le insulta delante de los compañeros.
- Le castiga de otras formas: _____

25. En tu clase, ¿el profesor es "muy duro"?.

26. En tu clase, ¿los alumnos no pueden hablar si el profesor no les da permiso?

27. En tu clase, ¿entran otras personas a ayudar a los alumnos?

28. En tu clase, ¿el profesor/a castiga a los alumnos cuando se levantan de su sitio?

29. En tu clase, ¿hay algunos alumnos/as que temen al profesor/a? ¿Por qué?:

30. Observaciones: _____

2. Programa de Intervención

A continuación se propone un modelo de programa de intervención realizado por mi, que cada docente deberá adaptar a su alumno y a partir de ahí trabajar para mejorar su problema conductual en primera instancia y continuar, más adelante, con los contenidos curriculares correspondientes, que serán más accesibles con la mejora de los problemas conductuales con los que se estará trabajando.

Para ello, partimos de dos puntos principales, que son:

1. La observación conductual
2. El programa de intervención propiamente dicho.

1. OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA

En este apartado, se debe establecer por parte del tutor, y en colaboración con todo el equipo de profesionales que trabajen con el alumno, una observación diferencial de los diferentes comportamientos desajustados que presenta el alumno, así como su frecuencia, duración, contextos en los que se producen...

Además habrá que recabar la información de los diferentes ámbitos en los que se encuentra, como la familia, escuela, contexto educativo, social...

Para ello se realizan las pruebas con las que hemos trabajado en el proyecto de investigación: Hojas de registro, cuestionarios, entrevistas, informes, escalas e instrumentos estandarizados..., todos ellos, elementos que ya hemos expuesto a lo largo del trabajo, y que serán la base de la intervención ajustada que queremos realizar con el alumno.

2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Este programa de intervención será generalizado, para el alumnado con problemas de conducta y discapacidad individual, estableciendo técnicas de modificación de conducta y actividades de desarrollo de conductas ajustadas de forma generalizada para este grupo de alumnos, que cada docente deberá individualizar en función de cada niño.

2.1. Objetivos

- Minimizar los problemas conductuales del alumno
- Desarrollar comportamientos ajustados en el mismo
- Favorecer un posterior desarrollo educativo lo más ajustado posible.

2.2. Metodología

Para llevar a cabo este programa se utilizará un desarrollo metodológico activo, participativo, en el que se trabajarán diferenciadas técnicas de modificación conductuales complementándolas con el proceso educativo.

Todo ello, desde un punto de vista motivador y divertido, para un alumnado específico con niveles de competencia curricular muy bajos, por lo que en muchas ocasiones la metodología más ajustada se abordará a través del juego y las actividades prácticas en todo momento.

2.3. Temporalización

El programa se va a llevar a la práctica durante un trimestre.

Una vez que se he elaborado el programa, se pondrá en práctica con el alumno, y se irán anotando todos los aspectos observados, tanto avances como posibles retrocesos.

Una vez pasado el trimestre se realizará una evaluación acerca del éxito o no del programa, y de la posibilidad de seguir realizándolo durante más tiempo. Aquí se realizarán las modificaciones que se consideren oportunas.

Al ser programas con actividades y elementos concretos, a pesar de la observación de éxito tras el primer trimestre, será preciso volver a remodelar el programa cada cierto tiempo, con nuevas actividades, técnicas de modificación de conducta con otros niveles de reforzamientos...

En lo que respecta a la temporalización de las sesiones del programa, las técnicas de modificación de conductas, estarán presentes en todo momento, tanto en actividades planteadas para modificar la conducta como en el resto.

En cuanto a las sesiones de actividades específicas, se llevarán a cabo una hora diaria, de lunes a viernes en el aula ordinaria siempre que sea posible y en un aula específica cuando se considere absolutamente preciso.

2.4. Recursos

Los recursos utilizados serán los que se dispongan en el aula y en el centro educativo en función de las actividades. Se utilizará un material sencillo que se pueda adquirir con facilidad. En cada actividad, pues, se debe exponer el material oportuno.

2.5. Técnicas de modificación de conducta

Este programa de intervención consiste en llevar a cabo técnicas de modificación de conductas con los alumnos así como proponer actividades para provocar conductas ajustadas, contrarias a las que realiza el alumno.

Para ello, se programan una serie de técnicas de modificación de conductas que el docente lleva a la práctica diariamente, en el momento en el que se produzcan conductas desajustadas o ajustadas, y también cuando se pongan en práctica las actividades planteadas.

Algo esencial, común en todas las técnicas, será la necesidad de control de conductas, anotar todas las conductas y consecuencias que conllevan esas conductas, para que se actúe de la misma forma en todas las situaciones similares y que el resto de los docentes que trabajan con el alumno también sepan cómo actuar.

Para exponer algunas de las técnicas que he considerado oportunas para estos alumnos, voy a exponer dos tablas de conductas elaboradas por la *Asociación Balear de padres de niños con TDAH: STILL*.

Tabla 15. Procedimientos para aumentar las conductas deseables.

| TÉCNICA | DESCRIPCIÓN | EJEMPLO |
|--|---|--|
| REFUERZO POSITIVO (aplicar reforzadores) | Aplicar reforzadores positivos y, por tanto, agradables , después de realizada la conducta. Una vez que se ha realizado la conducta deseada, pueden utilizarse reforzadores de tipo social (sonrisa, aprobación, una alabanza...), sobre todo con los adolescentes. Es la técnica más eficaz para reforzar conductas. | Si acabas los deberes (voy a estar muy contento/a), podrás ver la televisión. Si tienes la habitación ordenada podrás ir a jugar. Si ha realizado las tareas escolares con buena letra y de manera ordenada le diremos: : “Muy bien campeón/a”, con una gran sonrisa. |
| REFUERZO NEGATIVO (retirar Reforzadores) | Retirar reforzadores desagradables tras la realización de la conducta deseada. Recompensamos el esfuerzo retirando algo desagradable para él. | Si acabas los deberes a tiempo, no tendrás que poner la mesa a la hora de cenar. Si estudias media hora, no tendrás que sacar la basura. |
| ECONOMÍA DE FICHAS | Se basa en el principio de recompensas secundarias (las fichas), que se cambiarán por determinadas recompensas. | Cada día que acabes las tareas escolares, ganarán un punto, y cuando consigas 10 puntos podrás cambiarlos por una entrada al cine en fin de semana. |

Tabla 16: Procedimiento para disminuir las conductas no deseables.

| TÉCNICA | DESCRIPCIÓN | EJEMPLO |
|---------------------------|--|---|
| COSTE DE RESPUESTA | Retirar reforzadores positivos (agradables) tras la realización de la conducta que queremos eliminar. | Si no te sabes la lección, no podrás utilizar el ordenador. Los días que no termines la tarea escolar, perderás un punto. |
| TIEMPO FUERA | Consiste en aislar al niño en un lugar carente de estímulos para que no obtenga los reforzadores positivos (atención, risas, etc. de los demás o de determinados compañeros,...), con el fin de que esa conducta desaparezca . Se aplicará inmediatamente después de la conducta inadecuada. Se puede aplicar de manera total (fuera de la habitación) o parcial (en un rincón de la habitación), y no debe sobrepasar los 10 minutos), se aplicará aproximadamente un minuto por año de edad. | Si no comes sin molestar a tu hermano, terminarás la comida en la cocina. Cada vez que saltes en el sofá te irás cinco minutos a tu habitación. Si gritas o insultas, te sentarás 3 minutos en esta silla. |
| EXTINCIÓN | Consiste en dejar de recompensar conductas con el objetivo de que disminuyan y desaparezcan. Se deja de aplicar el reforzador (recompensa positiva) que mantiene esa conducta. Se requiere ser constante y firme. Para ello se ignora una conducta, sin mirarle, ni razonar con él ni hacer gestos o "caras". Se puede recompensar otra conducta deseable o compatible. | Cuando grite para demandar la atención de los padres, no se responderá hasta que su tono de voz sea el adecuado. Cuando llore o proteste al pedir algo, se le explicará que no se le dará hasta que su conducta sea adecuada |

2.6. Actividades y experiencias de aprendizaje

A continuación se exponen una serie de actividades generalizadas en torno al trabajo de problemas de conducta, teniendo en cuenta que éstas se deben adaptar en función de las conductas desajustadas de cada alumno.

- a) Role Play. Un juego con el que los docentes pueden trabajar las conductas de sus alumnos es el role Play. Esto consiste en que los alumnos se conviertan en diferentes personajes e interactúen con el resto, favoreciendo en que se pongan en lugar de los demás y a la vez que trabajen la socialización con los compañeros, aspecto que muchos problemas de conducta tienen como base. Este método puede tener numerosas variaciones. Por ejemplo se simula un aula, y el alumno con problemas de conducta será el profesor, luego será el mediador en una discusión...de modo que se vayan integrando conductas que el propio alumno realiza y son desajustadas. Otra variante puede ser con un profesor en un aula específica, sacando cartulinas e imitando lo que ponga en el papel. Este

caso es para alumnos que tengan que trabajar cosas específicas o que su discapacidad así lo haga conveniente.

- b) Juegos de normas. Una actividad parecida a la anterior será el juego de las normas. A los alumnos del aula se les indica que tienen que cumplir unas normas según el maestro vaya diciendo. Primero serán sencillas como estarse quieto, mirar para la ventana, darle la mano a un compañero..., pero luego pueden ir cogiendo forma en torno a los problemas de conducta que presente el alumno, con el fin de que se vaya acostumbrando a las normas en el aula, y que vea que son positivas. Cuando no hagan caso en el juego se les puede penalizar simbólicamente por ejemplo, no siendo él el que dice las normas, y si lo hacen bien serán ellos lo que indiquen normas también.
- c) A la orden. Este juego tiene el objetivo de mantener al alumno sentado en el asiento durante la jornada lectiva. Para ello el juego consistirá en que no deben moverse de su asiento, únicamente cuando el docente diga “ahora” y ello en ese momento deben correr hacia la pizarra. En ésta, se irán contando los puntos que se les pondrán a los alumnos que se haya visto levantados sin que se haya dado la orden. Y el que más puntos tenga perderá. Intentaremos que no pierda ninguno. Una vez que conocen el juego pueden ser los mismos alumnos los que den la orden, siempre y cuando hayan hecho bien la actividad. Finalmente, delante de los alumnos y asegurándonos que nos prestan atención, les indicaremos que esto es lo que tienen que hacer cuando estamos sentados en clase.
- d) Premio al más cuidadoso de la clase. Otro tipo de experiencias de aprendizaje de conductas puede ser que se haga desde los primeros días concursos, por ejemplo que se fomente el cuidado por el aula, dando puntos positivos a los alumnos que tengan un comportamiento ejemplar en el cuidado de la clase. De este modo, con los alumnos con comportamientos desajustados en este campo se estará trabajando esta conducta. Se les indicará que conseguirá un premio al que más puntos obtenga a lo largo de un trimestre. Es importante que a la mínima mejora del alumno con problemas de comportamiento se le de una puntuación positiva, para que se sienta motivado y siga haciéndolo bien.
- e) Contrato por puntos. Ésta, es una técnica que se puede convertir en actividad y que resulta muy beneficiosa. Consiste en trabajar con “todos” los alumnos de clase con un contrato, no solo con los alumnos que presentan problemas de conducta, porque sino no tendrán la misma motivación. Se evaluará que es lo

que cada alumno tiene que mejorar, y con respecto a los alumnos con problemas de conducta, veremos cuáles son las conductas modificables, y estableceremos un contrato por puntos, en el que cada vez que haga bien o mal algo relacionado con la conducta se le añadirán o quitarán puntos. Si son pequeños se pueden utilizar caritas sonrientes, estrellas de gomets..., Este contrato tendrá diferentes variantes, obteniendo un premio al final, con cosas que al alumno le guste de forma continua...

2.7. Evaluación.

La evaluación de cada alumno será continua, viendo los progresos que va teniendo el alumno en cuanto a los problemas conductuales que presenta, si van a menos, si se intensifican, o si se mantienen.

En lo que respecta al programa, éste se evaluará al finalizar el trimestre y se pondrán las modificaciones oportunas, todo con el objetivo de favorecer el desarrollo personal y educativo del alumno.

Autor del programa: Sara Vicente Albalat.