

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN ANTE ALUMNADO CON TGC

CONSEJERÍA DE EDUCACION Y DEPORTE
Delegación Territorial Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y
Conciliación en Málaga

EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESPECIALIZADO
en la atención al alumnado con
TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA

Miriam Berzosa Pablo
Azahara Arjona Martín

0. ÍNDICE

	<u>Página</u>
1. Presentación.....	3
2. Justificación.....	3
3. Finalidad y objetivos.....	7
4. Agentes, principios y competencias del EOEE TGC.....	8
5. Secuencia de pasos a dar ante TGC.....	11
6. Identificación de NEAEs.....	13
7. Actuaciones implicadas.....	14
8. Proceso de solicitud de intervención	17
9. Bibliografía.....	17
10. Anexos.....	18
o Anexo I. Valoración de rasgos TGC	18
o Anexo II. Análisis funcional	20
o Anexo III. Entrevista familiar	22
o Anexo IV. Orientaciones para la evaluación psicopedagógica	25
o Anexo V. Orientaciones profesorado	26
o Anexo VI. Orientaciones familia	30
o Anexo VII. Derivación a servicios de salud	41
o Anexo VIII. Técnicas de gestión conductual, cognitiva y emocional	42
o Anexo IX. Programa de intervención.	50
o Anexo X. Cuadro de corresponsabilidad	53
o Anexo XI. Evaluación de medidas	54
o Anexo XII. Recursos de intervención	55
o Anexo XIII. Solicitud de demanda de intervención EOEEE	57

1. PRESENTACIÓN

El documento que aquí se presenta pretende **actualizar el Protocolo Provincial para la atención al alumnado con trastornos graves de conducta** (en adelante TGC), en el que a través de pautas, orientaciones y ciertos instrumentos se pretende facilitar la actuación con el alumnado que presenta NEEs asociadas a TGC. Este protocolo intenta ser una **herramienta que sistematice el proceso de colaboración del Equipo de Orientación Educativa Especializado** con los centros educativos que solicitan la intervención del Equipo y optimizar así la respuesta ofrecida al alumnado con problemas y/o trastornos de conducta.

Además de ofrecer herramientas para la organización de la respuesta educativa, este protocolo pretende subrayar el valor del cuidado que requiere que todos los agentes educativos entendamos **la conducta como un síntoma y un medio de adaptación del niño/a** ante una situación o factores de índole educativo, socio-familiar, afectiva o neurológica.

La labor orientadora en los primeros momentos de este proceso tiene una importancia clave, tanto en la valoración de las **necesidades subyacentes** a la conducta, como en el proceso de evaluación psicopedagógica, ya que **la detección de la NEAE** debe constituir un instrumento que facilite el progreso del alumno y **no una etiqueta que dificulte su comprensión y evolución**.

Además de la figura orientadora, el papel de los **Equipos Directivos** será un pilar fundamental en la **gestión inclusiva de las medidas y recursos** con los que cuenta el centro, siendo la herramienta más potente la figura de un **Tutor/a** empático, sereno y hábil en la restauración y **transformación de las conductas** desadaptadas en conductas favorables para el desarrollo personal social y académico. Dicha transformación solo será posible a través adecuado **trabajo preventivo, multidisciplinar y en equipo**. Es esta coordinada labor sistémica la que permitirá que no todos los potenciales TGC lleguen a serlo y que los alumnos que hay detrás constituyan un reto de aprendizaje y mejora educativa y no un problema que combatir.

2. JUSTIFICACIÓN

MARCO TEÓRICO

La **delimitación conceptual** de los Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (TGC) es muy compleja, tanto por la dificultad que entraña delimitar criterios de normalidad o anormalidad en un determinado patrón de comportamiento,

como por la multitud de factores implicados en su origen y mantenimiento. Kazdin (1995) los define 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”. Los TGC suponen uno de los diagnósticos más frecuentes en las unidades de salud mental infanto-juvenil, donde equivale a algo más de la mitad de las consultas, estimándose su prevalencia en la población general, entre un 2% y un 16 %. La presencia de este trastorno en nuestro alumnado puede tener como consecuencia severas implicaciones en su aprendizaje, éxito escolar y en la adecuada convivencia y relación social con los compañeros y profesores de sus centros educativos.

A la hora de hacer una **clasificación** de los diferentes Trastornos Graves de Conducta, nos encontramos con serias dificultades para llevarla a cabo, dado el elevado número de síntomas que aparecen y que ha quedado perfectamente reflejado en las clasificaciones ofrecidas por el DSM-V o por el CIE-10, tales como agresividad, robos, incendios, fugas, mentiras, y que con harta frecuencia van asociadas con hiperactividad, impulsividad, dificultades cognitivas y de aprendizaje y habilidades sociales pobres. La mayor parte de estos trastornos se presentan ya desde la infancia.

Las **conductas de oposición** son clave en estos diagnósticos y es crucial analizar qué grado de normalidad evolutiva tienen estos rasgos en los niños y adolescentes. La disciplina y el control de impulsos son habilidades que los niños aprenden a través de la frustración y la asimilación de normas en casa, y también es importante subrayar la influencia que tienen los cambios sociales y familiares que condicionan hoy el aprendizaje de tales rasgos. Cuando las conductas superan en **frecuencia e intensidad** lo considerado como normativo o esperable, podemos encontrar problemas que responden a circunstancias o desajustes del contexto familiar, escolar o social, pero si la permanencia en el tiempo es constante y la coincidencia con los criterios diagnósticos confirman la compatibilidad con los mismos, podemos hablar de TGC.

Las investigaciones respecto al origen de los TGC confluyen en la consideración claramente **multicausal** de estos problemas, y enfatizan la importancia del análisis de sus factores de riesgo (biológicos, personales y familiares) y sus factores de protección, en aras de acercarnos a métodos de prevención y mejora que orienten la actuación de los profesionales implicados. Entre los **factores de protección**, Pedreira (2004) destaca:

- Las características individuales (alta autoestima, CI elevado y buena capacidad de solucionar problemas)
- Soporte familiar adecuado (supervisión coherente y mantenida en el tiempo)
- Soporte social funcional y enriquecedor para el niño o adolescente que favorezca las relaciones sociales y la práctica de actividades saludables.
- Buena accesibilidad a los servicios asistenciales específicos, lo que permitiría un diagnóstico y tratamiento precoz y continuidad en la intervención.

MARCO CONTEXTUAL

Los **problemas de conducta** constituyen una **fuentes de preocupación** para las familias, la escuela y la sociedad en general.

Aunque la **función evolutiva y adaptativa de las conductas de oposición** (en ciertos momentos del desarrollo) sea de sobra conocida, constituye un desafío clave para el **establecimiento de límites y aprendizajes socio-emocionales** en la identidad del niño. A la dificultad de este desafío se suman factores como los impedimentos de conciliación de la vida familiar y laboral, la paternidad asumida cada vez más tardía y la influencia de una sociedad en la que la inmediatez de las recompensas condiciona la configuración de una crianza y educación cada vez más complejas.

En el **contexto escolar** es frecuente encontrar **alteraciones de conducta** que pueden responder a distintos grados de complejidad:



- Conductas de oposición evolutivas, que responden a lo esperado en la etapa de desarrollo.
- Conductas negativas puntuales que pueden responder a un problema situacional (familiar, socioemocional, educativo...). Aquí identificamos conductas disruptivas, conductas agresivas, conductas de inhibición social, aislamiento, déficit en habilidades sociales básica, conductas de acoso / maltrato y posibles dificultades de aprendizaje.
- Conductas problemáticas que, por su frecuencia o intensidad repercuten negativamente tanto en el propio sujeto que las realiza como en el contexto donde se desarrollan, pero sin entidad diagnóstica.
- Patrón persistente de conductas disruptivas, negativistas, desafiantes, agresivas, cuya gravedad, frecuencia, intensidad y continuidad en el tiempo provoque un desajuste significativo en el funcionamiento diario en casa, en el colegio y sean percibidas como incontrolables por familia y profesores.

De cara a la intervención educativa, es esencial distinguir entre este abanico de problemáticas, cuyo análisis y comprensión será la principal herramienta para entender qué recursos poner en marcha para combatir tales conductas.

MARCO NORMATIVO

En el contexto normativo andaluz, el alumnado con **TGC** se incluye dentro del concepto de **necesidades educativas especiales (NEE)**, que implican la necesidad de que la respuesta educativa incluya determinadas medidas y recursos específicos. Estas necesidades deben tratarse con un enfoque interdisciplinar y sistémico en el cual intervengan diferentes servicios, instituciones u organismos e implicando a la comunidad educativa, especialmente a la familia, la cual también necesita de apoyo personal y social para superar las situaciones de estrés y disponer de orientaciones claras que le permitan comprender y dar respuesta a las necesidades de su hijo o hija. (C.E.C. Junta de Andalucía, 2010).

Desde el marco normativo actual encontramos en el trabajo de los Equipos Especializados un referente para la organización de la respuesta educativa al alumnado con TGC. En la **ORDEN de 23 de julio de 2003**, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, en adelante EOE, se especifica que los Equipos Especializados se coordinarán con los EOE y con los Departamentos de Orientación, con objeto de realizar las intervenciones que correspondan con el alumnado escolarizado o en vías de escolarización, trasladando la información y documentación pertinente.

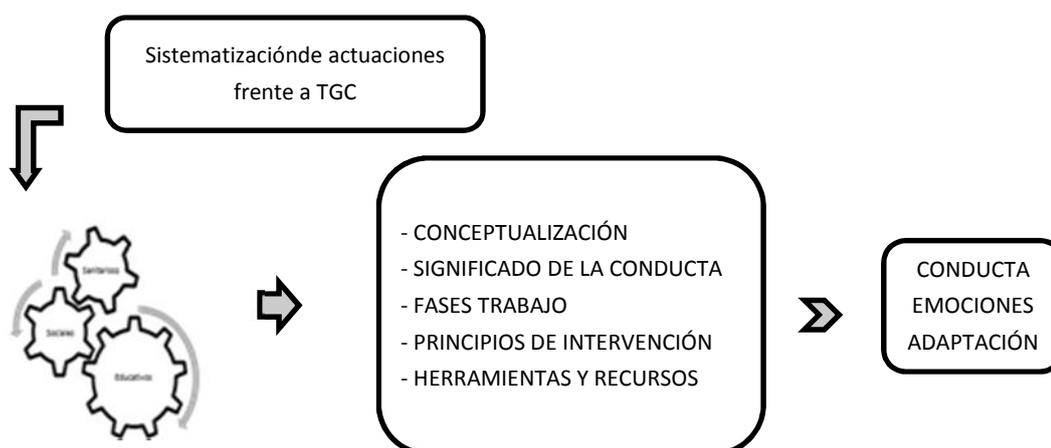
Además de tal referencia clave, la justificación de las orientaciones del presente documento encuentra su base en la siguiente normativa:

- **INSTRUCCIONES de 28 de junio de 2007** de la Dirección General de participación y solidaridad de la educación por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipo de Orientación Educativa Especializados.
- **ORDEN de 25 de julio de 2008**, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- **ORDEN 20 de junio de 2011**, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- **INSTRUCCIONES de 20 de abril de 2012** de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se establece el protocolo de actuación y coordinación para la detección e intervención educativa con el alumnado con problemas o trastornos de conducta y por trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

- **INSTRUCCIONES de 8 de Marzo de 2017**, por la que se actualiza el Protocolo para la detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa (en adelante Protocolo NEAE).

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La finalidad del presente documento es **sistematizar las actuaciones previas a la derivación del alumnado** objeto de intervención al Equipo de Orientación Especializado en Trastornos Graves de Conducta (EOEE TGC), promoviendo la **intervención coordinada entre los diferentes agentes** educativos, sociales y sanitarios y potenciando la mejora de la atención a este alumnado.



OBJETIVO GENERAL:

Optimizar la atención educativa del alumnado con TGC/TDAH para favorecer el pleno desarrollo de sus potencialidades y su inclusión dentro del contexto educativo y social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contribuir a la conceptualización de los TGC y su diferenciación del resto de necesidades y problemas de conducta.
- Potenciar la comprensión de la conducta del alumnado como síntoma, no como problema en sí mismo.

- Sistematizar las vías y fases de trabajo y coordinación en el ámbito educativo, familiar, social y, en su caso, sanitario, en la detección e intervención de los problemas y trastornos de conducta.
- Reforzar los principios y procedimientos de modificación de conducta y gestión emocional, clave de intervención familiar y educativa.
- Orientar en herramientas y recursos que faciliten la planificación de la valoración y la intervención educativa frente a posibles TGC.

OBJETIVO FINAL:

Disminuir las conductas problemáticas del alumnado TGC/TDAH, **aumentando las habilidades de gestión emocional y social**, y potenciando la **adaptación al entorno educativo**.

4. PRINCIPIOS, AGENTES Y COMPETENCIAS DEL EOEE TGC

El **EOE Especializado** es un servicio de atención especializada, en el ámbito educativo y de alcance provincial, para el alumnado con necesidades educativas especiales. Su función principal es **potenciar la integración del alumnado en el sistema educativo y colaborar en la organización de una respuesta educativa adaptada** a las necesidades específicas del alumnado con NEE.

Las intervenciones están dirigidas al alumnado con TGC (o TDAH), abarcando de forma inherente el asesoramiento a las familias y al profesorado que lo atiende. Para tal intervención, el EOEE TGC colabora directamente con los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa de la zona, así como se coordina con los servicios sociales y sanitarios que puedan estar implicados en cada uno de los casos.

La actuación en el seno del EOE Especializado se basa en la promoción de los siguientes **principios**:

1. Prevención y anticipación para la detección e intervención temprana
2. Detección temprana de las NEE
3. Coordinación intra e interinstitucional
4. Enfoque multidisciplinar de la intervención

Estos principios cobran especial relevancia en el área del EOEE TGC, ya que el trabajo de este perfil constituye un claro producto de la **sinergia y coordinación** entre sus componentes, el resto de perfiles del EOEE y las áreas que, desde el ETPOEP complementan la atención que pueden requerir los casos vinculados a TGC y problemas de conducta.

El Equipo de conducta está conformado por las dos **orientadoras especialistas** en la atención al alumnado con TGC y la colaboración de dos **maestras de salud mental** que pueden apoyar en el proceso de asesoramiento a la intervención educativa (en casos de TGC que cumplen determinados requisitos). Asimismo, el EOEE cuenta con cuatro **trabajadoras sociales** que complementan el trabajo en los casos en los que la intervención familiar es un eje fundamental de la conducta del alumnado.

La INTERVENCIÓN DEL EOEE TGC, será pertinente en los casos de:

+ ALUMNADO con TGC Y/O TDAH, consignado en Séneca con/sin informe de USMC/USMIJ

Cuando el alumnado presente alteraciones conductuales derivadas de un TGC y/o TDAH el asesoramiento e intervención por parte del EOEE, que siguiendo las *Instrucciones de 28 de junio de 2007 de la Dirección General de participación y solidaridad de la educación por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados* y las *Instrucciones de 8 de marzo de 2017 de la DGPE por la que se actualiza el Protocolo de detección, identificación del alumnado NEAE y organización de la respuesta educativa*, contemplará las siguientes **actuaciones**:

- Colaboración con los EOE y/o con los DO en la identificación y valoración de las NEAE del alumnado.
- Asesorar al profesorado y familias en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa y la actuación dentro del seno escolar y familiar.
- Colaborar en el diseño de planes de intervención y programas de modificación conductual dirigidas al alumnado TGC.
- Contribuir a la formación especializada del profesorado y profesionales de los equipos y departamentos de orientación en el ámbito de las NEE que son objeto del presente protocolo.
- Coordinación con otras instituciones que intervienen con el menor.
- Respecto a la colaboración del EOE Especializado en la elaboración de los dictámenes de escolarización por parte de los orientadores de los EOE del alumnado con TGC se organizará de la siguiente forma, atendiendo a la práctica de la aplicación de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017:
 - Cuando el EOE realice una propuesta de modalidad de escolarización “aula de educación especial en centro ordinario” será necesaria la coordinación con el EOEE TGC, no siendo prescriptiva la emisión de informe especializado por parte del EOEE.

- Cuando el EOE realice una propuesta de modalidad de escolarización “Centro específico de educación especial” para alumnado que presente TGC, dicha medida se adoptará excepcionalmente y siempre que las características del contexto de nueva escolarización favorezcan la atención y el desarrollo del alumno. Para la elaboración del informe del EOEE TGC, que apoye dicha medida, será imprescindible que previamente hayan sido realizados el Informe de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización del alumno consignando la propuesta de modalidad de escolarización correspondiente. Para solicitar el cambio de modalidad a centro específico será necesaria la siguiente documentación:
 - Informe del director/a del centro en el que se certifique que se han agotado sin éxito las medidas educativas en modalidades menos restrictivas.
 - Informe del servicio de salud mental que confirme la existencia de dicho trastorno.
- En los casos de cambio de dictamen para alumnado con alteraciones o trastornos de conducta derivados de discapacidad, la intervención se asumirá a través del orientador especialista en el tipo de NEE objeto del dictamen, en colaboración con el o la especialista en TGC del EOEE.

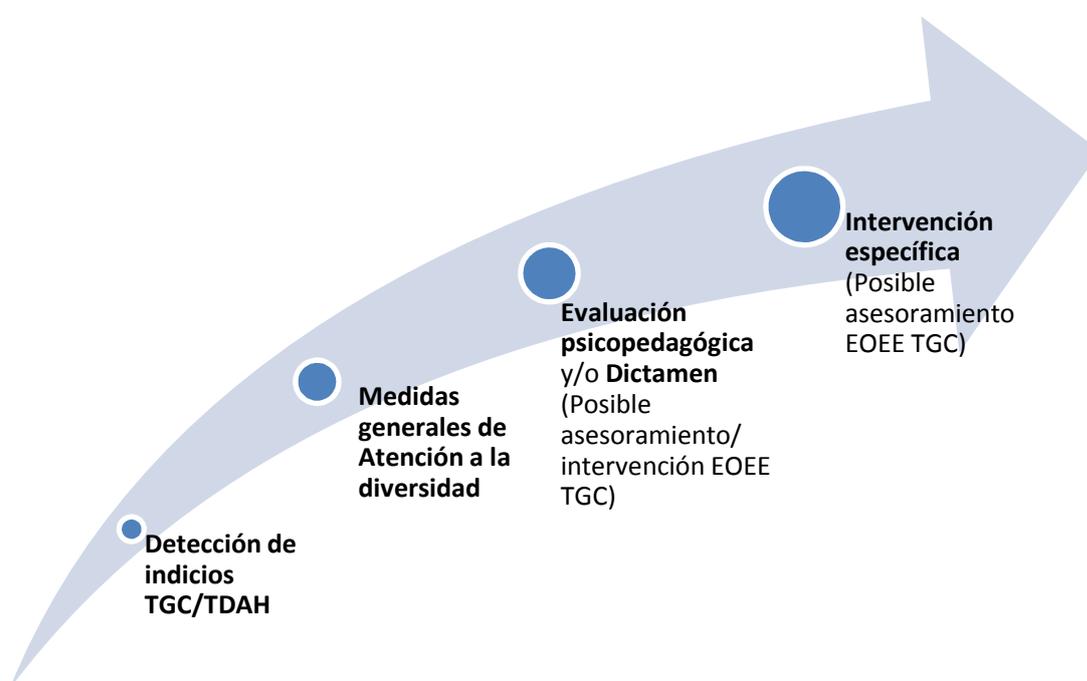
+ ALUMNADO con ALTERACIONES CONDUCTUALES no derivadas de TGC Y/O TDAH

Cuando hablamos de TGC estamos hablando de un grupo de alumnos y alumnas que cuenta con un informe psicopedagógico y dictamen de escolarización en el que se han determinado sus necesidades educativas especiales así como los recursos personales docentes y no docentes que requieren. No obstante, no podemos obviar que los TGC están creciendo exponencialmente, confundándose en muchos casos con los problemas de comportamiento. En la atención a este tipo de problemáticas, el EOEE TGC establecerá un inicial asesoramiento para el ajuste de la respuesta educativa, así como una adecuada coordinación con las áreas y servicios que puedan enfocar de forma más precisa la atención que tales casos necesitan. Esta coordinación o derivación podrá implicar a las siguientes áreas:

- Otros perfiles del EOEE.
- Coordinador de apoyo a la función tutorial del profesorado y asesoramiento sobre la convivencia escolar.
- Gabinete Provincial de Convivencia e Igualdad
- Coordinadora del área de compensación educativa: Trabajadoras Sociales
- Coordinadora del área de NEE.
- Psicólogos asesores del ETPOEP.
- Otros servicios.

5. SECUENCIA DE PASOS

Cuando en el contexto educativo aparezcan en un alumno o alumna problemas de conducta con intensidad, frecuencia y duración significativa, será **necesario desarrollar una serie de actuaciones** en coherencia con los pasos recogidos en las *Instrucciones de 8 de marzo del 2017 que desarrollan el PROTOCOLO NEAE*. Tales pasos intentan asegurar el ajuste de la respuesta educativa, a través de recursos y medidas ordinarias, que responsabilicen a todos los agentes que intervienen con el alumnado, cuidando que la evaluación psicopedagógica y el *censo* del alumnado no sea el eje central de la atención a la diversidad, sino una parte del proceso de atención y respuesta en el que participa toda la comunidad educativa.



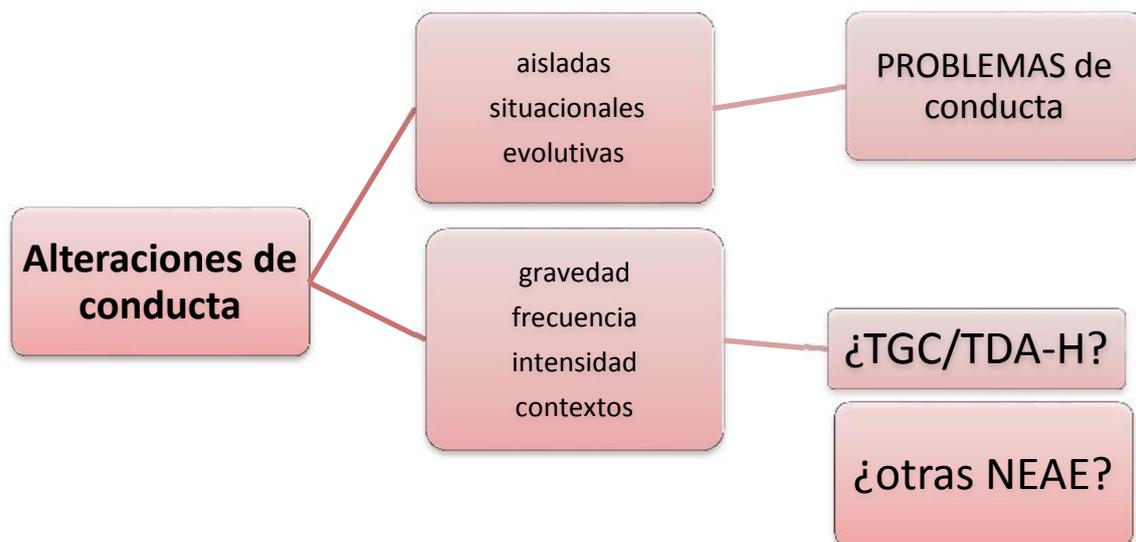
La intervención del EOEE TGC, debe constituir un elemento que complete una cadena de pasos que el orientador (en particular) y los centros educativos (en general) hayan **recorrido en el camino del ajuste de la respuesta educativa al alumnado** con trastornos graves de conducta o potencial problemática.

Tal secuencia de pasos intenta ser representada en el siguiente cuadro, en el que se ofrecen una serie de **documentos de apoyo** desarrollados en los anexos, para facilitar la intervención educativa ante los TGC y apoyar el proceso de solicitud de intervención del EOEE TGC. En los siguientes apartados se exponen distintas consideraciones, medidas y actuaciones que pueden configurar una adecuada valoración e intervención (general y específica) ante este tipo de problemas.

FASE	ACTUACIÓN	ANEXOS / DOCUMENTOS DE APOYO
ANÁLISIS DE LA CONDUCTA – INDICIOS NEAE	<p>Detección precoz de problemas de conducta.</p> <p>Valoración de la información previa del alumnado.</p> <p>Valoración de gravedad/frecuencia/intensidad de conductas disruptivas.</p> <p>Identificación de indicios NEAE que requieren el análisis de la información en los pasos descritos en el <i>Protocolo NEAE</i>.</p> <p>Observación del alumnado (orientador).</p> <p>Entrevista con la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de detección rasgos TGC. (Anexo I) - Indicios NEAE y protocolo de actuación desarrollado en las <i>instrucciones de 8 de marzo de 2017</i>. - Análisis funcional de la conducta (Anexo II) - Entrevista alumnado - Entrevista familiar (Anexo III)
APLICACIÓN DE MEDIDAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<p>Pautas metodológicas.</p> <p>Pautas de gestión conductual, cognitiva y emocional.</p> <p>Estudio sociométrico</p> <p>Tutorías grupales.</p> <p>Aula de convivencia.</p> <p>Compromisos.</p> <p>Seguimiento tutorial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones profesorado (Anexo V) - Orientaciones familias (Anexo VI) - Recursos de intervención (Anexo XII)
EVALUACIÓN PSICO-PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar las necesidades y potencialidades que existen tras los problemas de conducta. ▪ Identificar variables vinculadas. ▪ Detectar los disparadores y mantenedores de las conductas desadaptativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones evaluación psicopedagógica (Anexo IV) - Análisis funcional de la conducta (Anexo II)
DERIVACIÓN Y COORDINACIÓN CON SERVICIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la atención del alumnado en otros servicios sociales o de salud, cuando la compatibilidad con criterios diagnósticos o el perfil sociofamiliar lo requieran. ▪ Potenciar la coordinación con los agentes externos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento de derivación (Anexo VII)
INTERVENCIÓN ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar, organizar y desarrollar medidas específicas, coordinadas entre todos los agentes educativos, para la promoción de mejoras en la conducta y la adaptación del alumnado al entorno escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de gestión conductual cognitiva emocional (Anexo VIII) - Programa de intervención (Anexo IX) - Cuadro de corresponsabilidad (Anexo X) - Evaluación de medidas (Anexo XI)
INTERVENCIÓN DEL EOEE TGC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser asesorados en el proceso de evaluación o intervención ante TGC/TDAH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de demanda de intervención del EOEE TGC (Anexo XIII)

6. IDENTIFICACIÓN DE NEAEs

En el marco de los TGC/TDAH, el desarrollo del proceso implicado en el PROTOCOLO NEAE, implica la necesidad de valorar si los problemas de conducta que consideramos INDICIOS de NEAE, constituyen por su gravedad/frecuencia/intensidad y presencia en distintos contextos un potencial TDA-H, trastorno disocial, trastorno negativista desafiante o trastorno de comportamiento perturbador no especificado, que _como tales_ requieren para su adecuada atención una respuesta educativa específica.



En este proceso hacia la detección del tipo de NEAE, es imprescindible recordar que los indicios que nos harán considerar tales categorías del censo serán CONDUCTAS disruptivas que, en mayor o menor grado, pueden ser **SÍNTOMA de una necesidad** y, a veces, una NEAE de mayor envergadura. Este es el caso de, por ejemplo:

- Alumnado con **trastornos del lenguaje** cuyas dificultades para la comunicación e interacción social derivan en frustración y formas de relación conflictivas o agresivas.
- Alumnado con **altas capacidades** que muestra disruptividad derivada de problemas relacionados con la disincronía emocional o aburrimiento frente a las tareas académicas.
- Alumnado con **dificultades de aprendizaje** que manifiesta disruptividad derivada de la desmotivación ante los requisitos curriculares.
- Alumnado con **otras NEEs** que cursa con manifestaciones conductuales disruptivas (por ejemplo, casos de discapacidad cognitiva, TEA...).
- Alumnado con necesidades de **compensación educativa**, cuyo entorno socio-familiar justifica el origen y el mantenimiento de sus conductas disruptivas.

- Alumnado con **otros trastornos emocionales**, cuya manifestación cursa con gestión inadecuada de los impulsos, la ira y las relaciones con iguales y adultos.

La evaluación psicopedagógica será una herramienta fundamental para avanzar en este proceso de identificación de necesidades, cuando la respuesta educativa ordinaria se vuelva insuficiente. Las orientaciones recogidas en el Anexo I pretenden ayudar a organizar tal proceso.

Cuando desde el entorno educativo se detecte que el alumnado cumple criterios de un posible trastorno, será clave la derivación al sistema sanitario. La **complementación de las valoraciones** en los distintos sectores (aunque no siempre coincidan en el tiempo) será una pieza angular de una ajustada **planificación de la intervención**. Tal intervención persigue, de esta forma, adoptar un modelo **interdisciplinar, holístico y sistémico** que promueva el desarrollo integral del alumno y la colaboración y **sinergia entre los agentes** que pretenden ayudarle.

7. ACTUACIONES IMPLICADAS

Ante problemas de conducta en el aula, en cualquiera de sus niveles de complejidad, habremos de desarrollar un abanico de actuaciones que recorran el continuo de medidas generales y permitan **maximizar las fórmulas más inclusivas** de intervención en el centro y el aula.

En muchas ocasiones, los problemas de conducta constituyen un **punto de inflexión** para analizar la organización del centro, el clima del aula, el currículum oculto, la metodología docente, la vinculación con las familias y los puntos fuertes y débiles que existen en todos los ámbitos de intervención que influyen en el alumno. Que este punto de inflexión **permita la mejora de las competencias de alumnado, docente, familia y centro** dependerá de la implicación de todos los agentes intervinientes, así como de la adecuada sinergia a establecerse entre tales ángulos.

Según David R. Dupper, los problemas de comportamiento en el aula pueden intervenir desde 3 niveles:

- **Universal**, en los que los programas dirigidos a todo el alumnado pueden mejorar la conducta general a través de:
 - o Refuerzo de conductas positivas
 - o Escuelas seguras y responsables
 - o Prácticas restaurativas
 - o Programas de aprendizaje socioemocional
 - o Estrategias de manejo del aula

- **Grupal**, en el que la identificación e intervención temprana, los programas de tutorización y el entrenamiento en el manejo de la ira pueden responder ante un 10-15% del alumnado cuyos problemas de conducta constituyen un factor de riesgo.
- **Intensivo**, en el que será necesario un análisis funcional de la conducta y una intervención multidimensional para el 3-5% del alumnado en el que los problemas de salud mental se encuentran tras el comportamiento problemático.

Dupper (2010) profundiza en la dificultad que encuentran los centros en el **cambio de su cultura tradicional hacia la disciplina**, enfatizando que es necesario un cambio organizativo, filosófico y sistémico en la gestión de la conducta en las aulas, ya que las tradicionales sanciones potencian la alienación, el menor rendimiento académico, el abandono escolar y un mayor nivel de conductas negativas en el futuro. En este cambio, es clave comprender los aspectos emocionales del alumnado y seleccionar estrategias y recursos para trabajar con toda el aula.

Enmarcando las actuaciones en la normativa y la realidad práctica del sistema, resumimos las claves de intervención que debemos analizar y/o desarrollar en el camino hacia la atención en los posibles TGC/TDAH.

Acotando las **ACTUACIONES A DESARROLLAR**, en torno a los **planos de intervención centro, aula y alumno**, destacamos:

A nivel de centro, en los momentos más iniciales, será necesario valorar:

- **Documentos de centro** (por ejemplo: necesidades de adaptación del Plan de Convivencia y ROF).
- **Normas y medidas** disciplinarias que deben adaptarse a las NEAE y potencien la reflexión, la restitución del daño y las alternativas a la expulsión.
- **Programas de convivencia** de los que puede beneficiarse el alumnado (mediación, tutorización entre iguales, cooperación y voluntariado, ...).
- **Medidas y recursos generales de atención a la diversidad** (libre disposición, profesorado de apoyo, refuerzos, desdobles, ...).
- **Carácter de la metodología** priorizada en el PEC (peso del currículum tradicional, innovación, proyectos, cooperativismo...).
- **Información y formación del profesorado** en relación a los factores causales de la disruptividad, problemas o trastornos de conducta, así como en recursos para su atención.

A nivel de aula, en el marco de intervención en el grupo clase, es imprescindible analizar el grado de:

- **Acuerdo sobre normas de aula**, fundamentación y democratización de las consecuencias de su cumplimiento.
- **Coordinación de equipo docente** (análisis de conflictividad, afinidades, pautas y prácticas efectivas).
- **Estudio sociográfico** de las relaciones entre alumnado (sociograma).
- **Prevención** de problemas vinculados al **acoso escolar**, cuidado de la integración/inclusión y de la promoción de las relaciones cooperativas entre el alumnado.
- Aplicación de **metodologías cooperativas y grupos heterogéneos**, que promuevan el aprendizaje socioemocional, la relativización de puntos de vista y la autorregulación de los roles entre iguales.
- Incorporación de **objetivos de aprendizaje emocional** en torno a la identificación y gestión de emociones, las habilidades sociales y los valores de cooperación, igualdad y coeducación.
- **Estructuración del espacio** y los materiales que contribuyan a mermar la disruptividad.

A nivel individual, es necesario profundizar en:

- **Necesidades del alumno y factores** emocionales, familiares, sociales, escolares que median en su conducta.
- **Posible derivación** a servicios (Salud Mental, Servicios Sociales,...).
- **Seguimiento tutorial y coordinación familiar** (tutorías con padres y madres, compromisos educativos y de convivencia, seguimientos de conducta, contingencia de refuerzos en ámbito familiar...).
- **Análisis de las contingencias del comportamiento** (análisis funcional), que permita avanzar en la hipótesis funcional de la conducta problemática (por qué se produce y se mantiene) y articular mecanismos de prevención e intervención ante los espacios de mayor riesgo.
- Diseño de un **programa de intervención conductual** coordinada entre profesorado y familias, que establezca mecanismos consensuados de gestión del comportamiento adecuados al caso.
- **Intervención específica**, en función de la NEAE, para el desarrollo de:
 - **Programas específicos** de autocontrol, gestión de la ira, autoestima, habilidades emocionales y sociales, funciones ejecutivas, atención, solución de problemas, autorregulación.
 - **Adaptaciones del currículum** a las necesidades, niveles de competencia y patrones cognitivos del alumnado.
 - **Otras medidas:** vigilancia del profesorado o supervisión especializada (PTIS) para maximizar prevención e intervención en conductas.

8. PROCESO DE SOLICITUD DE INTERVENCIÓN

Para solicitar la intervención del EOEE TGC, la dirección del centro en coordinación con el orientador u orientadora deben rellenar el **Anexo XIII** y enviarlo por correo electrónico a la dirección de email facilitada en el mismo, adjuntando en tal correo: el IEP (o IEPs) del alumnado, así como la documentación complementaria que se considere necesaria. En el proceso de análisis de la demanda realizada, el EOEE TGC valorará el grado de aplicación de las actuaciones planteadas en el presente protocolo:

- los **pasos secuenciados** en el **apartado 5**,
- las **pautas de detección** de NEAEs presentadas en el **apartado 6**
- y las **actuaciones** y medidas (en distintos niveles de intervención) expuestas en el **apartado 7**.

Los **ANEXOS** que se presentan en el presente documento, pretenden apoyar a tal avance en la intervención y serán de gran ayuda para el análisis de la información relevante del caso y la planificación del asesoramiento, a realizar por el EOEE TGC.

9. BIBLIOGRAFÍA

BARRERA DABRIO (et al) (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar trastornos graves de conducta*. Sevilla: Consejería de Educación.

CABALLO, M.V., Y SIMÓN, L.M.A. (COORDS.) (2005): *Manual de Psicología Clínica Infantil y del Adolescente. Trastornos generales*. Madrid. Pirámide.

DUPPER, DAVID R. (2010): *A New Model of School Discipline*. Oxford Workshop Series.

GARCÍA NOVALES, M.V. y LÓPEZ DÍAZ, M.M. *Protocolo provincial para la atención al alumnado con trastornos graves de conducta*. Consejería de educación, cultura y deporte. Delegación territorial de Málaga equipo de orientación educativa especializado.

GARCÍA ROMERA (et al). (2011). *Trastornos de la conducta: una guía de intervención en la escuela*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

GREENE, ROSS W. (2004). *El niño insoportable*. Ediciones Medici: Barcelona.

MARTÍNEZ RAMÓN, J.P. *Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta*. Murcia: CPR I.

SERVERA BARCELÓ, M. (2002): *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil*. Madrid. Pirámide.

ANEXO I: INVENTARIO DE DETECCIÓN RASGOS TGC

Adaptado de Stany Turecki y Leslie Tonner

ALUMNO/A:

EN EL HOGAR

CENTRO:

EN EL CENTRO EDUCATIVO

FECHA:

1- Ninguno 2- Poco 3- Normal 4- Bastante 5- Mucho

ÍTEM		1	2	3	4	5	NS
1	¿Qué grado de actividad o de inquietud tiene el niño/a, hablando de forma general desde una edad temprana?						
2	¿Tiene el niño/a dificultad para controlarse solo?						
3	¿Es impulsivo?						
4	¿Se distrae con facilidad? ¿Le cuesta prestar atención?						
5	¿Es ruidoso, independientemente de que se sienta feliz o triste?						
6	¿Tiene una personalidad enérgica?						
7	¿Son predecibles sus esquemas de alimentación/sueño?						
8	Una vez implicado con algo, ¿es capaz de seguir en ello durante mucho rato?						
9	¿Es tozudo e insistente cuando quiere algo?						
10	¿La respuesta inicial del niño a las novedades (lugares, personas, comida, ropa) suele ser rechazo?						
11	¿Le cuesta adaptarse a los cambios (por ejemplo de rutinas)?						
12	¿Muestra reticencia a los estímulos sensoriales que recibe (ruido, luces, colores, olores, dolor, sabores y ropa)?						
13	¿Se plantean luchas de poder y rabietas por temas como la ropa?						
14	¿Suele tener disposición a estar triste?						
15	¿Suele tener disposición a estar enfadado?						

RASGOS	ÍTEM	SUMA de puntuaciones	Puntuación significativa
ACTIVIDAD/IMPULSIVIDAD	1, 2, 3.		Mayor o = 15
DISTRACCIÓN	4		Mayor o = 5
INTENSIDAD ALTA	5,6		Mayor o = 10
IRREGULARIDAD	7		Mayor o = 5
PERSISTENCIA NEGATIVA Y MALA ADAPTABILIDAD	8,9.		Mayor o = 10
RECHAZO INICIAL	10		Mayor o = 5
MALA ADAPTABILIDAD	11		Mayor o = 5
SENSIBILIDAD	12,13		Mayor o = 10
HUMOR NEGATIVO	14,15		Mayor o = 10

NOTA: Aunque al proceso de valoración de rasgos vinculados a los problemas y trastornos graves de conducta puedan ayudar distintos instrumentos, en el proceso de detección de indicios de TGC debemos basarnos en los criterios diagnósticos del DSM V o el CIE 10, así como en los criterios incluidos en las instrucciones de 8 de marzo de 2017.

ANEXO II REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA EL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

0. ¿Qué analizamos?

Debemos tener en cuenta que la conducta (disruptiva o no) no ocurre de forma imprevisible, “porque sí”, sino que está influida por unos antecedentes y sus consecuencias, que actúan como reforzadores de la respuesta. Según el modelo cognitivo conductual del comportamiento humano, ante determinados estímulos/antecedentes (situaciones, personas, ambientes...) es más probable que se dé una conducta y, según los efectos que produzca esa conducta en el entorno (recompensas o castigos que los agentes que rodean al individuo), esta conducta tenderá a aumentar o disminuirse. Cuando realizamos un ANÁLISIS FUNCIONAL estamos intentando analizar los elementos que conforman las cadenas de conducta, identificando de forma sistemática:

- el ANTECEDENTE que desencadena la conducta.
- el tipo de CONDUCTA/RESPUESTA del alumno a este desencadenante.
- la CONSECUENCIA que está reforzando y manteniendo esa conducta.

1. ¿Qué se registra?

Lo que registramos no es una detallada narración de los hechos disruptivos, las conductas negativas o las perniciosas consecuencias de la conducta del alumno. El análisis funcional **no es un registro de conductas y/o diario de clase** y no debemos caer en el error de utilizarlo para potenciar la visión negativa que los problemas de conducta potencian en los agentes que intervienen en el proceso educativo. Lo que registramos en el análisis de conducta son **observaciones sintéticas sobre los factores que están influyendo en el comportamiento del alumno.**

2. ¿Cuándo se registra la conducta?

El registro de la conducta se podrá realizar tanto simultáneamente como con posterioridad al desarrollo de la misma. En ocasiones, en función del contexto, podrá ser factible realizarla sobre la marcha, no obstante, en otras situaciones en las que el contexto del aula requiera una demanda de atención constante, podrá ser necesaria la ayuda de un agente externo (para realizar tal registro o para apoyar en la gestión del grupo-clase).

3. ¿Cómo se analiza la conducta?

Se usarán registros que recojan las conductas inadecuadas, y que permitan valorarlas con mayor objetividad. Se recomienda hacer un registro de unas 2-3 semanas, por varios observadores.

En el siguiente modelo de registro de conducta se anotarán los siguientes datos:

4. ¿Cómo tomamos decisiones?

De un buen análisis funcional se puede llegar a la formulación de una hipótesis funcional de la conducta disruptiva, que explique qué factores originan y mantienen la conducta que queremos modificar. A partir de tal información podremos manejar claves fundamentales para la intervención como:

Situaciones más frecuentemente problemáticas en las que tendremos que idear estrategias de prevención.

Situaciones menos problemáticas de las que podemos analizar qué estrategias aplicadas dan mejor resultado para la mejora de la conducta.

Tipos de conductas disruptivas que se dan en el alumno, que será importante clasificar según su gravedad para acordar distintas formas de actuación ante las mismas, por ejemplo:

- Extinción (conductas levemente disruptivas).
- Reconducción, moldeamiento (conductas medianamente disruptivas).
- Tiempo fuera (conductas gravemente disruptivas).
- Qué puede estar intentando conseguir el alumno con su conducta disruptiva (atención, distracción, autoestima, reafirmación de roles, relacionarse con compañeros, expresión emocional, ...).
- Qué modificaciones deberíamos hacer en el tipo de respuestas que se producen en el ambiente tras las conductas disruptivas.

ANEXO III ENTREVISTA FAMILIAR

Aunque parte de nuestro alumnado puede partir de un contexto familiar desfavorable, la familia es, por lo general, su contexto de desarrollo principal y nuestro más importante aliado en el proceso educativo del alumnado. La cooperación y la coordinación deben ser tanto un objetivo como un medio que nos permitirá avanzar cuando las metas se sitúen en una misma dirección. En el caso del alumnado con TGC, podemos encontrar ciertas barreras para tal coordinación, que tendremos que evitar y derribar teniendo en cuenta determinadas claves:

- Implicar tanto al padre como a la madre o tutores legales del alumno en la citación de las familias y en los pactos adquiridos.
- Anticipar la posible actitud defensiva que puede mostrar una familia, interpretándolo como defensa ante lo que puede percibirse un ataque hacia sus formas de crianza.
- Empatizar con el grado de ansiedad con la que puede vivirse los problemas de conducta de un hijo/a y sus consecuencias.
- Partir de la comprensión para avanzar en el análisis de los factores que pueden estar manteniendo las conductas negativas.
- Comenzar la entrevista dando las gracias por el esfuerzo y comentando algo positivo del alumno y su familia ayuda a potenciar la comprensión.
- Empoderar a los padres y madres en su capacidad de sembrar cambios en su día a día, transmitiendo confianza en sus herramientas y su esfuerzo.
- Dar importancia a los pequeños avances surtidos en el trabajo con el alumno.
- Transmitir nuestra visión de la conducta como un síntoma de las necesidades del alumno, no como un rasgo inseparable de su identidad y nunca como signo de su bondad o maldad.
- Reflejar en un acta (de reunión tutorial) en una columna los compromisos que asume el centro, y en otra los compromisos que asume la familia, para tener siempre referencia de los objetivos que perseguimos y valorar en sucesivas reuniones lo que se está haciendo y lo que queda por hacer.
- Idear metas realistas y adaptadas a las competencias parentales.
- Intentar que la familia se lleve una hoja en la que se resuman las claves abarcadas en la reunión que se han pactado aplicar en casa. Por ejemplo:
 - o Objetivos: Comunicación, límites, refuerzos.
 - o Estrategia: Cuaderno de seguimiento, cartel de normas, salir al parque/abrazo/verbalizaciones/Tablet...
- Valorar bien el efecto que tiene en el comportamiento del alumno las coordinaciones entre familia y centro, para su potencial manejo en aras de mejorar la conducta.
- Adaptarnos bien al caso y al tipo de familia de la que forma parte el alumno.
- Preguntar siempre, tanto a la familia como al alumno, cómo puede el centro educativo ayudarles a resolver los problemas que afrontamos.

FF-SIL CUESTIONARIO DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

Este cuestionario, elaborado por Ortega, T. , De la Cuesta, D. y Dias, C. (1999), mide el grado de funcionalidad del sistema familiar, basándose en la valoración de 7 factores: cohesión, armonía, comunicación, afectividad, roles, adaptabilidad y permeabilidad.

CUESTIONES	PUNTUACIÓN	OBSERVACIONES
1.- Se toman decisiones entre todos para cosas importantes de la familia.		
2.- En mi casa predomina la armonía.		
3.- En mi familia cada uno cumple sus responsabilidades.		
4.- Las manifestaciones de cariño forman parte de nuestra vida cotidiana.		
5.- Nos expresamos sin insinuaciones, de forma clara y directa.		
6.- Podemos aceptar los defectos de los demás y sobrellevarlos.		
7. Tomamos en consideración las experiencias de otras familias ante situaciones diferentes.		
8.- Cuando alguien de la familia tiene un problema los demás ayudan.		
9.- Se distribuyen las tareas de forma que nadie esté sobrecargado.		
10.- Las costumbres familiares pueden modificarse ante determinadas situaciones.		
11.- Podemos conversar diversos temas sin temor.		
12.- Ante una situación familiar difícil somos capaces de buscar ayuda en otras personas.		
13.- Los intereses y necesidades de cada cual son respetados por el núcleo familiar.		
14.- Nos demostramos el cariño que nos tenemos.		

BAREMO	TIPO DE FAMILIA
De 70 a 57 puntos	Familia funcional
De 56 a 43 puntos	Moderadamente funcional
De 42 a 28 puntos	Disfuncional
De 27 a 14 puntos	Severamente disfuncional

PREGUNTAS	VARIABLE	
1 y 8	Cohesión	Unión familiar física y emocional al enfrentar diferentes situaciones y en la toma de decisiones de las tareas cotidianas.
2 y 13	Armonía	Correspondencia entre los intereses y necesidades individuales con los de la familia en un equilibrio emocional positivo.
5 y 11	Comunicación	Los miembros de la familia son capaces de transmitir sus experiencias de forma clara y directa.
7 y 12	Permeabilidad	Capacidad de la familia de brindar y recibir experiencias de otras familias e instituciones.
4 y 14	Afectividad	Capacidad de los miembros de la familia de vivenciar y demostrar sentimientos y emociones positivas unos a los otros.
3 y 9	Roles	Cada miembro de la familia cumple las responsabilidades y funciones negociadas por el núcleo familiar.
6 y 10	Adaptabilidad	Habilidad de la familia para cambiar de estructura de poder, relación de roles y reglas ante una situación que lo requiera.

ANEXO IV ORIENTACIONES PARA LA REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE ALUMNADO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

Para la realización de la evaluación psicopedagógica del alumnado que presente problemas conductuales y se sospeche un posible trastorno de conducta es necesario atender a los siguientes aspectos:

1. EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Es preciso determinar cuáles son las conductas problema y cuáles son los momentos y circunstancias en las que éstas aparecen. Es importante determinar además qué estímulos provocan o elicitan la conducta y qué estímulos la mantienen (es muy importante analizar la respuesta que la conducta del alumnado provoca en los demás (iguales y adultos), para determinar posibles reforzadores de la conducta. En un primer momento el registro conductual debe ser objetivo, sin apreciaciones, meramente descriptivo, y a ser posible realizado por varios agentes. Posteriormente se realizará un análisis de la información recogida y se harán las inferencias necesarias. Es preciso que la conducta disruptiva del alumnado se prolongue en el tiempo para poder determinar la existencia de un trastorno. El registro conductual se analiza más ampliamente en el ANEXO II.

2. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN EN EL AMBITO FAMILIAR

Es preciso analizar el contexto familiar del alumnado para ver si hay indicadores de circunstancias que puedan elicitare la conducta o detectar pautas inadecuadas en el seno familiar que es preciso trabajar. Esto se debe realizar mediante diferentes técnicas: entrevistas a todos los miembros de la familia, cuestionarios para el contexto familiar, pruebas proyectivas. En el ANEXO III se proponen orientaciones más concretas para valorar este ámbito.

3. VALORACIÓN COGNITIVA

Es muy importante en la evaluación psicopedagógica realizar una buena evaluación de las capacidades cognitivas del menor y de su funcionamiento cognitivo. El perfil de funcionamiento cognitivo del alumnado no sólo nos puede descartar una baja capacidad cognitiva sino el funcionamiento deficitario de algunas áreas cognitivas que influyen en el rendimiento y conducta del alumnado y otra información que nos ayudará a la comprensión del caso.

4. VALORACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Uno de los factores que generalmente afecta a los alumnado con trastornos conductuales es una disfunción en las funciones ejecutivas. En este caso hay que

valorar habilidades como: atención, memoria, impulsividad, capacidad de planificación, etc. Para ello se recomienda el uso de pruebas pedagógicas específicas.

5. VALORACIÓN AFECTIVO- SOCIAL.

En el alumnado con problemas de conducta resulta esencial valorar cómo se desenvuelve el alumnado en su contexto natural, sus relaciones con los compañeros, con los adultos, su comportamiento. Esto se hace mediante observación, entrevistas y cuestionarios y, en su caso, instrumentos estandarizados.

6. COMPETENCIA CURRICULAR Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

En ocasiones las manifestaciones conductuales del alumnado son un reflejo de sus dificultades para seguir el ritmo curricular del aula. Por esto mismo hay que descartar que tengan dificultades de aprendizaje y adaptar bien las materias a las capacidades del mismo para evitar disfunciones conductuales. En este proceso es fundamental la labor de los distintos miembros del Equipo Docente, la exploración de los estilos de aprendizaje, los intereses y motivaciones del alumnado etc.

PRUEBAS TGC

Si bien existe una amplia variedad de instrumentos, a continuación se señalan los que entendemos que pueden ser más funcionales en el proceso de evaluación del alumnado.

CUESTIONARIOS/ESCALAS CONDUCTA

- **SENA.** Sistema de evaluación de niños y adolescentes (I. Fernández- Pinto, P. Santamaría, F. Sánchez-Sánchez, M. A. Carrasco y V. Del Bar- rio). Es un instrumento dirigido a la detección de un amplio espectro de PROBLEMAS emocionales y de conducta. Permite recabar información procedente de varias fuentes o informadores, dispone de tres tipos de cuestionarios diferentes (autoinforme, familia o escuela) que pueden utilizarse aislada o conjuntamente, según estime más conveniente el profesional. Destinatarios: de 3 a 18 años. Nivel1INFANTIL (3-6años). Nivel 2 PRIMARIA (6-12 años); Nivel 3 SECUNDARIA (12-18 años).
- **BASC.** Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. (C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus. Adaptadores: J. González, S. Fernández, E. Pérez y P. Santamaría (Dpto. de I+D+i de TEA Ediciones). Es multimétodo puesto que tiene cinco componentes que valoran al sujeto desde diferentes perspectivas: un autoinforme (donde el niño o adolescente describe sus emociones y autopercepciones); dos cuestionarios de valoración, uno para padres y otro para tutores (recogen las descripciones del comportamiento observable del niño en diversos contextos); una historia estructurada del desarrollo y un sistema de observación del estudiante (registra y clasifica la conducta observada directamente en el aula). Destinatarios: De 3

a 18 años. Nivel 1 (3 - 6 años); Nivel 2 (6-12 años); Nivel 3 (12-18 años). Autoinforme a partir de los 8 años.

- **CONNERS** (profesorado y familia) (C. Keith Conners). Cuestionarios con una serie de ítems, y cada pregunta describe una conducta característica de estos niños/as de acuerdo al DSM-IV, que los padres o los profesores deberán valorar, de acuerdo con la intensidad con que se presenten. Para responder se proponen cuatro opciones: Nada-Poco- Bastante-Mucho, que se puntúan de 0 a 3 (Nada=0, Poco=1, Bastante=2, Mucho=3). Existe una versión abreviada para padres (CPRS- 48) y profesorado (CTRS-28).Destinatarios: de 6 a 12 años.

- **SNAP-IV-R: Rating Scale-Revised.** SNAP-IV: Teacher and Parent Ra-tings Scale (Swanson, 2003). Instrumento completado por dos fuentes, la familia y el profesorado. Esta escala se utilizó con niños, niñas y adolescentes de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Contiene 90 ítems y se necesitan diez minutos para aplicarlo. Incluye síntomas de TDAH y también del trastorno oposicionista desafiante (TOD) y de agresividad.

- **EDAH: Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.:** Permite evaluar el déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y recoge información sobre la conducta habitual del niño. Ofrece un método estructurado de observación para el profesor, compuesto por 20 ítems de fácil comprensión y que requieren una inversión mínima de tiempo. El evaluador obtiene puntuaciones en 4 escalas: Hiperactividad, Déficit de atención, Hiperactividad con Déficit de atención y Trastorno de conducta.

- **ESPERI: Cuestionario para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes.** El test ESPERI consta de cuatro cuestionarios, uno para niños de 8 a 11 años, otro para jóvenes de 12 a 17 años y otros dos que responden los padres y profesores. Su principal utilidad es la detección precoz de los trastornos del comportamiento en el aula de niños y adolescentes. Áreas de evaluación: El test permite la obtención de medidas en factores como Inatención-Impulsividad-Hiperactividad, Disocial, Pre-disocial, Oposicionista desafiante. Destinatarios: 8 a 17años.

- **ABAS-II: Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa** (P. L. Harrison y T. Oakland). La información sobre la conducta adaptativa del evaluado se recoge por medio de ejemplares que son completados por sus padres y profesores, en el caso de los niños y adolescentes y, en el caso de los adultos, por personas adultas allegadas al sujeto evaluado (familiares, compañeros, cuidadores...) o bien de manera auto-informada. Áreas de evaluación: Comunicación, Utilización de los recursos comunitarios, Habilidades académicas funcionales, Vida en el hogar o Vida en la escuela, Salud y seguridad, Ocio, Autocuidado, Autodirección, Social, Motora y Empleo. Destinatarios: De 0 a 89años.

- **TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil** (P. Hernández-Guanir). Este instrumento proporciona información de las siguientes áreas:

Inadaptación general, Inadaptación personal, Inadaptación escolar, Inadaptación social, Insatisfacción familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada del padre, Educación adecuada de la madre, Discrepancia educativa, Pro-imagen y Contradicciones. Además el TAMAI completa la información mediante diversas subescalas específicas. Destinatarios: De 8 años en adelante.

- **IAC:** Inventario de Adaptación de Conducta (Dpto. de I+D+i de TEA Ediciones). Evalúa el grado de adaptación del adolescente en el ámbito personal, familiar, escolar y social. Está compuesto por 123 afirmaciones que describen distintas situaciones, conductas y pensamientos. El evaluado responde sencillamente a cada una de las afirmaciones indicando “SI” o “NO” en función de su opinión o forma de actuar habitual. Destinatarios: Adolescentes entre 12 y 18 años.
- **ACE:** Alteración del Comportamiento en la Escuela. Es un instrumento sencillo y breve (16 ítems) que ofrece información fiable y relevante sobre la incidencia de alteraciones del comportamiento o desviaciones conductuales en las aulas. Explora distintos aspectos de las alteraciones, permite realizar un cribado inicial de las mismas, aporta una base para ampliar el proceso de evaluación y ofrece información útil para orientar el proceso de intervención. Edad de aplicación: de 3 a 13 años.
- **CAPI-A:** Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes. La agresividad hace referencia a un conjunto de procesos emocionales y cognitivos que motivan intencionalmente al individuo para hacer daño a otra persona o a su entorno. Su utilidad reside en la evaluación funcional de la agresividad y en el diseño específico de programas de prevención e intervención en función de los resultados obtenidos en los perfiles de las escalas incluidas en el instrumento. Edad de aplicación: de 12 a 17 años. Tiempo de aplicación 10-15 minutos.
- **CAI-1 y 2:** Cuestionario de Adaptación ICCE. Mide la adaptación del alumno/a a nivel: fisiológico/psicológico/familiar/escolar/social. También explora la tendencia o modo de respuesta del alumno/a frente a las dificultades: irritada/controlada/inhibida. Edades de aplicación CAI-1: 9, 10, 11 años CAI-2: 12 y 13 años.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS ATENCIONALES

- **CSAT-R:** Tarea de Atención Sostenida en la Infancia (Revisada). Proporciona diferentes puntuaciones sobre aspectos concretos de la ejecución del evaluado: número de aciertos, número de errores de comisión y tiempo de reacción. La combinación de estas puntuaciones permite la obtención de dos índices de la capacidad de atención sostenida (A' y d') y un índice del estilo de respuesta (C) dentro del continuo conservador-impulsivo. Como novedad también ahora se ofrece un desglose detallado del tipo de errores que ha cometido el niño en función de su causa (perserverancia, distracción, impulsividad o azar). Edad de aplicación: 6 a 11 años.
- **Test CPT-II:** Conners Continuous Performance. Es una prueba informática. El objetivo es que los sujetos respondan a las cartas que se le presentan, permitiendo

medir el tiempo de respuesta, errores, cambios en el tiempo de reacción y velocidad de procesamiento. Es un software que consta de la presentación en la pantalla de letras (una por vez) durante 14 minutos. La tarea del examinado será oprimir la barra espaciadora (sólo una vez) lo más rápido posible cada vez que Destinatarios: a partir de los 6 años.

- Test de percepción de **CARAS** Revisado. Prueba perceptiva integrada por 60 elementos gráficos, que representan dibujos esquemáticos de caras con trazos muy elementales, donde hay que determinar cuál de las tres caras es la diferente y tacharla. En esta versión revisada del test se incluyen baremos nuevos. También se han incluido nuevas medidas de rendimiento en la prueba, de forma que además de cuantificar el número de aciertos, se propone cuantificar el número de errores y poder así extraer adicionalmente información sobre si el patrón de respuesta del evaluado ha sido impulsivo o no. Destinatarios: De los 6 a los 18 años.
- **D2:** Test de atención. Test de tiempo limitado que evalúa la atención selectiva. El test consta de 14 líneas, cada una de las cuales aparece la letra d de modo repetido, intercalada con la p. Algunas grafías van acompañadas de una o dos líneas cortas, situadas en distintas posiciones alrededor de las grafías. El sujeto debe marcar cada letra d que tenga dos rayitas repartidas en cualquier posición. El sujeto dispone de 20 segundos para realizar cada línea. Una vez pasado este tiempo, debe cambiar inmediatamente a la siguiente línea. Se tarda de 8 a 10 minutos en aplicarlo Destinatarios: a partir de 8 años.
- **EMAV:** Escala de Magallanes de atención visual. Hay dos versiones, según la edad: EMAV-1 para niveles de 1º a 4º de educación primaria (6, 7,8 y 9 años) y EMAV-2 en adelante, incluido adultos). Consiste en valorar la capacidad y habilidad atencional en niños y adultos La ejecución de la prueba tiene una duración de 6 minutos para la versión 1, y de 12 minutos para la 2; con un tiempo total, incluyendo las instrucciones, de 30 minutos en ambos casos.
- **TMT-A:** Pruebas de rastreo de Estímulo, Ttrail Making test-A, (Reitan, 1958): Mide habilidades motoras, viso-espaciales de búsqueda visual y atención sostenida. Consiste en una hoja en la cual se encuentran distribuidos al azar los números del 1 a 25. El sujeto debe unir los números con una línea recta en orden consecutiva creciente lo más rápido posible. Ttrail Making test-A (TMT-B), (Reitan, 1958): guarda cierta semejanza formal con la forma A, pero con una diferencia en la demanda cognitiva. Hay números (del 1 al 13) y letras (de A a L), distribuidos al azar.
- **AULA NESPLORA.** Es un test de ejecución continua (CPT) que se realiza en un entorno virtual, mostrado a través de unas gafas especiales dotadas de sensores de movimiento y auriculares. Este instrumento está diseñado para evaluar los procesos de atención y ayudar en el diagnóstico de los trastornos de atención.
- Escalas de inteligencia **WECHSLER.** Incluye subpruebas de pruebas de velocidad de procesamiento y memoria de trabajo.

TEST PARA MEDIR FUNCIONES EJECUTIVAS Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS

- **ENFEN:** Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños. El ENFEN es una prueba de aplicación individual, con un tiempo de aplicación inferior a 30 minutos. Permite evaluar 6 índices agrupados en 4 escalas: Fluidez (Fonológica y Semántica), Construcción de Senderos (Sendero en Gris y Sendero en Color), Anillas e Interferencia. Destinatarios: De 6 a 12 años.
- **TESEN:** Test de los Senderos para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas. Está compuesto por 4 pruebas (o senderos) diferentes que permiten evaluar una variedad más amplia de componentes incluidos en las funciones ejecutivas, como son la capacidad para planificar, la memoria de trabajo, la flexibilidad mental, la alternancia, la atención sostenida, la memoria prospectiva, la velocidad de procesamiento perceptivo y la fluidez de la respuesta motora. Edad: 16 a 91 años.
- **BRIEF-2:** Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva-2. El perfil de resultados muestra el perfil de afectación de las distintas facetas de las funciones ejecutivas, presentes con frecuencia en trastornos conductuales de origen orgánico, dificultades de aprendizaje, problemas de atención/hiperactividad (TDAH), trastornos del espectro autista, trastornos emocionales y de conducta y otros trastornos del desarrollo. Los resultados pueden resultar de utilidad para el diagnóstico, pero también para que el profesional planifique los objetivos de la intervención y seleccione las técnicas más adecuadas en cada caso particular. Edad: de 5 a 18 años.
- **STROOP:** Test de Stroop de Colores y Palabras (Goleen, C.J.) Un test atencional que se encarga de evaluar la habilidad para resistir la interferencia de tipo verbal por lo que es una buena medida de la atención selectiva. Evalúa la capacidad para clasificar información del entorno y reaccionar selectivamente a esa información. Destinatarios: a partir de 7 años.
- **FDT:** Test de los 5 dígitos. Este instrumento se basa en el conocido "efecto Stroop", pero en lugar de utilizar como estímulo palabras y colores, se utilizan cifras o dígitos, lo que permite una mayor variedad de pruebas y que se pueda utilizar con personas con bajo nivel cultural, que no dominan el idioma que no saben leer. Se tarda unos 5 minutos. Destinatarios: a partir de 7 años.
- **Tareas go/no go.** Son tareas que miden la capacidad de autocontrol de los individuos, ya que éste debe controlar el impulso de responder ante determinadas situaciones y responder en cambio positivamente cuando se requiere. La velocidad y la complejidad de la tarea interfieren en el mecanismo de control, poniendo de relieve la habilidad de la persona para resolver dichas tareas. También miden la atención sostenida, la atención selectiva y la velocidad de procesamiento. Son tareas muy entretenidas y rápidas, generalmente son valoradas como muy lúdicas.
- **WCST:** Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (Heaton et al., 1993). Mide la función ejecutiva que requiere estrategias de planificación indagaciones organizadas y utilización del "feedback" (retroalimentación) ambiental para cambiar

esquemas. Pensamiento abstracto, flexibilidad mental, formación de conceptos abstractos, déficit de atención, lesiones del lóbulo frontal, discrimina lesiones frontales de no frontales en personas entre los 6 y 89 años. Destinatarios: a partir de 6 años.

- Test de **Laberintos de PORTEUS**. Evalúa uno de los componentes de las funciones ejecutivas: la capacidad de planificación y la formación de planes de acción. Está integrada por 12 laberintos de dificultad creciente. Destinatarios: a partir de 3 años.

TESTS DE IMPULSIVIDAD

- **MFF20**. El Test MFF-20 de Emparejamiento de Figuras Familiares, de Cairns y Cammock, tiene como objetivo valorar el estilo cognitivo (reflexivo o impulsivo) del niño. El test MFF-20 consta de 20 láminas con dibujos. En cada una de las láminas aparece un dibujo-modelo familiar (por ejemplo, un gato). El niño debe localizar entre seis dibujos muy parecidos (seis gatos que sólo se diferencian por un pequeño detalle) el único dibujo que es idéntico al dibujo presentado como modelo. Se puede encuadrar al niño en uno de los cuatro grupos. Destinatarios: de 6 a 12 años.
- **STAXI-NA**: Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescente. Permite obtener, de un modo ágil y sencillo, una evaluación precisa de los diferentes componentes de la ira: Experiencia, Expresión y Control y de sus facetas como Estado y como Rasgo. Edad de aplicación: 8-17 años.
- **GDS**, Sistema de diagnóstico de Gordon: con dispositivo computerizado.

TESTS AUTOCONTROL

- **CARAS- R**: Test de percepción de diferencias-revisado, de Thurstone y Yela (2017). Evaluación de la aptitud para percibir, rápida y correctamente semejanzas y diferencias, valorando atención sostenida y atención selectiva, de administración individual/colectiva para edades de 6-18 años.
- **CACIA**: Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente. Cuestionario de 89 ítems que evalúa el autocontrol mediante 4 escalas, tres positivas (Retroalimentación Personal, Retraso de Recompensa y Autocontrol Criterial), una de negativa (Autocontrol Procesual), y escala de Sinceridad. Edades de 11 a 19 años.

TAREAS DE MEMORIA

- **WECHSLER**, Subpruebas de **WISC IV** (Memoria de Trabajo: Dígitos, Letras y números, Aritmética / Velocidad de procesamiento: Claves, Búsqueda de símbolos, Animales) y **WISC V** (Memoria de trabajo: Dígitos y Span de dibujos / Velocidad de procesamiento: Claves y Búsqueda de símbolos).

- **TOMAL:** Test de memoria y Aprendizaje (Reynolds, C.R. y E. D. Bigler, E.D.) Batería de memoria, amplia y estandarizada, para niños de entre 5 y 19 años. Ofrece cuatro índices principales de memoria: verbal, no verbal, compuesto y recuerdo demorado. Además el uso de los cuatro subtest esta complementarios permite el cálculo de los índices de recuerdo secuencial, recuerdo libre y atención/concentración.
- **TAVECI:** Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense Infantil (Benedet, M.J., Alexandre, M.J. y Pamos, A.). Evalúa el funcionamiento del sistema de aprendizaje y de memoria en niños y permite determinar la posible presencia de trastornos en el mismo e identificar los procesos alterados. Destinatarios: de 3 a 16 años.

TEST DE CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL Y NEUROSPICOLÓGICOS

- Escala de inteligencia **WECHSLER**. Evalúa las capacidades intelectuales, su visión de inteligencia defiende que las capacidades cognitivas se organizan de forma jerárquica, con aptitudes específicas vinculadas a distintos ámbitos cognitivos que representan las habilidades intelectuales generales. Destinatarios: de 6 años a 16 años.
- Escala **MC CARTHY** de inteligencia y psicomotricidad para niños (MSCA) (McCarthy, D., 2004. Es uno de los instrumentos más relevantes y utilizados para valorar las habilidades cognitivas y motoras de niños de edades comprendidas entre 2 ½ y 8 ½ años. Uno de sus objetivos principales es detectar posibles problemas de aprendizaje que puedan influir en el rendimiento escolar. Algunas pruebas (dibujo de un niño, fluidez verbal) favorecen un enfoque clínico gracias al análisis cualitativo de la producción del niño.
- **RAVEN:** Matrices progresivas (CPM escala color). Evaluación del desarrollo cognitivo perceptivo y de razonamiento , a través de tres series de matrices de 12 ítems cada una de ellas (A, Ab y B). Edad de aplicación de 4 a 11 años.
- **KBIT:** Test Breve de Inteligencia de KAUFMAN. El K-BIT está diseñado para la medida de la inteligencia general de individuos de un amplio rango de edad (desde los 4 a los 90 años).. Su aplicación es fácil y breve suponiendo un buen método de screening.
- **Test Neuropsicológico infantil (Luria-DNI, Manga y Ramos, 1991).** Las Escalas principales (Psicomotricidad, Lenguaje articulatorio, Lenguaje comprensivo, Lenguaje expresivo, Estructuración espacial, Visopercepción, Memoria icónica y Ritmo) y auxiliares (Atención, Fluidez verbal, Lectura, Escritura y Lateralidad). Destinatarios: niños de 3 y 6años.
- **CUMANES:** Escala de madurez Neuropsicológica escolar (Portellano, J. et al. 2012) Es un instrumento para evaluar el desarrollo neuropsicológico global de los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Mide las principales funciones mentales superiores que están involucradas en los procesos de aprendizaje infantil.

- **CUMANIN:** Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. Permite evaluar, de forma sencilla y eficaz, diversas áreas que son de gran importancia para detectar posibles dificultades de desarrollo en unas edades que por coincidir con el inicio de la etapa escolar son esenciales en la evolución de los niños: Psicomotricidad, Lenguaje articulatorio, Lenguaje expresivo, Lenguaje comprensivo, Estructuración espacial, Visopercepción, Memoria icónica, Ritmo, Fluidez verbal, Atención, Lectura, Escritura y Lateralidad.

EVALUACIÓN DE ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES ESPECÍFICOS

ANSIEDAD

- **CAS:** Cuestionario de ansiedad infantil (Gómez y Pulido, 1992). Instrumento de evaluación apropiado para describir e interpretar el contexto emocional durante la infancia. Puede aplicarse a niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 8 años y su aplicación dura aproximadamente 20 minutos. Puede aplicarse en sucesivas ocasiones lo que permite controlar cada cierto tiempo, y de forma sistemática, las posibles repercusiones emocionales que sobre el niño o niña tienen las nuevas situaciones que continuamente ha de afrontar.
- **STAIC:** Cuestionario de ansiedad estado rasgo en niños y niñas (Spielberger, 1970). Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad dirigido a niños, niñas y adolescentes, con edades comprendidas entre los 9 y 15 años. Evalúa la ansiedad como estado transitorio y como rasgo personal latente, consta de 40 ítems en total. Con respecto a la ansiedad como estado, el niño o niña expresa cómo se siente en un momento determinado, para analizar los sentimientos de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo. En cuanto a la ansiedad como rasgo, el niño o niña expresa cómo se siente en general. Se intenta evaluar así las diferentes características, relativamente estables, de propensión a la ansiedad.

MOTIVACIÓN

- **EAT:** Estilos atributivos (Alonso Tapia, 1992). Cuestionario de evaluación de los estilos atributivos académicos aplicable a niños y niñas con edades comprendidas entre los 10 y 15 años. El cuestionario se puede aplicar individual o colectivamente y consta de 72 ítems que miden diferentes factores.

HABILIDADES SOCIALES Y AUTOCONCEPTO

- **EHS:** Escala de habilidades sociales (Gismero, 1998). Está compuesta por 33 ítems con los que se explora la conducta habitual del alumno o alumna en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes. El evaluador dispone de puntuaciones en 6 factores o subescalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir «no» y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar

interacciones positivas con el sexo opuesto. Puede aplicarse a niños y niñas a partir de los 12 años de edad, de manera individual o colectiva

- **AF5:** Autoconcepto forma 5 (García y Musitu, 2001). Esta prueba está formada por 30 elementos que evalúan el autoconcepto de la persona en cinco contextos diferentes: social, académico, emocional, familiar y físico. Puede aplicarse a alumnos y alumnas a partir de los 10 años de edad, de manera individual o colectiva.

OTROS ÁMBITOS COMPLEMENTARIOS

COMPETENCIA CURRICULAR Y APTITUDES ESCOLARES

- **Batería Psicopedagógica EVALÚA.** Destinatarios: desde infantil a secundaria. Test psicopedagógico creado para la detección de necesidades educativas especiales de carácter transitorio. Dicha batería mide Aspectos cognitivos, Psicoafectividad, Áreas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).
- **PROLEC-R (Y –SE):** Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada. Basada en el modelo cognitivo, se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos.
- **PROESC:** Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura. El objetivo de la batería es, partiendo de dicho conocimiento, detectar dificultades mediante la evaluación de los aspectos que constituyen el sistema de escritura, desde los más complejos, como puede ser la planificación de las ideas, a los más simples, como puede ser la escritura de sílabas.
- **TALE:** Test de Análisis de Lecto-Escritura. Prueba destinada a determinar los niveles generales de la **lectura y escritura** de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:

- **BOEHM-3:** Preescolar, Test Boehm de Conceptos básicos. El test Boehm-3 Preescolar está diseñado para identificar rápidamente a aquellos niños con déficits en la comprensión de los conceptos básicos, facilitando una intervención temprana e incrementando las posibilidades de una buena adaptación escolar.
- **PEABODY:** Test de Vocabulario en Imágenes. Peabody tiene dos finalidades: evaluar el nivel de vocabulario receptivo y hacer una detección rápida de dificultades o screening de la aptitud verbal.
- **ITPA:** Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. El principal objetivo de esta prueba es detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación (deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, de forma

complementaria, intenta poner de manifiesto las habilidades o condiciones positivas que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación.

- **CELF-5:** Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-5. La combinación de las distintas pruebas y recursos, en tres rangos de edad diferentes, permite evaluar exhaustivamente la capacidad del lenguaje y de la comunicación en los niños y adolescentes, así como identificar las necesidades comunicativas y detectar posibles dificultades, con el objetivo de establecer un plan de trabajo personalizado adecuado y poder valorar la eficacia del tratamiento.
- **PLON:** Prueba de Lenguaje Oral Navarra- Revisada. Su finalidad principal es la detección fácil y rápida de los alumnado de riesgo en cuanto al desarrollo del lenguaje, que deben ser diagnosticados individualmente para poder actuar de forma compensatoria, así como la evaluación inicial de los aspectos fundamentales del lenguaje, para posibilitar una programación consecuenta con los resultados obtenidos y para encaminar el trabajo pedagógico futuro en estos aspectos.

ANEXO V ORIENTACIONES AL PROFESORADO

Aunque las orientaciones deben estar basadas en las necesidades de cada uno de los casos, los puntos fuertes y débiles de los agentes educativos, los objetivos marcados y las técnicas y formas de intervención acordadas, a continuación se presentan unas pautas genéricas que pueden orientar en las formas de mejorar la actuación frente al alumnado con trastornos de conducta.

Alumnado TDA-H:

- Información y sensibilización del Equipo Docente sobre pautas de intervención coordinadas.
- Estrecha coordinación entre aula ordinaria y aula de apoyo a la integración (anticipación de las actividades, uso de la agenda...).
- Supervisión del alumnado en momentos de transición (cambios de clase traslados, recreos...).
- Previsión de ayudas personales a las que recurrir en caso de que sea necesario: co-tutorización entre alumnado (alumnado ayudante), profesorado de guardia, profesorado de apoyo, monitor o monitora, orientador/a, profesorado especialista en NEE, etc.
- Organización de la jornada favoreciendo la integración y rendimiento en base a los recursos del centro. Por ejemplo, PT apoyando dentro del aula.
- Ubicación de este alumnado en un grupo no excesivamente numeroso, tranquilo, estable, estructurado y fácilmente predecible.
- Clima de aula estructurado, claro y seguro potenciado a través de:
 - o Regular los recorridos habituales (buscar la mejor ubicación de los materiales del aula, los murales, la papelera, etc).
 - o Ubicar del alumno o alumna cerca del profesor o profesora, lejos de distractores.
 - o Establecer de forma explícita y pública, de pocas normas, claras, utilizando claves para su mejor comprensión (carteles, pictogramas, script sociales, canciones,...) expresadas en términos positivos, es decir, el comportamiento adaptativo deseado (por ejemplo, es más eficaz indicar “permanecer sentado” en vez de “no levantarse”) así como consecuencias consensuadas y aceptadas. Mostrarse firme en el cumplimiento de las reglas, evitando las amenazas.
 - o Regular mediante normas del uso del material común y personal.
 - o Atribuir responsabilidades en el aula, cargos de forma rotativa.
 - o Impulsar del trabajo cooperativo, procesos regulados de ayuda mutua entre alumnado (tutoría de alumnos y alumnas, ayuda entre iguales).
 - o Manifestar expectativas positivas, actitudes respetuosas; potenciando la autoestima y la vinculación afectiva al grupo clase.
 - o Observar los momentos de mayor rendimiento de este alumnado y estructurar las tareas en función de los mismos. (generalmente, su

punto de óptimo rendimiento se sitúa en las primeras horas de la mañana, antes del recreo).

- Combinar diferentes formas de agrupamiento en función de la motivación y de la respuesta de éste a las diferentes actividades.
- Proponer tareas estructuradas, cortas (10-15 minutos), bien secuenciadas, explicitando los pasos a seguir, asegurando el éxito en las actividades proporcionando las ayudas verbales, manipulativas, visuales necesarias y evitando los errores.
- El material de aprendizaje deberá ser altamente estimulante, ya sea por su formato, color, etc. aunque sin exceso de estímulos que no sean relevantes para la tarea.
- Identificar el tiempo medio que suele trabajar sin distraerse y supervisar con frecuencia el trabajo para orientarlo.
- Ayudar a este alumnado que verbalice sus acciones para facilitar las funciones ejecutivas.
- Emplear calendarios y agendas sencillas que permitan estructurar las tareas, la jornada escolar o rutinas... Diseñar una hoja de registro positiva para anotar los progresos del alumno o alumna.
- Utilizar diferentes tipos de refuerzo contingente a la conducta, si es posible, alternativa e incompatible con la inadecuada. Se debe reforzar todas las conductas de mantenimiento de la atención sobre el material de aprendizaje. Puede ser útil algún programa de economía de fichas individual y grupal también. Así como enseñarle a autorreforzarse. Es útil utilizar cronómetros para controlar los tiempos de concentración y descanso.
- Para los alumnos y alumnas más pequeños el tiempo mínimo de rendimiento conllevaría la administración de reforzamiento inmediato (una ficha). Los tiempos mínimos deberán aumentarse según avance el programa y dependiendo de la edad del alumno o alumna.
- Proporcionar biofeedback respecto su comportamiento para que sea consciente de sus acciones.
- Establecer en el aula alguna zona para relajarse, dedicando algunos minutos cada día para esta actividad.

Alumnado con TND Y TD

Aunque todo lo anterior es ampliable a este alumnado, es importante resaltar la importancia del uso de distintas estrategias de gestión de aula, que favorezcan un adecuado clima social, basado en un sistema de disciplina participativa. Las siguientes claves de gestión del aula se extraen del programa Golden5 (coord.Dra. M^a José Lera, Universidad de Sevilla):

- Flujo y Continuidad: No dejar que un comportamiento interrumpa la lección o el trabajo, intentando gestionar la mala conducta y al mismo tiempo, seguir impartiendo la clase. Algunos ejemplos que pueden ser utilizados es mirar la persona a los ojos, comunicar una clave, resolver los conflictos a un nivel bajo, indicar con la mano, mantener contacto físico, estar más cerca, etc.

- Atención: Poner atención y alabar ante la clase completa, conductas positivas o comportamientos y actitudes que queremos se repitan.
- Proactividad: Resolución de problemas en niveles bajos (en privado, voz baja, cerca del alumno, antes o después de la clase).
- Progresión: Construir un sistema de gestión del comportamiento usando claves no-verbales para la atención grupal (como pudiera ser elevar las manos), informar sobre la conducta esperada, siendo un modelo de relaciones (como el aproximarse a los alumnos y alumnas, hablar bajo), etc.
- Prevención: Pensar acerca de lo que puede suceder en clase y estar preparada.
- Reaccionar y moldear: Hablar con el alumno o alumna después de la clase y llegar a acuerdos de qué hacer en la siguiente sesión, conversar sobre los posibles comportamientos alternativos o informar sobre la relación reacción/consecuencia de parte del profesor o profesora si la conducta negativa continua.
- Matching: Ajustándose, asegurarse de que las propias reacciones parezcan razonables frente al comportamiento problemático. Es importante no escalar en el conflicto y si este fuese intenso al principio, bajar el nivel, sonreír, agradecer y mirar a los ojos.
- Sincronización: Abordar el comportamiento problema tan pronto como sea posible.
- Momentum: Asegurarse de organizar las actividades y las instrucciones en secuencias sucesivas y naturales. Cuando las actividades no siguen un orden natural, la pérdida de control es más fácil que ocurra, por distracción, falta de condiciones, etc.
- Anclar y proyectar: Este paso consiste en organizar el tiempo para “anclar” y proyectar la próxima lección cuando se está terminando una sesión. Para los estudiantes es importante saber lo que se ha hecho y lo que se ha aprendido, que estuvo bien y qué se aprenderá la próxima lección.
- Rompiendo Moldes: Analizar los patrones de comportamiento del alumnado o entre el profesorado y éste y hacer algo fuera de lo normal o esperado.
- Recordando: Escribir todos los mensajes en la pizarra.

También resultan útiles las siguientes sugerencias:

- Centrarse en las conductas, no en características personales.
- Dirigirse al alumnado por su nombre.
- No usar gestos, palabras o tonos de voz despectivas.
- Mirar al alumno o alumna, usar gestos adecuados, aproximarse a él.
- Informar de cuál es la conducta esperada.
- Apercibir en privado (o en voz baja, con una mirada, cerca del alumno o alumna) y alabar las conductas adecuadas.
- Prestar atención a conductas positivas alternativas.

- Prestar atención al alumnado cuando está trabajando, facilitar ayuda cuando la necesite, y llegar a acuerdos de trabajo y/o conducta con ellos y ellas.
- Usar alguna cualidad positiva del alumno o alumna como referencia común en el aula.
- Informar de las consecuencias que se derivan si la conducta negativa persiste. Ser firmes y consistentes en la aplicación de las medidas disciplinarias, informar a este alumnado y tener la seguridad de que ha entendido las consecuencias de su comportamiento.
- Hablar bien del alumno o la alumna en presencia de otros adultos o compañeros.
- Saludar y mostrar reconocimiento cuando nos encontremos al alumno o alumna fuera del aula.
- Capacidad para ponerse en el lugar de este alumnado y de negociar, según el tipo de conducta y siempre que no se produzcan situaciones de violencia o acoso en cualquier de sus modalidades.
- Es muy poco recomendable entrar en confrontación directa con el alumno o la alumna. En ocasiones, su intención es hacernos perder el control y despistarnos de la tarea que pretendíamos que hiciese. Si esta situación, aparece es mejor contar un tiempo-fuera tanto para el profesorado como para el alumnado. Es mejor recuperar el control y no dejar ver cuáles son nuestras debilidades (nerviosismo, pérdidas de control, amenazas) en la interacción con los menores. De ninguna forma, esto supone que debemos dejarle hacer su voluntad, más aún, nuestra propuesta es la de crear un ambiente altamente estructurado en donde este alumnado sepa qué debe hacer en cada situación. Ante pautas consistentes de educación, éste suele reducir los intentos de generar enfrentamiento.

(Ref. MANUAL DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NEAE derivadas de TGC. Junta de Andalucía).

ANEXO VI ORIENTACIONES A LAS FAMILIAS

A continuación se desarrollan una serie de orientaciones generales dirigidas a los padres, madres o tutores legales para mejorar la conducta de los hijos/as y el clima familiar:

1. No se trata de buscar culpables. Todos los individuos que interaccionan con los demás son en cierta medida responsables directos o indirectos. Se trata de responsabilizarse en aplicar las orientaciones.
2. Lo que se hizo está hecho. Es importante conocer nuestro punto de partida pero es más relevante saber hacia dónde vamos y lo que queremos lograr. Por tanto, centrémonos en mejorar la conducta de nuestro/ahijo/a.
3. Ser su amigo no es la mejor opción. Debemos ser padres/ madres ante todo.
4. Es muy importante que todas las personas adultas implicadas en el programa sigan unas pautas comunes y se pongan de acuerdo en las decisiones que deben tomar con respecto a los premios y los castigos.
5. Si uno de los progenitores premia lo que el otro castiga la eficacia del programa será nula y dificultará la puesta en marcha del programa con posterioridad e incluso la administración de otro programa puesto que se habrá hecho resistente o inmune.
6. Usar diversos tipos de reforzadores para evitar la saciación. Previamente se habrá analizado este hecho y se habrá hecho un listado con los reforzadores a utilizar.
7. La conducta problemática no se desarrolló en un día. Del mismo modo, desterrarla llevará su tiempo. La calma al principio del programa es fundamental así como el desarrollo de unas expectativas positivas pero siempre dentro de la realidad.
8. Si alguna de las técnicas de modificación de conducta no funciona a la primera no os preocupéis. Si después de un tiempo prudencial no funciona y se está aplicando correctamente, existen otras que sí encajarán con el perfil de tu hijo/ hija. En cualquier caso, un programa de modificación bien ejecutado suele dar muy buenos resultados.
9. La colaboración entre la familia y el tutor/ tutora es esencial. Se debe desarrollar una comunicación fluida. Apúntate el horario del orientador/ orientadora del centro educativo de tu hijo/a, el horario del tutor/ a así como de algunos profesores/ as con los que debas coordinarte. También anota direcciones de correo electrónico y números de teléfono para llevar un seguimiento de la conducta de tu hijo/ hija en el colegio o instituto.
10. Fija unas normas claras que, aunque sean escasas, sean lógicas, estén puestas en un sitio visible de la casa y tengan su respectiva sanción en caso de ser transgredidas

INFORME DE DERIVACIÓN A SERVICIOS DE SALUD

1. DATOS PERSONALES

- Nombre y apellidos:
- Fecha de nacimiento:
- Centro:
- Curso:
- Datos de los padres, madres, tutores o guardadores legales.

2. SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

2.1. Información relevante en relación con:

- Aspectos cognitivos:
- Aspectos socio-afectivos:
- Aspectos de la comunicación y el lenguaje:

2.2. Relación de pruebas aplicadas:

2.3. Rendimiento escolar:

(indicar si el rendimiento es adecuado en relación con el curso, ciclo y grupo-clase en el que se escolariza)

Adecuado

No adecuado

Otros (indicar cualquier otro aspecto relevante en relación con el proceso de aprendizaje):

ANEXO VIII TÉCNICAS GESTIÓN CONDUCTUAL- COGNITIVA- EMOCIONAL

- 1.- Técnicas de modificación de conducta.
- 2.- Herramientas cognitivas.
- 3.- Inteligencia Emocional.
- 4.- Habilidades Sociales.

1. TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

TÉCNICAS PARA INCREMENTAR CONDUCTAS POSITIVAS

Refuerzo Positivo

Se debe aplicar inmediatamente después de la conducta. Es imprescindible que se realice de forma coherente y sistemática. Cuando la conducta nunca haya existido o sea especialmente difícil de conseguir para el niño o niña, es fundamental estar muy atento y reforzar las pequeñas aproximaciones a la misma.

- **Alabanza.** Al principio es útil acompañarla de recompensas materiales que se retirarán gradualmente. Debe ser descriptiva e incluir comentarios positivos y motivadores. Deben alabarse comportamientos positivos aunque sean poco importantes. Debe cambiarse cada poco tiempo para evitar la monotonía.
- **Atención y contacto físico.** La atención es un medio muy poderoso: sonreírle, mírele, mantenga con él una conversación breve, realice con él alguna actividad, hágale un comentario rápido o pregúntele algo. El contacto físico es especialmente útil en niños y niñas pequeños: siéntese cerca, siéntele en sus rodillas, darle besos o abrazos, si procede, dele una palmadita cariñosa, organice juegos que impliquen contactos.
- **Premios y privilegios.** Identifique los apropiados. Deben ser proporcionales a la importancia y dificultad de la conducta. Sea constante. Cámbielos periódicamente. Cuando la conducta esté completamente instaurada se deben ir retirando poco a poco.

La condición positiva

Consiste en pedirle al niño o niña que tenga algo que no quiere como condición indispensable para conseguir algo que le guste, desee y tenía planificado hacer. Use frases con carácter afirmativo, por ejemplo, “cuando termines la tarea podrás leer el cuento”, en lugar de “si no terminas la tarea no podrás leer el cuento”. Utilice un tono emocionalmente neutro y meramente informativo. Felicítele cuando lo cumpla.

Economía de fichas o sistema de puntos

Consiste en que el niño o niña gane un determinado número de fichas tras haber realizado una determinada conducta positiva. Los puntos o fichas pueden entregarse en forma de sellos, pegatinas, etc. una determinada cantidad se canjea por determinados premios o privilegios al finalizar el día o la semana. El niño o niña debe conocer la conducta que esperamos de él y los puntos que conseguirá si la realiza, así como el número de ellos que necesita para alcanzar el refuerzo. Los puntos o fichas se deben colocar en un esquema o cuadro que esté a la vista del niño o niña, por ejemplo, colgado en la pared. Es útil, aunque no imprescindible, que él mismo pegue o coloque los puntos en el cuadro para aumentar su motivación e implicación. En el mismo cuadro se pueden incluir varias conductas, cada una de las cuales llevará su propia puntuación. Para conseguir un premio no se le debe exigir el total de los puntos que sería posible conseguir. Es bueno cambiar los refuerzos periódicamente para que la técnica conserve eficacia. Una vez que la conducta positiva se ha instaurado, se debe ir retirando la técnica poco a poco.

Contratos conductuales

Negociación, contrato por escrito, entre profesorado y niño o niña que especifica claramente las conductas que se esperan de él o ella y las consecuencias positivas o negativas que obtendrá por realizarlas o no realizarlas. Está indicado para niños/as mayores de 6 años. Es bueno que el niño/a participe en la redacción del contrato; respetar sus aportaciones aumenta su motivación e implicación. Debe ser aceptado y formado por ambas partes. Debe incluir recompensas valiosas para el niño/a. Debe ser revisado periódicamente. A medida que las conductas esperadas van apareciendo, los privilegios o recompensas materiales se deben ir sustituyendo por actividades, reconocimiento social o atención. Cuando la conducta o conductas ya están completamente instauradas, se debe ir abandonando la técnica poco a poco.

TÉCNICAS PARA DISMINUIR CONDUCTAS NEGATIVAS

Retirada de la atención o extinción

No prestar atención a una determinada conducta es una técnica altamente eficaz para que esta desaparezca siempre que se trate de un comportamiento NO grave. Ignorar una conducta NO es lo mismo que no hacer nada; se está transmitiendo al niño o niña que su comportamiento no merece ser atendido y esto le desanima para que vuelva a repetirlo. Se trata de una técnica difícil de aplicar, ya que requiere altas dosis de autocontrol y constancia. Es importante tener en cuenta que, al aplicar la extinción el comportamiento puede empeorar antes de empezar a mejorar. Algunas ideas de cómo no prestar atención son: no mirar a los ojos, dar la espalda, alejarnos, atender a otro niño que esté teniendo un comportamiento adecuado.

Cuando el comportamiento es grave o peligroso NO se debe utilizar este método. Algunos ejemplos de conducta que no se deben desatender son agresiones o autoagresiones, o la destrucción de la propiedad.

Aislamiento o Tiempo Fuera

Consiste en hacer que el niño o niña pase unos minutos en un sitio aburrido, inmediatamente después de un comportamiento incorrecto. Es una técnica adecuada ante comportamientos graves, peligrosos, violentos o intolerables, donde la extinción no procede. Es una técnica eficaz para niños/as con edades comprendidas entre 2 y 10 años. Es eficaz porque permite que se detenga el conflicto y reduce la posibilidad de que el comportamiento empeore; da al niño o niña la posibilidad de tranquilizarse; hace que los compañeros dejen de prestarle atención.

Es importante aplicarlo después de haber advertido al niño o niña una vez. En dicha advertencia se deben evitar argumentaciones largas y entrar en un debate. Una vez advertido, si la conducta se repite, el aislamiento se debe aplicar inmediatamente después de la misma. Se debe informar al niño/a del tiempo que va a estar fuera: un minuto por cada dos años de edad y no más de cinco minutos, ya que el niño/a se puede habituar y la técnica perdería su efectividad.

Si el niño/ se niega, se puede aumentar un minuto extra por cada minuto que se retrasa, o bien retirarle un privilegio. Si el niño/a sale del aislamiento antes de que haya concluido el tiempo reglamentario se le debe advertir que el tiempo empezará a contar desde cero. Si se producen nuevos intentos por salir del aislamiento, el docente debe garantizar el cumplimiento del mismo.

Una vez cumplido el aislamiento es importante no hablar más del asunto y estar atento al comportamiento para elogiar la primera conducta positiva que realice. Esta técnica se debe realizar con la supervisión de un adulto, para lo cual se puede realizar un cuadrante con el profesorado disponible en cada tramo horario.

Retirada de privilegios o coste de respuesta

Consiste en que el niño/a “pague” con un privilegio la realización de una conducta negativa. Es una técnica adecuada para niños/as mayores y adolescentes. Se debe adaptar el número y tiempo de los privilegios perdidos a la edad del chico o chica y a la gravedad de la conducta. Suprimir demasiados privilegios y durante demasiado tiempo no solo no aumenta la eficacia de la técnica, sino que puede convertirla en una fuente de rencor y resentimiento. Por ello el privilegio no debe retirarse durante más de 24 horas, en los casos de conductas más graves. Es importante mantener una actitud tranquila y firme, así como un tono emocional neutro y meramente informativo. Una vez cumplido se debe olvidar el incidente. Los privilegios a suprimir se deben variar cada cierto tiempo para conservar la eficacia de la técnica. El privilegio suprimido no debe afectar al resto del alumnado. No se debe retirar un premio ganado anteriormente como consecuencia de haber realizado una conducta positiva. Es importante combinar esta técnica, con otras, para aumentar conductas positivas.

Sobrecorrección

Consiste en indicarle al niño o niña que haga algo que repare o compense el daño causado por su conducta negativa. Puede ser de dos tipos:

- **Sobrecorrección restitutiva:** consiste en repasar los efectos negativos de la conducta inadecuada, dejando la situación igual o mejor que estaba antes del daño. Por ejemplo, si tira al suelo una caja de ceras de colores y las pisa, se le puede indicar que las recoja y limpie el suelo.
- **Práctica positiva:** consiste en practicar de manera repetida una conducta alternativa que sea adecuada. Por ejemplo, si sale de la clase corriendo y empujando a los compañeros, se le puede indicar que practique varias veces la salida despacio y sin adelantar agresivamente a nadie.

Ambas versiones de la auto corrección se pueden aplicar juntas o por separado. Es eficaz porque utiliza consecuencias primitivas basadas en el esfuerzo. Antes de que realice la conducta, cuando observamos que está a punto de hacerlo podemos informarle una vez de lo que se le pedirá si lo lleva a cabo. La sobrecorrección se debe aplicar inmediatamente después de la emisión de la conducta negativa. Es probable que el niño/a se niegue. En ese caso debemos garantizar el cumplimiento de lo que se le pide, tranquilamente pero con firmeza. Es importante ignorar su resistencia, llantos o rabieta y no entrar en debates, discusiones o negociaciones. Podemos prestarle ayuda para la realización de la práctica que le hemos pedido. Tras la correcta realización de la práctica o reparación que le hemos solicitado, se debe elogiar y reforzar el esfuerzo y olvidar el incidente.

2. HERRAMIENTAS COGNITIVAS

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS. La **solución de problemas** es un proceso complejo en el que el sujeto debe tomar una decisión. El proceso de toma de decisiones puede enseñarse y aprenderse, ya que involucra habilidades cognitivas concretas que podemos modelar y entrenar. Estas habilidades son clave en el alumnado con rasgos vinculados a los problemas y trastornos de conducta, y constituyen una herramienta fundamental para prevenir los conflictos y gestionarlos adecuadamente.

Los principales pasos a seguir en la solución de problemas son:

- Definir el problema.
- Proponer soluciones.
- Analizar las alternativas.
- Elegir una opción.
- Evaluar sus resultados.

AUTOINSTRUCCIONES. El **entrenamiento cognitivo en autoinstrucciones** puede ayudarnos a trabajar y a mejorar la atención de nuestro alumnado y su habilidad de solución de problemas. Para que dicho entrenamiento sea efectivo debemos ser

constantes y sistemáticos. Las autoverbalizaciones o autoinstrucciones son un sistema de “hablarse a sí mismo” para darse unas pautas-guías que le ayuden a resolver las tareas de forma autónoma, sin que haya que ir diciéndole cada uno de los pasos y favoreciendo así la interiorización de los procesos mentales. La estrategia se resume en los siguientes pasos:

1 - En primer lugar el **docente realiza una tarea delante del niño/a** y a la vez se ve hablando a sí mismo, diciendo los pasos en voz alta, las dudas, las posibilidades, las estrategias. Piensa en voz alta y va detallando los pasos que da mientras realiza la tarea o resuelve el problema. También se va dando orientaciones de las que debería darse el alumnado “voy a leerlo de nuevo a ver si me he enterado, voy a repetirlo con mis palabras, voy a comprobar si,…” y se va dando ánimos “¡ Muy bien, así, despacio! ¡Lo estoy consiguiendo!, ¡Creo que voy por el buen camino!”.

2 - **El niño es quien realiza la tarea y el docente vuelve a dar las instrucciones en voz alta.** Va nombrando los pasos de la tarea mientras el niño la va realizando.

3 - El siguiente paso es que sea el **niño quien realiza la tarea y va verbalizando**, diciendo en voz alta, los pasos que va dando, las mismas frases, pronunciadas por el docente en las fases anteriores. En general, en el entrenamiento hay que ayudarle porque es muy difícil que recuerde todo y en el mismo orden, en cualquier caso, si le ayudamos él debe repetir cada paso de forma acumulativa. Una variante del paso anterior es que la persona adulta realice la tarea y el alumnado es quien hace las verbalizaciones en voz alta.

4 - Finalmente, cuando ya suficientemente entrenado el niño/a en lugar de decir lo que va haciendo en voz alta, se habla **a sí mismo pero en voz baja** y es capaz de generar pensamientos-guía. Dichos pensamientos-guía le ayudarán a mejorar la atención en la tarea y la organización y estructuración mental.

Las verbalizaciones o autoinstrucciones hacen referencia a distintos elementos, según el tipo de tarea. Por ejemplo:

- Autointerrogación: *¿Qué debo hacer? ¿Y si lo hago de otro modo? ¿Qué he entendido? ¿Qué me preguntan? ¿Qué datos tengo?.*
- Análisis de tareas: *¿En qué debo centrar ahora mi atención? ¿Cuál es el paso que he dado? ¿Cuál es el paso siguiente?*
- Autocomprobación: *Voy a repasar este paso porque no estoy muy seguro de haberlo hecho bien; voy a comprobar si tiene lógica lo que he hecho con lo que me preguntaban, voy a repasar todos los pasos.*
- Autorrefuerzo: *¡Me está saliendo muy bien! ¡Ahora estoy mejor! ¡Llevo ya cinco minutos sin levantarme de la silla! ¡Lo he logrado por mí mismo! ¡He descubierto el error y lo he corregido, fantástico!*

El tipo de tarea para empezar a entrenar las autoinstrucciones puede ser algún ejercicio novedoso, diferente, motivador y sencillo, que luego puede asociarse con tareas escolares.

5 - La planificación y el control de la acción de una **tarea más compleja** que incluya varios pasos de los entrenados.

En ocasiones a los docentes nos cuesta verbalizar las autoinstrucciones, desmenuzarlas correctamente para adaptarlas al nivel de competencia del niño/a. Lo mejor es partir de su realidad, observar en qué paso se pierde, en cuáles tiene dificultad, dónde abandona, en qué momento deja de pensar, para así regularlo realmente y que pueda servirnos. No se trata de valorar sólo el resultado, sino que hay que entrenar al niño/a según sus características y su forma de pensar. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los niños/as hace este proceso de forma automática, pero aquellos con dificultades deben aprender, hay que entrenarlos. Parece muy costoso, pero si contamos el tiempo que invertimos en decirle los pasos, compensa que haga el esfuerzo de decirlos él mismo y de intentar el entrenamiento. El objetivo final es conseguir que se concentre en la actividad a realizar ayudado por las pautas de pensamiento que ha aprendido.

Ejemplo resumen de pasos en autoinstrucciones:

1. Leo el ejercicio.
2. ¿He entendido lo que he leído?
3. Si no lo he entendido vuelvo al paso 1.
4. paro y pienso: ¿Qué tengo que hacer?
5. Hago el ejercicio prestando atención, y si me despisto vuelvo sobre el ejercicio para continuarlo.
6. Cuando termino: repaso.
7. Si me equivoco, no pasa nada, empiezo de nuevo. Si lo he hecho bien: me felicito.

AUTOCONTROL. La impulsividad es un síntoma clave que media en la capacidad de gestión emocional de niños y adultos. Este rasgo supone un estado de activación que nos prepara, a nivel orgánico, para una respuesta inmediata ante una situación que interpretamos como hostil a nuestros intereses o hacia nosotros mismos. Cuando tal activación es excesivamente reactiva, merma la capacidad de autorregulación del alumnado, trasladándose a episodios de ira, cólera y posterior culpabilidad. El autocontrol alude a la capacidad de controlar los impulsos, y supone uno de los ejes de prevención que deberemos entrenar con el alumnado, a través de distintas técnicas predominantemente cognitivas. Existen numerosas herramientas que ayudan a trabajarlo (algunas propuestas desde la Disciplina Positiva o la Atención Plena), de las que destacamos:

- **RUEDA DE OPCIONES DE CONTROL DE LA IRA.** Se trata de una técnica que consiste en diseñar junta al alumnado una rueda con distintas opciones que tiene para gestionar el enfado. Utilizando una cartulina y una circunferencia que evoque un pastel con varias porciones, se pueden escribir o representar con dibujos o pictogramas, por ejemplo: contar hasta diez, salir al pasillo a solas, expresar con palabras mis sentimientos, dibujar, respirar profundamente cinco veces, estrujar un trozo de papel sucio, etc. Las opciones deben ser actuaciones válidas y que respeten la integridad del alumnado, compañeros y profesorado.

- **TÉCNICA DEL VOLCÁN.** A través de un símil entre la erupción de un volcán y el enfado y la pérdida de control, se intenta trabajar la identificación de situaciones que alteran al alumnado, las conductas inadecuadas que adoptamos cuando estallamos de ira, y la aceptación del enfado como emoción básica y adaptativa si se gestiona de forma adecuada.
- **EL SEMÁFORO:** Es una técnica efectiva para autorregular en los niños comportamientos impulsivos, arranques de ira o agresión y consiste en entrenar al alumnado para que cuando sienta puede estar enfadado «actúe» como lo hace un semáforo (rojo para detenerse, amarillo para pensar lo que está sucediendo y detectar posibles soluciones y verde para actuar adecuadamente según la decisión tomada).
- **LA TORTUGA.** Para alumnado de infantil y primeros cursos de primaria supone un recurso fácil y potente para aprender a controlar la impulsividad, gestionar la frustración y expresar adecuadamente las emociones.
- **TIEMPO FUERA POSITIVO:** Consiste en crear un lugar especial dentro del aula o de la casa, al que el alumnado pueda recurrir para calmarse y volver a un estado emocional equilibrado, cuando se sienta alterado o fuera de control. Este lugar debe intentarse que sea elegido y preparado haciendo partícipe al niño/a, en el que además se disponga de elementos que lo inciten y ayuden a relajarse (bote de la calma, jardín zen, música, libros, hojas y colores para dibujar, peluches...). En ciertos entornos también puede utilizarse la estimulación sensorial (a través de la arena o el agua) para promover la relajación del alumnado hipersensible al tacto.
- **MÚSICA O MANTRAS:** Utilizar la música para tranquilizarnos es una herramienta de sobras conocida. La música binaural, relajante, de sonidos de la naturaleza... supone un recurso de potencial estimulación cerebral que podemos usar en distintos momentos y espacios. Determinadas frases con potencial evocador también pueden ser utilizadas con el mismo efecto.
- **MEDITACIÓN DEL GLOBO:** Con esta técnica se puede aprender a trabajar la respiración profunda y la relajación, enseñando al alumnado a sentir su abdomen como un gran globo que se infla y desinfla al respirar y promueve la autoconciencia y la vuelta a la calma.
- **BOLA ANTIESTRÉS:** Este recurso puede construirse por el propio alumnado con un globo relleno de arroz, alpiste o arena que ocupe la palma de la mano del niño/a y pudiendo también caracterizarse pintándose una cara o poniéndose un nombre.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Entender qué son y cómo funcionan las emociones es una piedra angular en la mejora de los problemas y trastornos de conducta. El término inteligencia emocional engloba la capacidad de identificar, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás,

constituyendo un eje de la prevención de conflictos intrapersonales e interpersonales. Entrenar las habilidades implicadas en la gestión emocional es un objetivo que puede trabajarse de forma transversal en el currículum explícito y en el currículum oculto, suele formar parte de la programación de actuaciones de Acción Tutorial y puede trabajarse desde un Programa Específico de forma más pormenorizada. Contenidos relacionados con esta área pueden ser:

- Identificación de emociones
- Tipos y funciones
- Relación entre emoción, pensamiento y conducta.
- Autoconciencia emocional
- Empatía
- Expresión de emociones
- Técnicas de autorregulación emocional (relajación, atención plena/mindfulness...)
- Reestructuración de pensamientos (ideas irracionales, distorsiones cognitivas)
- Autoestima

Existen multitud de programas y material de trabajo para trabajar la inteligencia emocional en distintas etapas. De todos ellos proponemos el Programa de Inteligencia Emocional de la Diputación de Guipúzcoa (con actividades para distintos niveles).

4. HABILIDADES SOCIALES

Aunque la definición de habilidades sociales es muy amplia, se entiende que las habilidades sociales son aquellas que nos permiten relacionarnos de forma adecuada con los demás. Estas habilidades implican el dominio de formas de comunicación asertiva, habilidades sociocognitivas y emocionales, fórmulas de resolución y mediación de conflictos, comprensión de dilemas morales, etc. Algunos contenidos que abarcan las HHSS son:

- Interacción social: saludar, presentarse, normas de cortesía.
- Relación con los iguales: actuar por turnos, pedir y dar ayuda, cooperar y compartir.
- Habilidades conversacionales: iniciar, mantener y terminar conversaciones, conversaciones en grupo.
- Sentimientos, emociones y opiniones: expresar y recibir emociones.

ANEXO IX PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Cuando, ante los problemas derivados de nuestro alumnado con TGC/TDAH, nos planteamos realizar modificaciones en su conducta, será necesario organizar y sistematizar las intervenciones que nos permitirán conseguir los planteados objetivos de mejora.

Para analizar adecuadamente los factores que intervienen en las conductas negativas será fundamental una buena evaluación psicopedagógica, un adecuado análisis funcional y la valoración de las fortalezas y debilidades del alumnado, el entorno familiar y el educativo. En esta línea, dicho análisis nos dará luz sobre el tipo de conductas que vamos a intentar modificar, las estrategias y herramientas que van a ayudarnos, los agentes que intervendrán y las herramientas que usaremos para valorar los cambios obtenidos.

Toda esta información deberá organizarse en un **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN** que, para que adquiera tal entidad, será necesario que recoja distintos apartados. A continuación se presenta un guión orientativo para tal efecto:

A. DATOS DEL CENTRO Y ALUMNADO

Datos de identificación (iniciales del alumnado), aula, curso, etapa, centro.

B. FUNDAMENTACIÓN

Descripción breve de la razón del programa y las necesidades en las que se basa el diseño del mismo. Si se ha llegado a realizar una hipótesis funcional, puede proceder explicar los factores identificados como mantenedores de la conducta.

C. OBJETIVOS

En coherencia con las necesidades detectadas, se establecerán objetivos generales y específicos. Los específicos deberán acotar de forma concreta y realista metas a corto plazo, secuenciadas en el tiempo. El objetivo final de cualquier programa de intervención será promover el desarrollo integral del alumnado.

D. METODOLOGÍA

Métodos y formas de trabajo a través de lo cual desarrollar las actuaciones (trabajo por proyectos, trabajo cooperativo, ...).

Para la modificación de conducta, se agruparán las conductas que pretenden modificarse, en torno a las técnicas que se utilizarán para gestionarse, de forma que quede clara la forma de proceder de cada agente ante la conducta disruptiva a modificar. Ejemplo:

CONDUCTAS	TÉCNICA
- Risas - Verbalizaciones fuera de contexto - Golpecitos - Levantarse de la silla	Extinción
- Quitar cosas a compañeros - Formas de interacción inadecuadas	Reconducción y moldeamiento
- Agresiones (especificar)	Tiempo fuera

Respecto a las técnicas de conducta, es fundamental tener en cuenta:

- ✓ No desistir ante el posible inicial aumento de las conductas no deseadas en los primeros momentos de aplicación del programa.
- ✓ Ser contingente en las consecuencias (evitar aplazar los reforzadores estipulados, no aplazar la aplicación de los castigos).
- ✓ Utilizar diversos tipos de reforzadores para evitar la saciación.
- ✓ Reforzar cualquier pequeño progreso conductual.
- ✓ Los reforzadores presentes en el ambiente natural del alumnado son más fácilmente generalizables.
- ✓ Los reforzadores suministrados por el propio sujeto favorecen la responsabilidad, el esfuerzo y la autonomía.

E. ACTIVIDADES Y CONTENIDOS

Selección de actividades a implementar con el alumnado, que incluirán las técnicas de intervención conductual seleccionadas e intentarán abarcar áreas contenidos vinculados al trabajo en emociones, pensamientos y conductas.

F. RESPONSABLES, COORDINACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

Se organizará la respuesta educativa describiendo bien qué actuaciones corresponde a cada agente, con qué duración/periodicidad y en qué espacios, así como en qué fechas se realizarán las coordinaciones, entre otras posibles claves. En el ANEXO X se propone un cuadro de corresponsabilidades para facilitar este apartado.

G. EVALUACIÓN

Para valorar si las intervenciones están siendo lo suficientemente eficaces, es necesario analizar, no solo si se están mejorando o no las conductas, sino también el grado de aplicación de las medidas que fueron acordadas para perseguir su mejora. Es necesario pormenorizar procedimientos, indicadores y criterios que se van a utilizar para valorar la efectividad de las medidas aplicadas. En el ANEXO XI se propone un cuadrante de valoración de medidas como ejemplo de posible fórmula de evaluación.

H. RECURSOS

Selección de recursos didácticos, materiales, bibliográficos, TIC, así como humanos. En el ANEXO XII se proponen distintos enlaces a materiales y estrategias que pueden servir de ejemplo o apoyo en la selección de recursos.

ANEXO X CUADRO DE CORRESPONSABILIDAD

EQUIPO DIRECTIVO	TUTOR/A	ESPECIALISTA PT/AL	ORIENTADOR DE REFERENCIA	FAMILIA	OTROS...
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modificación del ROF/ PConvivencia con sanciones alternativas.</i> - <i>Acuerdos sobre restitución de daños.</i> - <i>Gestión aula de convivencia.</i> - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pautas de conducta.</i> - <i>Programa acción tutorial HHSS,...</i> - <i>Tutoría familiar</i> - <i>Coordinación con PT</i> - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tutoría compartida (PT y Tutor/a)</i> - <i>Seguimiento</i> - <i>Agenda</i> - <i>Programa específico (auto instrucciones, atención, ...)</i> - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coordinación de los programas de Intervención y Acción Tutorial.</i> - <i>Seguimiento y evaluación del Programa Específico y de Acción Tutorial.</i> - <i>Coordinación con USM</i> - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Contrato Familia-alumno-tutor</i> - <i>Economía de fichas en casa</i> - <i>Acuerdos</i> - ... 	
¿CUÁNDO?	¿CUÁNDO?	¿CUÁNDO?	¿CUÁNDO?	¿CUÁNDO?	¿CUÁNDO?
¿DÓNDE?	¿DÓNDE?	¿DÓNDE?	¿DÓNDE?	¿DÓNDE?	¿DÓNDE?
FECHAS DE COORDINACIÓN	FECHAS DE COORDINACIÓN	FECHAS DE COORDINACIÓN	FECHAS DE COORDINACIÓN	FECHAS DE COORDINACIÓN	FECHAS DE COORDINACIÓN
OBSERVACIONES	OBSERVACIONES	OBSERVACIONES	OBSERVACIONES	OBSERVACIONES	OBSERVACIONES
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:

ANEXO XII RECURSOS DE INTERVENCIÓN ANTE TGC

CONTENIDO	EJEMPLO DE MATERIALES
Modificación de conducta	https://es.slideshare.net/soniagrinan/ejemplosprogramasdemodificacindeconducta?next_slideshow=1
Economía de fichas	https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/creena-conducta/intervencion-2/comportamiento/economia-de-fichas
Autoinstrucciones	http://cpjfrag.educa.aragon.es/1112/autoinstrucciones.pdf https://www.orientacionandujar.es/2016/09/21/modificacion-conducta-programa-autoinstrucciones-aprender-pensar/ https://www.aulapt.org/2016/02/15/autoinstrucciones-trabajo-del-aula-tareas-de-casa-y-control-de-impulsividad/ https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/entrenamiento-en-autoinstrucciones-en-ninos-con-tdah-.html
Autocontrol	
- Rueda de opciones	https://cuentosparacrecer.org/blog/la-rueda-de-las-opciones-disciplina-positiva/
- Volcán	https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/tecnica-del-volcan.html
- Semáforo	https://www.orientacionandujar.es/2017/04/14/regulacion-emocional-semaforo-las-emociones/
- Tortuga	http://www.aprendiendocon-tdah.com/materiales/la_tecnica_de_la_tortuga.pdf
- Tiempo fuera	https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_03/00_06_para_el_aula_03.pdf
- Mantras	https://www.vix.com/es/imj/familia/145864/4-mantras-para-ensenarles-a-tus-hijos
- Bola antiestrés	https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/relajacion-tecnica-del-globo.html
- Relajación	http://ceipvegarredonda.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/yoga_para_ni_os.pdf http://www.auladeelena.com/p/proyecto-relajacion-en-el-aula.html https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21260/TFG_Tejero_Abasca_2014.pdf;jsessionid=FA80C6F31D9FED02721A385A5F3228BA?sequence=1
Inteligencia emocional	http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa https://educra.cl/14-estrategias-estimular-la-inteligencia-emocional-aula/ http://blog.tiching.com/18-propuestas-inteligencia-emocional/ https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007172.pdf

	https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/mindfulness-aplicado-la-educacion/
Habilidades sociales	http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidad_es_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/46c6d0d9-07cb-4004-8166-219240b6edf2 https://monicadizorienta.blogspot.com/2016/10/programa-de-habilidades-sociales-para.html http://iesandreslaguna.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Programa_de_HHSS.pdf
Sociogramas	https://sosprofes.es/sociograma/ http://sociograma.net/sociograma-infantil/ http://danalarcon.com/plantilla-sociograma-ninos-ninas-adolescentes/
Compromisos de convivencia / contratos conductuales	http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/04003470/helvia/sitio/upload/COMPROMISOS.DOC.pdf http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18006959/helvia/sitio/upload/compromiso_convivencia_11_12.pdf https://monicadizorienta.blogspot.com/2017/10/modelos-de-contratos-de-conducta.html
Material reflexión aula de convivencia	http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/a558a3a4-8c9a-4afb-af9f-87113137afad
Seguimiento tutorial	http://entrepasillosyaulas.blogspot.com/2013/11/materiales-para-el-seguimiento-tutorial.html?m=1
Modelos de programas específicos	https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/tdahygtciaen/2018/03/05/modelos-de-programas-especificos/
Disciplina en el aula/familia	http://escueladepadresymadresupz.blogspot.com/p/materiales-descargables.html https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57741/Normas_aula.pdf/9aa3e57c-30c0-4978-bed4-9a30b80c6a81 https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4775/GORRITXO%20MU%c3%91OZ%2c%20AHINARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2010/04/LA-DISRUPCIÓN-EN-EL-AULA.pdf
Estrategias en la intervención ante TGC	https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/nee/doc/tgc.pdf http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad22.pdf http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/nee/trastornograveconducta/qu_hacer_y_cmo_actuar.html https://aosma.wordpress.com/2012/12/14/los-trastornos-graves-de-conducta-estrategias-para-un-abordaje-eficaz-desde-la-orientacion-educativa/ https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/tdahygtciaen/2016/10/04/guias-editadas-acerca-de-tdah/

ANEXO XIII**SOLICITUD DE COLABORACIÓN DEL EOOE TGC**

DATOS DE LA DEMANDA		
Orientador/a:	Email del orientador/a:	
Día/ s de atención al centro:	Teléfono:	
EOE de referencia:		
NUEVA DEMANDA Caso ya atendido por el EOOE durante el curso ____ (centro:_____)		
DATOS DEL CENTRO		
Nombre del centro:	Teléfono	
Dirección:	Localidad:	Código del centro:
Inspector de referencia:	Director del centro:	
Recursos con los que cuenta el centro:		Líneas:
PT AL PTIS Educador Social Otros		
DATOS DEL ALUMNADO		
Nombre y NIE:	Fecha de Nacimiento:	
Curso y Etapa educativa:	Cursos repetidos:	
Tutor/a:	Tutor/a desde el curso:	
NEAE actual:	Otras NEAEs asociadas:	
Atención recibida:		
PT AL PTIS Educador Social Otros recursos:		
Adaptación curricular:	No Significativa Significativa Individualizada	Modalidad escolarización:
Programa específico:	_____	
DATOS DEL NÚCLEO FAMILIAR		
Nombre del padre:	Nombre de la madre:	
Numero de hermanos y lugar que ocupa:		
Teléfono de contacto (padre/madre):		
Datos de domicilio:		

AGENTES INTERVINIENTES			
SALUD MENTAL			
En proceso de derivación			
Atendido por USM Comunitaria de _____ (por _____)			
Atendido en USMIJ (por _____)			
Gabinete privado: _____			
Diagnóstico: _____			
Tratamiento farmacológico: _____			
SERVICIOS SOCIALES			
Atendido en Servicios Sociales Comunitarios			
Atendido en ETF			
Menor en acogida			
Otras circunstancias: _____			
OTROS AGENTES /SERVICIOS QUE INTERVIENEN:			
MOTIVO DE LA DEMANDA			
Colaboración y asesoramiento en la realización de la Evaluación Psicopedagógica.			
Revisión del dictamen de escolarización. Cambio a modalidad ____.			
Asesoramiento en la intervención educativa.			
Asesoramiento familiar.			
Coordinación con Salud mental.			
Otros. Especificar: _____			
INTERVENCIÓN REALIZADA			
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:	SI	NO	en proceso
RESPUESTA EDUCATIVA Y MEDIDAS ADOPTADAS EN CENTRO			
→ ¿Desde cuándo se están llevando a cabo?			
→ ¿Qué profesionales están implicados en estas medidas?			
→ ¿Qué resultados se están obteniendo?			
ASPECTOS DE LA CONDUCTA PROBLEMA			
- ¿Qué conductas problema se están dando?			
- ¿Desde cuándo?			
- ¿En qué situaciones se dan?			
- ¿Qué repercusiones tiene?			

ANEXO: Área de Trabajo Social del EOOE: ASPECTOS SOCIOFAMILIARES

¿Conoce a la familia? En caso afirmativo, indique a qué familiares

Observaciones sobre la familia

Explique las características del entorno del/la alumnado

Explique cómo son las relaciones entre la familia y el centro educativo

¿Están interviniendo o lo han hecho alguno de estos profesionales externos, Servicios Sociales, Servicio de Protección de Menores, Equipo de Tratamiento Familiar, Asociaciones, ONGs, etc.?. En caso afirmativo, indique cuales, nombre y tfno. de contacto de los/as profesionales:

¿Cómo es la colaboración entre estos profesionales externos y el centro educativo?

ORIENTADOR/A

Fdo: _____

EL/LA DIRECTOR/A:

Fdo: _____

NOTA: Incluir en el envío de la solicitud el/los IEP del alumnado, el PE, los anexos de intervención del protocolo desarrollados y cuanta documentación se estime conveniente, al correo: tgc.dpma.ced@juntadeandalucia.es

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA LA CONSULTA DE DATOS PERSONALES

Documento de autorización para la consulta de datos personales sobre menores Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre

D/ D^a _____, como padre/madre o tutor/ a legal del alumno/a _____ escolarizado en el centro educativo _____ en el curso _____,

En virtud del Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999 de protección de datos de carácter personal.

AUTORIZO

A los profesionales de la Orientación Educativa para la consulta de datos personales relativos al alumnado citado e intercambio de información con las pertinentes entidades.

- _____
- _____
- _____

En _____, a ____ de _____ de _____

Fdo. El padre, madre o tutor/ a legal del alumno/ a

1 Describir para cada caso la entidad/ es y/ o agente /s con el / los que se desea intercambiar información.

