

## Suport conductual positiu a nivell d'escola: un resum de les característiques fonamentals

Jorge Preciado i George Sugai

**Resum:** L'objectiu d'aquest article és proporcionar un resum de les característiques fonamentals d'un sistema orientat a establir un clima escolar positiu i efectiu. El suport conductual positiu a nivell d'escola es basa en quatre principis bàsics relacionats amb (a) l'aplicació de les ciències conductuals, (b) la implementació d'intervencions pràctiques, (c) un èmfasi en els valors socials importants, i (d) una perspectiva sistèmica. El suport conductual positiu a nivell d'escola emfasitza un sistema de prevenció a tres nivells que (a) redissenya els entorns d'ensenyament i aprenentatge per tal de prevenir el desenvolupament i l'ocurrència de conductes problemàtiques, i (b) estableix un *continuum* d'intensitats de suport per als alumnes que presenten conductes problemàtiques greus. El suport conductual positiu a nivell d'escola es defineix per quatre elements: resultats de l'ensenyament i de l'aprenentatge, presa de decisions basada en les dades, pràctiques basades en l'evidència i un enfocament sistèmic per a la implementació. Aquest article proporciona un resum i una descripció de les característiques essencials del suport conductual positiu a nivell d'escola.

**Abstract:** The purpose of this paper is to provide an overview of the critical features of a system's approach to establishing a positive and effective school-wide climate. School-wide positive behavior support is based on four guiding principles related to (a) the application of behavioral sciences, (b) the implementation of practical interventions, (c) an emphasis on important social values, and (d) a systems perspective. School-wide positive behavior support emphasizes a three-tiered prevention approach that (a) redesigns learning and teaching environments that prevent the development and occurrence of problem behavior and (b) establishes a seamless continuum of intensifying support for students who have severe problem behaviors. School-wide positive behavior support is defined by four elements: teaching and learning outcomes, data-based decision making, evidence-based practices, and systems approach to implementation. This paper provides an overview and description of the defining features of school-wide positive behavior support.

**Descriptors:** suport conductual positiu, disciplina escolar, prevenció.

Crear i mantenir aules i entorns escolars segurs i efectius ha esdevingut una prioritat cada vegada més important per a les escoles americanes. Un 25,6% dels alumnes de segon curs de secundària comenten que s'han vist implicats en un conflicte físic amb un company (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1995). Tres anys després de deixar l'escola, el 70% dels joves han estat detinguts per realitzar actes antisocials (WALKER; COLVIN i RAMSEY, 1995). La importància de l'escola és evident quan es considera que el 82% dels crims han estat perpetrats per persones que han abandonat els estudis

(AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION COMMISSION ON YOUTH VIOLENCE, 1993).

A causa de l'interès creixent dels mitjans de comunicació per la violència escolar, l'ús de drogues i alcohol entre els joves i l'augment dels problemes de conducta a les aules, es fa evident la necessitat de disposar d'intervencions conductuals efectives. Malauradament, una reacció freqüent és «posar-se durs» i administrar un *continuum* de conseqüències cada vegada més aversives i restrictives quan es presenten conductes que violen les normes escolars (SKIBA, 2002; SUGAI i

HORNER, 2002). No obstant això, els problemes augmenten quan s'utilitzen conseqüències aversives per castigar o controlar les conductes disruptives. Concretament, els efectes són temporals i és probable que els problemes tornin a sorgir amb una freqüència i intensitat més alta (MAYER, 1995). A més a més, un enfocament reactiu condueix a una falsa sensació de seguretat en què es crea un entorn escolar autoritari i s'enforteixen realment les conductes que violen les normes (LEWIS i GARRISON-HARRELL, 1999; SUGAI i HORNER, 2002). Per exemple, Mayer (1995) afirma que un alt percentatge de conductes antisocials a l'escola està relacionat amb (a) accions disciplinàries punitives, (b) normes, expectatives i conseqüències d'escola i de classe poc clares, (c) professors que no estan degudament formats en estratègies de tractament de conductes, i (d) manca de reconeixement de les diferències individuals. A més a més, Mayer i Sulzer-Azaroff (1992) afirmen que castigar les conductes problemàtiques sense aplicar un sistema de suport positiu a nivell d'escola s'associa amb un augment de les agressions, el vandalisme, l'absentisme, els retards a classe i l'abandó de l'escola.

En comptes d'una resposta reactiva o de «posar-se durs», els investigadors i educadors defensen el desenvolupament d'un sistema escolar que integri pràctiques preventives basades en la recerca (GOTTFREDSON; GOTTFREDSON i HYBL, 1993; WALKER i SEVERSON, 2002; WALKER i SPRAGUE, 1999; WALKER i col., 1996). Un sistema d'aquestes característiques inclou (a) l'establiment d'equips escolars per desenvolupar i controlar la disciplina a tota l'escola, (b) ensenyar habilitats prosocials a tots els alumnes, (c) anticipar i respondre de manera proactiva a les conductes que violen les normes escolars, i (d) centrar-se a establir l'èxit dels alumnes en edats primerenques (LEWIS; SUGAI i COLVIN, 1998).

L'objectiu d'aquest article és proporcionar un breu panorama de les característiques fonamentals d'un enfocament sistèmic per tal d'establir un clima escolar positiu i efectiu i que es coneix amb el nom de «suport conductual positiu a nivell d'escola» (SCPE). Concretament es descriuen (a) els orígens i la definició del SCPE, (b) els principis bàsics, i (c) les característiques de la implementació. Un missatge important d'aquest article és que cal adoptar un enfocament sistèmic per tractar de manera efectiva la problemàtica social amb què s'enfronten les escoles d'avui dia. Aquest enfocament emfasitza l'adopció de pràctiques basades en les dades

que siguin efectives, eficients i rellevants per a les persones i els entorns en els quals s'han d'aplicar (SUGAI i col., 2000).

## Orígens, definició i característiques del suport conductual positiu a nivell d'escola

### *Orígens*

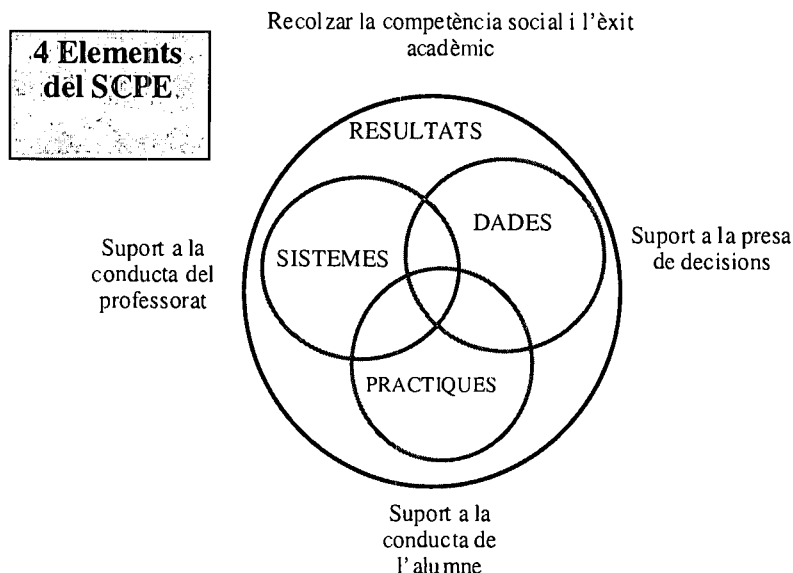
La història del desenvolupament de l'SCPE és llarga i ben documentada. L'SCP és basa conceptualment en una ciència de la conducta humana que té els orígens en el treball teòric i empíric dels psicòlegs conductistes, com B.F Skinner i Fred Keller, i que més tard va evolucionar cap a una ciència aplicada anomenada *anàlisi conductual aplicada* (BAER; WOLF i RISLEY, 1968). El desenvolupament de l'SCP va ser més notable amb els avenços en intervencions amb persones amb discapacitats severes que mostraven conductes autolesives o agressives (CARR i DURAND, 1985). Els anys 90, les metodologies de l'SCP es van aplicar a unes situacions i poblacions més àmplies, especialment amb alumnes que estaven en entorns escolars públics (HORNER; ALBIN; SPRAGUE i TODD, 1999).

### *Definició*

D'acord amb aquesta evolució, s'ha definit l'SCPE com un conjunt ampli d'estratègies sistèmiques i individualitzades per aconseguir resultats socials i d'aprenentatge importants mentre es prenen mesures preventives sobre les conductes problemàtiques de tots els alumnes (SUGAI i col., 2000). Més concretament, l'SCPE es caracteritza per quatre elements principals (Figura 1): (a) resultats clarament definits relacionats amb el rendiment acadèmic i la competència social, (b) dades o informació per orientar la presa de decisions, (c) pràctiques basades en l'evidència que permeten que els alumnes aconseguixin resultats conductuals, i (d) sistemes de suport que augmentin la capacitat dels educadors per adoptar i aplicar de manera acurada i duradora aquestes pràctiques (SUGAI i col., 2000).

Safran i Oswald (2003) afirmen que en dues meta-anàlisis relacionades que examinen l'eficàcia de les intervencions, es va trobar que l'SCP era efectiu a l'hora de disminuir l'ocurrència de les conductes problemà-

**Figura 1. Quatre elements del Suport Conductual Positiu Escolar**



tiques. A més a més, els investigadors han aplicat els principis de l'scp a conductes problemàtiques amb grups més diversos i en una varietat de situacions. A la dècada passada, l'scp es va incorporar amb èxit en entorns d'aula i d'escola i ha esdevingut un tipus d'intervenció escolar preferit (COLVIN; KAME'ENUI, i SUGAI, 1993; LEWIS; SUGAI i COLVIN, 1998; TODD; HORNER; SUGAI i SPRAGUE, 1999).

#### *Principis orientadors*

L'scp es fonamenta en quatre principis orientadors: (a) adhesió a les ciències conductuals, (b) selecció i desenvolupament d'intervencions pràctiques, (c) consideració dels valors socials, i (d) adopció d'una perspectiva sistèmica. Des la perspectiva d'una ciència conductual, l'scp assumeix que el comportament humà s'aprèn, que les conductes estan sota el control de factors ambientals i que les conductes es poden veure afectades o poden canviar a través de la manipulació ambiental (SUGAI i col., 2000). Així doncs, l'anàlisi conductual aplicada serveix de marc conceptual principal per a l'scp, i proporciona una sèrie d'avaluacions i estratègies d'intervenció amb un ampli suport empíric (CARR i col., 2002). La triple contingència (antecedents-conducta-conseqüents) esdevé la unitat d'anàlisi i d'inter-

venció a nivell individual i de sistemes (CARR i col., 2002).

La selecció i ús d'intervencions pràctiques emfasitza la importància de la correspondència contextual entre els entorns en què es donen les conductes problemàtiques i les intervencions que es poden desenvolupar i implementar dins d'aquests mateixos entorns problemàtics (SUGAI i col., 2000). Ni les estratègies empíricament més validades no funcionen si els que preparen les intervencions no consideren les característiques úniques de cada alumne, la seva cultura social i les situacions en què s'esperen l'aprenentatge i la competència.

Emfasitzant els valors socials, l'scp augmenta el sentit i l'eficàcia d'una intervenció dins de la cultura social de la persona a la qual va dirigida aquesta intervenció. Cal considerar tres aspectes de la intervenció. Primer, es proporciona la mateixa atenció a totes les situacions en què s'espera que la persona tingui èxit, és a dir, a casa, a l'escola, al treball, a la família i a la comunitat. Segon, les manipulacions sistemàtiques i formals de la intervenció es fan per augmentar la probabilitat d'aconseguir respostes duradores i generalitzades en múltiples situacions i condicions. Tercer, es desenvolupen intervencions comprensives que permetin obtenir un grau d'èxit òptim en les activitats diàries de la persona (SUGAI i col., 2000).

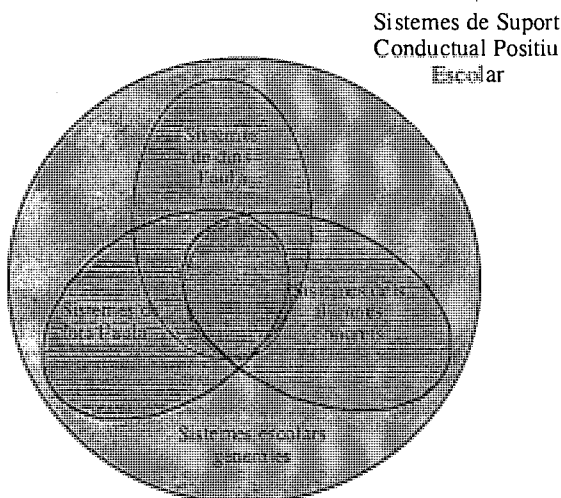
Una perspectiva sistèmica de l'SCP considera els suports i els recursos que es necessiten a l'hora de portar a la pràctica la intervenció i amb un alt nivell de fidelitat, al llarg del temps i d'una manera adaptada (WALKER i col., 1996). Sense una implementació dedicada i formalitzada per part d'un adult, fins i tot les millors intervencions poden fracassar. D'aquesta manera, les persones que porten a terme les intervencions han de donar prioritat a l'ensenyament directe d'habilitats, han de donar oportunitats de practicar amb regularitat i proporcionar *feedback* constant i informatiu.

Des d'una perspectiva sistèmica, l'SCPE té quatre subsistemes diferents dins dels quals es consideren les intervencions d'SCP (LEWIS i SUGAI, 1999; TAYLOR-GREENE, 1997) (Figura 2): (a) el nivell escola fa referència a les intervencions i sistemes que es posen en pràctica per recolzar tots els alumnes i professors en totes les situacions escolars, (b) les situacions fora de l'aula tenen a veure amb les estratègies i suports que es proporcionen en aquells llocs en què no es dona ensenyament explícit als alumnes (per exemple, el passadís, el menjador, el pati, la parada d'autobús, etc.), (c) l'aula es refereix a les conductes i a les pràctiques de conducció de l'aula que recolzen la presentació d'ensenyament acadèmic, i (d) l'individu fa referència a les intervencions intenses i individualitzades i a sistemes que es

necessiten per al suport a l'educació de les persones amb conductes problemàtiques cròniques que són insensibles al sistema escolar general. Quan els principis de l'SCP es dissenyen universalment per a tots els alumnes, els que presenten problemes de conducta crònics també se'n beneficien i, a més, es facilita l'aplicació d'intervencions més intenses (CRONE i HORNER, 2003).

L'SCPE estableix orientacions específiques per al bon funcionament de tots els membres de la comunitat escolar (GEORGE; HARROWER i KNOSTER, 2003). Colvin, Kame'enui i Sugai (1993) afegeixen que un clima escolar efectiu es promou establint un sistema de disciplina escolar positiu i preventiu que consta de sis elements principals: (a) un propòsit i un enfocament disciplinari comú i formulat de manera positiva, (b) un nombre petit d'expectatives escolars enunciades de manera positiva, (c) procediments per a un ensenyament formal d'aquestes expectatives, (d) un *continuum* d'estratègies per reconèixer i fomentar la manifestació d'aquestes expectatives, (e) un *continuum* d'intervencions per respondre a la violació de les normes, i (f) mecanismes per controlar i avaluar la implementació dels procediments anteriors. Encara que moltes escoles comencen amb tots aquests sis elements, la tendència natural és centrar-se en les estratègies que responen a les violacions de les normes (és a dir, enfocaments reactius, «posar-se durs»). L'SCPE dona prioritat a una implementació equilibrada i continuada de tots els sis elements, és a dir, un enfocament escolar comprensiu de la disciplina.

**Figura 2. Quatre sistemes escolars**



### Prevenció

Una de les característiques principals de l'SCPE és una orientació en tres nivells per a la prevenció (primari, secundari i terciari) que s'ha adaptat de la literatura sobre salut pública per a la prevenció de malalties (LEWIS i SUGAI, 1993; SUGAI i HORNER, 1994, 1999; SUGAI i col., 2000; WALKER i col., 1996) (Figura 3). El nivell primari o universal consisteix en intervencions proactives que es dirigeixen formalment cap a tots els alumnes i professors en totes les situacions escolars. L'objectiu és prevenir el desenvolupament de nous casos o ocurrencies de conductes problemàtiques. Si es fa correctament, entre el 75-85% de la població escolar se'n beneficiarà. El nivell secundari consisteix en intervencions més intenses per als alumnes que necessiten més aten-

ció per aconseguir l'èxit a l'escola i a l'aula. Generalment, les intervencions secundàries es caracteritzen per l'aplicació consistent i semblant a un nombre relativament petit (10-15%) d'alumnes que requereixen més temps, pràctica, *feedback* o ensenyament. L'objectiu és prevenir l'ocurrència de conductes problemàtiques que és probable que presentin els alumnes amb risc de fracàs acadèmic i/o conductual. En el nivell terciari o intensiu, les intervencions es dissenyen per disminuir la intensitat, la complexitat i la freqüència de conductes problemàtiques dels alumnes (5-7%) que no responen a les intervencions dels nivells primari i secundari. Aquestes intervencions s'elaboren i s'apliquen individualment i, normalment, es consideren intervencions funcionals (CRONE i HORNER, 2003; WALKER; COLVIN i RAMSEY, 1999; WALKER; RAMSEY i GRESHAM, 2005).

### *Presa de decisions basada en les dades*

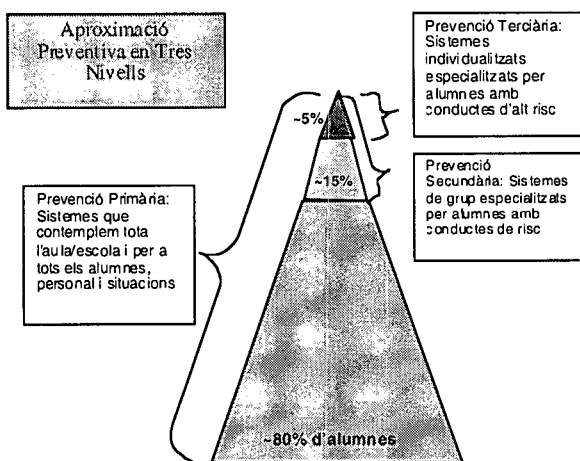
L'ús de les dades és un aspecte crític per al desenvolupament i l'enfocament sistemàtic de l'SCPE, ja que es necessiten procediments per assegurar i garantir unes decisions acurades amb relació als resultats dels alumnes (LEWIS-PALMER; SUGAI i LARSON, 1999). Els procediments basats en les dades són necessaris a l'hora d'identificar i definir els problemes, seleccionar les intervencions, avaluar l'eficàcia de les intervencions i seleccionar les modificacions adequades per als programes existents (LEWIS-PALMER i col., 1999). Les dades

ajuden a identificar les escoles poc segures i promoure canvis en les pràctiques de tractament global de la conducta (SKIBA; PETTERSON i WILLIAMS, 1997).

Els sistemes efectius de suport conductual controlen la competència dels alumnes de forma diària i continuada, i fan servir aquesta informació per prendre decisions (LEWIS-PALMER i col., 1999). Perquè siguin útils, els sistemes d'informació conductual han de tenir, com a mínim, les següents característiques: (a) definicions exhaustives i mútuament excloents de les conductes importants, (b) procediments que permetin la recollida, l'emmagatzemament i la manipulació eficient de les dades, i (c) processos per a la presa de decisions basada en les dades i per a la planificació de l'acció. Un exemple d'un sistema efectiu, eficient i rellevant per al tractament de les dades sobre qüestions disciplinàries es pot consultar a [www.swis.org](http://www.swis.org). Sempre que sigui possible, els equips d'SCPE han de seguir, també, aquestes orientacions:

1. Utilitzar dades que siguin fàcils d'obtenir i fàcilment disponibles (per exemple, infraccions disciplinàries, incidents conductuals, faltes d'assistència).
2. Procurar que la recollida de les dades sigui fàcil (no hauria de suposar més de l'1% del temps dels professors).
3. Desenvolupar preguntes rellevants que orientin quines dades s'han de recollir i amb quina freqüència (per exemple, incidents disciplinaris per dia i mes, incidents disciplinaris per tipus de problemes, incidents disciplinaris per lloc, incidents disciplinaris per alumne).
4. Presentar les dades de tal manera que permetin una interpretació i una anàlisi visual eficient (per exemple, gràfics de barres, taules, etc.).
5. Programar sessions regulars i freqüents per revisar les dades i la presa de decisions (per exemple, setmanals, mensuals, trimestrals, anuals).
6. Utilitzar molts tipus de dades (per exemple, arxius, entrevistes, observacions) i recursos (per exemple, alumnes, pares, professors).
7. Establir una diferència clara entre disciplina de l'aula i disciplina administrativa (infracció de les normes de l'escola).
8. Demanar l'assessorament d'un expert en recollida de dades (per exemple, equip, secretari d'administració de dades).

**Figura 3. Aproximació preventiva en tres nivells**



### Característiques de la implementació

La implementació de l'sCPE exigeix més que un dia de formació sobre el tractament de la conducta a l'aula. Per augmentar la probabilitat d'una implementació acurada i duradora de qualsevol pràctica basada en l'evidència o d'una iniciativa de reforma escolar, cal considerar un enfocament sistèmic/organitzatiu. Aquest enfocament l'ha de dirigir un equip de lideratge de l'escola, que estigui basat i justificat en dades o informacions de la realitat, que s'associï amb l'ús d'intervencions o pràctiques empíriques i que sigui acceptat per tota l'escola. Concretament, l'equip ha de desenvolupar un pla d'acció que tingui present la formació i la implementació dels suports a llarg termini que necessiten els professors. La Figura 4 proporciona un resum general del procés d'implementació.

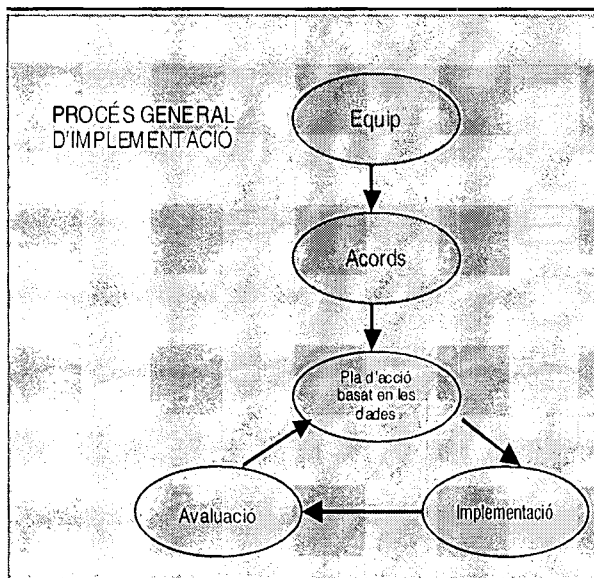
Els elements clau d'aquest enfocament es presenten a la Figura 5, i es poden analitzar d'acord amb els següents passos: (a) establir un equip de lideratge, (b) establir uns procediments de recollida de dades eficients i recollir dades rellevants, (c) analitzar i interpretar amb regularitat les dades, (d) especificar resultats rellevants i mesurables a partir de les dades, (e) identificar i adaptar pràctiques basades en l'evidència que promoguin la probabilitat d'aconseguir resultats,

(f) assegurar el compromís i l'acord dels professors sobre la importància i necessitat d'aconseguir resultats, (g) desenvolupar un pla per preparar el professorat i l'entorn per a la implementació acurada i duradora de la pràctica, (h) portar a terme aquesta pràctica amb molta precisió durant un període llarg de temps, (i) controlar i avaluar la precisió de la implementació i el progrés cap a l'assoliment dels resultats, i (j) fer modificacions, sempre que calgui, per fomentar una implementació eficient i l'assoliment dels resultats.

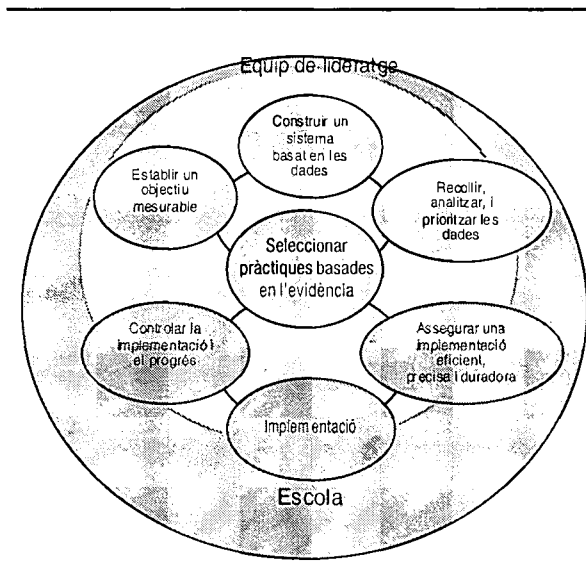
### Comentaris finals

Diferents recerques han demostrat que els alumnes amb trastorns conductuals greus no tenen les conductes i habilitats socials necessàries per sortir-se'n bé a l'escola, a casa i a la comunitat (SCOTT i NELSON, 1999). Una resposta freqüent davant les violacions greus i repetides de les normes és expulsar l'alumne de l'escola. La lògica d'aquest tipus d'accions és pensar que l'alumne trobarà aversiva aquesta conseqüència i, d'aquesta manera, aprendrà a no presentar més la conducta problemàtica. Si la conducta es torna a manifestar, s'augmenta el grau d'«aversió» de la conseqüència per tal de millorar-ne l'eficàcia. Encara que alguns

**Figura 4. Diagrama del procés general d'implementació del SCPE**



**Figura 5. Lògica de la implementació del SCPE**



alumnes milloren les conductes per evitar aquestes conseqüències, és probable que els alumnes que mostren conductes problemàtiques greus i persistents no en siguin afectats. De fet, la literatura suggereix clarament que la conducta d'aquests alumnes probablement esdevindrà més antisocial i amb conseqüències nefastes per al seu futur (per exemple, abandó de l'escola, conducta delinqüent, abús de drogues) que requeriran una supervisió intensa per part dels adults i de la comunitat (SCOTT i NELSON, 1999).

La literatura especialitzada també suggereix de forma evident que una resposta millor és establir sistemes escolars positius, efectius, eficients i rellevants que donin suport a tots els alumnes per (a) prevenir el desenvolupament i l'ocurrència de les conductes problemàtiques, (b) promoure l'ensenyament de conductes i expectatives escolars positives, i (c) millorar les oportunitats de participació i rendiment acadèmic. Més encara, aquests sistemes milloren la implementació i l'eficàcia de les intervencions individuals i intenses (per exemple, ensenyament d'habilitats socials, suport conductual funcional) per als alumnes que mostren les conductes més problemàtiques.

L'establiment de sistemes de suport conductual positiu a nivell d'escola exigeix una implementació sostinguda i sistèmica que emfasitzi els resultats acadèmics i socials, les dades per a la presa de decisions, les intervencions basades en l'evidència, i els suports als professors. La implementació, l'ha de dirigir l'equip de lideratge escolar, i ha de començar amb una anàlisi acurada de les dades disponibles i el desenvolupament d'un pla d'acció basat en les dades obtingudes. L'èxit d'una bona implementació es relaciona amb el grau en què el professorat està compromès i d'acord amb els resultats desitjats i les estratègies que s'han d'utilitzar per assolir aquests resultats. Una implementació sostinguda i àmplia s'associa amb el grau en què la implementació i el lideratge s'han institucionalitzat a nivell d'escola.

Quan la implementació escolar s'associa amb l'especificació i l'ensenyament d'expectatives escolars positives i amb el reconeixement regular dels alumnes que presenten conductes que reflecteixen aquestes expectatives, disminueix el desenvolupament i l'ocurrència de conductes problemàtiques, augmenten les oportunitats per promoure els resultats acadèmics, i millora el suport dirigit als alumnes amb les conductes problemàtiques més greus i persistents. A més a més, les

accions que porten a terme els diferents professionals de l'escola a l'hora de tractar i prevenir les infraccions disciplinàries, d'augmentar les conductes adequades dels alumnes, i d'incrementar el suport prosocial dels companys i dels mestres entre els alumnes esdevé més efectiu, predictable, eficient i rellevant (GOTTFREDSON, 1987). La recerca destinada cap als que han de prendre decisions ha de tenir en compte si la intervenció es pot implementar i és raonable, en termes de suport, temps i habilitat (CARNINE, 1997). A més a més, el coneixement sobre eines i pràctiques educatives efectives ha de ser fàcil i s'ha de correspondre amb les necessitats del mestre i l'orientació que indiquen les dades obtingudes.

En suma, el desenvolupament d'un enfocament escolar positiu basat en la prevenció exigeix (a) la selecció i adopció de pràctiques que tinguin una base científica, (b) una orientació educativa que promogui conductes desitjades dels alumnes, (c) una implementació a nivell d'escola de les intervencions i les iniciatives, (d) el desenvolupament i l'aplicació d'un *continuum* de suports conductuals que respongui a les necessitats conductuals de tots els alumnes, (e) un *continuum* clar de respostes davant la violació de les normes i que faciliti la diferenciació de responsabilitats entre els professors i l'equip directiu, (f) un sistema de tractament de les dades que permeti prendre decisions de forma eficient i rellevant, i (g) un equip de lideratge escolar que dirigeixi i coordini els esforços d'aplicació. Les escoles que porten a terme correctament aquestes exigències creen uns climes i uns entorns que es caracteritzen per tenir una visió o un enfocament col·lectiu del suport conductual, un llenguatge comú i efectiu per comunicar-se entre els professors, i un ritme o una rutina predictable i eficient per dedicar-se a la tasca d'ensenyar i aprendre.

## Referències bibliogràfiques

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1993). *Violence and youth: Psychology's response*. Washington, DC: Author.
- CARNINE, D. (1997). «Bridging the research-to-practice gap». *Exceptional Children*, 63, p. 513-521.
- CARR, E. G. i DURAND, V. M. (1985). «Reducing behavior problems through functional communicating training». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, p. 111-126.

- CARR, E. G.; DUNLAP, G.; HORNER, R. H.; KOEGEL, R. L.; TURNBULL, A. P.; SAILOR, W.; ANDERSON, J. L.; ALBIN, R. W.; KOEGEL, L. K. i FOX, L. (2002). «Positive behavior support: Evolution of an applied science». *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, p. 4-16, 20.
- COLVIN, G.; KAME'ENUI, E.J. i SUGAI, G. (1993). «Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education». *Education and Treatment of Children*, 16, p. 361-381.
- CRONE, D. A. i HORNER, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Nova York: Guildford Press.
- GEORGE, H. P.; HARROWER, J. K. i KNOSTER, T. (2003). «School-wide prevention and early intervention: A process for establishing a system of school-wide behavior support». *Preventing School Failure*, 47, p. 170-176.
- GOTTFREDSON, D. C. (1987). «An evaluation of an organization development approach to reducing school disorder». *Evaluation Review*, 11, p. 739-763.
- GOTTFREDSON, D. C.; GOTTFREDSON, G. D. i HYBL, L. G. (1993). «Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study». *American Educational Research Journal*, 30, p. 179-215.
- HORNER, R. H.; ALBIN, R. W.; SPRAGUE, J. R. i TODD, A. W. (1999). «Positive behavior support». Dins M. E. SNELL i F. BROWN (ed.). *Instruction of students with severe disabilities*. 5a ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, p. 207-243.
- LEWIS, T. J. i GARRISON-HARRELL, L. (1999). «Effective behavior support: Designing setting-specific interventions». *Effective Schools Practices*, 17, p. 38-46.
- LEWIS, T. J. i SUGAI, G. (1999). «Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management». *Focus on Exceptional Children*, 31 (6), p. 1-24.
- LEWIS, T.J.; SUGAI, G. i COLVIN, G. (1998). «Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions». *School Psychology Review*, 27, p. 446-459.
- LEWIS-PALMER, T.; SUGAI, G. i LARSON, S. (1999). «Using data to guide decisions about program implementation and effectiveness: An overview and applied example». *Effective School Practices*, 17, p. 47-53.
- MAYER, G. R. (1995). «Preventing antisocial behavior in the schools». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, p. 467-478.
- MAYER, G. R. i SULZER-AZAROFF, B. (1991). «Interventions for vandalism». Dins G. STONER; M. K. SHINN i H. M. WALKER (ed.). *Intervention for Achievement and Behavior Problems*. Washington, DC: National Association of School Psychologist, p. 559-580.
- SAFRAN, S. i OSWALD, K. (2003). «Positive behavior support: Can schools reshape disciplinary practices?». *Council for Exceptional Children*, 69, p. 361-373.
- SCOTT, T. M. i NELSON, C. M. (1999). «Universal School Discipline Strategies: Facilitating positive learning environments». *Effective School Practices*, 17, p. 54-64.
- SKIBA, R. J. (2002). «Special education and school discipline: A precarious balance». *Behavioral Disorders*, 27 (2), p. 81-97.
- SKIBA, R. J.; PETERSON, R. L. i WILLIAMS, T. (1997). «Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools». *Education and Treatment of Children*, 24, p. 495-511.
- SUGAI, G. i HORNER, R. (1994). «Including students with severe behavior problems in general education settings: Assumptions, challenges, and solutions». Dins J. MARR; G. SUGAI i G. TINDAL (ed.). *The Oregon Conference Monograph*, 6, p. 102-120. Eugene, OR: University of Oregon.
- SUGAI, G. i HORNER, R. H. (1999). «Discipline and behavioral support: Practices, pitfalls, and promises». *Effective School Practices*, 17, p. 10-22.
- SUGAI, G. i HORNER, R. H. (2002). «The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports». *Child & Family Behavior Therapy*, 24, p. 23-50.
- SUGAI, G.; HORNER, R. H.; DUNLAP, G.; HIENEMAN, M.; LEWIS, T. J.; NELSON, C. M.; SCOTT, T.; LIAUPSIN, C.; SAILOR, W.; TURNBULL, A. P.; TURNBULL III, H. R.; WICKHAM, D.; WILCOX, B. i RUEF, M. (2000). «Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools». *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, p. 131-143.
- TAYLOR-GREENE, S.; BROWN, D.; NELSON, L.; GASSMAN, T.; COHEN, J.; SWARTZ, J.; HORNER, R.H.; SUGAI, G. i HALL, S. (1997). «School-wide behavioral support: Starting the year off right». *Journal of Behavioral Education*, 7, p. 99-112.
- TODD, A. W.; HORNER, R. H.; SUGAI, G. i SPRAGUE, J. R. (1999). «Effective behavior support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach». *Effective School Practices*, 17, p. 23-37.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (1995). *The condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.



- WALKER, H. M.; COLVIN, G. i RAMSEY, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- WALKER, H. M.; HORNER, R. H.; SUGAI, G.; BULLIS, M.; SPRAGUE, J. R.; BRICKER, D. i KAUFMAN, M. J. (1996). «Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, p. 193-256.
- WALKER, H. M.; RAMSEY, E. i GRESHAM, R. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. 2a ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- WALKER, H. M. i SPRAGUE, J. R. (1999). «The path to school failure, delinquency and violence: Causal factors and some potential solutions». *Intervention in School and Clinic*, 35 (2), p. 67-73.
- WALKER, H. M. i SEVERSON, H. H. (2002). «Developmental Prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth». Dins K. L. LANE; F. M. GRESHAM i T. E. O'SHAUGHNESSY (ed.). *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders*. Boston, MA: Allyn & Bacon, p. 177-194.
- 
- Jorge Preciado i George Sugai** treballen al Center on Positive Behavioral Intervention and Supports de la Universitat d'Oregon.
-