

Donar suport a l'alumnat amb problemes conductuals des d'un enfocament centrat en la funció*

Jorge Preciado, George Sugai

Resum: L'objectiu d'aquest article és proporcionar una revisió de les característiques crítiques d'un enfocament basat en la funció per ajudar els alumnes amb conductes problemàtiques. Concretament, tractem els passos de la implementació, les característiques crítiques i les orientacions per a l'aplicació. El suport conductual d'escola emfatitza un sistema de prevenció a tres nivells que implica un garbellament universal regular i una intervenció primerenca, una presa de decisions en equip i l'establiment d'expertesa conductual local. L'enfocament basat en la funció es caracteritza per cinc elements: l'establiment d'hipòtesis sobre la conducta problemàtica, les dades d'avaluació conductual funcional, la planificació de la intervenció i dels suports, la fidelitat de l'aplicació i l'impacte en la conducta i l'estil de vida.

Abstract: The purpose of this paper is to provide an overview of the critical features of a function-based approach to supporting students with problem behavior. Specifically, we address implementation steps, critical features, and implementation guidelines. A school-wide approach to positive behavior support emphasizes a three-tiered prevention logic involving regular universal screening and early intervention, team based decision making, and establishment of local behavioral expertise. A function-based approach is characterized by five elements: hypothesis statements of problem behavior, functional behavioral assessment data, intervention and support planning, fidelity of implementation, and impact on behavior and lifestyle.

Descriptors: Enfocament basat en la funció. Establiment d'hipòtesis. Avaluació conductual funcional. Garbellament universal. Prevenció.

Una característica de l'anàlisi conductual és l'avaluació i l'anàlisi de la relació entre l'ocurrència de la conducta i els factors ambientals que la mantenen i desencadenen. Quan s'entén aquesta relació, és possible organitzar de nou l'entorn d'ensenyament i aprenentatge de manera que es puguin eliminar els factors antecedents que provoquen la conducta problemàtica i proporcionar els que afavoreixen la conducta desitjada. Al mateix temps, permet suprimir els factors conseqüents que mantenen la conducta problemàtica i presentar els que enforteixen la conducta adequada. L'establiment d'aquesta relació descriu la «funció» d'aquesta conducta, i proporciona informació als professionals per millorar el repertori conductual dels aprenents de manera que siguin més hàbils a l'hora d'afrontar els seus entorns socials i puguin adquirir noves conductes prosocials.

L'objectiu d'aquest article és proporcionar una descripció general d'aquest enfocament basat en la funció per a la planificació de la intervenció conductual. Concretament, tractem quatre temes: a) per què és necessari un enfocament basat en la funció?; b) què és un enfocament basat en la funció per afavorir la intervenció conductual?; c) quines són les característiques d'un enfocament basat en la funció per afavorir la conducta d'alumnes concrets?; i d) com podem potenciar la implementació d'un enfocament basat en la funció?

Per què és necessari un enfocament basat en la funció?

Entendre els factors que desencadenen i mantenen l'ocurrència de la conducta problemàtica (funció) pro-

* *Function Based Approach to Supporting Students with Problem Behavior* [Traducció de Josep Font].

porciona al personal escolar un tipus d'informació que incrementa l'eficàcia, l'eficiència i la rellevància de la planificació de les seves intervencions conductuals. Si quan es tracten les conductes problemàtiques s'adopta un enfocament basat en la funció, el personal escolar pot entendre aquells factors que desencadenen i mantenen l'ocurrència de la conducta problemàtica (SCOTT i CARON, 2005). En comptes de «tractar» l'alumne i el seu problema, l'èmfasi es posa en les condicions ambientals que promouen la conducta problemàtica i a dissenyar de nou l'ensenyament i l'entorn de l'alumne per al seu èxit conductual (CRONE i HORNER, 2003).

El personal escolar normalment reconeix la importància de les avaluacions conductuals funcionals (ACF) (SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003); no obstant això, no és fàcil utilitzar la informació d'aquesta avaluació per a desenvolupar plans d'intervenció conductuals (PIC) rellevants. El repte esdevé molt més gran quan les escoles són més diverses, les expectatives acadèmiques dels alumnes són altes i es demana al personal escolar que sigui més sensible i responsable a l'hora d'educar els alumnes amb problemes de conducta desafiadors o crònics (FAIRBANKS i col·l., 2007). Actualment, les intervencions basades en la funció s'implementen de forma poc consistent, ja que el personal escolar a) no ha rebut una formació especialitzada, b) no ha desenvolupat la fluïdesa necessària per a implementar el procés, c) no ha aplicat els PIC amb fidelitat o precisió, d) no ha utilitzat dades formatives o continuades per a ajustar les seves intervencions, i e) no ha considerat l'impacte i la rellevància dels seus PIC en el context social i educatiu més ampli de l'aprenent. A més a més, algunes d'aquestes intervencions conductuals no s'han individualitzat i reflecteixen un enfocament més aviat «fet a la mida» o són més aversives (per exemple, castigadores) que positives i preventives (SCOTT i NELSON, 1999).

Quan el personal escolar desenvolupa intervencions que no es basen en la funció, la qualitat de la intervenció se'n ressent (NEWCOMER i LEWIS, 2004; SUGAI i col·l., 2000), és a dir, no són efectives, eficients i rellevants (FAIRBANKS i col·l., 2007; INGRAM, LEWIS-PALMER i SUGAI, 2005; KERN i col·l., 2006). Per complicar una mica més el tema, algunes intervencions es poden desenvolupar sense tenir en compte les qüestions culturals i contextuals. Les intervencions que s'han dissenyat per als alumnes majoritaris (per exemple, alumnes blancs) poden ser indiferents per als alumnes amb antecedents diversos (SALEND i TAYLOR, 2002) o impracticables (per exemple, difícils de portar a terme) a causa de l'estructura física de les aules o els edificis escolars (SCOTT, 2003).

Què és un enfocament basat en la funció per afavorir la intervenció conductual?

L'esmena de 1997 a la *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) encoratja l'ús de les ACF a les escoles per examinar la conducta problemàtica en el seu context (SUGAI LEWIS-PALMES i HAGAN-BURKE, 1998). La nova autorització de l'IDEA de 2004 estableix que les escoles apliquin les ACF per a desenvolupar i formular els PIC per als alumnes amb conductes problemàtiques desafiadors o crònics (CRIMMINS i FARRELL, 2006). A més a més, l'ACF és un procés sistemàtic que proporciona una comprensió dels factors ambientals que contribueixen a l'ocurrència i manteniment de la conducta problemàtica i els controla fidelment (HORNER, 2004; O'NEILL i col·l., 1997; SUGAI i col·l., 2000). Concretament, la informació que es recull a partir d'una ACF serveix de premissa i de component crític per al desenvolupament d'un PIC. Quan es coneixen els factors antecedents, la conducta i els conseqüents, augmenta la probabilitat de desenvolupar un PIC efectiu i eficient (SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003).

La fonamentació teòrica de les ACF té les arrels en la teoria conductual i l'anàlisi conductual aplicada (ACA). El treball dels psicòlegs conductuals, com Ivan Pavlov, Edward Thorndike i B. J. Skinner, va demostrar que les conductes es donen d'una manera previsible i que estan directament relacionades amb els esdeveniments ambientals (per exemple, la funció) (SUGAI, LEWIS-PALMER i HAGAN-BURKE, 1998). L'ACA és una ciència conductual en què la recerca es formula i es desenvolupa per les demandes i interessos de la societat. Dins aquest enfocament aplicat, es dona una comprensió profunda de la relació entre la conducta de l'alumne i els estímuls antecedents i conseqüents, que és quelcom essencial per a orientar les manipulacions efectives i rellevants dels factors ambientals. D'aquesta manera, l'anàlisi de les conductes exigeix una metodologia rigorosa que demostrï que els esdeveniments són responsables de l'ocurrència i de la no-ocurrència de les conductes (BAER, WOLF i RISLEY, 1968), és a dir, la funció de la conducta problemàtica (CARR, 1977).

Per operativitzar com treballem amb la conducta problemàtica, és important definir el que constitueix la funció. Com s'ha dit abans, la determinació de la funció és una descripció de les relacions previsible entre la conducta o les conductes i els esdeveniments ambientals. La funció de la conducta problemàtica es relaciona directament amb els principis del reforçament negatiu i positiu, que expliquen la probabilitat més o menys alta d'ocurrència de la conducta. Concretament, el treball de Carr de l'any 1977 va contribuir a definir les tres conseqüències

que mantenen les conductes: a) reforçament positiu, b) reforçament negatiu i c) autoestimulació. El reforçament positiu es defineix com una conducta operant apresada, que es manté per un reforçador que es proporciona de manera contingent a la realització d'una conducta (CARR, 1977). De la mateixa manera, el reforçament negatiu es defineix com una conducta mantinguda per la finalització d'un estímul aversiu. L'autoestimulació es defineix com l'estimulació que es dona a través de modalitats tàctils, vestibulars i cinestètiques. Quan aquesta estimulació es dona a nivells suficients, l'organisme presenta conductes estereotipades com un mitjà de produir reforçament (CARR, 1977). Un component clau d'un enfocament basat en la funció és determinar les variables reforçants que afecten i expliquen l'ocurrència continuada de qualsevol conducta, concretament de la conducta problemàtica (SCOTT, LIAUPSIN, NELSON i MCINTYRE, 2005).

Quines són les característiques d'un enfocament basat en la funció per afavorir la conducta d'alumnes concrets?

Les característiques fonamentals d'un enfocament de suport conductual positiu i proactiu per a l'alumne consta dels següents elements: a) el garbellament universal regular i la intervenció primerenca, b) un enfocament basat en l'equip, i c) l'expertesa conductual local. Totes juntes, aquestes característiques afavoreixen la provisió d'un pla d'intervenció conductual basat en la funció per a tots els alumnes (CRONE, HAWKEN i BERGSTROM, 2007). El garbellament universal es refereix a les següents funcions: a) revisar els informes anteriors d'aquells alumnes que tenen històries de conductes problemàtiques (per exemple, tardances excessives i/o absències, baix rendiment acadèmic), b) controlar els alumnes que reben avisos disciplinaris per violació de les normes (especialment ocurrencies cròniques), i c) que els mestres examinin les llistes de la classe i anomenin els alumnes amb conductes problemàtiques. El procés de garbellament universal no assenyalava la causa o funció de la conducta problemàtica, més aviat advertia el personal escolar dels problemes previsibles (SUGAI i col·l., 2000).

Els garbellaments escolars regulars i sistemàtics es realitzen perquè el personal escolar pugui intervenir abans que la conducta problemàtica esdevingui crònica i intensa. Un enfocament d'intervenció primerenca se centra a afavorir els resultats acadèmics i conductuals de l'alumne (GRESHAM, 2004; MOORE, ANDERSON i KUMAR, 2005;

HIENEMAN, DUNLAP i KINCAID, 2005), i ho fa adoptant un enfocament preventiu de tres nivells per a la intervenció, que normalment es coneix com a «sensible a la intervenció». En el primer nivell d'intervenció (primari), l'interès està a ensenyar i fomentar les normes, les rutines i les conductes escolars adequades per a tots els alumnes per part de tot el professorat i en totes les situacions escolars. En el segon nivell d'intervenció (secundari), es proporciona als alumnes les conductes dels quals són poc sensibles a les intervencions del primer nivell estratègies i sistemes de suport més intensos i en petit grup. En el tercer nivell d'intervenció (terciari), es proporciona als alumnes que no responen a les estratègies del segon nivell intervencions i suports individualitzats, intensos i basats en la funció (CARR i col·l., 2002; SUGAI i col·l., 2000).

Més que dependre d'un especialista conductual determinat, un enfocament basat en la funció emfasitza l'ús d'equips per a la resolució de problemes i la presa de decisions. L'Equip de Suport Conductual (ESC) és el responsable de recollir i interpretar les dades, realitzar les ACF, desenvolupar plans d'intervenció conductual basats en les dades, afavorir la implementació dels PIC, i controlar de forma continuada l'impacte i la fidelitat d'aplicació dels PIC (FAIRBANKS i col·l., 2007). L'equip té al seu càrrec l'establiment de reunions regulars per discutir els resultats dels alumnes i l'aplicació de les intervencions. Ha de prestar atenció especialment als alumnes que s'han identificat a través del procés de garbellament i que són de més risc acadèmic i/o de més risc de fracàs social i conductual (SCOTT, 2003). L'equip també fa recomanacions per millorar els PIC, els resultats i, d'aquesta manera, facilitar i afavorir una implementació precisa (SCOTT i col·l. 2005). L'equip normalment el componen els responsables de l'escola, els mestres i altre personal escolar que tingui coneixements sobre avaluacions i intervencions conductuals especialitzades (per exemple, psicòlegs escolars, mestres d'educació especial, treballadors socials...).

Una tercera característica fonamental és assegurar que tots els membres de l'equip tinguin suficient coneixement conductual expert (SCOTT i CARON, 2005; SUGAI i col·l., 2000). L'expertesa conductual suficient es pot concretar amb una comprensió dels principis conductuals fonamentals, el domini d'una sèrie de pràctiques conductuals efectives i experiència en la utilització de la informació de l'avaluació (és a dir, l'ACF) per desenvolupar PIC efectius i rellevants (SUGAI i col·l., 2000). En resum, la integració d'aquestes tres característiques prepara el camí per a la manera o procés amb què s'observa i es tracta la conducta problemàtica.

Quan s'avalua la funció de la conducta problemàtica també és important considerar les «classes de resposta». La classe de resposta es pot definir com un conjunt de conductes topogràficament diferents (per exemple, parlar a classe, aixecar-se de la cadira) que estan mantingudes per la mateixa conseqüència (ALBERTO i TROUTMAN, 2006); és a dir, comparteixen la mateixa funció. A causa de la complexitat i variabilitat de moltes situacions d'aula i d'escola, el personal escolar ha de mirar més enllà de les conductes problemàtiques individuals i examinar les classes de resposta quan realitzin les AFC (CARR i col·l., 2002; TODD, HORNER i SUGAI, 1999). Si el personal escolar pot determinar quan és més probable que es doni una conducta concreta i si, al mateix temps, es presenten altres conductes de la mateixa classe de resposta, es poden desenvolupar PIC més efectius, eficients i rellevants per als alumnes i per a aquells que els apliquen.

Com s'ha comentat abans, les decisions escolars s'haurien de prendre en equip i fer que l'ESC les porti a terme. Per tant, abans de realitzar una ACF, l'ESC ha de tenir evidència (per exemple, avisos a l'alumne, nombre de visites al director, que el mestre hagi anomenat l'alumne i/o un garbellament realitzat pel mestre) que l'alumne presenta una conducta problemàtica (SCOTT i col·l., 2005). La conducta problemàtica es pot definir com una conducta que provoca dany a l'alumne (per exemple, picar de cap sobre una taula) o una conducta que no permet que l'alumne excel·leixi acadèmicament o socialment (per exemple, l'alumne deixa de treballar per evitar una tasca acadèmica). Quan s'ha recollit l'evidència, l'ESC pot fer recomanacions i procedir a realitzar l'ACF (WALKER i col·l., 2005).

Hi ha diversos procediments per a realitzar una ACF. Concretament, s'haurien de tenir en compte tres característiques crítiques. La primera característica és l'elaboració d'una hipòtesi. Una hipòtesi ve a ser una «suposició» o un resum de la possible funció de la conducta problemàtica (és a dir, quines conseqüències mantenen la conducta) (SUGAI i col·l., 2000). En una bona hipòtesi, s'hi defineixen operativament tres elements: a) les conductes problemàtiques en una classe de resposta concreta, b) els esdeveniments antecedents que provoquen l'ocurrència de la conducta, i c) els esdeveniments conseqüents que mantenen o reforcen la conducta (funció) (SUGAI i col·l., 2000).

La segona característica d'una AFC és la recollida de dades d'observació que sostinguin o verifiquin la hipòtesi. Les hipòtesis es poden comprovar de diverses maneres (TODD, HORNER i SUGAI, 1999): a) indirectament a través d'entrevistes amb les persones que coneixen bé l'alum-

ne (per exemple, el mestre d'aula, els pares, el mestre de suport), b) directament a través d'observacions en la situació on més sovint es dona la conducta problemàtica, i c) directament realitzant una anàlisi funcional en situacions anàlogues (CARR i DURAND, 1985; IWATA i col·l., 1982). Una anàlisi funcional consisteix a observar la conducta de l'alumne en una sèrie de condicions molt ben organitzades que es pensa que estan associades i que no estan associades amb l'ocurrència de la conducta problemàtica. L'ús de les anàlisis funcionals es reserva per a aquelles situacions en què les hipòtesis són especialment difícils de verificar.

Quan s'han comprovat les condicions en què és més probable i menys probable que es doni la conducta problemàtica, l'ESC elabora el PIC (CRONE, HAWKEN i BERGSTROM, 2007; CRONE i HORNER, 2003; FAIRBANKS i col·l., 2007; SCOTT i CARON, 2005; SUGAI i col·l., 2000). Un dels components més importants d'un PIC és identificar i concretar una conducta substitutiva adequada que compleixi la mateixa funció que la conducta problemàtica (SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003). Una conducta substitutiva adequada ha de tenir dues qualitats: a) ser de fàcil accés i que es pugui reforçar amb més probabilitat que la conducta problemàtica, i b) tenir una història forta en què coincideixin els mateixos esdeveniments antecedents i conseqüents que provoquen i mantenen la conducta problemàtica (HORNER, SUGAI, TODD i LEWIS-PALMER, 1999-2000).

Després d'identificar una conducta substitutiva adequada, l'ESC ha de determinar si aquesta conducta està en el repertori conductual de l'alumne. Si no és així, cal elaborar un pla per a ensenyar la nova conducta. Si l'alumne ja ha mostrat anteriorment la conducta, l'atenció s'ha de centrar a organitzar l'entorn de manera que es pugui presentar i mantenir. A més a més, s'ha de determinar el tipus de manipulacions dels antecedents i conseqüents: a) com evitar els antecedents que provoquen les conductes problemàtiques, b) com afegir antecedents que faciliten la conducta substitutiva, c) com impedir els conseqüents que mantenen la conducta, i d) com incorporar conseqüents que mantenen la conducta substitutiva.

Quan s'han especificat els elements del PIC, l'equip ha de desenvolupar aquells suports que assegurin que el PIC s'aplicarà amb precisió i que el seu impacte s'avaluarà de forma continuada (CARR i col·l., 2002; SUGAI i col·l., 2000).

Els PIC haurien d'incloure guions orientatius que detallin qui aplicarà el pla, quan s'aplicarà, on s'aplicarà i com s'aplicarà (SUGAI i col·l., 2000). A més a més, els equips haurien d'elaborar procediments per fer front a les situacions d'emergència o crisi, per formar el perso-

nal en les pràctiques d'aplicació, per recollir i avaluar les dades, i per incloure els suports externs apropiats (per exemple, suports familiars, salut mental, etc.) (SUGAI i col·l., 2000).

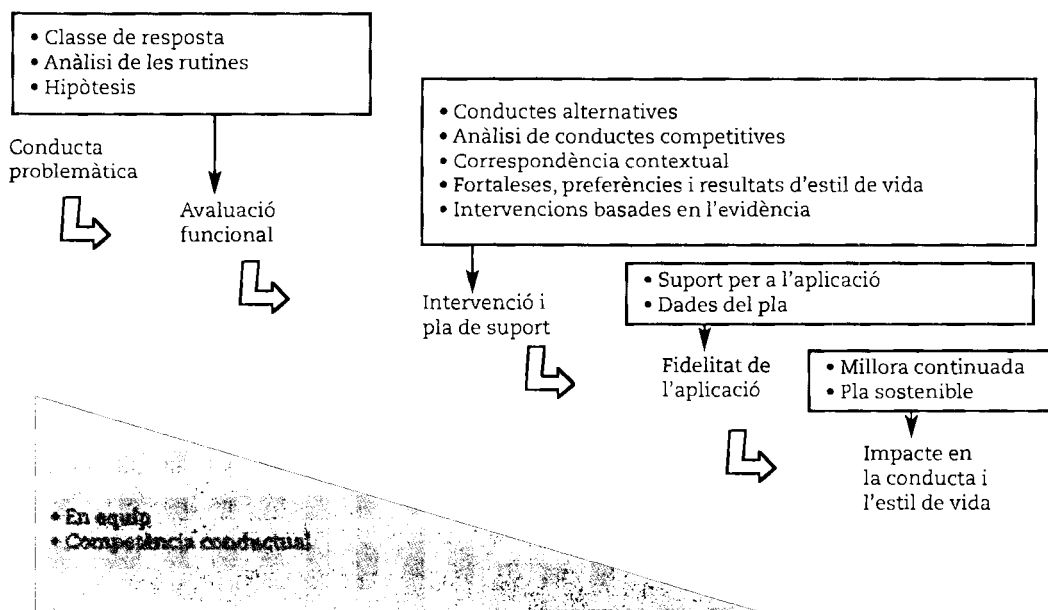
En el moment d'avaluar l'impacte del PIC, s'hauria de recollir i revisar la informació de manera freqüent i directa (SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003). La informació hauria d'incloure les dades dels resultats de l'alumne (conducta problemàtica i substitutiva), la precisió de l'aplicació i la validació social (per exemple, entrevistes amb l'alumne i els professionals que han implementat el pla). L'avaluació s'hauria de realitzar durant la primera setmana d'aplicació amb l'objectiu de valorar les millores inicials. De forma regular i al llarg del temps, l'avaluació hauria de servir per a controlar les tendències i les fluctuacions en la resposta de l'alumne i en l'aplicació del professorat. Quan s'aplica un PIC, s'hauria d'entrevistar l'alumne i els professionals que l'atenen per conèixer les seves percepcions i experiències amb el PIC i amb relació als efectes immediats i a l'impacte a llarg termini.

La Figura 1 mostra una revisió del procés i dels elements del suport basat en la funció. L'equip és la unitat de treball, i col·lectivament els seus membres han de tenir un bon coneixement de la teoria conductual i han de dominar l'aplicació de l'AFC, l'elaboració del PIC i l'avaluació conductual.

Com podem potenciar la implementació d'un enfocament basat en la funció?

Per assegurar-nos que s'ha identificat una conducta substitutiva efectiva, eficient i rellevant, s'utilitza la lògica d'una «anàlisi de camins competitiu» (O'NEILL i col·l., 1997) (vegeu la Figura 2). L'anàlisi de camins competitiu es basa en les hipòtesis (esdeveniments situacionals-antecedents-conducta-conseqüents) que emfasitzen allò que manté l'ocurrència de la conducta problemàtica (és a dir, la funció). A partir de les hipòtesis, es desenvolupen dues conductes substitutives. La primera és la conducta substitutiva «desitjada», que normalment està mantinguda per altres contingències diferents de les que sostenen la conducta problemàtica. Com que les contingències són diferents, la manifestació de la conducta substitutiva desitjada és menys probable que es pugui observar que la conducta problemàtica. La segona és la conducta substitutiva «alternativa», que és més acceptable que la conducta problemàtica, més fàcil de presentar, està en el repertori de l'alumne, s'acosta a la conducta substitutiva desitjada i està mantinguda per conseqüències que són semblants a les que sostenen la conducta problemàtica. La lògica és proporcionar a l'alumne una sèrie inicial de conductes substitutives alternatives que es puguin donar amb més probabilitat que la conducta

FIGURA 1. ELEMENTS I PROCÉS DEL SUPORT BASAT EN LA FUNCIO



substitutiva desitjada; d'aquesta manera, «competeixen» amb l'ocurrència de la conducta problemàtica, i és més probable que l'alumne les presenti.

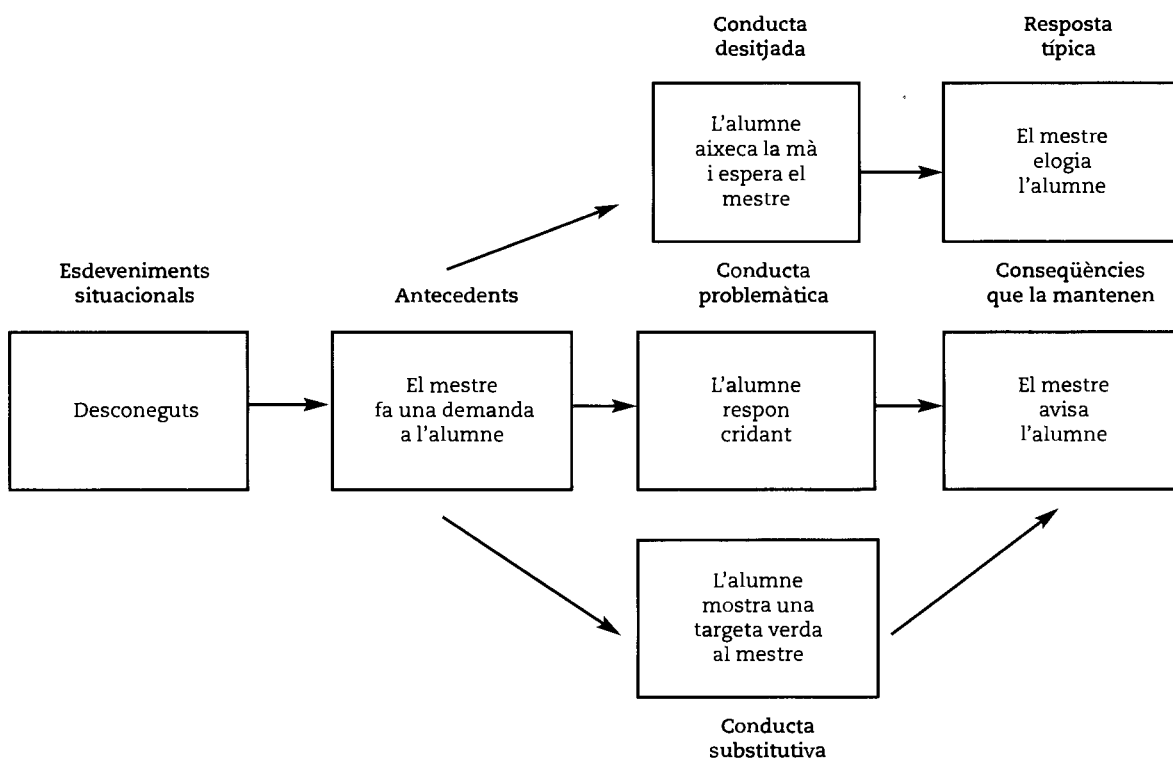
Quan s'ha acabat la concreció de les conductes substitutives desitjades i alternatives, l'atenció es posa en la descripció dels quatre elements del PIC (O'NEILL i col.l., 1997). En primer lloc, s'especifica com s'ensenyarà a l'alumne les conductes substitutives desitjades i acceptables. S'utilitza un model educatiu bàsic d'habilitats socials: descriure, modelar, practicar, reforçar i avaluar en contextos naturals. En segon lloc, es desenvolupa una acurada concreció dels procediments per eliminar els antecedents que provoquen la conducta problemàtica i per incloure aquells que faciliten les conductes substitutives desitjades i acceptables. En tercer lloc, es determinen els procediments per eliminar els conseqüents que mantenen la conducta problemàtica i per incorporar aquells que reforcen les conductes substitutives desitjades i les alternatives acceptables. Finalment, s'indica com es canviaran els esdeveniments situacionals (factors que de manera momentània varien el valor dels esdeveniments conseqüents que mantenen la conduc-

ta). Aquests canvis intenten neutralitzar o eliminar els esdeveniments situacionals, o disminuir-ne la influència o impacte (CRONE i HORNER, 2003). Un PIC ben elaborat inclou una descripció completa de tots els quatre elements de les hipòtesis.

Per potenciar l'impacte del PIC, els membres de l'ESC han d'establir procediments que tinguin present la fidelitat i la precisió de l'aplicació (INGRAM, LEWIS-PALMER i SUGAI, 2005; MOORE, ANDERSON i KUMAR, 2005). Aquests procediments examinen el grau en què els professionals responsables apliquen els components del PIC de manera completa, rellevant, eficient, precisa i consistent al llarg del temps. Cal implementar tots els components. Cal seguir amb precisió els guions i les llistes de verificació. L'estil, el currículum, les unitats, etc., han de ser rellevants a les històries d'aprenentatge i a les experiències culturals de l'alumne. L'aplicació dels procediments ha de ser fluida i realista. Finalment, s'ha de mantenir un alt nivell de precisió i eficiència en la implementació durant tot el temps que es consideri necessari el PIC.

Per incrementar l'impacte de la implementació, els membres de l'ESC han de recollir informació continuada

FIGURA 2. MODEL DE CAMINS COMPETITIVUS



de l'eficàcia i eficiència del PIC (SUGAI i col·l., 2000). En aquest cas, el qualificatiu *continuada* fa referència a la recollida d'informació, avaluació i *feedback* que es realitza i que es dona als professionals un cop a la setmana com a mínim, de manera que es puguin fer els ajustaments necessaris per a millorar la fidelitat de la implementació i els resultats dels alumnes. L'objectiu és fer aquelles adaptacions que assegurin la rellevància i l'aplicació sostinguda tenint present l'edat, la cultura, els aspectes demogràfics i l'entorn físic (per exemple, la distribució de l'escola i el disseny de les aules). A més a més, les intervencions basades en la funció haurien d'intentar valorar i aplicar aquelles variables que faciliten millores socialment rellevants i substancials en les conductes en els entorns reals (CARR i col·l., 2002; SCOTT i col·l., 2005; SUGAI i col·l., 2000).

Comentaris finals

En resum, es fa necessari un enfocament basat en la funció si volem que les escoles responguin al repte d'educar i ajudar els alumnes que presenten conductes problemàtiques intenses i cròniques (HORNER i col·l., 1999-2000). Per sortir-se'n bé, el personal de les escoles ha de fer servir la informació de l'ACF a l'hora d'elaborar els PIC i perquè siguin efectius, eficients i rellevants. L'elaboració dels PIC ha de tenir en compte els següents punts: a) aquells factors que provoquen i mantenen les conductes problemàtiques, b) ensenyar de manera directa conductes substitutives competitives, c) relacionar obertament les característiques de la intervenció amb la informació de l'avaluació, d) els factors que són únics a l'aprenent (per exemple, cultura, història d'aprenentatge), i e) adaptar l'ensenyament i els entorns d'aprenentatge (classes, passadissos, menjador) (SUGAI i col·l., 2000; WEBER, KILLU, DERBY i BARRETTO, 2005).

Utilitzar un enfocament basat en la funció pot anar bé per als alumnes amb problemes de conducta desafiadors i crònics (CARR i col·l., 2002; GRESHAM, 2004; KERN i col·l., 2006; SCOTT i col·l., 2005), i pot fer canviar l'atenció i la culpa de l'alumne cap als factors de l'entorn que provoquen (és a dir, els antecedents) i mantenen (és a dir, els conseqüents) la conducta problemàtica (SUGAI, LEWIS-PALMER i HAGAN-BURKE, 1998). Optimitzar l'impacte d'una intervenció efectiva exigeix ensenyar conductes substitutives acceptables i un canvi sistemàtic dels antecedents que desencadenen la conducta problemàtica i dels conseqüents que la mantenen (SCOTT i col·l., 2003). No es pot deixar d'emfasitzar la importància d'ensenyar noves

conductes socialment acceptables, que siguin més fàcils de provocar, de reforçar i de presentar que la conducta problemàtica (O'NEILL i col·l., 1997; SUGAI i col·l., 2000; SUGAI, LEWIS-PALME i HAGAN-BURKE, 1998). Finalment, impulsar l'impacte d'un PIC basat en la funció també exigeix una acurada atenció en la formació del personal de l'escola per aplicar aquells procediments (guions i rutines) amb un nivell elevat de fidelitat i de consistència al llarg del temps, i fer els ajustaments oportuns a partir d'un control continuat de la realització dels alumnes.

Referències bibliogràfiques

- ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. (2006). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. Upper Sadle River, New Jersey: Pearson Education.
- BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. (1968). «Some current dimensions of applied behavior analysis». *Journal of Applied Behavior Analysis*, núm. 1, p. 91-97.
- CARR, E. G. (1977). «The motivation of self-injurious behavior: A review of some Hypotheses». *Psychological Bulletin*, núm. 84 (4), p. 800-816.
- CARR, E. G.; DURAND, V. M. (1985). «Reducing behavior problems through functional communicating training». *Journal of Applied Behavior Analysis*, núm. 18, p. 111-126.
- CARR, E. G.; DUNLAP, G.; HORNER, R. H.; KOEGEL, R. L.; TURNBULL, A. P.; SAILOR, W. [et al.]. (2002). «Positive behavior support: Evolution of an applied science». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 4, p. 4-16.
- CRIMMINS, D.; FARRELL, A. F. (2006). «Individualized behavioral supports at 15 years: It's still lonely at the top». *Research and Practice for persons with Severe Disabilities*, núm. 31, p. 31-45.
- CRONE, D. A.; HAWKEN, L. S.; BERGSTROM, M. K. (2007). «A demonstration of training, implementing, and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 9, p. 15-29.
- CRONE, D. A.; HORNER, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools*. New York: The Guilford Press.
- FAIRBANKS, S.; SUGAI, G.; GUARDINO, D.; LATHROP, M. (2007). «Response to Intervention: Examining classroom behavior support in second grade». *Exceptional Children*, núm. 73 (3), p. 288-310.
- GRESHAM, F. M. (2004). «Current status and future directions of school-based behavioral interventions». *School Psychology Review*, núm. 33 (3), p. 326-343.

- HIENEMAN, M.; DUNLAP, G.; KINCAID, D. (2005). «Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings». *Psychology in the Schools*, núm. 42 (8), p. 779-794.
- HORNER, R. H. (1994). «Functional assessment: Contributions and future directions». *Journal of Applied Behavior Analysis*, núm. 27, p. 401-404.
- HORNER, R. H.; SUGAI, G.; TODD, A. W.; LEWIS-PALMER, T. (1999-2000). «Elements of behavior support plans: A technical brief». *Exceptionality*, núm. 8 (3), p. 205-215.
- INGRAM, K.; LEWIS-PALMER, T.; SUGAI, G. (2005). «Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 7 (4), p. 224-236.
- IWATA, B. A.; DORSEY, M.; SILFER, K. J.; BAUMAN, K. E.; RICHMAN, G. S. (1982). «Toward a functional analysis of self-injury». *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, núm. 2, p. 1-20.
- KERN, L.; GALLAGHER, P.; STAROSTA, K.; HICKMAN, W.; MICHAEL, G. (2006). «Longitudinal outcomes of functional behavioral assessment-based interventions». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 8 (2), p. 67-78.
- MOORE, D. W.; ANDERSON, A.; KUMAR, K. (2005). «Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in a classroom». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 7 (4), p. 216-223.
- NEWCOMER, L. L.; LEWIS, T. J. (2004). «Functional behavioral assessment: An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, núm. 12 (3), p. 168-181.
- O'NEILL, R. E.; HORNER, R. H.; ALBIN, R. W.; SPRAGUE, J. R.; STOREY, K.; NEWTON, J. S. (1997). *Functional assessment of problem behavior: A practical handbook* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- SALEND, S. J.; TAYLOR, L. S. (2002). «Cultural perspectives: Missing pieces in the functional assessment process». *Intervention in School and Clinic*, núm. 38, p. 104-112.
- SCOTT, T. M. (2003). «Making behavior intervention planning decisions in a schoolwide system of positive behavior support». *Focus on Exceptional Children*, núm. 36, p. 1-18.
- SCOTT, T. M.; CARON, D. B. (2005). «Conceptualizing functional behavior assessment as preventive practice within positive behavior support systems». *Preventing School Failure*, núm. 50, p. 13-20.
- SCOTT, T. M.; LIAUPSIN, C.; NELSON, C. M.; MCINTYRE (2005). «Team-based functional behavior assessment as a proactive public school process: A descriptive analysis of current barriers». *Journal of Behavioral Education*, núm. 14, p. 57-71.
- SCOTT, T. M.; NELSON, C. M. (1999). «Universal school discipline strategies: Facilitating positive learning environments». *Effective School Practices*, núm. 17, p. 54-64.
- SCOTT, T. M.; NELSON, C. M.; ZABALA, J. (2003). «Functional behavior assessment training in public schools: Facilitating systemic change». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 5 (4), p. 216-224.
- SUGAI, G.; HORNER, R. H.; DUNLAP, G.; HIENEMAN, M.; LEWIS, T. J.; NELSON, C. M. [et al.] (2000). «Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 2, p. 131-143.
- SUGAI, G.; LEWIS-PALMER, T.; HAGAN-BURKE, S. (1998). «Using functional assessments to develop behavior support plans». *Preventing School Failure*, núm. 43, p. 6-13.
- TODD, A. W.; HORNER, R. H.; SUGAI, G. (1999). «Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 1 (2), p. 66-77.
- WALKER, B.; CHENEY, D.; STAGE, S.; BLUM, C. (2005). «Schoolwide screening and positive behavior support: Identifying and supporting students at risk for school failure». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 7 (4), p. 194-204.
- WEBER, K. P.; KILLU, K.; DERBY, K. M.; BARRETTO, A. (2005). «The status of functional behavioral assessment (FBA): Adherence to standard practice in FBA methodology». *Psychology in the Schools*, núm. 42 (7), p. 737-744.

Jorge Preciado és professor de la Universitat d'Oregon i George Sugai de la Universitat de Connecticut.
