

CONSEJO
ESCOLAR
DE NAVARRA
NAFARROAKO
ESKOLA
KONTSEILUA

Monografía

Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial



Consejo Escolar
de Navarra
Nafarroako Eskola
Kontseilua



Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

ISBN: 978-84-235-3597-2



9 788423 535972

Título

Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial

Secretaría del Consejo

M^a Cruz Planchuelo Aranguren

Ana Reclusa Burgui

Este trabajo se encuentra bajo una licencia Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Internacional.
Para citar la fuente: Gobierno de Navarra, Consejo Escolar de Navarra

**Ilustración de portada**

Sara Soria

Fotos de las Jornadas

Irati Nicolás, Diego Resano, June Úriz

Maquetación

José Joaquín Lizaur

Impresión

Imprenta Zubillaga

DL: NA 1483-2021

ISBN: 978-84-235-3597-2

Promoción y distribución

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

C/ Navas de Tolosa, 21

PAMPLONA

Teléfono: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Índice

Presentaciones

- 9 Unai Hualde. Presidente del Parlamento de Navarra.
- 11 Manuel Martín. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.
- 15 Koldo Sebastian. Técnico de conducta del CREENA.

Información-marco sobre las Jornadas

- 21 Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial.

Ponencias

- 27 Apoyo conductual positivo: comprender las situaciones agudas desde la neurología. Sergio Aguilera.
- 35 Apoyo Conductual Positivo: coordinación y sistematización operativa. Laura Escribano.
- 43 Apoyo Conductual Positivo: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Carmen Márquez.
- 49 Apoyo Conductual Positivo: propuestas específicas de actuación. Ramón Novell.
- 55 La magia de la atención. Marcos Ortega.

Conferencias

- 59 Conducta y Medidas reactivas de protección. CPEE Andrés Muñoz HBIP.
- 69 Gestión de la convivencia. CCEE El Molino HBI.
- 81 Conducta y Apoyo integral. CCEE Isterria HBI.
- 91 Conducta y Planes de apoyo Positivo. CPEE Torre Monreal HBIP.

Mesa redonda

- 113 Centros de Educación Especial: “¿Cómo tendríamos que ser en 2025 para atender mejor las necesidades asociadas al ámbito de la conducta?”

Clausura y conclusiones

- 125 Carlos Gimeno. Consejero de Educación.
- 129 Manuel Martín. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.
- 141 Ponentes.

Presentación

Unai Hualde

Presidente del Parlamento de Navarra

Presidente del Consejo Escolar de Navarra, Manuel Martín, director general de Educación del Gobierno de Navarra, Gil Sevillano, compañeros y compañeras parlamentarias, asistentes, profesores y profesoras,

Buenas tardes, Arratsalde on y muchas gracias por asistir a esta apertura de las jornadas “Apoyo conductual, Positivo y Centros de Educación Especial” organizadas por el Consejo Escolar y el Parlamento de Navarra, con la colaboración del Gobierno de Navarra y del CREENA, Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

Estas jornadas son las primeras que celebramos en la Cámara Foral en este 2021 y, aunque en un principio hubiéramos querido que se celebraran antes, la pandemia no lo ha permitido.

Al ser así, mis primeras palabras son para recordar, por su reciente fallecimiento, a Aitor Etxarte, anterior Presidente del Consejo Escolar, y expresar el reconocimiento también de este Parlamento a su labor sobre la que vino a exponer (como ahora lo hace Manuel Martín) en diversas ocasiones.

La nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE, la conocida como “LOMLOE”, aprobada recientemente en el Congreso de los Diputados y Diputadas, ha supuesto, entre otras cuestiones, que se hable sobre la Educación Especial. No es el tema de debate de las jornadas, que sí van a permitir, eso sí, que se conozca más el trabajo que se desarrolla tanto en los centros de Educación Especial como en otros centros educativos con el alumnado con necesidades especiales.

La demanda por asistir a estas jornadas ha sido muy alta y es una pena que tenga que ser de forma telemática, pero esperamos que no haya problemas para que todas las personas que quieran participar, puedan hacerlo. Para que no los haya, estas jornadas se van a poder seguir a través de las páginas web del Parlamento de Navarra y del Consejo Escolar de Navarra. También, para todas aquellas personas que no puedan seguir toda la jornada, recordar que quedarán grabadas en la web del Parlamento.



A lo largo de los cuatro días en los que se van a desarrollar estas jornadas vamos a tener la oportunidad de escuchar a personas que trabajan en los cuatro Centros de Educación Especial de Navarra, además de reflexionar y escuchar a personas expertas sobre el Apoyo Conductual Positivo.

Conoceremos experiencias de buenas prácticas sobre lo que se hace y tendremos la oportunidad de reflexionar sobre en qué debemos mejorar para atender mejor las necesidades asociadas al ámbito de la conducta.

Esperamos que estas jornadas sean fructíferas, participen muchas personas y podamos mejorar en lo que se pueda la calidad de vida y atención al alumnado con necesidades especiales.

Navarra siempre ha estado a la cabeza en la escolarización de alumnado con necesidades especiales con los cuatro centros de educación especial radicados en nuestra Comunidad, los dos públicos, Andrés Muñoz Garde y Torre Monreal, más los dos centros concertados, Isterria y El Molino, además del alumnado escolarizado en las 19 aulas alternativas.

El Gobierno anterior puso en marcha la colaboración entre el CREENA y los cuatro centros de Educación Especial que ha continuado también el actual Ejecutivo para apoyarles en la atención a las necesidades del alumnado que presenta trastornos comportamentales o graves conductas desadaptadas, utilizando para ello un enfoque teórico y práctico del Apoyo Conductual Positivo, que es sobre lo que vamos a hablar en estas jornadas.

Gracias al Consejo Escolar de Navarra por la organización de estas jornadas. Esperamos que, en unos meses, podamos volver a anunciar unas jornadas con otras temáticas como es voluntad de nuestra entidad y el Consejo (multilingüismo) como se recoge en el Convenio firmado entre la Cámara Foral y el Consejo Escolar de Navarra.

Por supuesto, agradecer a los cuatro centros de educación especial y a las personas que, bien como ponentes o como oyentes, vais a participar en estas jornadas.

Que sean productivas y puedan servir para cumplir el objetivo de las jornadas, que no es otro que el de mejorar la atención al alumnado con necesidades especiales.

Eta besterik gabe nire partez, sin más por mi parte. Cedo la palabra y el micrófono a Manuel Martín, Presidente del Consejo Escolar.

Muchas gracias, eskerrik asko!

Presentación

Manuel Martín

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Nuestra calurosa bienvenida a estas XXV Jornadas sobre “Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial” que vamos a inaugurar, organizadas por el CEN, el cual tengo el honor de presidir, junto con la inestimable colaboración del Parlamento de Navarra, gracias al convenio de colaboración de ambas entidades.

Quiero iniciar estas Jornadas mostrando nuestro profundo agradecimiento al Presidente del Parlamento de Navarra, Unai Hualde, tanto por asistir a esta Jornada, como por cedernos este magnífico salón, donde nos hallamos, el mejor marco posible. El propio PARLAMENTO DE NAVARRA. Gracias Presidente.

Es de resaltar la presencia de representantes del Parlamento de Navarra, y de la Comisión de Educación del Parlamento de Navarra, y les reconocemos nuestra satisfacción.

De igual forma, es de estimar la presencia del Director General de Educación, Sr. Gil Sevillano González, de la Directora del Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia, M^a José Cortés Itarte.

Debo continuar agradeciendo al Consejero de Educación, Sr. Carlos Gimeno, Departamento de Educación, concentradas especialmente en los servicios de Inclusión, Igualdad y Convivencia, de Ordenación Formación y Calidad, de Tecnologías e Infraestructuras Tic Educativas, y al CREENA por su apoyo y dedicación a estas Jornadas.

Gracias a los Centros de Educación Especial (CEE) de nuestra comunidad, por el gran trabajo que realizan, del cual extraen para estas ponencias magistrales que nos van a mostrar. Gracias al profesorado y resto de personal, por el trabajo realizado, especialmente en la pandemia.

Y al resto de eminentes ponentes de estas Jornadas que con total ilusión y compromiso, se han ofrecido a presentar sus análisis y estudios obtenidos en el campo de sus investigaciones, en esta nueva filosofía educativa basada en el Apoyo Conductual Positivo.



Es obligado el agradecimiento al maestro, compañero y amigo, Koldo Sebastián por su trabajo en la organización de estas Jornadas, la lección que ha impartido en toda su trayectoria profesional, en la que nos ha ilustrado magistralmente sobre las problemáticas y el significado humano, ciudadano y vital de la educación, principalmente en la educación especial. Su presencia en estas jornadas, nos sirve de excelente pretexto para reconocer en su persona y en su trayectoria la labor de las y los docentes de nuestra Comunidad.

Quisiera que en este escenario y estas Jornadas sirvan, asimismo, como homenaje a Aitor Etxarte Berezibar, anterior presidente del Consejo Escolar de Navarra, recientemente fallecido. Su persona y su labor por la educación navarra lo merecen con creces. Desde aquí mando un cariñoso saludo a su familia.

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) representa un movimiento científico que une dos líneas de trabajo, una bajo el Análisis Conductual Aplicado y otra de carácter teórico que recoge valores y conceptos descritos y desarrollados en el campo de las discapacidades intelectuales. En sus inicios fue una intervención ante las conductas problemáticas con procedimientos positivos en contraposición al abuso de prácticas negativas (aversivas). Paso a paso, se comprobó que las técnicas positivas necesitaban ser aplicadas de forma preventiva y proactiva para educar y reforzar habilidades cuya equivalencia funcional fuera la misma que motivaba las conductas problemáticas. Por último, se introdujeron claves de la línea teórica y del contexto, como calidad, normalización, valores, etcétera. Hoy el ACP ha trascendido su primer cometido y es una forma de trabajar en cualquier servicio independientemente de que haya o no conductas problemáticas, y está siendo aplicado en contextos escolares, judiciales y de tercera edad.

LA EDUCACIÓN ES UNA UTOPIA NECESARIA, es compromiso, es ilusión, es equidad, entusiasmo, entrega, dedicación, es respeto a la diversidad del otro compañero o compañera. No hay que soslayar los beneficios derivados de la tolerancia entre el alumnado, del trabajo en equipo y, del fomento de la inteligencia emocional.

Todos ellos son reveladores, entendido esto como un aumento en la empatía e interacción personales tanto dentro como fuera de las aulas.

El objetivo de estas Jornadas es facilitar una reflexión e intercambio de buenas prácticas sobre lo que se hace y debiera hacerse para potenciar la calidad de vida del alumnado con discapacidad intelectual que presenta conductas gravemente desadaptadas, utilizando para ello el trabajo que se está realizando por los Centros de Educación Especial.

El origen de esta iniciativa se encuentra en la colaboración que desde el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) se ha venido desarrollando con los 4 Centros de Educación Especial de nuestra comunidad los cursos 2028-19 y 2019-20. En el presente, dicha colaboración continúa realizándose extendiéndose también a las 19 Aulas Alternativas a CEE existentes en Navarra.

El trabajo realizado ha tenido y tiene el propósito de apoyarles en la atención a las necesidades del alumnado que presenta trastornos comportamentales o graves conductas desadaptadas, utilizando para ello en enfoque teórico y práctico del Apoyo Conductual Positivo.

Uno de los frutos principales de esta colaboración y, particularmente de su vertiente inter-centros es, precisamente, la realización de las Jornadas en torno al Apoyo Conductual Positivo y los Centros de Educación Especial.

Voy a terminar con emoción contenida hacia este auditorio, con un mensaje de optimismo y de justicia social, la cual es la base de esta filosofía educativa, pues el ensamblaje del Derecho con la Educación es intrínseco en sí mismo. Mensaje basado en la capacidad que tenemos para superar las circunstancias adversas, como las que nos está tocando vivir con el Covid, cuando nos enfrentamos a ellas unidos por un ideal. Este ideal, pilar básico de la educación es APRENDER A VIVIR JUNTOS CONOCIENDO MEJOR A LOS DEMÁS.

Hay que seguir por esa utopía: lograr una educación creadora que sea el cimiento de un espíritu social nuevo.

En palabras del político Jacques Delors, ya por el año 1996, cuando presidía la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, recogidas en su Informe a la UNESCO, decía: “La educación a lo largo de la vida basada en cuatro pilares, encierra un tesoro. Estos pilares deben de ser:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Que entre todos, sigamos impulsando esta filosofía educativa para implementarla de forma eficaz y real en las aulas, con el fin de poder alcanzar la inclusión laboral y social de las personas con capacidades diferentes, siendo determinante para ello, la construcción de la inclusión y equidad educativa.

Una vez más, desde el CEN, gracias por vuestra esmerada atención y participación, deseando que estas Jornadas nos enriquezcan a todas y a todos.

Presentación

Koldo Sebastian

Técnico de conducta del CREENA

CCEE Isterria. 22 de enero

Conducta y apoyo integral

José Andrés Burguete (Director) y Alicia Azcona (Orientadora)

Como ha mencionado el Presidente del Consejo Escolar de Navarra, en septiembre de 2018, el CREENA, comenzó a desarrollar una colaboración específica con los cuatro Centros de Educación Especial de Navarra, con el fin de apoyarles técnicamente en la atención a las necesidades del alumnado que presenta trastornos comportamentales o graves dificultades de adaptación conductual.

Esta colaboración tomó y sigue tomando como referente fundamental de su enfoque, los planteamientos del Apoyo Conductual Positivo y, así mismo, se inspiró en la detección de necesidades que, de forma singular, se llevó a cabo en cada centro para identificar las prioridades que en este ámbito de actuación se consideraban destacadas.

Fruto de ello, esta iniciativa está centrando su esfuerzo en ayudar a profundizar y fortalecer la adecuación de estas estructuras específicas en aras de potenciar la capacidad adaptativa de todo su alumnado, con el fin de ayudar a mejorar la calidad de sus vidas en el día a día.

Esto está suponiendo la concreción de un trabajo intercentros y una labor intra-centros, diseñada de acuerdo a las necesidades de cada contexto, que se apoya en cuatro líneas principales.

- Una es el estudio de situaciones concretas que afectan a alumnado con dificultades graves de adaptación conductual.
- Otra es la relativa a la formación en cuestiones relacionadas con las buenas prácticas en esta materia.



- La tercera obedece al énfasis sistemático y coordinado que quiere darse a la actuación para potenciar la conducta adaptativa y que aspira a afectar a la comunidad educativa en su conjunto.
- Y la última, que engarza con la ponencia que ahora vamos a escuchar, que pretende intensificar el enfoque preventivo mediante la reflexión y actuación en torno a la organización y la metodología que se llevan a la práctica.

Ese mismo curso 2018-19, el CEE Isterria puso en marcha un proyecto enfocado a revisar su actuación en torno a las personas con discapacidad intelectual y patologías de salud mental. Su propósito está centrado en implantar un nuevo “Modelo de Apoyo Integral al Alumnado”, que se comprime en el acrónimo “MAIA”.

Se trata, como escucharemos a continuación, de un apoyo centrado en la persona, inter-disciplinar y focalizado en la prevención. Un modelo holístico que:

- Incorpora un proceso de evaluación multi-variable; apostando por una mayor y mejor coordinación interna y externa.
- Está suponiendo la configuración de equipos de trabajo formados y especializados.
- Cuenta con un fuerte apoyo del “Departamento de Comunicación y Conducta”, creado igualmente a tal efecto en el propio centro.
- Y contempla también a la familia como parte esencial en los procesos de apoyo.

Cedo ya la palabra a José Andrés Burguete, Director del CEE Isterria, y a Alicia Azcona, Orientadora del mismo, para que presenten un trabajo enormemente audaz y ambicioso.

Trabajo cuyo contenido ofrece un patrón de importantísimo valor estructural en el que se incorporan medidas innovadoras que abundan en los aspectos más genuinos del Apoyo Conductual Positivo.

Aprovecho también la oportunidad para agradecer a toda la comunidad educativa de Isterria, la generosidad e implicación con la que habéis entendido esta labor compartida y para animaros a seguir planteándoos nuevos retos estratégicos en beneficio del alumnado que más apoyo necesita ya que, sin duda, sirven de referencia para nuestro sistema educativo.

CCEE El Molino. 23 de enero

Conducta y convivencia – Buen trato

Elvira Lacunza (Directora) y Beatriz Arbilla (Jefe de estudios)

Uno de los aspectos que más se ve afectado por la aparición de lo que denominamos “conductas problemáticas graves” en los contextos educativos, es la convivencia entre quienes los forman. Igualmente, cuando las interacciones personales son positivas y el clima de relación es fluido, el comportamiento prosocial y las conductas adaptativas afloran con naturalidad y consistencia en ese mismo ambiente.

Parece evidente, por tanto, que hablar de “convivencia” supone abordar uno de los ejes preventivos y reguladores más importantes en lo relacionado con las conductas desafiantes que se presentan en nuestros centros.

Seguramente estaremos de acuerdo en que el término “convivencia” remite a conceptos como “empatía, respeto, confianza, diversidad, inclusión, equidad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, comunicación, honestidad...” Es difícil entender su auténtico significado sin tener presentes todos estos componentes.

La convivencia en todo grupo humano es el resultado de una construcción mutualizada que requiere de un mantenimiento constante. No basta con desealarla, promoverla y situarla en unos niveles aceptables. Hay que realizar con ella un trabajo de cuidado, consciente y sostenido, capaz de hacer sentir al conjunto de sus miembros que son parte insustituible de ese “todo social”.

Coexistir o cohabitar no es convivir. La convivencia deseable lleva a la simbiosis, a un bienestar comunitario que es capaz de reaccionar con sensibilidad ante la más mínima afectación de cualquiera de sus miembros. No es fácil lograrla, pero sí muy evidente su efecto. Por eso es una meta óptima y realmente muy meritorio alcanzarla.

Toda persona aumenta su capacidad de adaptación cuando está bien: “Yo, cuando estoy bien, soy mejor”. El equilibrio físico, cognitivo, emocional y social de cada individuo supone una aportación insustituible a la “homeostasis colectiva”. Quien muestra un comportamiento adaptativo tiene sus necesidades satisfechas y es desde esa armonía personal desde donde influye en el contexto. Quien presenta conductas problemáticas lo hace, evidentemente, porque tiene problemas, porque tiene necesidades insatisfechas. Y hace a quienes le rodean partícipes de su carencia o su dificultad.

“Convivir” es socializar el bienestar integral mediante la dinámica de los apoyos comunitarios. Por eso es tan importante, imprescindible diría yo, abordar con la máxima profundidad posible la “convivencia” en los centros educativos.

Es lo que viene haciendo el CEE El Molino desde su fundación. Gracias al trabajo realizado a lo largo de todas las etapas de su andadura, ha logrado que la convivencia sea uno de los ejes en torno al cual se vertebra su labor educativa.

A continuación vamos a tener la oportunidad de conocer un trabajo cimentado por la historia del centro. Una labor honda, concienzuda, funcional, operativa y capaz de evolucionar mediante planteamientos guiados por la ética. Indudablemente, un proceso vivo digno de conocerse.

Elvira Lacunza, Directora educativa de El Molino y Beatriz Arbilla, Jefe de estudios del mismo, van a ser las encargadas de exponernos este transversal y, a la vez, concreto y sistemático trabajo.

Quisiera daros las gracias por el esfuerzo que habéis hecho para estar hoy aquí. E igualmente, a toda la comunidad educativa de El Molino por vuestro compromiso y vuestras incansables ganas de mejorar cada día.

CPEE Torre Monreal. 29 de enero **Conducta y planes de apoyo positivo**

Abel Zardoya (Jefe de estudios)

Las estimaciones realizadas por Deanne Crone en 2010, sitúan en aproximadamente un 80% el alumnado que logra niveles satisfactorios de regulación conductual mediante la aplicación de medidas ordinarias y universales. Un 15%, requiere para ese mismo objetivo de una intensificación de las medidas comunes y de la introducción de algunas estrategias complementarias, generalmente de carácter grupal, que minimicen los riesgos de complicación. El 5% restante, necesita programas intensivos e individualizados para lograr su adaptación comportamental y superar las severas problemáticas conductuales que llega a presentar.

Los Centros de Educación Especial no son ajenos a los resultados de este estudio y por ello, ante determinadas conductas gravemente desadaptadas, deben activar evaluaciones y análisis profundos y concienzudos, de los que derivar intervenciones específicas planteadas con destacados niveles de singularidad. Ante este tipo de necesidades más agudas y complejas, aplicar el sentido común no es suficiente. Y no lo es porque, aunque las necesidades expresadas por los comportamientos más preocupantes no suelen diferir de las del resto de las personas, los apoyos que necesitan para satisfacerlas superan lo convencional y tienden a ser extraordinarios y requieren ser contruidos ad hoc.

En este sentido, el segmento de nuestro alumnado que cursa con las conductas más sofisticadas no suele tener suficiente con las medidas genéricas, derivadas de planteamientos estándar o de abordajes comodín. Lo que necesita es una actuación individualizada y bien programada, generalmente enriquecida por planteamientos innovadores y divergentes, que sea capaz de proporcionar una respuesta creativa que habitualmente se aleja de clichés organizativos y metodológicos.

Con este alumnado más que con ningún otro, si algo es necesario y no existe, tenemos que inventárnoslo.

Los Planes de Apoyo Conductual Positivo, por tanto, son un traje a la medida de las necesidades y circunstancias que constituyen una situación que nos desafía con su complejidad. Aquí no cabe el "prêt à porter", es necesario un planteamiento de alta costura.

Pero no son solamente el traje-sastre resultante de unos patrones únicos. Son también un instrumento que guía la toma de decisiones, que facilita la constatación, sistematización y evaluación de las mismas y que, además, potencia el trabajo colaborativo de cuantos profesionales intervienen en torno a un alumno concreto.

Los Planes de Apoyo Conductual Positivo son, en definitiva, una herramienta de toma de conciencia individual, grupal y sistémica a partir de la cual resulta más efectivo llevar a cabo buenas prácticas profesionales y, por lo tanto, mejorar la calidad de esa vida.

En el CEE Torre Monreal se viene haciendo una apuesta decidida por este modo documentado de entender la intervención, hasta el punto de estar revisando su actual modelo de programación a través de este prisma. Igualmente, están basando la coordinación del trabajo realizado y su seguimiento en un esquema-modelo de gran flexibilidad y permeabilidad que permite, además, intensificar un funcionamiento inter-profesional orquestado.

Os dejo con Abel Zardoya, Jefe de estudios de este centro y figura de referencia en esta materia, para que nos describa cómo construyen los Planes de Apoyo Conductual Positivo y, muy importante, cómo se organizan para hacerlo.

Pero antes permitidme que os agradezca a ti y a los compañeros y compañeras de Torre Monreal el empeño que estáis poniendo para aumentar las cotas de cohesión funcional de vuestro centro y para potenciar la cultura del rigor desde la naturalidad cotidiana.

CPEE Andrés Muñoz. 30 de enero

Conducta y medidas reactivas de protección

Charo Casas (Orientadora) y Miriam Hernández (Maestra de Pedagogía terapéutica)

El trabajo preventivo de gran calado y el diseño de Planes de Apoyo Conductual Positivo ajustados a las situaciones que lo requieren, son la piedra angular sobre la que apoyar la atención del alumnado con comportamiento más gravemente desadaptado. Sin embargo, todos sabemos que ni el más excelente de los enfoques aplicados en este sentido, es capaz de evitar que en algunas ocasiones puedan presentarse situaciones críticas que conlleven niveles significativos de riesgo.

Son estas situaciones extremas, muchas veces asociadas a conductas auto o hetero-agresivas, las que nos sitúan a los profesionales ante uno de los escenarios más exigentes en los que actuar. Y son precisamente esos episodios cada vez menos inusuales, los que suelen conllevar mayores niveles de tensión, estrés e indefensión, siendo, paradójicamente, los que exigen una intervención más centrada, ponderada y regulada.

Esta realidad está ahí y ahí va a seguir estando. Pero esa no es la cuestión. Lo relevante es qué debemos hacer para que, desde un punto de vista práctico, teórico y ético, alcancemos el objetivo más relevante que tenemos que plantearnos con respecto a esta preocupante cuestión: la protección.

Porque no hay propósito más acuciante y prioritario que “proteger” al propio emisor de conductas agudas de sí mismo; “proteger” a sus iguales de esas reacciones; y

“proteger” a quienes intervienen para reconducirlas. Y esa salvaguarda supone, como mínimo, una reconversión conceptual y metodológica que arraigue los procedimientos de actuación propios de estas situaciones críticas en el terreno de la premeditación y de la labor coordinada.

Solamente interviniendo con la consistencia de protocolos apropiados, convenientemente definidos, validados y evaluados, estaremos en condiciones de garantizar una actuación no improvisada ni desarticulada, mediante la que ayudar a recuperar un estado deseable a quien pierde su autocontrol.

Es habitual y está normalizado que ámbitos como el sanitario o el social cuenten con protocolos de intervención ante situaciones en crisis. Y es curioso que nuestro contexto, el educativo, también tenga regulada la elaboración y simulación de Planes de evacuación ante las contingencias urgentes que lo requieran... Si esto es así, ¿qué es lo que impide tener a un centro educativo una misma mentalidad anticipadora cuando lo que se presentan son episodios agudos asociados a pérdidas severas de autocontrol? Parece evidente que esta cuestión requiere una honda reflexión sobre el camino que nos queda por recorrer para ser capaces de ofrecer en este tipo de circunstancias un apoyo profesional con la formación, entrenamiento y marco normativo necesario.

Afortunadamente hay quienes a este reto le están dando cara y a continuación vamos a comprobarlo. Charo Casas, Orientadora del CEE Andrés Muñoz, y Miriam Hernández, Maestra de Pedagogía terapéutica del mismo, van a exponernos el trabajo que en este sentido vienen realizando. Trabajo hecho con una mirada realista, honesta y meditada que, desde valores irrenunciables como el pleno respeto a quien es objeto de la intervención protectora, ofrece una base en la que apoyar las prácticas que han de sustanciarla. Mi sincero reconocimiento por la escrupulosidad técnica y delicadeza humana con la que os estáis planteando un asunto tan sensible.

Y gracias también a la comunidad educativa del CEE Andrés Muñoz por confirmar que, ante las dificultades que se presentan intensas, la mejor de las reacciones posibles es la que aglutina análisis compartido, comunión de fuerzas y espíritu constructivo.

Información-marco sobre las Jornadas. Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial

Pamplona 22, 23, 29 y 30 de enero de 2021

Con el fin de facilitar información que ayude a enmarcar este foro, así como a focalizar y coordinar los contenidos técnicos a exponer en el mismo, se enuncian a continuación algunas aportaciones que pueden facilitar su contextualización:

- 1 El objetivo de las mismas es facilitar una reflexión e intercambio de buenas prácticas sobre lo que se hace y debiera hacerse para potenciar la calidad de vida del alumnado con discapacidad intelectual que presenta conductas gravemente desadaptadas, utilizando para ello el trabajo que se está realizando por los CEE.
- 2 Su organización corre a cargo del Consejo Escolar de Navarra / Junta Superior de Educación, como órgano superior de consulta y participación de los sectores sociales afectados en la programación general de la enseñanza no universitaria dentro del ámbito de la Comunidad Foral, El desarrollo de estas jornadas se sitúa dentro del convenio de colaboración que dicho órgano tiene con el Parlamento de Navarra.
- 3 El origen de esta iniciativa se encuentra en la colaboración que desde el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) se ha venido desarrollando con los 4 Centros de Educación Especial de nuestra comunidad los cursos 2018-19 y 2019-20. En el presente, dicha colaboración continúa realizándose extendiéndose también a las 19 Aulas Alternativas a CEE existentes en Navarra.

El trabajo realizado ha tenido y tiene el propósito de apoyarles en la atención a las necesidades del alumnado que presenta trastornos comportamentales o graves conductas desadaptadas, utilizando para ello en enfoque teórico y práctico del Apoyo Conductual Positivo.

Las líneas de trabajo desarrolladas intra-centro, una vez identificadas las necesidades y prioridades de cada estructura, son las siguientes:

- **Línea 1.** La atención a las necesidades de intervención asociadas a los graves problemas del comportamiento en cada CEE. Esto conlleva la recogida de infor-

mación previa y el ofrecimiento de reflexiones, análisis e hipótesis de trabajo sobre las que hacer recomendaciones de actuación educativa en las que apoyar modelos de intervención compartidos. Esta línea tiene dos cauces complementarios:

- El asociado a situaciones y alumnado con el que plantear el estudio compartido de su caso.
- El que supone sesiones de consultoría abierta en torno a dudas concretas planteadas por los profesionales de los centros, al margen de las casuísticas seleccionadas para su estudio.
- **Línea 2.** El asesoramiento en lo relativo a la atención global que como centro educativo se da a las necesidades asociadas al ámbito de las conductas gravemente desadaptadas, haciendo especial hincapié en medidas organizativas y metodológicas para poder incidir en una ampliación de la capacidad preventiva de las mismas. Esto supone la creación de foros internos (comisiones específicas) cuya finalidad es la profundización y estudio aplicativo de un foco de interés que se considere prioritario.
- **Línea 3.** La formación al personal docente y no docente en aspectos específicos, tanto preventivos como reactivos, asociados a las buenas prácticas de intervención en el ámbito del comportamiento gravemente desadaptado, con el fin de aumentar la capacitación técnica y de enriquecer las aptitudes y actitudes que posibiliten el mejor desempeño posible de las distintas funciones profesionales.
- **Línea 4.** El ofrecimiento de materiales y la creación de recursos e instrumentos didácticos que faciliten el desarrollo documental de las anteriores líneas descritas. Con ello se pretende profundizar en los hábitos de plasmación escrita y el registro para incrementar los parámetros de rigor y sistematización en esta materia.
- **Línea 5.** Ampliación y transferencia de la colaboración al ámbito familiar relacionado con los diferentes CEE.
- **Línea 6.** Puesta en marcha de un proceso de investigación-acción asociado a prácticas concretas realizadas en los centros en torno a la promoción de la conducta adaptativa.

Paralelamente a la actividad intracentros, se está llevando a cabo también un trabajo intercentros que supone la presentación comunitaria de iniciativas susceptibles de ser compartida en aras del beneficio común. Los ejes principales que han dado contenido a las reuniones conjuntas mantenidas hasta la fecha son los siguientes:

- **Eje 1. “Conducta y Apoyo integral”. CCEE Isterria.**
Su contenido se focaliza en un proyecto iniciado el curso 2018-19, enmarcado en la innovación en los programas individuales de formación y atención a las personas con patologías de discapacidad y salud mental y aspira a implantar un nuevo “Modelo de Apoyo Integral al Alumnado” (MAIA). Se trata de un apoyo centrado en la persona, multidisciplinar y focalizado en la prevención, más que en la intervención en crisis. Un modelo sistematizado; con un proceso de eva-

luación adaptado; con una mayor y mejor coordinación interna y externa; con equipos de trabajo formados y especializados; y con un fuerte apoyo el Departamento de Comunicación y Conducta del propio centro. Un modelo que mira también a la familia como parte esencial en los procesos de apoyo. El desarrollo técnico de este proyecto se vertebra fundamentalmente mediante un equipo multi-profesional. Este equipo va consolidando una manera de trabajar conjunta y coordinada, teniendo en cuenta a cada alumno, sus características y su entorno más próximo y persiguiendo siempre la meta de mejorar la calidad de su vida.

- **Eje 2. “Conducta y Convivencia- Buen trato”. CCEE El Molino.**

Se centra en el proceso seguido por el centro desde 2004 hasta el presente, que tiene su primer punto de inflexión en el curso 2006-07, con el comienzo de una recogida metódica de información y el objetivo de promover una saludable convivencia escolar. Paralelamente, a lo largo de los años posteriores, se ha realizado una auditoría de calidad, modelo EFQM, de excelencia empresarial. A lo largo de este tiempo, la documentación ha sido revisada y actualizada atendiendo a su realidad social y educativa. En el año 2016 se inicia una Auditoría Ética que finaliza en 2019 y que culmina con la creación de un Comité Ético que atiende aquellos conflictos que suponen un dilema concreto. Continuando con el trabajo desde esta perspectiva, este curso se ha formado parte del proyecto nacional de Plena Inclusión, “Trabajando por el Buen Trato”, que tiene como objetivo sensibilizar y luchar contra los prejuicios y la discriminación de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, en el terreno de la prevención del mal trato y el fomento del buen trato.

- **Eje 3. “Conducta y Planes de apoyo positivo”. CPEE Torre Monreal.**

Incide en el concepto de “Plan de apoyo conductual”, entendiéndolo como una medida que se pone en funcionamiento cuando los esfuerzos que hacen los/as profesionales no dan los frutos esperados y se requiere para mejorar situaciones graves de alumnado concreto. Esto conlleva el diseño de una intervención específica que implica una toma de decisiones sobre los agentes que intervienen y en torno a cuestiones como el control de las variables ambientales; el programa individual; las consecuencias que se van a aplicar; o los aspectos que se han de tener en cuenta sobre su estilo de vida. La elaboración de estos planes hace reconsiderar el modelo actual de programación, potencia la sistematización documentada e incide en una mejora de la coordinación y la continuidad del trabajo realizado. Su desarrollo tiene cinco fases: identificación de candidatos/as a un plan; recogida de información del alumno/a; análisis funcional de su conducta; orquestación de la actuación profesional como Grupo de Apoyo Conductual Positivo; y seguimiento y evaluación del plan.

- **Eje 4. “Conducta y Medidas reactivas de protección”. CPEE Andrés Muñoz.**

Se articula mediante un “Protocolo de Intervención y Evaluación” para las conductas gravemente desadaptadas y aspira a implicar a toda la Comunidad Educativa. Considera desde la prevención hasta la actuación en situaciones severas. Se complementa con una “caja de herramientas” para las actuaciones requeridas

en cada fase, con el fin de personalizar al máximo la acción educativa. Es muy importante el apartado de evaluación, que quiere valorar tanto las intervenciones concretas, como el funcionamiento del propio protocolo. Se pretende: posibilitar una mirada honesta y reflexiva, que ayude a disponer de un enfoque global y claro; basar las actuaciones en un repertorio de buenas prácticas objetivas, respetuosas, dignas y eficaces; garantizar la protección de cuantas personas se ven implicadas en las situaciones más complejas; ayudar a vivir los episodios más desafiantes como una fuente de aprendizaje verdadero que ayude a superar modelos sancionadores y abordajes improvisados; y ser base de la necesaria normativización que este tipo de intervenciones requiere.

- 4 Uno de los frutos principales de esta colaboración y, particularmente de su vertiente intercentros es, precisamente, la realización de las **Jornadas en torno al Apoyo Conductual Positivo y los Centros de Educación Especial**, cuyo programa, es el siguiente:

Primera jornada. Viernes 22 enero. 17:30 a 20:30

- Apertura: Unai Hualde (Presidente del Parlamento de Navarra) y Manuel Martín (Presidente del Consejo Escolar de Navarra) (30 minutos).
- Conferencia: "*Conducta y Apoyo integral*" (1 hora). CCEE Isterria. Jose A. Burguete y Alicia Azkona Presenta: Koldo Sebastián (CREENA).
- Ponencia: "*Apoyo Conductual Positivo: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*" (1 hora). Carmen Márquez. Presenta: Gil Sevillano (Director General Educación).
- Intercambio abierto (30 minutos). Conduce: M^a José Cortés (Directora Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia).

Segunda jornada. Sábado 23 de enero. 9:30 a 14:00

- Conferencia: "*Conducta y Convivencia - buen trato*". (1 hora). CCEE El Molino (Beatriz Arbilla) Presenta: Koldo Sebastián (CREENA).
- Ponencia: "*Apoyo Conductual Positivo: propuestas específicas de actuación*" (1 hora). Ramón Novell. Presenta: Manuel Martín (Consejo Escolar de Navarra).
- Intercambio abierto (30 minutos). Conduce: M^a José Cortés (Directora Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia).

Descanso (30 minutos).

- Mesa redonda: "*Centros de Educación Especial: ¿Cómo tendríamos que ser en 2025 para atender mejor las necesidades asociadas al ámbito de la conducta?*" (1 hora). José Andrés Burguete, Elvira Lacunza, José Luis Gamén y M^a Carmen San Miguel (Direcciones de los cuatro CEE de Navarra) (Presenta y modera: M^a José Cortés (Directora Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia).
- Intercambio abierto (30 minutos). Conduce: M^a José Cortés (Directora Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia).

Tercera jornada. Viernes 29 de enero. 17:30 a 20:30

- Conferencia: "*Conducta y Planes de Apoyo Positivo*" (1 hora). CPEE Torre Monreal. Presenta: Koldo Sebastián (CREENA).
- Ponencia: "*Apoyo Conductual Positivo: coordinación y sistematización operativa*" (1 hora). Laura Escribano. Presenta: Gil Sevillano (Director General Educación).
- Intercambio abierto (30 minutos). Conduce: Iñaki Martínez, Director CREENA.
- Conferencia-Actuación: "*La magia de la atención*". (30 minutos). Marcos Ortega. Presenta: Iñaki Martínez, Director CREENA.

Cuarta jornada. Sábado 30 de enero. 9:30 a 14:00

- Conferencia: "*Conducta y Medidas reactivas de protección*" (1 hora). CPEE Andrés Muñoz (Charo Casas y Miriam Hernández). Presenta: Koldo Sebastián (CREENA).
 - Ponencia : "*Apoyo conductual positivo: comprender las situaciones agudas desde la neurología*" (1 hora). Sergio Aguilera. Presenta: Manuel Martín (Consejo Escolar de Navarra).
 - Intercambio abierto (30 minutos). Conduce: Iñaki Martínez, Director CREENA.
- Descanso (30 minutos).
- Conclusiones y clausura de las jornadas por parte de Carlos Gimeno, Consejero de Educación, y de Manuel Martín, Presidente del Consejo Escolar de Navarra.
 - Vídeos de los 4 CEE. (45 minutos). Presentan: 1 alumno/a y 1 profesional de cada CEE.

Apoyo conductual positivo: comprender las situaciones agudas desde la Neurobiología

Sergio Aguilera Albesa

Pediatra y Neurólogo Infantil. Unidad de Neuropediatría. Servicio de
Pediatría y Áreas Específicas. Complejo Hospitalario de Navarra
saguilea@navarra.es

La autorregulación, el control de impulsos y la flexibilidad cognitivas son funciones ejecutivas, dependientes de la integridad de los lóbulos frontales y de las estructuras cerebrales relacionadas. Las lesiones cerebrales y las alteraciones genéticas que conducen a discapacidad intelectual y a autismo severos alteran las funciones ejecutivas y pueden conducir al desarrollo de problemas de conducta y autorregulación. El apoyo conductual positivo y el acompañamiento durante las tareas cotidianas son claves para el desarrollo del autocontrol.

Palabras clave: lóbulos frontales; funciones ejecutivas; neurodesarrollo; autorregulación; red de modo por defecto.

La conducta humana: reacciones y acciones

La mayoría de los comportamientos de las personas se podrían incluir dentro de cuatro categorías: reflejos, reacciones, acciones y hábitos. En general, primero reaccionamos, y luego actuamos. La reacción es algo innato, aunque puede ser modificada por la rutina hasta convertirla en un hábito. Los hábitos pueden ser malos, en cuanto producen una desadaptación física, mental y social; pero sobre todo son beneficiosos, dado que nos permiten simplificar la vida cotidiana y realizar nuestros quehaceres de forma más rápida y eficaz (LeDoux et al., 2009).

Según el clásico condicionamiento Pavloviano, un estímulo novedoso va a elicitar en nosotros una reacción que es innata, pero el aprendizaje puede cambiar el estímulo que tenga la capacidad de generar esa reacción. Es decir, se puede cambiar nuestra respuesta ante el estímulo, a través del aprendizaje: podemos aprender a controlarnos.

Nuestras acciones, a diferencia de las reacciones, no son automáticamente activadas por el estímulo, sino que se activan en presencia de estímulos concretos que van a ge-



nerar conductas dirigidas a metas concretas. Por ejemplo, si estamos en una playa y viene una ola gigante hacia nosotros, nuestra reacción va a ser protegernos; en este sentido, la reacción es una respuesta inflexible y automática ante el estímulo: protegerme; y la acción de salir corriendo en dirección contraria es una respuesta instrumental que emitimos: huir de la manera más eficaz posible. Sin embargo, si en ese momento un ser querido está delante de la ola, el estímulo cambia y nuestra acción cambia: la mayoría iríamos hacia la ola, para protegerle. Por tanto, una acción es una respuesta controlada de forma cognitiva y que se puede seleccionar de forma flexible en el momento, para conseguir un fin: salvarte o salvar a un ser querido.

Desde el punto de vista neuroanatómico y funcional, el sistema límbico (amígdala y núcleo accumbens, principalmente) es la región cerebral en la que se procesan nuestras emociones y donde reside nuestra respuesta ante el miedo: es donde se generan los patrones de condicionamiento Pavloviano. Está fuertemente conectado con las áreas sensoriales (auditiva, visual y somatosensorial o táctil) y con los ganglios basales, encargados de la automatización de rutinas motoras, como caminar o escribir; pero también con los lóbulos frontales, esenciales en el control de las acciones dirigidas a un objetivo. De hecho, una parte de los lóbulos frontales, la corteza cingulada anterior, es la encargada de inhibir la amígdala, un mecanismo fundamental en el control del miedo ante determinados estímulos o situaciones. Otras partes de los lóbulos frontales tienen como funciones la planificación, el control inhibitorio de nuestras acciones y la capacidad de autorregulación, como veremos más adelante.

Desarrollo de los lóbulos frontales

Para acercarnos a comprender algunas funciones principales de los lóbulos frontales y su disfunción en personas con discapacidad intelectual, autismo o lesiones cerebrales, vamos a valorarlos desde la perspectiva de la evolución humana, desde la genética, desde el desarrollo de nuevas redes neuronales y desde el neurodesarrollo.

Desde la perspectiva de la evolución humana

Los estudios de paloneurología y de biología de la evolución humana han puesto de manifiesto que los lóbulos frontales, en especial la corteza prefrontal, son la estructura anatómica donde reside la capacidad de categorizar nuestro mundo interno, y probablemente, la conciencia (Bruner et al., 2014). Los animales más desarrollados, sobre todo mamíferos y monos, han logrado en la evolución poseer sistemas sofisticados de categorización del mundo externo, que les ha permitido sobrevivir, alimentarse y reproducirse, transmitiendo esas enseñanzas a su descendencia. Así, las funciones cerebrales encargadas del procesamiento de los sentidos, de nuestras reacciones y de dar una respuesta motora (responder al mundo externo), residen en áreas asociativas multimodales entre las regiones más profundas de los lóbulos parietal, temporal y occipital. Estos animales superiores poseen lóbulos frontales que les permiten categorizar su mundo interno, aunque no más allá de la pertenencia a un grupo social y de obediencia a las normas del grupo. El ser humano, hace millones de años, comenzó a diferenciarse del chimpancé iniciando un proceso de aumento de volumen y diferenciación de los lóbulos frontales, que le llevó a desarrollar la capacidad de tener conciencia de si mismo, a través de un mejor autocontrol, del sentido del yo y el no yo, y del sentido de la moral y la sanción. Lo que cambió fue que, gracias al desarrollo prefrontal, la representación interna de un objeto o un acto (en nuestra mente), no activaba ya una reacción-acción básica (instintiva), sino que ese pensamiento lograba ejercer un control efectivo de nuestro comportamiento, lograba hacernos pensar y tomar mejores decisiones (Goldberg, 2001). Eso cambió la perspectiva de la evolución, ya que podíamos tener un mayor control sobre nuestras conductas de reacción-acción. Por fin podíamos decidir, al menos en parte, qué nos hacía enfadar y qué no, podíamos controlar mejor nuestros instintos y prosperar.

Desde la genética y la aparición de nuevas redes neuronales

El desarrollo prefrontal, un hito genético de la humanidad, nos permitió gobernar nuestro comportamiento a partir de un cálculo aproximado de lo que podría ocurrirnos. A esto lo llamamos funciones ejecutivas o “recuerdos futuros” y fueron lo que desarrolló nuestra capacidad de invención, innovación y de producción. A cambio, generaba en las personas un grado de ansiedad considerable, de incertidumbre, al hallarnos conscientes de nuestro ser, sin entender el mundo que nos rodeaba.

Hace unos 5-7 millones de años, comenzaron a aparecer en el cerebro del ser humano, nuevas redes neuronales, que conectaban de forma más eficiente las regiones frontales asociativas con las regiones posteriores asociativas. Así, se potenciaba la comunicación neuronal entre los sistemas cerebrales de categorización del mundo externo e interno. Esto ocurrió gracias a la aparición de un grupo de genes de alto desarrollo ce-

rebral, llamados *HAR-BRAIN* (*high expression of human-accelerated genes*) (Wei et al., 2019).

La expresión de estos genes contribuyó a la construcción de nuevas redes neuronales cerebrales, que disparó nuestras capacidades cognitivas. No obstante, al convertirse en efectores de nuestra alta capacidad cognitiva en el mundo animal, nos hacía a la vez más vulnerables, si alguno de esos genes fallaba. De hecho, mutaciones patogénicas en genes HAR, como el GRIN2A/B o el SYNGAP1, entre muchos otros, se asocian con discapacidad intelectual, autismo y epilepsia.

Las principales redes neuronales en relación con la autorregulación, el control inhibitorio, la atención y la planificación, se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Principales redes neuronales implicadas en las funciones ejecutivas

Circuitos	Funciones
Fronto-parietales	Alerta, atención, orientación y respuesta a estímulos
Fronto-parietales dorsales	Atención sostenida, control inhibitorio, selección de respuesta, funciones ejecutivas (planificación)
Meso-cortico-límbicos	Motivación, recompensa diferida, control de frustración y agresividad
Red de modo por defecto	Referencia autobiográfica, vagabundeo mental

Desde el neurodesarrollo

Al nacer, una persona posee un número fijo de neuronas, de cuerpos neuronales, pero desde el nacimiento hasta los dos primeros años de vida, se produce un aumento exponencial de la formación y densidad sináptica, hasta trillones de conexiones cerebrales en el niño pequeño que aprende a hablar y caminar. El cerebro de un niño de dos años consume 2,5 veces más glucosa que el cerebro de un adulto joven. Este espectacular fenómeno está regulado casi en su totalidad por factores genéticos, inherentes al ser humano. Pero a partir de los 2 años, comienza otro proceso, llamado poda sináptica, que es dependiente del ambiente y que permitirá al niño desarrollar su conducta y aprendizajes, en sociedad. Como la poda sináptica dependerá del ambiente, si el estímulo no es el adecuado, se formarán conexiones neuronales aberrantes, que con el tiempo conducirán a la aparición de comportamientos anormales y dificultades graves de autorregulación emocional y social. Un ejemplo lo observamos en niños con privación socioafectiva precoz e intensa los primeros años de vida, que desarrollan problemas de control de impulsos y desregulación emocional.

Este fenómeno de poda sináptica es la base neurobiológica de los programas de estimulación temprana. Está comprobado como una “adecuada poda sináptica” puede favorecer el desarrollo de conductas más reguladas en niños con TEA y/o discapacidad intelectual. La poda sináptica no termina con la infancia, sigue toda nuestra vida. Otro pico importante en este proceso de neurodesarrollo está en torno a la adolescencia. De

forma fisiológica, entre los 13 y los 18 años, la maduración prefrontal continúa y aparecen de forma progresiva nuevas habilidades cognitivas, como la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la evaluación de riesgos, el control de la angustia y el control de emociones negativas. Surge lo que llamamos la “percepción razonada de emociones” (Huttenlocher & Dabholkar, 1997).

Funciones principales de los lóbulos frontales: las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas residen en la corteza prefrontal y en sus conexiones, y se definieron de una manera didáctica por Adele Diamond, psicóloga infantil, como “la familia de procesos mentales que se necesitan cuando lo automático, que recae en lo instintivo o intuitivo, puede no ser una buena idea”.

Entre los 3 y los 5 años, en plena poda sináptica, el niño va desarrollando sus funciones ejecutivas principales: la autorregulación, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Así, a los 3 años aún precisa un soporte del adulto frecuente para la consecución de objetivos en el aula o en la vida cotidiana; pero conforme se acerca a los 5-6 años, con una educación adecuada, va precisando de forma progresiva menos soporte para la vida cotidiana.

El autocontrol implica evitar tentaciones, controlar impulsos, saber esperar o pensar antes de contestar. La perseverancia ante una tarea también es una función ejecutiva, e implica autodisciplina. La creatividad se entiende en edad infantil como la capacidad de conectar ideas, de jugar con ellas en la cabeza. Tiene relación con la memoria de trabajo en niños en edad escolar, la memoria operativa. Otra función ejecutiva importante es la flexibilidad, enseñar a los niños a cómo reaccionar ante el error (Diamond, 2020).

Disfunción de los lóbulos frontales

La disfunción de los lóbulos frontales puede tener un origen genético o adquirido. La disfunción frontal puede ser debida a lesiones directas sobre su estructura, pero también ser secundaria a lesiones en otras regiones cerebrales que estén conectadas con los lóbulos frontales. Así, casi cualquier lesión cerebral, estructural o funcional (genética), puede potencialmente afectar a las funciones ejecutivas.

Alexandr Luria, pionero del estudio de los lóbulos frontales, los definía como “el órgano de la civilización”, y solía usar la expresión rusa “sin un zar en la cabeza”, que hace referencia a cuando alguien dice cosas sin sentido, para definir lo que le ocurre a una persona a la que no le funcionan bien los lóbulos frontales. En una lesión adquirida, aparece rigidez de mente, inflexibilidad cognitiva, perseveraciones, conductas no adaptativas y falta de responsabilidad social. En un niño pequeño, los déficits cognitivos, emocionales y de autorregulación le llevarán a una menor participación en escuela, en las relaciones cooperativas y presentará dificultades para el mantenimiento de la vida personal y en el futuro, laboral, si la lesión es grave y permanente.

En las personas con discapacidad intelectual de origen genético y en personas con autismo, es frecuente la presencia de disfunciones ejecutivas, debido en parte a una alteración de la conectividad de las redes neuronales implicadas. Así, los procesos de

maduración de autorregulación, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, que tienen lugar en los primeros años de vida, ocurren a un ritmo mucho más lento que en la población general, o se desarrollan de forma atípica, generando conexiones aberrantes que impiden un buen desarrollo del autocontrol. De forma particular, en las personas con TEA se describe una coordinación pobre entre regiones cerebrales distantes, lo que impide un adecuado desarrollo de la teoría de la mente, de la cognición social, apareciendo dificultades de interacción social, patrones de comportamiento restrictivo y repetitivo, con un amplio impacto en calidad de vida.

Apoyo conductual positivo y funciones ejecutivas

Los circuitos neuronales en relación con los lóbulos frontales son altamente vulnerables a cualquier edad, especialmente en los primeros años de vida. Existe una evidencia creciente de que ciertos procedimientos pueden beneficiar el adecuado desarrollo de estos circuitos (Diamond, 2016; Lertlaldaluck et al., 2020):

- Refuerzo positivo: el apoyo conductual positivo mejora el rendimiento cognitivo.
- Presencia de una persona durante la ejecución de tareas: se ha demostrado que el rendimiento cognitivo sobre una tarea en niños entre los 3 y 5 años, mejora cuando la persona que le cuida está delante, y empeora si no está presente físicamente o se le dice al niño que va a estar solo durante la tarea.
- Interacción social: se ha observado que cuando alguien aprende algo para enseñárselo a sus compañeros, mejora su capacidad de autorregulación y sus funciones ejecutivas (contar cuentos a otros, enseñar reglas de juego, normas, directrices de ejercicio físico).

Por otro lado, los circuitos frontales son vulnerables a refuerzos negativos, al bajo ánimo, al estrés, a la soledad, a la privación de sueño y a la falta de ejercicio físico.

En conclusión, los niños tienen que creer en sí mismos, ya que una mayor expectativa de éxito por parte de sus cuidadores mejora la resolución de problemas. Y no olvidar que es preciso recompensar siempre los intentos con positividad, ya que el un buen predictor de la creatividad es el buen humor.

Referencias

- Bruner E, de la Cuétara JM, Masters M, Amano H, Ogiyama N. Functional craniology and brain evolution: from paleontology to biomedicine. *Front Neuroanat*. 2014 Apr 2;8:19. doi: 10.3389/fnana.2014.00019.
- Diamond A, Ling DS. Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Dev Cogn Neurosci*. 2016 Apr;18:34-48. doi: 10.1016/j.dcn.2015.11.005.
- Diamond A. Executive functions. *Handb Clin Neurol*. 2020;173:225-240. doi: 10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4. PMID: 32958176.
- Goldberg E. *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Editorial Crítica, Barcelona, 2001.

Huttenlocher PR, Dabholkar AS. Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *J Comp Neurol*. 1997 Oct 20;387(2):167-78. doi: 10.1002/(sici)1096-9861(19971020)387:2<167::aid-cne1>3.0.co;2-z.

LeDoux JE, Schiller D, Cain C. Emotional reaction and action: from threat processing to goal-directed behavior. En: Gazzaniga MS. *The Cognitive Neurosciences*, 4th ed.; Cambridge, Massachusetts, 2009.

Lertlaldaluck K, Chutabhakdikul N, Chevalier N, Moriguchi Y. Effects of social and nonsocial reward on executive function in preschoolers. *Brain Behav*. 2020 Sep;10(9):e01763. doi: 10.1002/brb3.1763.

Wei Y, de Lange SC, Scholtens LH, Watanabe K, Ardesch DJ, Jansen PR, Savage JE, Li L, Preuss TM, Rilling JK, Posthuma D, van den Heuvel MP. Genetic mapping and evolutionary analysis of human-expanded cognitive networks. *Nat Commun*. 2019 Oct 24;10(1):4839. doi: 10.1038/s41467-019-12764-8.

Apoyo Conductual Positivo en el entorno educativo

Laura Escribano Burgos

Logopeda, Maestra de Primaria especializada en Pedagogía Terapéutica.
Fundadora y Directora del Equipo Alanda.
lescribanoalanda@yahoo.es

El artículo pretende poner en valor el potencial del Apoyo Conductual Positivo en el trabajo educativo, ofreciendo claves para su implementación, y enfatizando la necesidad de hacer equipo entre profesionales del centro, alumnado y familias.

Palabras clave: apoyo conductual positivo, entorno educativo, conductas, familia.

El Apoyo Conductual Positivo es un compendio de filosofía, estrategias y metodología, cuyo origen fue el establecimiento de programas para abordar las conductas desafiantes, pero su desarrollo ha ido más allá y se considera el modelo preventivo con mejores resultados en el campo de la educación (la organización Positive Behavioral Interventions and Supports ofrece un completo compendio de conocimiento, recursos y experiencias sobre este tema; ver <https://www.pbis.org/pbis/getting-started>). De la educación de todo individuo, sin excluir a nadie por estar en un contexto escolar o en otro, o por sus circunstancias o condiciones concretas (Escribano y cols., 2014). El Apoyo Conductual Positivo está fundamentado en valores para la vida y sitúa a las personas con problemas de conducta en un papel de protagonistas en la mejora de su desarrollo, teniendo siempre en cuenta sus derechos, ya que estas intervenciones se basan en la evidencia y en la ética.

Para poder aplicar en toda su profundidad un Plan de Apoyo Conductual Positivo tenemos que plantear, como primera medida fundamental: *"Un cambio de creencias"*. Esto es esencial ya que nos hemos criado, durante muchas generaciones, en la idea de que el castigo es importante como medida disuasoria para reconducir las conductas, sin tener en cuenta los derechos de los menores a recibir una educación a la medida de sus posibilidades. Tenemos que desterrar ese machaque educativo de *"La letra con sangre entra"* o *"Quien bien te quiere te hará llorar"*. Esa parte tan cultural y tal dañina de que el aprendizaje tiene que implicar sufrimiento y dolor. Teniendo en cuenta que,



generalmente en el entorno educativo, la conducta es la mayor necesidad de reconducir, y debido a las circunstancias de malestar y estrés que una conducta desafiante genera en todos los niveles de la comunidad educativa, se puede llegar a creer que aplicar castigo sí o sí es una cuestión ineludible.

Por otro lado, las creencias es lo más profundo y arraigado que tenemos, en base a ellas nos relacionamos, nos divertimos, elegimos a nuestras amistades o valoramos cómo marcar nuestra vida. Si realmente creemos en profundidad que aplicando castigo y haciendo que una persona con dificultades llore o sufra, lo estamos haciendo “por su bien”, entonces el castigo será la primera y principal herramienta para afrontar situaciones de alteraciones de la conducta en la escuela, y esta huella mental es lo suficientemente potente como para desterrar otras ideas mucho más viables y conciliadoras con los derechos individuales y colectivos como sociedad. Además, si esa creencia es mínimamente colectiva (esto es, si en la comunidad educativa hay un grupo relevante que comparte esa creencia) es capaz fácilmente de anular las voces individuales de quienes proponen alternativas positivas.

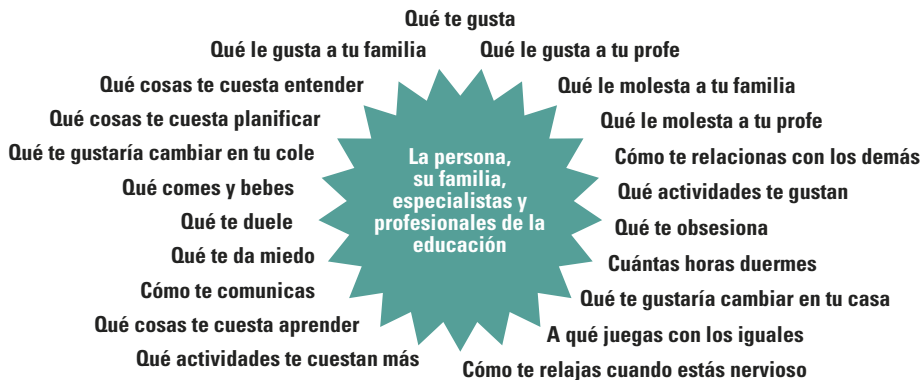
Pero esas creencias en el castigo, además de vulnerar derechos del menor y de, en bastantes ocasiones, socavar su dignidad, no proporcionan respuestas efectivas a medio y largo plazo. Realmente las conductas desafiantes se han de interpretar como manifestaciones del desajuste entre la persona que las realiza y el contexto en el que se producen, no como ataques personales de menores en pleno desarrollo y que se encuentran en una situación desfavorecida, por alguna carencia que puede ser social, económica, afectiva, curricular o mental. Mirado desde este punto de vista, la conducta desajustada no sería un problema exclusivo de la persona que la presenta ni una consecuencia del trastorno en el desarrollo que pudiera presentar, sino que esa conducta se analiza como una respuesta dada en la interacción entre ella y el entorno social. Por lo

que el foco de la intervención, en este sentido, no va a ser simplemente reducir la frecuencia o la intensidad de las conductas problemáticas, tal como en un modelo ya descartado se venía desarrollando, sino, en relación con el entorno, asegurar que oferte oportunidades significativas para el óptimo desarrollo y sea facilitador de comportamientos adaptados, y, en relación al menor, profundizar en sus capacidades, actitudes y características, focalizando en las carencias de fortalezas y en sus necesidades de aprendizaje, para ampliar su repertorio de habilidades, de manera que estas nuevas destrezas adquiridas sustituyan a las inadecuadas, realizando los ajustes del entorno que sean necesarios para obtener cambios continuos y progresivos.

Desde los centros escolares, lugares de la educación por excelencia, es desde donde se deben potenciar los mejores modelos y estrategias que lleven a garantizar la mejor calidad de vida para cada niño, niña o joven que necesite de herramientas adecuadas para mejorar su autorregulación y sus habilidades sociales. Como vienen demostrando las investigaciones, la asimilación de las normas y la capacidad de autorregulación se construyen y se mantienen a través de experiencias positivas y por esto el Apoyo Conductual Positivo tiene que ser una de las más relevantes palancas de cambio que nos ayude en la mejora de las capacidades de los individuos.

Como comunidad educativa, se debe tener en cuenta a las familias, alimentarse mutuamente, dotarles de planes auténticos y realistas, siempre contando con objetivos comunes y compartiendo la información relevante. Es importante que se apoye a todas las personas allí donde se encuentren, analizando el por qué de las conductas que están dañando al individuo sin achacar a nadie la culpa, qué está pasando para que se separe de sus iguales, pierda la motivación, se restrinjan las oportunidades de aprender y de disfrutar. En este sentido, el hogar, junto con la escuela, es un contexto de enorme relevancia para construir, con los apoyos que se requieran, comportamientos autorregulados y apropiados. La colaboración escuela hogar, docentes y familias, es una clave esencial en el éxito de un plan de apoyo.

Para conseguir estos objetivos debemos trazar un Plan de Apoyo Individual (PAI), que recoja aquellas cuestiones relevantes que pueda aprender y mejorar la persona, tanto en aprendizajes significativos para su edad como en relación a sí mismo y a sus interacciones, es decir personalizado y que a su vez se cruce con un Plan de Acción de Grupo (PAG), ya que el grupo de iguales es el apoyo natural por excelencia. Nadie se educa en soledad, pero hablando de conducta, es esencial tener en cuenta todas las interacciones sociales en donde vive, se educa y se relaciona cada una de las personas a las que queremos favorecer. Y para establecer esos dos Planes y conseguir llevarlos a cabo tendremos que tener en cuenta varios parámetros sobre los que debemos indagar y sostener sobre ellos los objetivos de trabajo, que constarán de, al menos, la siguiente recogida de datos, ya sea mediante cuestionarios generales o adaptados:



* Cuestiones esenciales a contemplar, con preguntas directas o con recogida de información de los adultos principales.

Individual

- Cuestionario de intereses.
- Puntos fuertes.
- Puntos a mejorar.
- Miedos, fobias y desconocimientos.
- Grado de comprensión del entorno.
- Modelo de comunicación funcional.
- Comprensión y expresión del lenguaje.
- Reacciones ante estímulos del entorno.
- Habilidades sociales.
- Amistades y ocio.
- Formas de relacionarse.
- Nivel curricular y estilo de aprendizaje.

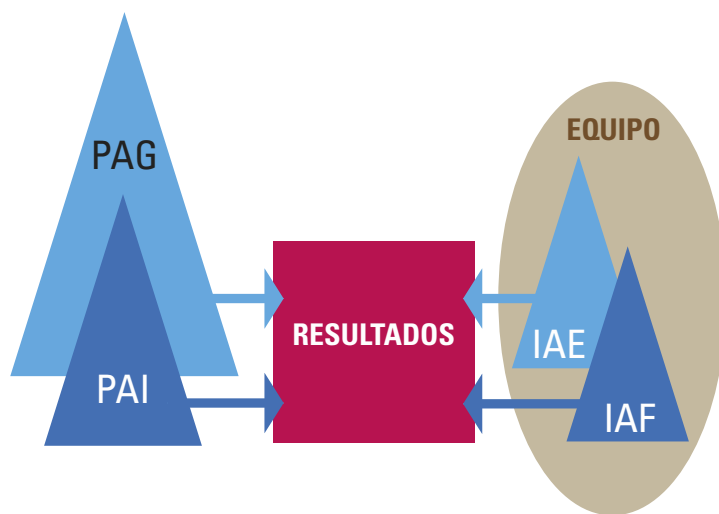
Grupo

- Cohesión de grupo.
- Actividades que realiza en ese grupo.
- Relación entre sus componentes.
- Grado de empatía.
- Dificultades y potencialidades de los miembros del grupo.
- Comunicación entre sus miembros.
- Nivel curricular general.

Una vez tenidos en cuenta estos parámetros, para montar un proyecto completo basado en el Apoyo Conductual Positivo, hay que cruzarlos con los Intereses y Aspiraciones de los adultos en los diferentes entornos, es decir, la familia de ese menor (IAF) y el profesorado del sistema educativo (IAE), que deben formar un equipo de apoyo

compacto y activo para el desarrollo de todo el proyecto, ya que jugarán un papel relevante en cada uno de los entornos, y serán el motor para la buena marcha de los Planes, PIA y PAG.

Proyecto Apoyo Conductual Positivo



Y, por último, para los momentos de conflicto es esencial no improvisar y poder aplicar la mejor resolución, por lo que debemos establecer planes para poder mejorar los momentos más difíciles y conseguir que no se produzcan las crisis graves, anticipándolas y generando estrategias adecuadas.

Recursos de gestión emocional

- Identificar señales.
- Transmitirlas a la persona implicada.
- Enseñar qué hacer cuando se inicia la crisis.
- Desensibilización.
- Enseñar qué hacer el resto del tiempo.
- Control de Impulsos: Técnicas de relajación.
- Autocontrol y autoinstrucción.
- Rechazo controlado.

Por encima de todo hay que enseñar a reconocer a los adultos del entorno como personas significativas para poder ayudar. Para poder mejorar las situaciones de grupo hay que favorecer el incremento de actividades gratificantes y el disfrute compartido, en el cuadro siguiente anotamos algunas sugerencias.

Compartir actividades

- Identificar intereses.
- Averiguar qué los frena.
- Descubrir intereses nuevos.
- Planificación de la acción.
- Procesos de negociación.
- Desarrollo de la empatía.
- Aumento de la flexibilidad.
- Disfrutar y reírse.

En el desarrollo de los objetivos siempre hay que contemplar que sean funcionales para la vida de la persona que apoyamos y que se puedan alcanzar en un tiempo razonable, midiendo las ayudas que se ofrecerán y la escala gradual de los aprendizajes, sin olvidar la valoración cualitativa y permanente, teniendo en cuenta la satisfacción de todas las partes.

Según el modelo de trabajo de la Asociación Alanda, los objetivos deben ser META: Medibles, Específicos, en Tiempo concreto y Alcanzables. Y la manera de alcanzarlos debe formar parte del día a día de cada una de las personas a los que van dirigidos.

Para valorar si nuestro Plan de Apoyo Conductual Positivo ha sido efectivo, se ha de contemplar también la evaluación de resultados, y así determinar si realmente se han conseguido las metas que se estaban persiguiendo, por lo que en el inicio del Plan debemos utilizar registros de algunas cuestiones que, en el tiempo que consideremos oportuno, podamos tomar la siguiente medida con el mismo instrumento de comparación, ya sean cuantitativas, de frecuencia e intensidad, como cualitativas, con grabaciones de vídeo u observaciones directas.

Referencias y recursos de interés

Carr, E.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J. I.; Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.

Centro de Documentación y Estudios SIIS, Fundación Eguía Careaga (2011). *Vivir mejor. Estrategias reactivas*. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/180103.pdf>

CSEFEL (Web). *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*. <http://csefel.vanderbilt.edu>

Escribano, L., González del Yerro, A., Ortiz, M., Simón, C., Tarragona, M. y Uribe, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México D. F.: Fundación Educación y Desarrollo. Recuperado de: www.asociacionalanda.org/pdf/Libro.pdf

Escribano, L., González del Yerro, A., Sánchez, M., Rodríguez, A., Sánchez, F., Gómez, R., Casado, E., Lucio, B., Vázquez, E., Revilla, T., Melcón, M y Sastre, I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 25, nº3, pp. 74–89. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061008.pdf>

Fundación Uliazpi (2003). *Protocolo de actuación ante conductas desafiantes graves y uso de intervenciones físicas*. Madrid: FEAPS - Cuadernos de Buenas Prácticas. Recuperado de: <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-conductas-desafiantes.pdf>

Goñi, M. J., Martínez, N. y Zardoya, A. (2007). *Apoyo Conductual Positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles*. Cuadernos de Buenas Prácticas – N° 10. Madrid: FEAPS. Recuperado de: <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-apoyo-conductual.pdf>

Lucyshyn, J., Horner, R., Dunlap, G., Albin, R., y Ben, K. (2002). Positive behavior support with families. En: J. Lucyshyn, G. Dunlap, y R. Albin (Eds.), *Families and positive behavior support: Addressing problem behavior in family contexts* (pp. 3–44). Baltimore: Brookes

PACER Center (Web). *PACER Center (Parent Advocacy Coalition for Educational Rights—PACER)*. <https://www.pacer.org/es/>

Pérez, L. (2012). *Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva*. Consejería de Educación - Gobierno de Navarra. Recuperado de https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/Normas_aula.pdf/c4ac5c3f-6401-499e-bd47-de31c3454adc

Apoyo Conductual Positivo. Retos y conocimiento

Carmen Márquez López

Psicóloga Clínica. Directora Técnica del área
Infanto-Juvenil de Autismo BATA.
carmenmarkez@autismobata.com

El Apoyo Conductual Positivo es una caja de herramientas basada en valores para apoyar el cambio conductual y la transformación del entorno. Una elección basada en la ética y la validez social. Supone ir desde un modelo de intervención conductual a un modelo que promueve el bienestar emocional, la inclusión y la defensa de los derechos de las personas. Su enfoque tiene como objetivo la prevención y el desarrollo de habilidades y competencias de las personas que presentan conductas que suponen un reto para el sistema.

Palabras clave: Apoyo Conductual Positivo, bienestar emocional, conducta, comportamiento.

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) es un enfoque que aporta un conjunto de estrategias basadas en la investigación, en las ciencias sociales, educativas y biomédicas, que nos ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas que manifiestan ciertas conductas que preocupan a su entorno y a quienes le rodean, a través de la enseñanza de nuevas habilidades y cambios en el contexto de la persona. Incluye un proceso continuado de evaluación e intervención basado en valores y respetuoso con las personas, que implica una serie de decisiones éticas, ya que genera la reducción de restricciones físicas y/o respuestas aversivas, centrando todos sus esfuerzos en la prevención y el conocimiento de la persona y del contexto donde surgen las conductas preocupantes a nivel social y personal; ya que el entorno no es neutro y las conductas surgen de la interacción entre la persona y el contexto en el que se dan de forma frecuente e intensa. Es un enfoque basado en datos objetivos, que sigue un proceso de evaluación funcional de la conducta y evaluación del contexto, considerando a la persona como eje central, y que tiene en cuenta al resto de personas implicadas en su vida y a los diversos entornos donde se desenvuelve: familiar, escolar, laboral, comunitario, etc.



Esta visión ampliamente extendida en la actualidad, no fue así anteriormente, ya que durante mucho tiempo se responsabilizó únicamente a la persona y a sus características (p.ej., dificultades comunicativas, sociales o emocionales) de las conductas que se veían como problemáticas para su entorno social. Pero en 1987, Bluden & Allen, comienzan a poner el foco en los servicios y apoyos, entendiendo que suponían un reto para ellos: tales conductas suponen retos para los servicios más que problemas que los individuos con dificultades de todo tipo llevan consigo. Si los servicios consiguen superar el “reto” de manejar estas conductas, dejan de ser “problemas”.

Desde que Emerson definió en 1995 el concepto de conductas desafiantes como un constructo social, que transgrede las normas sociales e impacta en la vida de la persona y en su entorno, se entendió que estas conductas surgían de la interacción compleja entre lo que la persona hace, el contexto en que lo hace y en cómo los demás interpretan o dan significado a esa conducta. Una parte fundamental del proceso del ACP es, precisamente, consensuar una hipótesis que explique la función de la conducta que nos preocupa y no entendemos, para ello necesitamos datos objetivos derivados de entrevistas, registros, cuestionarios y observación, porque no suele ser fácil averiguar cuál es la necesidad no satisfecha (biológica, comunicativa, psicológica o social) que está detrás de estos comportamientos. La mera presencia de un comportamiento difícil suele ser una señal de que hace falta algo importante en la vida de esa persona.

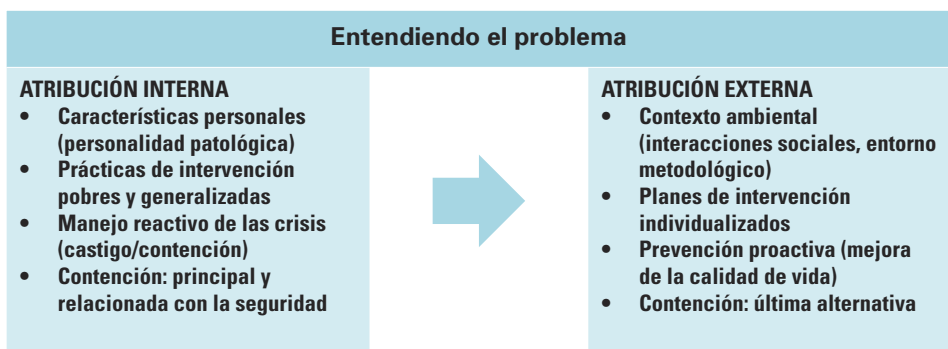
Desde los años 90 son numerosas las publicaciones y libros que explican el enfoque del Apoyo Conductual Positivo, basándose en evidencias y aportando datos sobre los resultados positivos en la vida de las personas, desde Carr et al. en 1999 hasta los más

recientes de ¹Hassiotis et al., en 2018. Y en estos más de 20 años se ha ido ampliando el marco de observación y generando nuevas formas de recoger, evaluar y analizar la información y los datos obtenidos para averiguar las necesidades de cada persona.

Los elementos centrales de ACP (Gore et al., 2013)



Actualmente, cualquier plan de intervención ha de tener en cuenta la validez social de las estrategias que contempla, siendo respetuosos y ofreciendo planes seguros, posibles y positivos para la persona, introduciendo la evaluación y estrategias de cambio en los diferentes contextos de la persona. En este sentido, podemos contar con recursos como la “Lista de verificación y de observación del Apoyo Conductual Positivo” de la PBS Academy (2016) que proporciona herramientas prácticas para quienes observan o inspeccionan los servicios que brindan apoyo conductual positivo a cualquier persona que esté en riesgo de presentar algún comportamiento preocupante.



¹ The British Journal of Psychiatry (2018), 212, 161-168. doi: 10.1192/bjp.2017.34.

El Apoyo Conductual Positivo se basa en un claro enfoque ético que aporta bienestar emocional a la persona que presenta comportamientos que nos preocupan, promoviendo el cambio de visión y cambio de respuesta por parte de las otras personas y profesionales, desde la empatía y la compasión, entendiendo un paradigma básico: pasar de la idea de la conducta intencionada a la idea de que, si las personas pudieran mantener el control, lo harían. Es necesario pasar de los procedimientos de control y restricción física en los momentos de desregulación intensa, a procedimientos que impliquen acompañamiento, comprensión y apoyo para que la persona recupere su autocontrol. La relación de confianza, el respeto, la actitud de las personas de referencia y el tipo la relación que mantienen forman parte del contexto social que influye en la persona y por tanto han de ser objeto de observación, evaluación y atención.

Así, el ²Modelo de baja intensidad o contacto de baja afectividad, basado en la investigación de las emociones, la psicología del desarrollo y la neuropsicología, pone el énfasis en la autonomía (autocontrol de la persona), la adaptación de exigencias y el contagio emocional, prestando mucha atención a nuestra propia regulación emocional. Esto implica cambio de actitudes y de respuestas comprensivas hacia la persona a la que damos apoyo.

Y, por supuesto, la creación de entornos capaces, de entornos amigables y comprensibles, es un gran desafío para todos. Como recoge ³Mc Gill (2018): “*Si bien puede haber poco que se pueda hacer sobre al menos algunos de los factores biológicos y de desarrollo, muchas de las influencias ambientales en los comportamientos están abiertos a cambios. La alteración de estos factores se convierte en un enfoque teóricamente viable para prevenir o reducir la aparición de comportamientos que nos preocupan o el aumento del riesgo*” (cf. Emerson y Einfeld, 2011). Proveer contextos inclusivos, que valoren positivamente la diversidad, accesibles y facilitadores, con apoyos a la comunicación, con actividades significativas para las personas, con un liderazgo positivo que favorezca interacciones sociales respetuosas y escuche la voz de todas las personas, es la gran apuesta pendiente de la sociedad, de las entidades, de los servicios, de los centros educativos, de todas las personas responsables de la provisión de apoyos a personas con dificultad intelectual o del desarrollo, desde los puestos directivos a los profesionales con funciones de atención directa.

Asumir estos retos, y los que surgen cada día tras las buenas prácticas profesionales y las evidencias que refieren resultados positivos en la vida de las personas, como las que hemos tenido la oportunidad de conocer durante las jornadas del Consejo Escolar de Navarra sobre “Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial” celebradas en enero del año en curso, dignifican la labor y los apoyos que prestamos desde cualquier ámbito, y dignifica la atención que recibe la persona, en este caso los niños y niñas en el entorno educativo, ya que promueven la inclusión social y escolar, un conocimiento amplio de la persona y la comprensión de esas conductas que nos preocupan.

² Hejlskov, B & Sjölund, A. (2018). *Manejar, evaluar, cambiar (Hantera, utvärdera, förändra)*. Estocolmo. Natur&kultur.

³ Mc Gill, *Tizard Learning Disability Review*.

Referencias Bibliográficas

- Alcantud, F. y cols. (2003). "Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo". *Buenas prácticas del profesional del autismo ante las conductas desafiantes: II. Proyecto ARCADE, Apoyo y Respuesta ante Conductas Altamente Desafiantes*. (pp. 227-247). Edic. Pirámide.
- Canal Bedia, R., Martín Cilleros, M.V. (2012). *Apoyo Conductual Positivo*. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Junta de Castilla y León.
- Carr, E. G., Levin, L., Carlson, J. I., & McConnachie, G. (2005). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento: guía práctica para el cambio positivo* (Vol. 43). Anaya-Spain.
- Carr, E., and Horner, R. (2007) "The Expanding Vision of Positive Behavior Support: Research Perspectives on Happiness, Helpfulness, Hopefulness", *Journal of Positive Behavior Interventions*; 9; 3.
- Charman, T. Pelicano, L. and cols. (2011). *¿Qué es una Buena Práctica en la Educación de personas con Autismo?* Centro de Investigación en Autismo y Educación (CRAE, siglas en inglés). Departamento de Psicología y del Desarrollo Humano, Instituto de Educación, Universidad de Londres.<http://aetapi.org/download/una-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778>.
- Emerson, E. (1999): *Challenging Behavior. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge University: Second Edition.
- Greene, R.W.(2001): *El niño insoportable*. Ediciones Medici.
- Helskov, B (2010). *No Fighting, No Biting, No Screaming: How to Make Behaving Positively Possible for People with Autism and Other Developmental Disabilities*.
- Hejlskov, B & Sjölund, A. (2018). *Manejar, evaluar, cambiar (Hantera, utvärdera, förändra)*. Estocolmo. Na-tur&kultur.
- McGill, P. y col. (1997). "Understanding and responding to challenging behaviour: from theory to practice". *Learning Disability Review*, vol. 1, 9-17.
- Mesa de conductas 2000. Congreso Vigo de AETAPI "Documento para el debate: parámetros de buena práctica del profesional del autismo ante las conductas desafiantes". Web AETAPI.
- Mesa de conductas 2002. Congreso de Santander. AETAPI. "A.R.C.A.D.E. Apoyo y Respuesta ante Conductas Altamente Desafiantes". Web AETAPI.
- PBS Academy (2016) *Support Workers Doing Positive Behavioural Support Well. A Competence Checklist*. The PBS Coalition Competence Framework.
- Rueda, P. Novell, R. (2021). *Conductas que nos preocupan en personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*.
<https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/conductas-que-nos-preocupan-en-personas-con-discapacidad-intelectual-y-del-desarrollo>.

Whitaker, P., Joy, H., Edwards, D., & Harley, J. (2001). *Challenging Behaviour and Autism: Making Sense-Making Progress; a Guide to Preventing and Managing Challenging Behaviour for Parents and and Teachers*. National Autistic Society.

Webgrafía

<https://www.challengingbehaviour.org.uk/>

<https://www.nice.org.uk/>

www.aetapi.org

<https://proximal.es/sobre-alberto-sanchez>

<https://www.lowarousal.com>

<https://www.studio3.org/resources>

<http://eng.hejlskov.se/>

http://www.apbs.org/new_apbs/general-introduction.html

<https://www.bild.org.uk/>

<https://autismawarenesscentre.com/>

Apoyo Conductual Positivo: propuestas específicas de actuación

Conclusiones de la ponencia de Ramón Novell Ansina

Psiquiatra. Jefe del Servicio Especializado en
Discapacidad Intelectual y Salud Mental. Instituto de
Asistencia Sanitaria de Girona. Generalitat de Catalunya
ramon.novell@ias.cat

El ACP es un marco multicomponente que nos ayuda a desarrollar una comprensión de la conducta que nos preocupa y no sólo un enfoque terapéutico, un tratamiento o una filosofía.

Se basa en la evaluación amplia del contexto social y físico en el que ocurre el comportamiento y se utiliza para construir intervenciones socialmente válidas que mejoran la calidad de vida, tanto para la persona misma como de los que están a su alrededor.

El ACP tiene en cuenta la conducta y el bienestar de las partes interesadas (familia, educadores, otras personas de apoyo...) y enfatiza la participación de todos ellos para garantizar que las evaluaciones, las intervenciones y los resultados sean significativos.

La teoría y la base de la evidencia del ACP se fundamentan en la comprensión de cualquier conducta que nos preocupa, la entiende como un acto comunicativo y la asocia a una función determinada para la persona. Aparece y se mantienen dentro del contexto de las habilidades, necesidades (incluida su salud física y mental) y las características del entorno social y físico en el que se produce.

En esta conferencia se presentarán los puntos clave y los errores a tener en cuenta para la aplicación práctica y exitosa de los Planes de Apoyo Conductual Positivo en alumnos con necesidades especiales.

Palabras clave: apoyo conductual positivo, planificación centrada en la persona, conducta, comportamiento.

Aunque la evaluación de la conducta que nos preocupa puede verse como una tarea reservada al personal de atención indirecta (psicólogos, psiquiatras...) y, por tanto, no directamente relacionada con el quehacer diario de los educadores, que incluso la pueden considerar como una carga añadida, deberíamos ser capaces de entenderla como un "proceso formal para emitir una opinión sobre algo", que nos debe implicar a todos los



que estamos relacionados con la persona objetivo de la evaluación. Téngase en cuenta que nuestras opiniones condicionan directamente nuestra forma de actuar y, por tanto, creencias erróneas sobre el origen de las dificultades conductuales pueden conducir a actitudes equivocadas e incluso poco respetuosas hacia la persona.

No todas las conductas que nos desafían son aprendidas o aparecen deliberadamente. De hecho, las alteraciones de la conducta son la expresión inespecífica de factores neurobiológicos, psicológicos y socio-ambientales, muchas veces no identificados y casi siempre no evaluados en detalle.

Así, por ejemplo, la agresión puede ser consecuencia de una gran variedad de factores entre los cuales el malestar somático que siente la persona fruto de enfermedades médicas, el discomfort emocional o la incapacidad para comunicarse son las más frecuentes.

Ante situaciones de autismo o conductas preocupantes ¿qué hace un profesional? Pensamos que tenemos la solución, una solución respetuosa, ética, que tiene en cuenta los valores de la persona, de su familia y que se llama Apoyo Conductual Positivo. Esta es la nueva herramienta que puede aplicarse en cualquier entorno, tanto en escuelas ordinarias o school-wide donde Horner y Sugai han trabajado años y años en teorías y prácticas que seguimos aplicando, como en escuelas especializadas que también tienen su lugar en cualquier entorno en donde la conducta es una preocupación.

Tenemos estrategias de apoyo éticas, valorables, basadas en datos, respetuosas y, aparentemente evidentes, que parecen una solución mágica.

El Apoyo Conductual Positivo tiene que basarse en la capacitación y formación de los profesionales y su entorno, ya que forman parte del equipo y es un punto clave.

Hemos visto estrategias en España y formaciones sobre ACP, sobre evaluación integral de los problemas del comportamiento incluyendo la salud mental. En un estudio realizado por la Universidad de una CCAA, se ha formado a muchos profesionales de muchos servicios en ACP aplicado a 1.463 personas y a partir de la aplicación de la formación del ACP nos muestra resultados donde en el colectivo evaluado, entre las estrategias para manejar la conducta preocupante destaca la distracción como estrategia de primera fase de intervención proactiva, preventiva, dentro del ciclo conductual antes de que aparezcan los desencadenantes rápidos. Después vendría el castigo (30%), restricción física (23%), aislamiento (22%) y por último la sedación (11%). Después de la formación en ACP, el 82% de las 1.463 personas están o siguen tomando psicofármacos, una media de 4 medicamentos por persona después de todo el trabajo aplicado en ACP. No tenemos un plan de intervención escrito y, la verdad que después de la formación, la conducta en la mitad de los casos sigue igual. Ha mejorado en un 30% pero ha empeorado en un 17%.

Tenemos una experiencia en España, después de aplicar la formación en ACP, pero tenemos otras evidencias o estudios o meta análisis publicados en 2020 donde se ha elegido a un conjunto de servicios, se ha formado a los profesionales en ACP y en el manejo de estrategias relacionadas con el modelo y se ha comparado con otras situaciones donde no se aplica el ACP. El resultado de esta comparación es que no hay evidencias que nos indiquen que la formación en ACP en los equipos va a dar lugar a una mejora de la conducta. En cuanto a la Planificación Centrada en la Persona (PCP), todos sabemos que el ACP tiene que ir de la mano de la persona y la persona es el centro, ya es importante, valorizada, con predominio de la ética, con mucha comunicación.

Sin embargo, estas dos técnicas (PCP y APC) muchas veces no dan los resultados esperados.

¿Qué estamos haciendo mal?

Otro estudio realizado en 2016 en Inglaterra evaluó los resultados de la PCP durante 25 años y cómo impactaba la calidad de vida de las personas. Se observó que la PCP, o lo que yo llamo “papeles con palabras”, si se hace mal, no desemboca en una mejora de la calidad de vida y en un cambio de la conducta preocupante. Aunque en ocasiones sí es efectiva.

Todos sabemos que tanto el ACP como la PCP es el modelo adecuado, al igual que otros modelos éticos y respetuosos que hoy en día se aplicando desde hace años. Pero, ¿realmente dirigimos los esfuerzos en la dirección correcta? ¿No nos estamos equivocando? ¿Lo aplicamos bien? ¿Tenemos miedo cuando nos enfrentamos a situaciones complejas de conductas preocupantes? ¿Sabemos comunicar o formar a los profesionales o a aquellas personas que llevan a cabo el ACP? ¿Todas las personas somos iguales?

Si lo estuviésemos haciendo bien, los resultados serían positivos. Los datos en España son preocupantes.

Nos cansamos de hablar de estudios y de evidencias. Cualquier decisión apoyada con datos rigurosos de la evidencia, podrá ser cuestionada por datos rigurosos obtenidos

de nuestra experiencia y nuestro conocimiento que puedan avalar lo contrario. No podemos pensar en el ACP como la panacea a todos los problemas si no lo analizamos en profundidad.

Cuando estamos frente a estas situaciones tan complejas muchas veces no sabemos por dónde empezar y qué camino escoger para conocer estas conductas de niños, jóvenes de cualquier edad, de cualquier tipo de discapacidad y cualquier entorno.

Cuando no sabemos por dónde empezar, nos ponemos ansiosos, nos preocupamos y esto produce que culpabilicemos al sujeto de su comportamiento y no analizamos realmente qué responsabilidad tenemos.

Hablemos del uso de fármacos en PTDI

Sabemos que un 70% de las personas con conductas problemáticas reciben tratamiento psicofarmacológico. Casi el 50% de las personas con autismo, sobre todo niños, toman psicofármacos. Hay una elevada probabilidad de que tengan efectos secundarios intolerables, que no son revisados como debieran.

Existe riesgo de una regresión en el tiempo cuando el mero diagnóstico de “retraso mental” justificaba el uso de psicofármacos.

Hay que ser consciente de que, en ocasiones, estos comportamientos conductuales son el resultado de:

- la ineficacia de la organización.
- ausencia de liderazgo y procedimientos directivos.
- ineficacia de la red asistencial comunitaria.
- conflictos entre diferentes ideologías de los servicios.
- creencias personales sobre la naturaleza de la conducta.
- ausencia de trabajo en equipo multidisciplinar.
- servicios orientados a la Organización y no a la Persona.
- falta de formación en evaluación e intervención conductual (ACP; PCP, AC).
- incapacidad para dar apoyo al personal.
- presión sobre el prescriptor.

En cuanto al uso del castigo, se puede llegar a diversas conclusiones

- La exclusión y el castigo son las respuestas más habituales frente a los desórdenes conductuales (Lane & Murakami, Rose, Nieto, Sprick).
- La exclusión y el castigo no son efectivos para reducir a largo plazo las conductas problemáticas y se asocian a mayor tasa de abandono escolar (Costenbader y Markson).
- El castigo sin un sistema de apoyo proactivo está asociado a aumento de agresiones, vandalismo, absentismo y el abandono escolar (Mayer, Skiba y Peterson).

Técnicas como el castigo o a exclusión no cambian la conducta a largo plazo si no que la controlan produciendo en el sujeto altos niveles de ansiedad.

Cuando hablamos de ACP a veces nos olvidamos de la técnica, no se aplica correctamente, recurriendo por ejemplo al fármaco.

Cuando se aplica el ACP sin conocer en profundidad las herramientas, volvemos otra vez a la línea de partida; se puede ver un resultado inmediato pero solo es una ilusión.

El mejor tratamiento es un buen diagnóstico.

Pasos a seguir para conseguir el éxito

- 1 Cambio ecológico / antecedentes.
- 2 Mejorar las habilidades.
- 3 Cambio en consecuencias refuerzo (no aversivo).
- 4 Cambio en consecuencias castigo (aversivo).
- 5 Elaborar un Plan de ACP en primera persona.
 - a Estrategias verdes o proactivas. Estrategias de apoyo y aprendizaje de habilidades. Son estrategias específicas para prevenir derivaciones de conducta.
 - b Estrategias amarillas o de prevención. Estrategias de prevención para estar calmado y no llegar al enfado.
 - c Estrategias rojas o reactivas: son estrategias para manejar sin peligro alteraciones de conducta. Estrategias ABA, respetuosas.
 - d Estrategias azules o de regresión. Retorno al nivel verde.

Es importantísimo que las personas responsables sepan qué estrategias utilizar en cada nivel siendo así eficaz el ACP.

Es fundamental hacer planes de apoyo para los profesionales ya que no están sometidos a condiciones favorables.

Para que la terapia tenga éxito los psicólogos tienen que centrarse en los clientes, que no son los usuarios que tienen conductas problemáticas o preocupantes, sino que los clientes son los profesionales de primera línea que atienden a estos usuarios.

Es necesario trabajar, tanto en los profesionales de apoyo como en las familias de sujetos con conductas preocupantes:

- las emociones: lo que sentimos acerca de una persona que nos desafía con su conducta condiciona nuestra respuesta.
- pensamientos: lo que creemos acerca de una persona que nos desafía con su conducta condiciona nuestra respuesta.
- conducta: lo que pensamos acerca del comportamiento en sí afecta la manera en que respondemos a los retos.

Esto se llama análisis funcional de la conducta de los profesionales de apoyo hacia los usuarios. Este análisis es un pilar fundamental para construir un Plan de Apoyo Conductual Positivo(PACP) en el centro donde todos los profesionales tengan claro cómo actuar en previsión primaria, secundaria y terciaria.

Liderazgo práctico quiere decir que los técnicos en conducta van a estar al lado del equipo y les van a acompañar para indicarles cómo manejar las herramientas.

Es necesario trabajar las actitudes del personal de apoyo ya que unas actitudes negativas se basan en la falta de experiencia o en la desinformación y nos pueden llevar al fracaso del ACP.

Instrumentos que usan los profesionales

- Escala de atribuciones causales de las CP.
- Escala de reacciones emocionales.
- 3SQ- Burnout.
- Escala de autoeficacia.
- Listado de verificación y mejora del PACP.
- Listado de comprobación del PACP.

Resumiendo, nuestro protocolo ha de ser

- Formación de los profesionales.
- Medir y diseñar utilizando las herramientas adecuadas en el análisis funcional.
- Ampliación al análisis multimodal.
- Plan de técnico de evaluación (MAYA) con análisis de datos.

La magia de la atención

Marcos Ortega Noguera

Mago profesional

mago@marcosortega.es

Además del truco y la trampa, los ilusionistas tienen recursos y maestría en controlar la distracción o despiste. La sensación magia, ocurre siempre en el cerebro de que lo que ve. Se engaña a su cerebro no a su ojo. Entender como el cerebro despista su atención es clave para para los magos. Entender esa distracción es parte de atención necesaria para una comunicación efectiva. Este es el camino de la magia de la atención.

Palabras clave: magia, ilusionismo, comunicación, misdirection.

¿Qué es la magia?

Según la RAE, en una primera acepción es un *“Arte o ciencia oculta con la que se pretende producir, valiéndose de ciertos actos o palabras, o con la intervención de seres imaginables, resultados contrarios a las leyes naturales”*. Esta definición se queda fuera del marco de conocimiento contemporáneo.

Hay una segunda definición que se ajusta más al tiempo en que vivimos: *“La que por medios naturales obra efectos que parecen sobrenaturales”*.

Dentro de todo acto mágico hay una base que hace que parezca una acción sobrenatural. Es lo que se denomina la ilógica de la magia.

Esta definición nos sirve para enfocar el enfoque comunicativo que le vamos a dar.

Coloquialmente a la magia también se le conoce como ilusionismo, si bien la definición de ilusionismo es bien diferente:

“Ilusionismo,

popularmente denominado magia, es un arte escénico, subjetivo, narrativo y espectáculo de habilidad e ingenio, que consiste en producir artificialmente efectos en apariencia maravillosos e inexplicables mientras se desconoce la causa que los produce”.



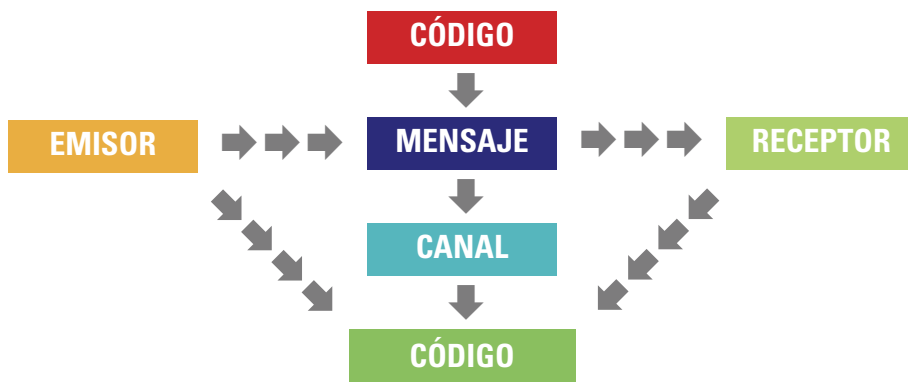
En esta acepción podemos ver varias áreas de conexión ciertamente diferentes:

- Arte escénico: se requiere de una zona determinada para representar esta actividad.
- Subjetivo: El que lo ve, experimenta una sensación que podemos citar cómo la ilógica de la magia.
- Narrativo: que requiere de una comunicación para que se cree la ilusión.
- Habilidad e ingenio: ya bien por destrezas digitales, (prestidigitación), por destrezas de ingenio (trucos, tecnologías no conocidas, etc.) o combinación de ambas.

Para destacar que para exista la sensación magia debe existir lo que una comunicación o un acto de comunicación.

El acto de la comunicación

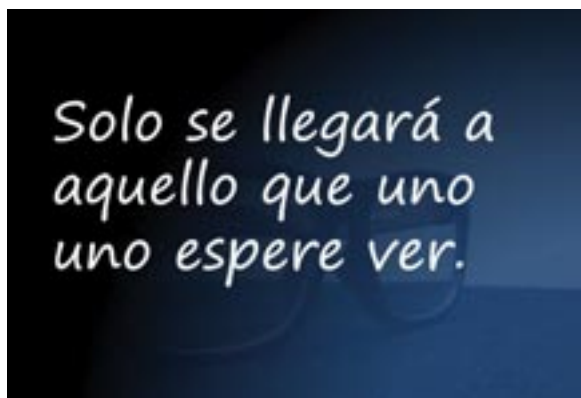
Es interesante saber cómo los magos/as han estudiado la comunicación no solo para hacerla más efectiva, sino para añadir un cierto ruido dentro de esa comunicación que posibilita la creación del efecto magia o imposibilidad.



Distingamos algo interesante. La neurociencia ha estudiado los puntos fuertes y débiles que tiene nuestro cerebro. Lo ha hecho tanto a nivel de funcionamiento como de percepción, si bien se pueden aprovechar estas debilidades a nivel perceptivo y de funcionamiento, este ruido es un modificador del acto de comunicación que posibilita esconder información enviando un mensaje claro sin que se aperciba por su parte interrupción alguna.

Uno de los ejemplos más interesantes de cómo nuestro propio cerebro nos engaña es este:

Se invita a leer esta diapositiva de tirón a un lector en voz alta



El 80% de los lectores lee la frase sin repetir la palabra UNO que está repetida en el texto. Al estar dispuesta en dos líneas de información pasa como una palabra invisible para la mayoría de los lectores. Más si apoyamos la lectura con nuestra palabra omitiendo la palabra repetida. Es decir, invitamos a la lectura de la frase y nosotros mismos decimos la frase omitiendo la repetición de la palabra duplicada. Sigamos con el análisis del “ruido” en la comunicación.

Misdirection

Este ruido técnicamente los ilusionistas lo denominamos “misdirection”, no teniendo una traducción clara en nuestro idioma. Si bien Arturo de Ascanio lo mencionaba como DIVERSIÓN, otros autores americanos como Tony Slydini lo denominaba desvío de la atención. Es decir, teniendo el canal y el mensaje de la comunicación añadimos algún elemento externo que haga que parte del trabajo que hace el emisor pase desapercibido gracias al desvío de la atención.

EL mensaje llegará al receptor, pero el emisor habrá ocultado parte que no habrá visto el receptor ya que ha prestado más atención a algunas partes del mensaje que a otras, ya que existía una “diversión” que ocultaba parte del contenido.

Fundamentalmente existen dos tipos de misdirection:

La misdirection física

Esta consiste en lograr que los espectadores concentren su atención en un lugar concreto, usando para ello medios físicos como pueden ser la mirada, señalar o algún movimiento con sus extremidades. Por ejemplo, después de acercarse dos individuos uno de ellos le tiende la mano al otro para realizar un saludo con las manos. El otro individuo de manera automatizada va a mirar la mano extendida, su cerebro procesa que se está iniciando un saludo y realiza una respuesta apropiada a la invitación al saludo con la mano.

La misdirection psicológica

Consiste en ocupar al cerebro resolviendo tareas rutinarias (preguntas, recordar, hablar, reír) ocupando su atención. Un ejemplo de esta misdirection, en una conversación formal es lanzar una pregunta que haga tener que recordar un dato. Justo en momento que el receptor recibe la pregunta su cerebro, recuerda la respuesta y articula la respuesta. Ese momento es una gran “diversión”.

La risa también es un gran generador de misdirection psicológica. Lanzar una pregunta que haga que en el emisor se genere la risa, genera muchos movimientos involuntarios en el receptor que sirven de “diversión”.

Lo más interesante es que a pesar de poseer un gran nivel de concentración y síntesis, estos desvíos de atención son totalmente involuntarios e incontrolables por parte del receptor. Lo cual siempre cuenta a favor del emisor en el entorno de una comunicación.

Objetivo

A partir de una comunicación asertiva y de un gran nivel de concentración podemos añadir a nuestra caja de herramientas también el control de la atención y “diversión”. Conocer los mecanismos en los que nuestro cerebro nos engaña y como el mismo se “hackea” nos posibilita a en el contexto de una comunicación poder ser más eficientes y efectivos.

Si bien como he comentado con anterioridad, conocer los mecanismos no implica maestría en los mismos. Esta maestría se consigue con entrenamiento con repeticiones. Aprender a dominar una comunicación y como aprovechar las “diversiones” a nuestro favor es un proceso gran trabajo y control y atención. Es una nueva herramienta para añadir a nuestra caja de herramientas dentro del contexto del apoyo conductual positivo.

Siempre digo que conocer donde uno quiere llegar ayuda a conseguir el objetivo. Trabajar en la comunicación y conociendo esta forma de gestionar las diversiones ayuda a ser más efectivos.

Conducta y medidas reactivas de protección

CPEE Andrés Muñoz Garde HBIP

Miriam Hernández Barahona (Profesora especialista en Pedagogía
Terapéutica), Charo Casas Oscoz (Orientadora educativa)
mcasasosco@educacion.navarra.es
mhernan3@educacion.navarra.es

Existe una alta incidencia de trastornos graves del comportamiento en los centros de educación especial. El enfoque de Apoyo Conductual Positivo (ACP) permite acciones basadas en protocolos, tanto preventivas como reactivas, para brindar una respuesta educativa y respetuosa a los estudiantes con trastornos del comportamiento.

Palabras clave: ACP, alteraciones conductuales, prevención, actuación intrusiva.

Contextualización

Andrés Muñoz es un centro público de educación especial situado en el barrio pamplonés de Iturrama. Esta ubicación permite a nuestro alumnado y a sus familias un acceso cercano a servicios sanitarios, de asistencia social y de ocio y tiempo libre.

En la actualidad, asisten a nuestro colegio 92 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre tres y veintiún años, cursando la educación tanto obligatoria como postobligatoria. Desde el centro se ofrecen todas las etapas educativas: Educación Infantil, Educación Básica Obligatoria 1 y 2, Programa de Tránsito a la Vida Adulta y Formación Profesional Especial.

Cada aula cuenta con dos personas de referencia, con perfiles de Pedagogía Terapéutica y de Especialista en Apoyo Educativo. Además de estos, se dispone de profesionales en diferentes especialidades, de personal no docente y de enfermería, con el fin de satisfacer de forma personalizada las necesidades de nuestro alumnado y de sus familias.



Trayectoria del Apoyo Conductual Positivo en Andrés Muñoz

Este enfoque comienza su andadura en el curso 2018-19 con el asesoramiento de Koldo Sebastián y de Sonia Arístregui, del Equipo de Conducta del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

La intervención de estas figuras profesionales se dirige a la atención de las necesidades del alumnado que presenta graves conductas desadaptadas. Sus objetivos principales son la creación de una cultura preventiva de centro y el establecimiento de buenas prácticas en el ámbito conductual.

Este primer curso, creamos en el colegio un Grupo Motor de Convivencia para iniciar un Protocolo de Actuación que dé respuesta a la problemática conductual en nuestra realidad cotidiana. El grupo está integrado por profesionales de distintos ámbitos: Enfermería, Audición y Lenguaje, Especialista en Apoyo Educativo, Pedagogía Terapéutica y Orientación.

En el curso 2019-20, el Equipo de Conducta continúa su asesoramiento en nuestro colegio e impulsa una serie de sesiones colaborativas entre los cuatro centros de Educación Especial de Navarra. Los encuentros aspiran a la creación de un foro de intercambio de buenas prácticas en materia conductual y a la posibilidad de compartir experiencias en este ámbito.

En Andrés Muñoz, percibimos la necesidad de crear un grupo de trabajo de conducta que profundice en la elaboración del Protocolo iniciado el curso anterior. Está compuesto por profesionales de Pedagogía Terapéutica y de Orientación, y es acompañado y asesorado por el Equipo de Conducta. El nivel de concreción al que llegamos se plasma en la elaboración de una “caja de herramientas”, con recursos y estrategias destinadas principalmente a la prevención primaria.

El protocolo de intervención y evaluación en Andrés Muñoz

Consideraciones generales

Un primer paso fundamental a la hora de elaborar programas que incluyan medidas reactivas de protección, es la reflexión acerca de nuestra mirada en cuanto a las conductas desafiantes o preocupantes.

Sin una mirada limpia, no culpabilizadora, carente de prejuicios, no podremos abordar, desde el Apoyo Conductual Positivo, una crisis conductual.

Recordemos que el entorno que rodea a la persona, o la carencia de habilidades que le permitan relacionarse de un modo efectivo con este, pueden ser desencadenantes de un desajuste conductual. Además, estas alteraciones siempre esconden una necesidad no satisfecha.

Considerando todo lo anterior, pretendemos afrontar las conductas desafiantes desde una perspectiva educativa y respetuosa, en lugar de una exclusivamente punitiva.

¿Qué principios deberíamos tener en cuenta a la hora de poner en marcha un programa que contemple medidas reactivas de protección?

Para ayudar a la persona en situación de crisis conductual, hemos de considerar los siguientes principios:

- Enfoque garante de la protección del alumnado, del resto de la Comunidad Educativa y de las instalaciones y enseres del centro educativo.
- Coordinación y capacitación docente, mediante la formación y el entrenamiento de habilidades, para evitar la improvisación.
- Enfoque preventivo, no reactivo.
- Intervención basada en el modelo teórico del ACP.
- Planteamiento personalizado para cada alumno o alumna y su situación.
- Participación de toda la Comunidad Educativa como responsable de fomentar un clima adecuado de convivencia.
- Deber de auxilio ante la pérdida de control del alumno o alumna.
- Tratamiento educativo y no meramente sancionador.
- Perspectiva respetuosa con la dignidad del alumnado y proporcionada a la conducta manifestada.
- Participación necesaria de las familias en el proceso.

¿Qué aspectos son prioritarios para evitar una conducta disruptiva?

Hay cinco aspectos clave sobre los que hemos de reflexionar:

- Recordar que la persona que presenta una conducta desafiante posee potencialidades y fortalezas que debemos reforzar.
- Aplicar la Evaluación Funcional de la Conducta, para identificar los antecedentes de la misma, poder trabajar sobre ellos y minimizar la aparición de desajustes.
- Enseñar conductas alternativas apropiadas.
- Reforzar siempre la utilización de las habilidades alternativas.
- Introducir modificaciones en los contextos que permitan mejoras en la conducta.

¿Por qué se enfatiza la prevención en las conductas gravemente desadaptadas?

La prevención es la clave. A lo largo de todo el proceso de intervención, se aplican estrategias de prevención en sus tres variantes:

- Prevención primaria: consistente en realizar modificaciones en los entornos y poner en marcha programas educativos.
- Prevención secundaria: son las herramientas que utilizaremos cuando aparecen los primeros signos de activación conductual.
- Prevención terciaria: son las estrategias que debemos aplicar cuando la conducta se da de hecho.

¿Qué debemos hacer antes de modificar los entornos y de enseñar habilidades alternativas?

Es esencial realizar una buena y amplia observación de la conducta de la persona y de sus circunstancias. Con esta información, podemos analizar los antecedentes y consecuencias, así como el tipo, frecuencia, intensidad... del comportamiento. Es lo que se denomina “Análisis Funcional de la Conducta”.

Solo entonces, con datos objetivos, podremos plantearnos modificaciones en el entorno (situaciones de aprendizaje, sucesos sociales, sucesos fisiológicos...) y determinar qué habilidades alternativas deberíamos enseñar al alumno o alumna en cuestión. La obtención de datos contrastados nos permitirá ofrecer una respuesta individualizada a nuestro alumnado.

¿Qué tipo de modificaciones del entorno podemos diseñar?

Las modificaciones del entorno (ambientales, personales y sociales) pueden ir dirigidas a:

- Diseñar entornos comprensibles y previsibles, delimitando espacial y temporalmente las diferentes actividades cotidianas con el uso de apoyos visuales.
- Retirar, eliminar o modificar un suceso para prevenir que ocurra la conducta problemática.
- Alternar tareas difíciles con otras más fáciles, o combinar tareas que ya se dominan con otras que se están aprendiendo.
- Añadir nuevas situaciones a la rutina diaria que estimulen conductas positivas (dar a elegir tareas, materiales, actividades, tener en cuenta sus preferencias, utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo...).
- Neutralizar el impacto de los acontecimientos negativos (ofrecer descansos, disminuir el número de actividades cuando se percibe cierta agitación...).

¿Cuáles son las claves a la hora de enseñar habilidades alternativas?

- Estas habilidades deben servir exactamente para la misma función que la conducta problemática.

Se seleccionarán habilidades que resulten relativamente fáciles de aprender.

- Se enseñarán habilidades que produzcan los resultados deseados con rapidez.
- Se evitará enseñar habilidades alternativas durante o inmediatamente después de que ocurra la conducta problemática.

- Se seleccionarán habilidades que se puedan utilizar en diferentes situaciones.
- Se procurará que la conducta alternativa aprendida se convierta en un hábito para el alumno o alumna, para que sea capaz de trasladarla a los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

¿Qué tipo de habilidades podríamos enseñar?

- Podemos enseñar habilidades funcionales equivalentes, es decir, conductas que cumplan la misma función que la conducta problemática (p ej. enseñar a pedir, a elegir, a aumentar su autonomía o sus habilidades sociales...).
- Enseñanza de habilidades generales (de resolución de problemas, de autocontrol, de elección, de ocio y tiempo libre...).
- Enseñanza de habilidades de afrontamiento y tolerancia. Es decir, enseñar al alumnado cómo afrontar o tolerar las situaciones difíciles, los tiempos de espera...

¿Existe un procedimiento de actuación general para prevenir la aparición de alteraciones conductuales?

Al igual que en otros ámbitos, como en el sanitario, la prevención en nuestra labor educativa es esencial para favorecer la calidad de vida de nuestro alumnado y para evitar la aparición de problemas en materia de conducta.

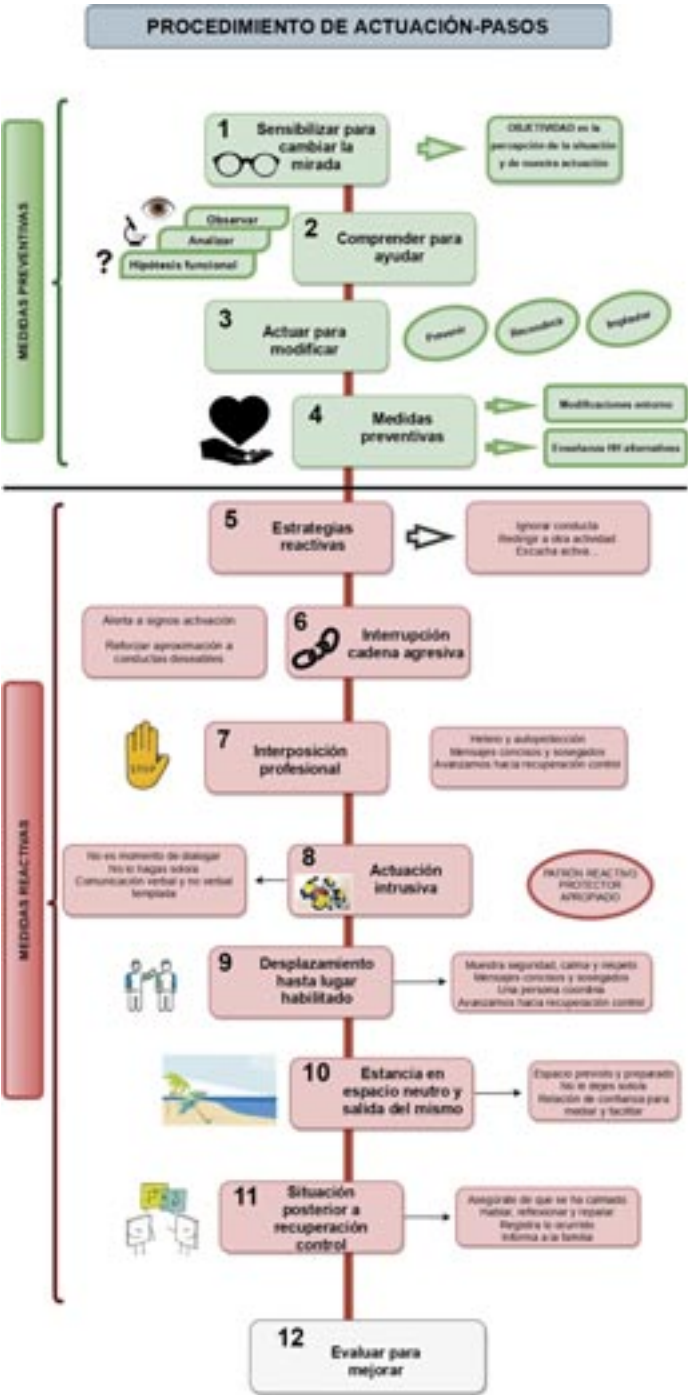
Ante cualquier situación educativa que pueda implicar alteraciones conductuales podemos aplicar un procedimiento secuenciado en pasos.

- Toda actuación debería comenzar aplicando medidas de prevención primaria, de modo que con nuestras intervenciones podamos anticipar y evitar la mayor parte de alteraciones conductuales que suelen presentarse.
- Cuando la prevención primaria no haya tenido efecto, llevaremos a cabo estrategias reactivas. Hemos de destacar que, en todo momento se realiza prevención, ya que siempre se está a tiempo de reconducir hacia la calma y el control.

¿En qué consiste la prevención primaria?

Esta intervención incluye una serie de pasos y consideraciones

- El primer paso implica “Sensibilizar para cambiar la mirada”. Es fundamental que los y las profesionales nos pongamos las “gafas transformadoras” de nuestra mirada para que podamos percibir con objetividad las situaciones que se nos presentan y nuestras propias actuaciones. Si queremos actuar con profesionalidad se nos plantea el reto de dejar a un lado nuestras ideas preconcebidas y nuestros prejuicios. También es necesario que autoevaluemos con sentido crítico nuestro propio modo de proceder. ¿Estamos interviniendo desde una perspectiva educativa y respetuosa con la dignidad de nuestro alumnado? ¿Nos esforzamos para estar al día de las técnicas disponibles y para elegir la más adecuada ante la situación que debemos abordar?
- Un segundo paso en la actuación preventiva es “comprender para ayudar”. Solo entendiendo la situación podremos apoyar adecuadamente a nuestro alumnado. Para ello, es necesario realizar una buena observación de la conducta y un posterior análisis funcional de la misma. Esto supone observar durante un tiempo razonable



aspectos de la conducta como su intensidad, frecuencia, lugar y tipo, así como las situaciones y personas con las que es más o menos probable que se presente. Con esta información y mediante un análisis en equipo de la misma, se podrán extraer hipótesis prudentes de la función de dicha conducta. O lo que es lo mismo, podremos acercarnos a conocer la función de la conducta, el “para qué”. El llegar a este punto, nos permitirá buscar conductas alternativas que cumplan la misma función de un modo más adaptado.

- En tercer lugar, debemos “actuar para modificar”. Desde un análisis funcional de la conducta, será posible prevenir la aparición del comportamiento indeseado, reconducir este e implantar nuevas conductas más adaptativas que consigan satisfacer las necesidades de la persona.
- Por último, podemos establecer las medidas preventivas. Todo el recorrido anterior es fundamental a la hora de diseñar las medidas más ajustadas a cada estudiante. Solo desde un conocimiento en profundidad de la persona y de las circunstancias de su conducta, así como desde nuestra objetividad y actualización profesional, podremos efectuar una buena prevención. Prevenir supone adecuar los entornos sociales, físicos y personales para facilitar el aprendizaje. Prevenir también implica enseñar a nuestro alumnado las habilidades que no posee y que le permitirán conseguir los resultados deseados por medios más adaptados.

¿Qué ocurre cuando la prevención primaria no funciona? Estrategias reactivas.

Las estrategias reactivas constituyen un procedimiento de emergencia para evitar que el alumnado y otras personas del entorno inmediato sufran daños, o para disminuir la intensidad de las situaciones de crisis cuando las medidas preventivas resulten insuficientes.

Las estrategias reactivas deben ser un complemento de la prevención primaria, nunca la estrategia principal

Podemos comenzar, cuando la conducta no reviste peligro, con medidas sencillas como ignorar la conducta, redirigir hacia otra actividad, escucha activa, etc.

Dado que una reacción agresiva suele estar precedida por signos de activación que avisan de una posible escalada de las conductas (gesticular, gritar), es necesario intentar evitar que las mismas enlacen con otras de mayor intensidad. Interrumpimos la cadena agresiva.

Estar alerta a los signos de activación y actuar ante ellos, es una manera de reducir las posibilidades de una escalada

Antes de la “explosión” conductual, se dispone de margen para actuar mediante una comunicación verbal y no verbal recondutora. Los mensajes apropiados, la gestualidad moderada y la actitud serena son clave.

Si no se logra interrumpir la cadena agresiva y se alcanza la explosión de la conducta, es aconsejable que el o la profesional se interponga entre la persona con conductas

descontroladas y sus iguales cercanos. La interposición es un mecanismo de heteroprotección que ha de considerar también la autoprotección.

¿Y si llegamos a una crisis conductual grave?. La actuación intrusiva

En ocasiones, el alumnado puede presentar episodios de crisis agresiva grave, en los que será necesario que los y las profesionales del centro educativo intervengan de forma inmediata para evitar situaciones de riesgo para el propio estudiante u otras personas presentes, o situaciones en las que puede causar importantes daños materiales. Estamos hablando de la actuación intrusiva. En estos casos, debemos tener presente que no es momento de dialogar, que hemos de pedir ayuda y que nuestra comunicación verbal y no verbal tiene que ser templada.

A continuación, realizaremos junto con la persona en crisis el desplazamiento hacia un lugar previamente habilitado. Siempre mantendremos una actitud de seguridad, calma y respeto, ayudada por la emisión de mensajes concisos y sosegados. No olvidemos que seguimos avanzando hacia la recuperación del control.

¿Cómo debe ser la estancia en el espacio neutro y la salida del mismo?

Nunca hemos de dejar a la persona en crisis sola. Es esencial establecer una relación de confianza, en la que mediamos y seamos facilitadores.

¿Qué ocurre con posterioridad a la recuperación del control?

Ante todo, nos aseguraremos de que la persona se ha calmado. Ahora es el momento de hablar y reflexionar. Tendremos que valorar si también es la ocasión propicia para reparar el daño causado, considerando las características y posibilidades de la persona, así como la situación emocional del resto de implicados. Es esencial, así mismo, registrar y evaluar lo ocurrido e informar a la familia. Además, un factor esencial es la reparación emocional de los y las profesionales que han intervenido en la actuación intrusiva.

¿Qué debemos contemplar para efectuar una actuación intrusiva apropiada ante una situación de crisis conductual grave?

- Cuándo llevarla a cabo: cuando la interposición resulta insuficiente y/o la conducta agresiva persiste o aumenta.
- Para qué: fundamentalmente para garantizar la protección, tanto de la persona en crisis como de sus iguales y de los y las profesionales.
- Cómo: se requiere una respuesta previamente diseñada y protocolizada, entrenada y que no responda a la improvisación.
- Actitud de los y las profesionales: es uno de los aspectos más relevantes.
 - Lo que hagamos o dejemos de hacer nos acercará o alejará de nuestro objetivo, que es la reconducción a la calma.
 - En este sentido, debemos cuidar nuestra comunicación verbal y no verbal. Esta ha de ser templada, con mensajes breves y descriptivos de la conducta que deseamos que se produzca. No es momento de dialogar.
- Quién: grupos de intervención, estructurados previamente y formados y entrenados en los pasos a desarrollar.



- Es deseable que estén constituidos por personas cercanas a la persona en crisis y dirigidos por quien posea mayor ascendencia sobre esta.
- Igualmente importante es la participación del personal que no acentúe la situación de crisis. En tal caso, debe quedar claro que quien no contribuya a la calma, debe abandonar el espacio.

Si tuviéramos que destacar un factor importante en nuestra actuación ante la problemática conductual, ¿cuál sería?

Hemos visto que disponemos de herramientas, de estrategias preventivas y reactivas para abordar con éxito la conducta problemática. Pero todo ello es en vano si no tenemos una mirada adecuada... una mirada empática, libre de prejuicios, abierta, no limitada por nuestras creencias preconcebidas.

La mirada es la llave de toda intervención, sin ella no hay nada. Es la llave que abre la puerta del esfuerzo con ilusión, del aprendizaje útil y verdadero. Es la llave, en definitiva, que nos conduce a la calidad de vida y a la felicidad de nuestro alumnado.

Gestión de la convivencia

CCEE El Molino HBI

Elvira Lacunza Lafuente (Directora educativa),

Beatriz Arbilla Barbárin (Jefa de Estudios)

direccion@colegioelmolino.com

b.arbilla@colegioelmolino.org

A lo largo de la siguiente exposición, se pretende dar a conocer la trayectoria del colegio El Molino (Fundación Ciganda Ferrer), basada en unos pilares fundamentales, presentes desde los inicios de la institución, donde la gestión de la convivencia se ha mostrado como un hilo conductor, a través del cual, se engranan los componentes de toda la actividad escolar. Son estos, unos valores que ponen el foco en la persona, para lo que emplean diferentes técnicas que a fuerza de asumirlos y difundirlos, se van convirtiendo en un estilo de vida. Se aúnan filosofía de la atención con técnicas positivas aplicadas de manera preventiva y proactiva para educar y reforzar habilidades funcionales.

Palabras clave: convivencia, prevención, apoyo conductual positivo, calidez, ética y buen trato.

La Fundación Ciganda Ferrer se constituye en 1976 con el objeto de crear una obra social que de repuesta a las necesidades educativas y de ocupación de personas con discapacidad intelectual, del entorno de Pamplona y comarca. Para ello crea un colegio de educación especial en el año 1978, al que se irán sumando nuevas actuaciones que se describen a continuación.

En una primera etapa y al amparo de la Constitución de 1978, una serie de leyes marcan principios y objetivos que determinarán un enfoque integrador e individualizado de la atención de las personas con discapacidad, como La Ley General de Educación, 1979 que define el objetivo de la educación especial, como una preparación para la incorporación a la vida social y de trabajo tan plenamente como sea posible o Ley de Integración Social de los Minusválidos, LISMI, año 1982, que plantea principios como normalización, integración, sectorización e individualización y que adquieren presencia en los planes diseñados para el trabajo con personas con discapacidad.



En este contexto, el Colegio El Molino, comienza su actividad pedagógica en el año 1978, como centro de formación profesional especial, atendiendo a alumnos desde 14 años y con cuatro profesionales de atención directa: psicóloga, trabajadora social, dos instructores de taller.

Los objetivos que desde el principio se plantean, quedan enmarcados en la formación integral de la persona, la autonomía y la capacitación para el desempeño de un trabajo, incidiendo en tres áreas fundamentales: profesional, pedagógica y social.

Algunas actuaciones llevadas a cabo en ese momento que supusieron una gran innovación y que persisten en la actualidad fueron:

- La Asamblea, entendida como espacio de diálogo y participación que parte de los propios alumnos y sus propuestas, sobre las que opinaban, aprobaban, etc
- El Periódico Escolar, llamado “Omega” y que nació como herramienta de trabajo dentro de la actividad “Taller de expresión” en el área de lenguaje y comunicación.
- La Dinámica de Grupos, que, según se recoge en informe de la psicóloga del centro, Esther Ruiz (1978) es “considerada como una acción dirigida a mejorar la calidad educativa de los alumnos, ya que el centro no es sólo un lugar de trabajo, sino de convivencia y desarrollo. Promueve actitudes y comportamientos sociales adecuados. Aprenden a observarse a sí mismos, identificar sentimientos, comprender comportamientos y generar un cambio de actitudes. (...)”.

Otras actuaciones llevadas a cabo fueron:

- La Formación de profesionales que en el año 1983 por ejemplo, llevó al centro a realizar un programa de supervisión de equipo, donde se trataron temas variados como la reflexión sobre trastornos de conducta manifiestos en algunos de los alumnos.

- La Formación de familias a través de la Asociación de Padres, año 1981 en la que se plantearon potenciar el desarrollo de sus hijos, contribuir a su felicidad y favorecer la convivencia.

En una segunda etapa, nuevas leyes entran en vigor, como la LOGSE en 1990 o el Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con necesidades educativas especiales, 1995 y se llevan a cabo otras actuaciones relevantes, como la apertura del CREENA, en el año 1993 que marcarán el camino de la educación especial en los años siguientes.

En el Colegio el Molino se irán incorporando nuevas actividades y propuestas, producto de reflexiones, demandas, formación, etc, orientadas siempre a los objetivos planteados.

Según la documentación consultada entre los años 1989 a 1991, en los objetivos generales de centro, se recogen aspectos como: “aprendizaje y desarrollo de actitudes y valores que favorezcan la autoimagen y responsabilidad, las relaciones interpersonales y con el entorno, como conocer, aceptar y cumplir normas sociales y de convivencia” y otros como el desarrollo de un marco de referencia en cuanto a valores éticos: responsabilidad, respeto, convivencia y honradez etc. La evaluación se realiza mediante registros trimestrales que recogen aptitudes y actitudes, a través de la observación sistemática que permite una evaluación continua y formativa de cada alumno.

En esta época, se lleva a cabo formación de equipo y de familias en el ámbito de la modificación de conducta, desde un enfoque positivo, entendiendo la gran importancia que dotar de competencias al respecto, tenía para la atención y convivencia con el alumnado. Al mismo tiempo, se formaba en herramientas para potenciar la comunicación a través de todos los sistemas a su alcance (SAACS, habilidades sociales...), como instrumento de regulación conductual necesaria e imprescindible.

Hubo otras propuestas, producto del análisis y la experiencia que por circunstancias ajenas, no llegaron a efecto, como aunar servicios con Bienestar Social y Salud Mental. Sí se realizaron contactos e intercambios profesionales a través de espacios de formación o iniciativas particulares de personas que mostraron su interés en colaborar y aportaron sus conocimientos. Sin embargo, no cuajaron en una sistemática formal entre instituciones. Esta demanda ha sido una constante en la historia del centro.

La institución sigue creciendo y avanzando, apoyada en los pilares mencionados que guiarán los siguientes programas y centros:

- Creación del centro de orientación familiar como apoyo y guía a las familias (1991).
- Creación del taller de Comunicación y Lenguaje (1991), para el trabajo en habilidades sociales y comunicación verbal y no verbal a través de sistemas alternativos de comunicación.
- Desarrollo del Programa Joven de Ocio y Tiempo Libre (1993), para favorecer el acceso al ocio comunitario normalizado que permita una mayor integración social con los apoyos que sean necesarios.

- Creación del Club deportivo el Molino (1993), afianzando a través del deporte, el desarrollo físico pero también el relacional y comunitario.
- Posteriormente, se irá introduciendo el sistema de Calidad en Centros Educativos que permitirá, entre otros, sistematizar mediante herramientas propias, diferentes procesos realizados.

Avanzando en esta andadura, entramos en una tercera etapa que arranca en torno al año 2000. Nos encontramos un marco conceptual y legislativo que evoluciona en una nueva forma de pensar sobre la discapacidad intelectual, observada como fenómeno humano, con origen en factores orgánicos y/o sociales que dan lugar a limitaciones funcionales a nivel intelectual y en la conducta adaptativa. Se basa en la información aportada por los resultados personales relacionados con la calidad de vida y aspectos fundamentales como la conducta autodeterminada. Otro punto destacable será la Planificación Centrada en la Persona, como metodología que pretende que cada uno, con el apoyo de personas significativas, formule sus propios planes y metas de futuro.

Los referentes normativos en materia de educación que regulan la actividad docente del momento son, la Ley Orgánica de Educación LOE (2006), la Convención de Derechos de Personas con discapacidad (2006) y específicamente, en Navarra, la Orden Foral de 2008 que regula la atención a la diversidad y que establece que todo centro educativo, deberá disponer de un Plan de Atención a la Diversidad, a partir del cual, se organice una respuesta ajustada a las necesidades de todo el alumnado.

Inmerso en este contexto, el colegio El Molino, se plantea los siguientes objetivos, continuando con la línea definitoria del centro. Destacamos:

- Posibilitar la conducta adaptativa ya mencionada, la autodeterminación, favorecer la comunicación en todas sus posibilidades (oral, gestual, SAACs...) impulsando la funcionalidad del lenguaje y su dimensión social y reguladora.
- Plantear la organización, atendiendo a criterios de individualidad, desarrollo social y convivencia.
- Implementar nuevos procesos de Evaluación: se utilizan escalas estandarizadas como por ejemplo, Escala de Intensidad de Apoyos de Verdugo (2007), evaluaciones curriculares, inventarios de destrezas adaptativas, etc que pasan a formar parte de la recogida sistemática de información.

Y todo esto conlleva las siguientes actuaciones:

- Destacar la formación del profesorado realizada en este cambio de paradigma. Nuevas actividades como la equinoterapia (curso 2002/03), terapia canina, actualmente denominadas intervenciones educativas específicas, para favorecer experiencias motivadoras de bienestar y regulación del alumnado que permitan crear un estado óptimo de relajación y aprendizaje.
- Actividades extraescolares como el grupo de Teatro TELMO, ejemplo de superación colectiva que potencia la autoestima y socialización, fomenta la autonomía personal y social y favorece la inclusión, dando a conocer las posibilidades del alumnado (2008) con la obra "Ni más, ni menos".



- Metodologías Activas, como el trabajo por proyectos que involucra a toda la comunidad educativa o la educación emocional.

Un hecho destacable en este momento fue, el gran esfuerzo realizado por participar en las redes ordinarias propuestas por el Departamento de Educación y que en los inicios no contemplaban los centros de educación especial entre sus componentes. Se solicitó formar parte de las mismas, adaptando sus programas a las necesidades del alumnado del colegio. Así, en el año 2005, se inicia el trabajo en la Red de Escuelas promotoras de Salud, a partir de la que se diseñará el proyecto titulado “Educación para la salud. Por la calidad de vida de las personas con discapacidad”, dentro del cual estará desarrollado el plan de convivencia que venimos tratando.

Todo lo mencionado hasta el momento genera las inquietudes que llevan al centro a idear su Plan de gestión de la convivencia (Curso 2006/07, aunque se venía trabajando desde 2004) que articula todo lo anterior.

Será en un momento posterior, cuando la ley regule los planes de convivencia, concretamente en Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, que incluirá numerosos aspectos que en el colegio El Molino, ya se venían trabajando con anterioridad.

Se contempla como parte del Proyecto Educativo y transversal del área de Salud. Resulta ser un plan novedoso en el ámbito de la educación especial y desde una cultura de centro favorecedora de la prevención, con prácticas positivas. A estas, se suman aportaciones del equipo, investigaciones publicadas, material difundido y formación en relación a los centros ordinarios. El colegio El Molino promueve recoger, en un plan de mayor rigor, un tema de gran calado que afecta a alumnos, profesionales y familias.

El objetivo es “desarrollar un plan que promueva una saludable convivencia escolar que ayude a prevenir, gestionar y resolver conflictos disciplinarios entre los miembros de la comunidad educativa”. (AFCE, Plan de Convivencia, año 2006).

Se crea para ello, una comisión formada por profesores, orientadora y jefa de estudios cuyo cometido es:

- Formarse en convivencia y mediación.
- Realizar un recorrido exhaustivo a través de la documentación, programas y legislación publicada, tanto a nivel nacional como de Navarra, establecida casi en su totalidad para el alumnado de centros ordinarios. Se adecúa a la realidad del centro.
- Revisar las actuaciones, normas, etc llevadas a cabo hasta el momento, en materia de convivencia y disciplina, de manera colectiva. Recoger para su análisis y adaptar el lenguaje según las posibilidades comprensivas del alumnado.
- Elaborar documentos, Partes de Convivencia, de los que se hablará posteriormente, donde queden registradas las conductas mejorables, las medidas educativas adoptadas, medidas de protección. Recogida, no sólo de conflictos, sino de cualquier dato que rodee al hecho en sí, las personas implicadas, con mención especial al apartado de afectados y que permitan planificar nuevas medidas ajustadas.
- Se inicia la elaboración de un dossier que recoja protocolos de actuación que orienten a los profesionales y que se pueda proporcionar a los de nueva incorporación. Se evoluciona a una perspectiva más ecológica y sistémica.

La elaboración del Plan de Gestión de la Convivencia, resultó un trabajo exhaustivo pero muy interesante e imprescindible por lo novedoso en el ámbito de la discapacidad intelectual, y sobre todo porque permitió unificar criterios y llevar a cabo una planificación educativa y positiva, fundamentada en la prevención de conductas prioritariamente y en una intervención educativa que tuviera continuidad en el tiempo. Proporcionó una serie de herramientas de registro, protocolos orientativos de actuación que contribuyeron a la sistematización y mejor respuesta a las dificultades de conducta, desde un enfoque individual y positivo del cuidado de la persona y sus necesidades.

Siguiendo su camino, nos encontramos en un nuevo escenario político-educativo y conceptual que marcará nuevas directrices en el panorama educativo en general y en la educación especial en particular, será la cuarta etapa.

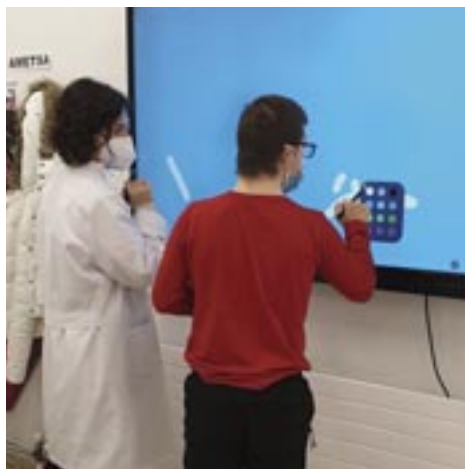
Algunas de las leyes referentes son la LOMCE (2013) a la que seguirá la actual LOMLOE, (diciembre de 2020).

En este marco, La inclusión se perfila como el horizonte, un horizonte común para todos los estamentos e instituciones en cuanto al fin último, pero con numerosas formas y caminos para alcanzar su consecución.

El colegio El Molino aporta su amplia experiencia para, desde sus recursos específicos, favorecer la inclusión de su alumnado en sociedad y es, desde esta perspectiva, sumada a la trayectoria y principios que se considera dar un paso de gran relevancia: profundizar en un análisis ético institucional que pase por el filtro de dicha disciplina, todas y cada una de las actuaciones llevadas a cabo, con el fin de conocer y mejorar las prácticas que se realizan.

Es este un planteamiento absolutamente novedoso en el campo de la educación especial y de las instituciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad.

Se amplían unas inquietudes éticas que ya estaban presentes en la base de actuación del colegio El Molino, a las que se añadirá la formación, a nivel nacional, sobre el proyecto "Trabajando por el buen trato" de Plena Inclusión.



Es la Ética, una disciplina que permite analizar y reflexionar cuestiones morales, entendiendo éstas como cuestiones humanas, creencias, valores, actitudes, sentimientos, acciones, etc que construyen nuestra vida (Cortina, 1994). La ética será una reflexión crítica y racional sobre nuestras creencias, sentimientos y acciones que pretende dirigir las hacia lo deseado y óptimo desde la reflexión crítica, con el fin de alcanzar el desarrollo de una vida plena (Úriz, 2006) En esta definición se plantean dos aspectos destacables: la ética como camino y la ética como brújula para el desarrollo personal de virtudes que modulen por medio de normas y principios (Rodríguez, 2019). Introduce una mirada que impregna todos y cada uno de los elementos que componen la institución y es, desde este fundamento prioritario que se tomarán todas las decisiones que marcarán el día a día de la relación con las personas que forman parte del Colegio El Molino.

Se inicia, a partir de este momento, un proceso de auditoría ética según el modelo de Reamer (2000), en el curso 2017/18, dotando a todo el equipo y familias, de una formación y de herramientas personales, de reflexión, diagnóstico e intervención para reducir el riesgo ético con el objeto de garantizar la calidad en las intervenciones.

Se crea para ello un grupo motor que dinamizará el trabajo de la auditoría. Se detectan áreas de mejora sobre las que intervenir.

Surge, desde estas dinámicas, una interesante propuesta para la creación de espacios de reflexión sobre cuestiones éticas.

Y se crea un Comité de Ética, año 2018, como órgano colectivo de composición multidisciplinar que integra las convicciones morales del entorno y que está al servicio de profesionales de la institución para aconsejar sobre dilemas éticos que se planteen en el curso de la atención.

En definitiva, se tratará de mejorar la convivencia con un sentido ético.

Desde este prisma que aúna ética, buen trato, calidad, calidez o cercanía, se llevan a cabo las numerosas intervenciones pedagógicas para atender a la individualidad y diversidad del centro.

Y es a partir de esta filosofía, que se considera el centro escolar como un espacio relacional en el que conviven personas que interactúan en este contexto. Nuestra misión no es solo educar, sino acompañar al alumno para su desenvolvimiento en la vida social, personal y profesional. Para ello, cobran especial relevancia unas competencias científico-técnicas y también unas competencias relacionales-emocionales y éticas.

Desde esta perspectiva, la intervención desde el paradigma o enfoque del Apoyo Conductual Positivo, integra una línea teórica que recoge los valores, filosofía y ética, de los cuáles se ha nutrido y guiado el estilo de trabajo en El Molino. Y por otro lado, una línea procedimental u operativa e instrumental. El Apoyo Conductual Positivo se considera una forma de trabajar imprescindible e independiente de que se produzcan o no las conductas problemáticas.

En este contexto se integra la gestión de la Convivencia que es el proceso, a través del cual, se opera para implantar y organizar medidas, tanto preventivas como reactivas que medien y resuelvan las incidencias que surjan. Tiene como objetivo intervenir y mejorar cualquier aspecto que haga hincapié en el desarrollo del clima escolar adecuado para todos los miembros de la comunidad educativa

El órgano de gestión del proceso es la Comisión de Convivencia que actualmente está formada por siete profesionales que representan a cada etapa educativa, departamento y perfil profesional.

Conforme indica la normativa educativa vigente (referida a la Convivencia Escolar) nuestro centro elabora la documentación establecida (Plan Anual de Convivencia, Reglamento de Convivencia...) y además unos documentos propios (Partes de Incidencia, Protocolos de actuación, Consentimientos Informados...). Son estos documentos propios, los que permiten registrar de manera sistemática toda la información, entre otras la referida a conductas problemáticas para su posterior análisis e implantación de medidas.

Es decir, observamos, registramos, analizamos e intervenimos.

La Comisión de convivencia actúa de la siguiente manera: procede realizando mensualmente un análisis de la realidad a través de la recogida de información en registros y tablas. Propone medidas proactivas y reactivas en coordinación con los tutores. Evalúa de forma continua y propone reajustes en función de los resultados. Todo el proceso se recoge en los documentos de Memoria Final y Plan Anual.

En cuanto a los documentos internos, Partes de Incidencia, PI (antes de convivencia, PC) cabe decir que recogen cualquier suceso que haya afectado al buen funcionamiento de la convivencia, al bienestar de los miembros de la comunidad educativa y al desarrollo de la jornada escolar.

Existen diferentes partes, en función de las personas implicadas, de manera que pueden estar referidos a alumnos, profesionales, familias o servicio de transporte. Recogen de forma objetiva y ordenada toda la información relativa al suceso y contienen los siguientes apartados:

Parte de Incidencia de alumnos

- Identificación de las personas implicadas.
- Tipo de incidencia (Intimidación, agresión física, agresión verbal, Provocación, daños materiales o autolesiones).
- Parámetros espacio-temporales (lugar, día de la semana, hora).
- Antecedentes inmediatos y del entorno bio-psico-social teniendo en cuenta su historia, necesidades y características de personalidad.
- Descripción objetiva de los hechos, recogiendo información relativa a la topografía de la conducta (intensidad, frecuencia, duración) y a los consecuentes.
- Medidas de protección utilizadas para gestionar la situación de conflicto (desalojar a los compañeros, cambiar de espacio, cambiar de actividad, etc.)
- Actuaciones realizadas que se hayan llevado a cabo a posteriori para solucionar el incidente y prevenir su repetición: organizativas, traslados de información, intervenciones realizadas con el alumno o sus compañeros afectados.

* Actualmente se está en proceso de incluir un indicador de gravedad.

Los partes de incidencia nos permiten hacer una evaluación funcional de la conducta del alumno. Detectan las variables que inciden en la ocurrencia de la misma y posibilitan el análisis para determinar su función. Sobre esta base se diseñan las intervenciones globales que mejor se ajusten a las necesidades y preferencias de cada alumno.

Mejorar la convivencia con un sentido ético

Planos de actuación

A partir de la información recabada y su análisis, se procede desde tres planos:



A modo de ejemplo, exponemos de forma resumida, un caso de conducta problemática y su registro en el parte de incidencia, así como el posterior análisis para el diseño de la intervención.

Alumno de 12 años con diagnóstico de TEA y discapacidad intelectual, sin lenguaje verbal. En las últimas semanas se muestra inquieto e inestable emocionalmente, y presenta frecuentes autolesiones que consisten en morderse con fuerza el antebrazo.

Lleva todo el día inquieto: deambula por el aula, le cuesta seguir rutinas, llora en varias ocasiones, se muerde con mucha fuerza... Apenas responde a las demandas del entorno. Cuando llega el momento del almuerzo, se enfada mucho y se dirige hacia su compañero, le agarra, y le muerde el brazo.

Se describe aquí una situación que debe ser registrada en un parte de incidencia puntual, debido a que perjudica gravemente la convivencia.

- Fecha: xx/xx/xx.
- Datos de las personas implicadas... Tipo de incidencia: Agresión física.
- Día de la semana: martes/Hora: 10:30 (hora del almuerzo).
- Lugar: Aula, junto a la mesa de almorzar.
- Profesionales testigos: tutor y PAE.
- Situación personal puntual del alumno:
 - El curso le está resultando complicado debido a la situación de pandemia.
 - Emocionalmente se muestra irritable, oscilando entre el llanto y el enfado. No se observan desencadenantes externos de estas emociones. En los últimos días la irritabilidad ha ido en aumento.
 - Hace varias semanas se le ha descubierto una caries en la muela.

Descripción de los hechos: el alumno sale del baño y se dirige hacia la estantería de los almuerzos, coge su bolsa y la abre. Al ver su almuerzo (bocadillo de jamón york) lo tira al suelo, y se dirige hacia el compañero que tiene más cerca, le coge el brazo izquierdo y se lo muerde a la altura del antebrazo. El compañero emite un chillido agudo y el alumno le suelta. Después, se tira al suelo de rodillas y se muerde a sí mismo el antebrazo. El compañero llora y se dirige hacia el tutor para buscar consuelo.

- Medidas de protección: se lleva al resto del grupo a otro espacio.
- Actuaciones realizadas: información a las familias de los dos alumnos implicados, a orientación y a jefatura. Se acude a enfermería con el alumno afectado. Análisis por parte de la comisión de convivencia, medidas a nivel organizativo.
- Revisión de los partes repetitivos: desde hace tres semanas, todos los martes aumentan la intensidad y frecuencia de las autolesiones: "hay un patrón". La madre refiere que hace tres semanas le ha anticipado que tiene dentista, el martes xx del mes que viene. Manifiesta ansiedad ante temas médicos El alumno conoce los días de la semana pero no se orienta temporalmente a lo largo de los días del mes.

Ante esta información, y dado que entran en juego diversas variables, nos planteamos varias hipótesis:

- Hipótesis funcional: las conductas de autolesión/agresión son una forma de descarga emocional y alivio de la tensión/ansiedad.
- Hipótesis causal: está desorientado y cada martes piensa que es el día del dentista.
- Otras posibles hipótesis: no le gusta el almuerzo, le duele la muela.

Intervención:

- Dado que está viviendo una situación emocional delicada y tiene menor tolerancia a la frustración, es recomendable adecuar el nivel de exigencia en el aula, así como ofrecerle actividades académicas motivadoras según sus preferencias.
- Proporcionarle alternativas para la descarga de ansiedad: mordedor, otras actividades físicas.
- Elaboración de calendarios con pictogramas personalizados para posibilitarle la orientación temporal. Compartirlos con la familia y valorar con ellos la no conveniencia de anticipar citas médicas con mucha antelación...
- A más largo plazo: Abordar la ansiedad ante temas médicos en coordinación entre tutor-orientadora, responsable de botiquín, logopeda, familia para llevar a cabo un proceso de desensibilización sistemática ante estímulos médicos (esto conlleva diseñar un plan, adaptar y elaborar materiales, desarrollar actividades concretas en el aula y en casa...).
- Trabajo emocional con el alumno afectado por la agresión. Se le proporcionará un espacio para el desahogo emocional, se realizará un abordaje explícito del problema. Protección (tiene miedo...). Reorganización de actividades del aula durante los próximos días, e ir retomando progresivamente el contacto con el alumno que le ha agredido.

Líneas abiertas: Registro de observación de almuerzos, en coordinación tutor-logopeda-familia para comunicación de preferencias/agrado/desagrado.

Consideraciones finales: Abordaje integral, multi agentes y multi contextos. Coordinación. Importancia de la comunicación con familia, especialmente en el caso de alumnos con problemas de comunicación.

Esto se engloba en un “Proceso de investigación-acción”.

Diremos, a modo de conclusión que la convivencia, dentro de un marco ético y apoyado en el paradigma del ACP, ha sido el hilo conductor del trabajo educativo y de la vida de toda la Comunidad, ratificado en la auditoría ética.

El éxito de la intervención, no es tanto que se reduzcan o no existan conductas problemáticas, sino que el alumno tenga calidad de vida, teniendo la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes. Esto implica darle voz, empoderarlo, de tal modo que sea el principal agente causal de su vida. En este sentido, ninguna mejora en la ca-

lidad de vida de una persona puede ser concebida sin asegurar que todos sus derechos son respetados.

Y hasta aquí la evolución histórica de la convivencia en el colegio El Molino, en un contexto ético y de ACP.

Un largo camino construido día a día.

Referencias

Actas Fundación Ciganda Ferrer (1976-2007) Colegio El Molino, Pamplona.

Cortina Orts (1994), *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Trotta, Madrid.

Rodríguez Luna (2019) *De la calidad a la calidez. Ética aplicada en el ámbito de la discapacidad intelectual. Auditoría ética en los "centros El Molino"*. Fundación Ciganda Ferrer. Universidad Pública de Navarra.

Úriz, M.J. (2006) *La auditoría ética en el trabajo social: un instrumento para la mejora de la calidad de las instituciones*. Departamento de trabajo social. Universidad Pública de Navarra.

Modelo de Apoyo Integral al Alumnado (MAIA)

CCEE Isterria HBI

Alicia Azcona (Orientadora)

aazcona@isterria.com

El objetivo del modelo es ofrecer un apoyo integral al alumnado centrado en la persona, interdisciplinar, cuya meta es lograr el máximo desarrollo personal así como mejorar la calidad de vida individual y familiar. Los pilares en los que se sustenta son el Apoyo Conductual Positivo y especialmente la prevención y la enseñanza de habilidades funcionales dirigida a todo el alumnado. Centrado en la persona, fomentando y trabajando sus fortalezas así como las de su familia y el equipo profesional. Otro pilar se basa en el equipo profesional y el trabajo interdisciplinar, basado en la formación y especialización, la coordinación y comunicación constante y la sistematización de los procesos de trabajo. Fomentar la participación de las familias partiendo de sus necesidades y demandas y acompañarles en los procesos de sus hijos e hijas.

Palabras clave: apoyo integral, Apoyo Conductual Positivo, especialización, trabajo interdisciplinar, apoyo familias, habilidades adaptativas.

El Modelo de Apoyo Integral al Alumnado, es un proyecto que nace, tras una profunda reflexión de los equipos profesionales de Isterria, ante las dificultades que nos encontrábamos en el abordaje de los casos complejos que conllevan trastornos de salud mental y de conducta graves, en nuestro centro.

El objetivo de este proyecto es implantar en el centro un modelo de trabajo integral, centrado en la persona e interdisciplinar, cuya meta es lograr el máximo desarrollo personal así como mejorar la calidad de vida individual y familiar.

Los pilares en los que se sustenta este proyecto son:

- Apoyo Conductual Positivo, poniendo el foco en la prevención y la enseñanza de habilidades funcionales dirigida a todo el alumnado.
- Las personas, fomentando y trabajando las fortalezas de la persona, así como las de su familia e impulsando su participación en el proceso.



- El equipo profesional y los procesos de trabajo, promoviendo la formación especializada, implantando el trabajo interdisciplinar, la coordinación constante y la sistematización de los procesos.

Las fases del Modelo de Apoyo Integral al Alumnado son:

1. Prevención.
2. Intervención.
3. Valoración y seguimiento del proyecto.

Prevención

Este Modelo pone el foco principal en la prevención dirigida a todo el alumnado, independientemente de que presente problemas de conducta o no. Entendemos por prevención la enseñanza y el entrenamiento de habilidades funcionales, significativas y adaptativas que preparen a nuestro alumnado para desenvolverse de manera satisfactoria en su vida diaria y en su futuro, ofreciéndoles apoyo y atención adaptada e individualizada.

La prevención que llevamos a cabo se articula a través de siete áreas de trabajo que se explican brevemente a continuación:

Estructura física y temporal

La estructura tanto física como temporal es importante a nivel preventivo ya que fomenta la comprensión del entorno, aumenta la autonomía y proporciona un contexto seguro. Además mejora las transiciones de nuestro alumnado entre los distintos espacios e incluso las distintas etapas escolares. El trabajo en este aspecto se lleva a cabo a través de:

- Empleo de nuestro propio entorno como herramienta pedagógica y terapéutica.
- Metodología TEACCH en todos los espacios del centro.
- Unificación de criterios y plantillas de apoyos visuales en diversos espacios del colegio (aulas, residencia, comedor, piscina...).
- Creación de rutinas. Teniendo siempre presente que nuestro alumnado requiere también adaptaciones individuales y por tanto de medidas flexibles.



Hábitos saludables y promoción de la salud

La salud de nuestro alumnado tiene un papel fundamental a nivel preventivo, por lo que se ha impulsado la labor de la enfermería dentro de nuestro centro. Algunas de las acciones que se llevan a cabo son las siguientes:

- Descartar que un problema de conducta puntual se deba a algún problema de salud (dolor, enfermedad, desajuste...).
- Valoración de enfermería y revisión anual que incluye patrones fisiológicos (alimentación, sueño, eliminación...).
- Sistematización de la recogida de pautas farmacológicas y seguimiento de las mismas.
- Coordinación con los agentes de salud.
- Asesoramiento personalizado en planes de salud y seguimiento de los planes de intervención en alimentación con alumnado que presenta dificultades en este aspecto.
- Aunar criterios y procedimientos sanitarios.
- Participación en la Red de Escuelas de la Salud.

Proyecto Desensibilización Sanitaria

Este proyecto surgió en colaboración con la Escuela de enfermería de la UPNA y los objetivos que se esperan lograr son:

- Eliminar las barreras de comunicación, los temores y aumentar el confort y seguridad de nuestro alumnado en el ámbito sanitario.
- Proporcionar experiencias positivas de nuestro alumnado en el ámbito sanitario a través de nuestra enfermería.
- Proporcionar herramientas y materiales necesarios que aumenten su seguridad y confianza.
- Sensibilizar y concienciar a la población general y sanitaria de la necesidad de una atención especializada y adaptada para las personas con Discapacidad Intelectual.
- Trabajar con las familias con el fin de extrapolar los aprendizajes del cole a otros contextos y ayudarles en su vida familiar y visitas médicas a través de distintos ma-

teriales y actividades como: el pasaporte sanitario, tareas mensuales sobre temas tratados en el cole, procedimientos médicos con fotos, gestos sobre temas relacionados con la salud.

Sala Snoezelen

Esta metodología pretende abordar todos los ámbitos de la persona, ofreciéndole propuestas y experiencias sensoriales en todos ellos, que le permitan disfrutar, relajarse, regularse emocionalmente y percibir el mundo que le rodea y su relación con él como algo agradable y motivador.

El trabajo que se lleva a cabo en esta área se realiza evaluando las necesidades del alumnado, realizando el perfil sensorial y estableciendo objetivos individualizados que se trabajan a nivel individual en la sala (una o dos veces por semana) y en las propias aulas.

Proyecto Regulación

En ocasiones, nuestro alumnado tiene dificultades a la hora de identificar, comprender, gestionar y regular sus propias emociones, así como manifestarlas y comunicarlas de manera adecuada. Estas situaciones también pueden ser factores desencadenantes de conductas problema o situaciones difíciles de gestionar en el aula.

Por todo esto surge este proyecto, para implantar actividades regulatorias, adaptadas a cada aula y alumno/a, en aquellos momentos en los que hemos observado que el alumnado se encuentra más activado. Con el objetivo de dotarles de estrategias regulatorias adaptadas a sus necesidades de apoyo, que les ayuden a gestionar y expresar de manera más adaptativa sus emociones.

Comunicación y Habilidades Sociales

Las dificultades en la comunicación y en la expresión de necesidades, peticiones, deseos o rechazo pueden provocar problemas de conducta. A su vez, las dificultades en las habilidades sociales conllevan en muchas ocasiones la presencia de alteraciones conductuales como forma de relacionarse con los adultos y con sus iguales.

En este sentido las acciones que se han realizado en el centro son:

- Creación del Departamento de Comunicación y Conducta, con el objetivo de planificar una intervención más coordinada y unificada.
- Trabajar la comunicación y las habilidades sociales de manera individualizada y grupal.
- Transferir los objetivos comunicativos marcados para cada alumno a todo el equipo profesional y en todos los espacios del centro con el fin de generalizar esos aprendizajes.

Línea base

Es una batería de pruebas que se administra al alumnado con el fin de tener datos objetivos y estandarizados que nos sirvan de comparativa, en caso de surgir dificultades tanto a nivel conductual como de salud mental.

Estas pruebas se administran al alumnado en dos momentos, cuando se incorporan al centro y cuando comienzan la última etapa educativa en el centro.

Tras un exhaustivo estudio de las pruebas validadas para personas con Discapacidad Intelectual se eligieron estas dos por ser las que más adecuaban a nuestra población y más información útil nos aportaban a la hora de intervenir.

- Screening salud mental: Mini PAS-ADD y DASH II.
- Habilidades adaptativas: ABS-RC:2.

Intervención

La intervención se lleva a cabo con alumnado que presenta alteraciones de conducta o bien existen sospechas o confirmación de un posible trastorno mental. Los pilares fundamentales se basan en la evaluación y en el Apoyo Conductual Positivo. Consideramos fundamental hacer una evaluación exhaustiva de la problemática, especialmente en los casos complejos que tienen asociados a la Discapacidad Intelectual otras comorbilidades. Esta evaluación nos sirve de base para plantear las líneas de intervención a seguir. El Apoyo Conductual Positivo nos sirve para enfocar toda la intervención desde la prevención primaria y especialmente desde la enseñanza de habilidades, ya que el objetivo no es solo reducir o eliminar las problemáticas conductuales sino lograr el mayor desarrollo posible de la persona. La intervención se lleva a cabo a través de los siguientes pasos:

Procedimiento de recogida de demandas y el proceso

Las demandas se recogen desde el departamento de orientación. Estas pueden venir por parte de los profesionales del centro y la residencia o bien por parte de la familia si estas dificultades están surgiendo en el entorno familiar o social del alumnado. Tras recoger la demanda, el equipo técnico de MAIA los estudia para asignar los recursos y se conforma el equipo de apoyo del alumno o alumna.

Asignación de recursos y conformación del equipo de apoyo

A través de un equipo multidisciplinar se valoran las necesidades del alumno/a y los profesionales que van a formar parte de la evaluación y del equipo de apoyo. Las personas que van a formar parte del equipo de apoyo siempre, serán los tutores o tutoras, la familia y la orientadora de referencia. En función del caso, entrarán en la intervención los siguientes perfiles profesionales:

- Logopeda si la persona presenta dificultades derivadas de la comunicación o de la escasez de habilidades sociales.
- Enfermera si requiere un seguimiento exhaustivo de pautas farmacológicas porque está habiendo cambios, dificultades con la medicación o efectos adversos. Si hay dificultades de salud o patologías (epilepsia, enfermedades crónicas, sobrepeso...).
- Psiquiatra con aquel alumnado que requiere una evaluación profunda, que presenta problemáticas complejas, comorbilidades con trastornos mentales o sospecha de ello, presencia de vivencias traumáticas, entornos familiares y sociales muy complejos o dificultades con los tratamientos farmacológicos pautados.
- CREENA Conducta si la persona presenta alteraciones de conducta o dificultades de comunicación, que requieren medidas en el entorno escolar o en las actividades académicas.



- Trabajadora Social si existen dificultades familiares o en el entorno social, o requieren apoyo por parte de servicios externos.
- Educadora de residencia si el alumno reside en nuestro centro.

Evaluación

Es uno de los pilares fundamentales de este proyecto. Es fundamental realizar una evaluación exhaustiva para apoyar y acompañar a nuestro alumnado, así como para plantear intervenciones eficaces. Este desarrollo de la evaluación se materializa a través de:

- La administración de pruebas específicas para personas con Discapacidad Intelectual. Estas pruebas se administran tanto a los profesionales de referencia, generalmente a tutores/as, educadoras de residencia, y familia. Estas pruebas parten siempre de lo más general, administrando pruebas más concretas conforme va avanzando la evaluación.
- Observación Sistemática y rigurosa llevada a cabo por el equipo de conducta de CREENA en el entorno natural (como es el aula o los distintos espacios del centro), que aporta una información muy valiosa tanto de la problemática, como de los aspectos a reforzar o implementar en nuestro alumnado y en nuestras propias intervenciones como profesionales.
- Realización de Análisis Funcionales de Conducta adaptados a cada persona y problemática concreta. Por un lado, para favorecer y facilitar que las personas que se encuentren en atención directa les sea más sencillo cumplimentarlos a diario o cada vez que ocurre la conducta. Por otro lado, conforme vamos descartando hipótesis y afinando en la evaluación los registros son más sencillos. Estos registros se facilitan tanto al equipo profesional como a la familia.

Plan de Apoyo Individual

Una vez finalizada la evaluación se comienza a elaborar el Plan de Apoyo Individual que se realiza de manera conjunta por el equipo de apoyo y en colaboración con la familia. Partiendo siempre de las estrategias de prevención primaria, es decir, cambios en el entorno, adaptaciones en las actividades diarias, mayor acceso a reforzadores, aumento de la interacción social y entrenamiento estrategias de afrontamiento, habilidades sociales, expresión de necesidades y estados, sesiones individuales de apoyo psicológico, actividades adaptadas e individualizadas..., siendo esta la parte más importante y fundamental de la intervención. Poniendo el énfasis en dotar a nuestro alumnado de las habilidades y destrezas en las que presentan mayor dificultad o que provocan esos desajustes en su conducta.

Seguimiento de los Planes de Apoyo Individual

Se ha realizado una sistematización de las herramientas de seguimiento así como de la periodicidad de las reuniones con el equipo de apoyo. La periodicidad se establece en función de la complejidad de la problemática que presente el alumno/a, es decir, en los casos más complejos que presentan alteraciones graves de conducta, se realizan reuniones semanales con el equipo de apoyo, si la interferencia o problemática es menor esas reuniones se van espaciando en el tiempo.

Evaluación de los Planes de Apoyo Individual

Para medir de una manera más objetiva el impacto de los planes de apoyo y las intervenciones que realizamos, se ha elaborado una escala propia (Escala de Evaluación de la Intervención Isterria) que mide la intensidad, frecuencia o interferencia de la problemática que nos permita evaluar si los planes de apoyo están resultando efectivos o no. A nivel familiar queríamos evaluar y medir el impacto de nuestra intervención a nivel ecológico. Por ello, hemos iniciado el pilotaje de la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo, Miguel & Rodríguez, Alba & Sainz y Fabian, 2013).

Apoyo a familias

Otro de los pilares fundamentales del modelo son las familias de nuestro alumnado. Cada sistema familiar es único y particular, y como tal, debe ser entendido. Debemos ir cambiando la mirada hacia las familias, conocerles mejor, darles su espacio, confiar en sus capacidades y robustecer sus fortalezas. Este cambio requiere también de adaptaciones en la manera de trabajar, en la que se pretende hacerles partícipes, en la medida que se pueda, del proceso de su hijo o hija. El objetivo del apoyo a familias es acompañarles atendiendo sus necesidades y demandas, facilitando los apoyos para mejorar su calidad de vida y bienestar. Se presta desde el departamento de orientación y trabajo social, ofreciendo los siguientes servicios:

Información y asesoramiento

Proporcionar información general y específica relativa a las demandas planteadas por las familias. Apoyo y acompañamiento en gestión de temas diversos como: ayudas, becas, recursos, centros y servicios, etc.

Orientación y planes de apoyo a familias

Abordaje interdisciplinar para aquellas situaciones que pueda plantear la familia que requieran de un apoyo más específico y de mayor profundidad.

Formación y capacitación

Planificación de acciones formativas para ampliar conocimientos y destrezas que permitan a las familias afrontar distintas situaciones vitales.

Dinamización

Creación de un grupo de apoyo a familias con el objetivo de ofrecer espacios de encuentro en los que puedan compartir sus experiencias, inquietudes y conocimientos en torno a temas variados, fomentando el apoyo mutuo.

Acompañamiento emocional

Apoyo para poder compartir sentimientos, sensaciones, dudas y temores.

Seguimiento y evaluación del proyecto

M.A.I.A. es un proyecto dinámico, que busca la mejora continua, por ello el seguimiento y la evaluación son fundamentales para entender cómo se ha aplicado el proyecto y valorar resultados. Se lleva a cabo con diferentes herramientas:

- Planificación Anual, en ella se establecen objetivos, indicadores y temporalización permitiéndonos medir la consecución de los mismos.
- Reuniones de coordinación del proyecto, reuniones mensuales del equipo técnico
- Registro de Incidentes, procedimiento del centro que nos proporciona información anual sobre el número de alteraciones de conducta que puede presentar una persona a lo largo de los años.
- Escala de Evaluación de la Intervención Isterrria, herramienta en desarrollo de la que esperamos obtener datos cualitativos de distintos observadores que nos permitan valorar la efectividad del proyecto.

Presentamos a continuación algunos datos que permiten observar la reducción de las alteraciones de conducta desde la implantación del modelo en el curso 2017-18. En la siguiente tabla se muestra una disminución considerable y progresiva de incidentes.

Tabla 1. Comparativa de datos de los años 2019 y 2020 con respecto al año 2018.

	2019	2020
Incidentes	–12%	–29%
Heteroagresiones y autolesiones	–14%	–20%
Agresiones a profesionales	–27%	–42%
Asistencia a mutua	–56%	–66%
Incidentes alumnado con más episodios conflictivos	–53%	–64%
Incidentes violentos alumnado con más episodios conflictivos	–45%	–57%

Como resultado de la evaluación del proyecto y teniendo en cuenta la complejidad del mismo, destacamos como líneas prioritarias de mejora:

- Impulsar la coordinación con servicios externos, especialmente con el ámbito de salud mental.
- Explorar estrategias creativas para mejorar todas las fases de la intervención, en aquellos casos complejos que suponen un gran reto.
- Facilitar y sistematizar herramientas de registro sencillas y funcionales para los profesionales de atención directa.
- Promover la investigación de herramientas y pruebas estandarizadas para población infanto-juvenil con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- Fomentar la colaboración con otros sectores con mayor recorrido y experiencia en investigación y evaluación, como el universitario.

Conducta y planes de apoyo positivo

CPEE Torre Monreal HBIP

Abel Zardoya Santos. Jefe de estudios

cptorrem@educacion.navarra.es

En nuestro centro, realizar un “plan de apoyo conductual” es una medida extraordinaria que se pone en funcionamiento cuando los esfuerzos que hacen los profesionales no dan los frutos esperados. Por tanto, se requiere de este para mejorar las situaciones graves de alumnado concreto.

Para ello, hay que diseñar una intervención específica. Esto implica una toma de decisiones respecto a los agentes que intervienen y sobre cuestiones como: control de las variables ambientales; habilidades que se le van a enseñar; consecuentes que se van a aplicar; o aspectos que se han de tener en cuenta sobre su estilo de vida.

Para la elaboración de estos planes se requiere de una organización a nivel de centro que se concreta en 5 fases.

Palabras clave: plan de apoyo conductual positivo, alumnado con conductas desadaptadas, ejemplificación plan de apoyo conductual positivo, articulación de plan apoyo conductual positivo, respuesta educativa alumnado con conductas desadaptadas.

Colegio público de Educación Especial Torre Monreal

¿Cómo es nuestro colegio?

A. Etapas que se imparten en nuestro centro

En nuestro colegio se imparte:

- Educación infantil (EI): para alumnado de 3 a 6 años.
- Educación básica obligatoria (EBO): para alumnado de 6 a 16/18 años. Diferenciamos dos ciclos EBO1 (de 6 a 12 años) y EBO2 (de 12 a 16/18 años).



- Educación postobligatoria: alumnado de 16/18 años a 21 años. El alumnado cursa o el Programa de Tránsito a la Vida Adulta (PTVA) o Formación Profesional Especial (FPE).

B. Alumnado

Actualmente en el centro tenemos 73 alumnos y alumnas en 16 grupos. 5 grupos en la etapa de EBO1, 7 grupos en EBO1, 2 grupos en PTVA y 2 grupos en FPE.

Todo el alumnado de nuestro centro tiene discapacidad intelectual. Tenemos una gran diversidad de alumnado. Para estar matriculado en nuestro centro es necesario tener la modalidad de escolarización “centro de educación especial”. Esta decisión viene determinada por la comisión de escolarización.

C. Profesionales

Los profesionales que trabajamos en el colegio son:

- Maestros y maestras de la especialidad de pedagogía terapéutica (PT) con función de tutores y tutoras.
- Maestros y maestras especialistas de audición y lenguaje (AL) , de Educación física (EF), de música, de religión, de estimulación y de taller.
- Especialista de Apoyo Educativo (EAE).
- Profesorado de Taller.
- Orientadora.
- Enfermera.
- Fisioterapeutas. Pertenecen al CREENA pero trabajan diariamente en nuestro centro.
- Conserje.
- Personal de Administración.
- Personal de limpieza.

D. Espacios:

Los espacios con los que cuenta el centro son:

- Aulas para cada uno de los grupos con lavabos.
- Aulas para las especialidades de audición y lenguaje y religión.
- Sala de estimulación.
- Sala de fisioterapia.
- Piscina con vestuarios y duchas.
- Gimnasio.
- Patio.
- Baños adaptados.
- Comedor.
- Sala de regulación.
- Despachos.
- Sala del profesorado.
- Sala de enfermería.
- Aula Covid.

E. Servicios

Es un centro comarcal del Gobierno de Navarra que escolariza alumnado de la Ribera de Navarra, de La Rioja y Aragón. Existe un convenio entre comunidades.

Al ser un centro comarcal se garantizan desde el centro los servicios de transporte y comedor.

F. Horario

El horario del alumnado en jornada continua, para este curso 2020-21, aprobado por el Departamento e inspección es el siguiente:

- De 9: 00h a 14:10h. Periodo lectivo.
- De 14:10 a 15:30h Periodo para comer.
- 15:30h: Salida del colegio.

El horario de entrada de los profesionales es a las 8:00h de la mañana.

G. Jornada continua

La jornada continua beneficia a nuestro alumnado porque:

- Proporciona la misma estructura temporal durante todo el curso. El alumnado tiene la misma estructura de horario y el mismo horario desde el primer día de clase al último.
- Facilita la coordinación entre todos los profesionales del centro. De 8:00h a 9:00h de la mañana es el tiempo en el que coincidimos todos los profesionales, por tanto, es nuestro tiempo de coordinación para reuniones de tutoría, claustros, UAE... Es imprescindible la coordinación para un buen trabajo en equipo.

¿Cuál es nuestra línea pedagógica?

Para dar una respuesta de calidad a todo el alumnado nos basamos en nuestra línea pedagógica. Respecto al alumnado lo podemos resumir en tres grandes puntos:

A. Funcionamiento individual

La base de nuestra línea pedagógica es trabajar el funcionamiento individual de nuestro alumnado. El funcionamiento individual está marcado por 5 dimensiones (Luckasson et al, 2002). Según este autor, tenemos que trabajar estas 5 dimensiones:

- Dimensión I: Funcionamiento intelectual.
- Dimensión II: Conducta Adaptativa.
- Dimensión III: Participación, Interacciones, Roles Sociales.
- Dimensión IV: Salud.
- Dimensión V: Contexto. Familiar y escolar.

Si trabajamos las 5 dimensiones y les proporcionamos los apoyos necesarios, mejoraremos su funcionamiento individual y, por tanto, su calidad de vida.

B. Metodología común

Establecer una línea metodológica común para todo el centro acorde a las necesidades de los alumnos es fortalecer la calidad educativa. Se han llegado a acuerdos a nivel de centro en cuanto a la estructuración temporal y espacial.

C. Programas

Es necesario planificar la intervención educativa de calidad a través de programas que tengan en cuenta la diversidad de necesidades, las habilidades adaptativas a trabajar, la evaluación...

¿Cómo se concreta nuestra línea pedagógica en el alumnado con conductas gravemente desadaptadas?

A. Funcionamiento individual

Al igual que con el resto de alumnado, tenemos que seguir trabajando las 5 dimensiones, principalmente cobra mayor protagonismo las dimensiones IV (salud) y V (contexto).

B. Metodología común

Consideramos que desde el Apoyo Conductual Positivo podemos responder a las necesidades de nuestro alumnado con una atención educativa de calidad.

En el caso de alumnado con conductas gravemente desadaptadas, es imprescindible la coordinación para llegar a acuerdos individualizados, para un alumno/a en concreto.

Dichas coordinaciones se realizan en los tiempos y espacios estipulados a nivel de centro.

C. Programas

Nuestro modelo de programación consta de varios documentos. En aquellos casos que es necesario hacer un plan de apoyo conductual positivo por presentar conductas gravemente desadaptadas, se pone en marcha el documento "Medidas específicas de ACP".

Justificación. Planes de Apoyo Conductual Positivo

En nuestro centro el eje en el que estamos trabajando respecto al apoyo conductual positivo es en: conducta y planes de ACP documentado.

¿Cómo organizamos la respuesta para el alumnado con conductas desadaptadas o gravemente desadaptadas?

Para diseñar una buena la respuesta educativa debemos conocer, al menos, los siguientes datos del alumno o alumna y del centro:

- Respecto al alumno o alumna: edad, curso, etapa en la que está, historia escolar y familiar, historia médica, sus características, necesidades, competencia en las diferentes habilidades adaptativas, tipo de apoyos que necesita...
- Respecto al centro: recursos con los que cuenta el centro (espacios, materiales, personales), nº de alumnado del centro, tipo de necesidades de ese alumnado...

Tenemos que garantizar una respuesta de calidad a un alumno o alumna en cuestión, pero sin perder de vista que también tenemos que dar también una respuesta de calidad al resto. No podemos desvestir a un santo, para vestir a otro. En primer lugar, se aplican las medidas generales de Atención a la Diversidad.

A. Medidas generales ordinarias

Son las medidas que afectan a todo el alumnado para dar respuesta. Veamos algunos ejemplos:

- Criterios de agrupamiento del alumnado: cada curso escolar hay nuevos agrupamientos. Para realizar dichos agrupamientos tenemos en cuenta los criterios de agrupamiento de centro. Por ejemplo, se tienen en cuenta que no haya más de un alumno o alumna con conductas gravemente desadaptadas en un grupo.
- Medidas de estructuración temporal: a nivel de centro se utilizan diferentes melodías o canciones y se ha suprimido la sirena. Cada una de las melodías anticipa una actividad: inicio de las clases, cambio de clase, inicio del comedor, salida para ir a casa...
- Medidas de estructuración espacial: a nivel de centro hay acuerdos sobre el formato de los apoyos visuales que esta los paneles de información de los pasillos o en los carteles que hay en las puertas con la información importante.

Un ejemplo que puede clarificar las medidas generales ordinarias es que son medidas de talla única, es decir, sirven para todo el alumnado.

B. Medidas específicas

Son aquellas medidas específicas que se toman para un alumno o alumna en concreto pero que están estandarizadas. La medida ya está hecha. Veamos algunos ejemplos:

- Un alumno o alumna necesita un determinado tipo de panel de estructuración en el aula. En nuestro centro tenemos tres tipos (básico, intermedio y elevado). En ese caso se aplica poniendo el panel que necesita, por ejemplo, poniendo en la clase el panel elevado.
- Un alumno o alumna necesita apoyo especializado de audición y lenguaje para mejorar en comunicación. En ese caso, se gestiona y se le dota de dicho apoyo especializado.

Si llevamos este punto al ejemplo de la ropa, podríamos decir que en la ropa hay diferentes tallas (S, M, L, XL...) y son tallas estandarizadas. Mientras los profesionales sepan la talla que esa persona necesita, nosotros debemos proporcionarle esas medidas específicas de esa talla.

C. Medidas extraordinarias

Estas medidas extraordinarias se ponen en funcionamiento cuando todos los esfuerzos que hacen los profesionales no están dando los frutos esperados para intentar que el alumno o alumna supere sus problemas.

A veces ocurre que se han aplicado todas las medidas generales y específicas y el alumno o alumna sigue presentando conductas desadaptadas o gravemente desadaptadas.

Por tanto, ese alumno o alumna nos está diciendo que no es suficiente con aplicar las medidas de su talla, sino que toda su ropa necesita ser diseñada a medida.

Es en este caso cuando en el colegio planteamos la necesidad de realizar un plan de ACP, es decir, hacer su ropa a medida.

¿Por qué es importante realizar un plan?

Vemos que es imprescindible realizar un Plan por dos razones.

En primer lugar, porque se materializa en un documento en el que se dejan plasmados los siguientes aspectos

- El diseño de la intervención con el alumnado.
- Las decisiones que se toman respecto a la intervención, desde agentes que intervienen hasta aspectos más concretos como el control de las variables ambientales, aspectos de su programación, de las consecuencias que se van a aplicar y aspectos que tenemos que tener en cuenta sobre su estilo de vida.
- La puesta en práctica de esas decisiones.
- La revisión de esa puesta en práctica. La realización de estos planes, nos ha hecho replantearnos la documentación del centro respecto a la programación. No era un documento lo suficiente flexible que respondiera a todo el alumnado.

Para nosotros es importante que la documentación sea inclusiva. Un reto de este curso escolar es que todo el alumnado (independientemente de sus características) debe estar contemplado en nuestro modelo de programación.

En segundo lugar, porque mejora nuestra práctica educativa a corto, medio y largo plazo

- A corto plazo mejora la intervención con el alumnado. Teniendo un plan consensuado y por escrito es más fácil que todos los profesionales lleven a cabo de la misma manera la puesta en práctica.
- A medio-largo plazo mejora la convivencia en el centro.
- A largo plazo mejora el funcionamiento interno a la hora de afrontar estos casos.

¿Cómo articulamos para hacer un plan de Apoyo Conductual Positivo?

Realizar un Plan de Apoyo Conductual Positivo a un alumno o alumna como hemos dicho es diseñarle un vestuario a medida con todo lo que eso conlleva.

¿Cómo llegamos a articular un plan de ACP?

Establecemos varias fases:

1º Fase: alumnado candidato del plan

Los alumnos o alumnas candidatos se detectan en:

- Reuniones de principio de curso: En septiembre hay una reunión inicial de cada tutoría con todos los profesionales que trabajan en ese grupo clase. En estas reuniones se pone en común toda la información del alumnado y se determina qué alumnado es candidato.

Si es un alumno o alumna que el curso anterior se le ha hecho un plan de ACP, sigue siendo candidato o candidata. Si es un alumno o alumna que en la documentación del curso anterior (actas, memorias...) se detectó que pudiera ser candidato o candidata se le incluye para este curso escolar.

- Reuniones que se dan a lo largo del curso: Casos nuevos que surgen, ya sea porque es alumnado que al inicio de curso no se consideró o no se valoró; o porque es alumnado nuevo de incorporación tardía y no se tenía información suficiente.

La demanda, con el alumnado candidato, se traslada a orientación y/o jefatura de estudios.

2ª Fase: recogida de información del alumno o alumna

La orientadora, jefe de estudios y enfermera recopilan toda la información de su historia escolar, familiar, social y médica del alumno o alumna. La información recopilada es exacta.

Se realiza un resumen de la información recopilada y se transmite a Koldo y Sonia (técnicos del programa de conducta del CREENA) para que los profesionales la sepan.

3ª Fase: realizar el análisis funcional de la conducta

El objetivo de esta fase es realizar el análisis funcional de la conducta. Con este análisis queremos conseguir responder a las preguntas ¿qué hace?, ¿para qué lo hace?, ¿cada cuánto lo hace? y ¿qué variables están influyendo?

En esa fase se realizan varias actuaciones.

- Registrar: en primer lugar, Informamos a todos los profesionales del documento de registro a cumplimentar en caso de producirse conductas gravemente desadaptadas. Si hay agresión a profesionales, enviamos el parte de agresión a la sección de prevención de riesgos laborales del departamento.

En segundo lugar, registramos cada situación que se da en el colegio en la que hay un episodio con conductas desadaptadas. En nuestra hoja de registro se cumplimenta los siguientes datos: fecha, hora, espacio, personas que estaban, qué ha ocurrido antes, qué ha hecho el alumno o alumna, qué se ha hecho después como profesional, cómo está finalmente el alumno o alumna...

No solo registramos en los casos de alumnado que se realiza un plan de ACP. Siempre que hay un episodio de un alumno/a con conductas desadaptadas se registra.

- Observación por parte de Koldo y/o Sonia (técnicos del CREENA). Ellos observan al alumnado en diversas situaciones y contextos y con diferentes profesionales. Esa observación se realiza un jueves.
- Devolución de los datos de la observación: Los técnicos del CREENA devuelven a los miembros del grupo de ACP los resultados de la observación que hicieron el jueves anterior.

Tras realizar esta fase, debemos responder a las preguntas que hemos dicho anteriormente y, por tanto, conocer:

- Topografía (forma) de la conducta: muerden, pellizca, grita...
- Función de la conducta: para pedir algo, evitar algo, aburrimiento.
- Frecuencia que se produce: diariamente, semanalmente...
- Detección de posibles variables que estén influyendo: tareas complejas, demasiado ruido, entorno aversivo para él, dolor...

4ª Fase: orquestación de la actuación profesional como Grupo de Apoyo Conductual Positivo

En esa fase también se dan diferentes actuaciones:

- Explicación al tutor o tutora del proceso a seguir: desde jefatura de estudios se le explica al tutor o tutora el modo de trabajar que se va a seguir a partir de ese momento. El proceso a seguir es el siguiente.

Los jueves nos reunimos el tutor o tutora del alumno o alumna en cuestión, jefe de estudios y técnicos del CREENA. A lo largo de la semana siguiente, el tutor o tutora se coordina con el resto de miembros del de ACP en horario de 8:00h a 9:00h.

El tutor o tutora es la pieza fundamental en esta fase de orquestación. En primer lugar, hace de enlace entre ambos grupos. En segundo lugar, lidera el proceso y dinamizar a los miembros de ACP que están en atención directa con el alumnado. En tercer lugar, es quien realiza y actualiza el documento y, en cuarto lugar, es quien pone en práctica casi todas las actuaciones que se diseñan.

Tenemos más probabilidad de éxito del plan si hay un buen liderazgo por parte del tutor o tutora.

- Propuesta del plan ACP: el tutor o tutora diseña una primera propuesta del plan.
Para realizar dicha propuesta, desde jefatura de estudios (como responsable del plan) se le explica cómo es el documento del Plan, qué partes tiene, en qué consiste cada parte..., ya que es un documento desconocido para el tutor o tutora.

El tutor o tutora inicia la realización de la propuesta con las observaciones y anotaciones hechas por los técnicos del CREENA (Koldo y Sonia) en la devolución de los resultados.

Jefatura de estudios hace un seguimiento de esta propuesta.

- Explicación del proceso a seguir al resto de miembros del plan de ACP. El tutor o tutora explica a sus compañeros miembros del plan (especialistas de música, religión,

E.F., enfermera y E.A.E) cuál es el procedimiento a seguir y, por tanto, que tendrán que reunirse semanalmente o quincenalmente para trabajar en equipo.

- Informar de la propuesta realizada al resto de miembros. A partir de esta propuesta o boceto de traje se irá construyendo, poco a poco, el traje a medida en el que todos van a colaborar.

5ª Fase: Seguimiento y evaluación

El seguimiento de casos recae en el jefe de estudios y es semanal (los jueves). Quincenalmente (los dos primeros jueves de cada mes) se incorporan a ese seguimiento y supervisión de casos los técnicos del CREENA (Koldo y Sonia).

Ese seguimiento de casos consiste en:

- Analizar el cumplimiento de las tareas y/o actuaciones que estaban prevista realizar.
- Revisión de la actuación puesta en marcha esa semana. Conocer los aspectos positivos, las dificultades que se han tenido...
- Priorizar las actuaciones a llevar a cabo para los siguientes 15 días. De todas las acciones que es necesario realizar, se temporaliza la que es más urgente o prioritaria y será la que se lleve a cabo.

En los siguientes 15 días el tutor o tutora se reúne con los profesionales que trabajan con su grupo y realizan la tarea propuesta para la siguiente reunión.

- Valoración del comportamiento del alumno o alumna durante la semana.
- Ayudar al tutor o tutora: se ayuda en aquellos aspectos técnicos. Por ejemplo, si es necesario iniciar técnicas de autocontrol, tener claro cómo se realizan y cómo lo vamos a abordar.
- Acompañar al tutor o tutora u otros profesionales: Este profesorado tiene alta carga de estrés, ya que su día a día suele estar cargado de mucha tensión.

Por supuesto, este acompañamiento será permanente en los momentos que sea necesario.

Ejemplificación de un plan de ACP

¿Cómo es nuestra documentación?

Pensamos que todas las programaciones deben ser lo suficiente inclusivas como para que el plan de apoyo conductual positivo esté recogido en las programaciones.

En el curso 2020-21 todo el alumnado tiene un mismo modelo de programación que se compone de varios documentos:

- Necesidades, Metodología y Adaptaciones. Se cumplimenta con todo el alumnado.
- Contenidos, resultados de aprendizaje y Evaluación. Se cumplimenta con todo el alumnado.
- Medidas de Apoyo Conductual Positivo. Se cumplimenta con aquellos alumnos/as que necesitan medidas específicas de APC.

A leer, se aprende leyendo, a andar se aprende andando, a coser cosiendo y a hacer un plan de ACP se aprende, haciéndolo.

¿Por dónde empezamos?

Empezaremos presentando a nuestra alumna. Esta alumna es un caso ficticio, aunque todos los ejemplos que se describen en relación al caso son reales.

Nombre	Juani Crespo Antón		
Fecha nacimiento	19/11/2002	Edad	18 años
Diagnóstico	Discapacidad Intelectual Moderada		
TDAH	Medicación	Concerta	
Tutora	Neli	Curso	1º PTVA
Modalidad escolarización	Centro de Educación Especial	Combinada	No
Equipo ACP	Tutora, Especialista de Apoyo Educativo, maestra de AL, maestro de Ed. Física, maestra de Música, Jefe de Estudios, y Técnicos del CREENA		

¿Cómo es Juani y qué necesidades tiene?

Vamos a conocer un poco más a Juani, conociendo cómo realiza las siguientes habilidades adaptativas.

Aquellos contenidos que tengan dos asteriscos (**) significa que son contenidos prioritarios de actuación.

A. Actividades de la vida diaria:

- Contenidos:
 - Aseo y vestido: la necesidad que tiene es de supervisión para guiarle porque se dispersa al realizar la secuencia completa. Es bastante autónoma, pero le cuesta atarse los cordones y ponerse los calcetines.
 - Control de esfínteres. Lo tiene adquirido.
- Necesidades: consideramos que no es una habilidad prioritaria a trabajar. No significa que no se vayan a trabajar ningún objetivo, pero no de manera prioritaria.
- Objetivos:
 - Aseo: permanecer en el lavabo mientras se lava las manos, usar cantidad adecuada de jabón.
 - Vestido: Enganchar la cremallera, y abrocharse los botones, quitarse y ponerse los calcetines...
- Medidas de ACP: no es necesario reflejar nada de esta habilidad en este documento.

B. Aprendizajes funcionales y significativos:

- Contenidos:
 - Lecto-escritura: lee palabras sencillas y las escribe con mayúsculas, aunque lo hace de manera ilegible.

- Numeración y operaciones: en cuanto a la numeración conoce hasta el 20 y asocia número a cantidad. Realiza sumas y restas sin llevadas con ayuda.
- Dinero: reconoce las monedas de 1 y 2 euros, pero no conoce el manejo del dinero.
- Concepto temporal **: Juani tiene el concepto temporal de mes. Se orienta en un calendario mensual.
- Necesidades: consideramos que no es una habilidad prioritaria a trabajar.
- Objetivos:
 - Lecto-escritura: realizar lectura funcional de palabras.
 - Numeración y operaciones: aumentar en numeración y realizar sumas y restas sin llevada.
 - Dinero: realizar pequeños usos del dinero con monedas de 1€ y 2€.
- Medidas de ACP: no es necesario reflejar nada de esta habilidad en este documento

C. Salud y seguridad:

- Contenidos:
 - Emociones **: Dificultades serias de regulación emocional. Tiene cambios de humor constantes. A nivel emocional, transmite todos sus estados de ánimo. Pasa de la máxima alegría al llanto. No hay control emocional.
 - Estilo sensorceptivo: le molesta que le toquen.
 - Sueño: no hay problemas de sueño.
- Necesidades: necesidad de regulación emocional.
- Objetivos:
 - Conocer las emociones y su función.
 - Reconocer las emociones.
 - Aplicar las estrategias enseñadas.
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

D. Autodeterminación:

- Contenidos:
 - Elección **: Ella es capaz de elegir.
 - Desplazamiento **: Juani tiene la marcha autónoma. Sabe dónde tiene que ir pero no lo realiza con corrección ya que durante el desplazamiento insulta, grita, corre, no espera, empuja a los compañeros, se despega del grupo...
 - Petición de ayuda **: Necesita aprender a pedir ayuda ya que no lo hace, se enfada, se frustra, dice palabrotas y se intenta escaquear.
- Necesidades: necesidad de saber pedir ayuda y de desplazarse con corrección.
- Objetivos:
 - Ser capaz de pedir ayuda.
 - Desplazarse con corrección.
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

E. Funcionamiento individual

- Contenidos:
 - Atención **: Dificultades de atención en la realización de tareas, se distrae mucho.
 - Inhibición **: Juani manifiesta impulsividad, no es capaz de inhibir sus impulsos verbales y motores. Dicha impulsividad le dificulta en la ejecución de cualquier tarea.
 - Flexibilidad **: Es muy inflexible. Le cuesta asumir cualquier cambio que ocurre. En esas situaciones aparecen problemas de conducta.
- Necesidades: necesidad de mejorar en atencional, de inhibir sus impulsos y de ser más flexible.
- Objetivos:
 - Mejorar en el centraje en la actividad que realiza.
 - Ser capaz de inhibir sus impulsos.
 - Aceptar los cambios.
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

F. Comunicación y relaciones sociales: tiene lenguaje oral

- Contenidos:
 - Sistema de comunicación **: Juani se comunica con lenguaje oral.
 - Comprensión: tiene buena comprensión, es capaz de seguir órdenes y de comprender oralmente una historia.
 - Expresión: le cuesta mantener una conversación. Es necesario reconducirle continuamente porque recurre a temas obsesivos (enfermera del colegio) y porque verbaliza continuamente pensamientos "Me ha dicho que...". No respeta turnos.
- Necesidades: tiene necesidad de que respete turnos en los intercambios comunicativos y reducir sus temas obsesivos.
- Objetivos:
 - Respetar el turno de palabra.
 - Reducir sus temas obsesivos.
- Medidas de APC: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

G. Ocio y tiempo libre

- Contenidos:
 - Patio: en su tiempo libre de juego en el patio, Juani salta, corre... En definitiva, se desfoga.
 - Juego **: No sabe jugar. Tiene juegos muy limitados.
- Necesidades: necesita aprender a jugar.
- Objetivos:
 - Aprender a jugar "La Colita".
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

H. Actividades ocupacionales

- Contenidos:
 - Autonomía en el trabajo **: No es autónoma en el trabajo. Ella sabe lo que tiene que hacer, pero no sabe cómo lo tiene que hacer, no sabe cuándo finaliza la tarea y qué debe hacer cuando finalice la tarea.
 - Motricidad fina: presenta buena habilidad para el desempeño de tareas que requieran la motricidad fina, y buena coordinación visomanual.
- Necesidades: necesidad de ser autónoma en el trabajo.
- Objetivos:
 - Saber qué tiene que hacer.
 - Saber cómo lo tiene que hacer.
 - Saber cuándo acaba una Actividad.
 - Saber que hacer cuándo acaba la actividad.
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

I. Vida en el hogar:

- Contenidos:
 - Tareas domésticas: no presenta dificultades importantes en las tareas domésticas como barrer, fregar... Respecto a la preparación de la mesa Juani sabe que tiene que poner la mesa pero no es capaz de preparar la mesa ni de recoger después de almorzar.
- Necesidades: no es prioritaria esta habilidad, pero queremos que sea más competente en esta habilidad, por tanto, trabajaremos determinados objetivos.
- Objetivos:
 - Preparar la mesa.
 - Recoger la mesa.
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

J. Utilización de la comunidad. Participación

- Contenidos:
 - Participación en clase: participa en las actividades planteadas, pero hay dificultades de conducta que dificultan la participación. A Juani le gusta participar.
 - Participación en el patio: no hay participación en los juegos de patio que se plantean.
 - Participación en actividades de centro: al igual que en la participación en clase, le gusta participar en las actividades de centro (fiestas, cumpleaños, salidas...), pero necesita guía externa.
- Necesidades: no es prioritaria esta habilidad, pero queremos que sea más competente en esta habilidad, por tanto, trabajaremos el objetivo de participación.
- Objetivos: participar en el patio.
- Medidas de ACP: Sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

K. Conducta

- Contenidos: el repertorio de conductas desajustadas que presenta Juani son:
 - Pérdidas de autocontrol: muestras constantes y numerosas rabietas a lo largo de la jornada escolar.
 - Heteroagresivas: Juani, empuja y pega manotazos a compañeros y compañeras.
 - Autolíticas: se muerde en la mano y se golpea la cara.
 - Socialmente inapropiadas: insulta siempre a los mismos compañeros “idiota”, “puto Juan” y palabrotas: “Me cagüen Dios”, “le voy a decir a mi madre”, “venga hostias, joder”.
 - Disruptivas o molestas: grita muy fuerte “ya vale, que no me miren”, “Viva Torre Monreal”. Se levanta de la silla, agita los brazos y habla de sus temas obsesivos.
 - No colaborativas: se distrae con mucha facilidad ya que presenta un bajo nivel de concentración.
 - Negacionistas: a veces se niega a hacer lo que se le dice “que no lo voy a hacer, que lo hagas tú si quieres”.
 - Obsesiones: por un lado, tiene obsesión con la enfermera del colegio ya que la adora y le gusta hablar de ella, ir a visitarle, gritar su nombre... Por otro lado, tiene obsesión hacia ciertos compañeros que no los quiere y les insulta “puto Juan”, “Me ha insultado, ...”.
- Necesidades: necesidad de ajustar su conducta a la situación.
- Objetivos:
 - Aumentar sus conductas adaptativas.
 - Disminuir sus conductas desadaptativas.
- Medidas de ACP: sí es necesario reflejar aspectos de esta habilidad en este documento.

¿Cómo es Juani y qué necesidades tiene?

Estos son los datos relevantes:

1. Todo el repertorio de conductas aparecen siempre en todos los desplazamientos del centro y para pedir ayuda la petición de ayuda.
2. Todo el repertorio de conductas aparecen frecuentemente en:
 - Tiempos de espera: principalmente en el tiempo de espera de salir al autobús; tiempo de espera en el comedor entre 1º y 2º plato; y tiempos de espera en pequeños tiempos muertos en clase (por ejemplo, cambio de clase).
 - Situaciones que le generan estrés: se detectó que eran las situaciones de cambios que había en el día a día y verse en la pantalla del televisor cuando hace actividades telemáticas intergrupales (por ejemplo, actividad de bingo).
 - Situaciones que le frustran: las dos situaciones que le frustran son, en primer lugar, no ir la primera (no ir la primera al autobús, no ir la primera a lavarse las manos...) y, en segundo lugar, cuando se le hace una corrección.
 - Situaciones en las que Juani se siente amenazada: puede ser porque le tocan a ella y eso le molesta (por ejemplo le han rozado al pasar) o porque le cogen

alguna pertenencia (mochila, chaquetón...) y piensa que se lo van a llevar o que se lo van a romper.

- Situaciones desagradables que recuerda del pasado: Por ejemplo, “me ha pegado en el autobús” y es algo que ocurrió hace dos años.
- Situaciones que quiere evitar: por ejemplo si anticipa que la tarea puede ser difícil.

¿Cómo es el documento “Medidas de Apoyo Conductual Positivo”?

Nuestro documento “Medidas de apoyo conductual positivo” consta de:

1. Portada.
2. Elementos sobre los que intervenimos:
 - Antecedentes.
 - Habilidades.
 - Consecuentes.
 - Estilo de vida.
3. Plan de Acción.
4. Anexos.

¿Cómo es nuestra portada?

La portada de nuestro documento es la siguiente:

2. PROGRAMACIÓN:			
– VI. MEDIDAS APOYO CONDUCTUAL POSITIVO:			
A. ANTECEDENTES			
B. HABILIDADES			
C. CONSECUENTES			
D. ESTILO DE VIDA			
Programa de Tránsito a la Vida Adulta			
NOMBRE Y APELLIDOS: JUAN CRISTÓBAL ANTON			
FECHA NACIMIENTO: 19/11/1991		EDAD: 18 años	
TUTOR/A: N/A		CURSO: 2º ITUAE	
EQUIPO ACP:		Tutora, TAE, Maestros de AL, E.F., Música, Religión, Jefe de estudios y técnicos de CRENA	
MODALIDAD EDUCACIONAL:		B. Centro Educación Especial	
		Combinado	

Plan Portada

¿Cómo intervenimos en los factores del entorno o antecedentes?

Los factores del entorno influyen en la conducta que presenta el alumno. Estos factores están ligados directamente a la organización del entorno.

Los antecedentes son aquellas variables que desencadenan que ocurra la conducta problema o la conducta deseada. Estas variables pueden ser de:

- Actividad: están relacionados con la actividad que se desarrolla. En el caso de nuestra alumna las variables de actividad son: los cambios, los tiempos de espera,

las tareas difíciles, no ir la primera para realizar la actividad, los desplazamientos y verse en la en la pantalla del ordenador.

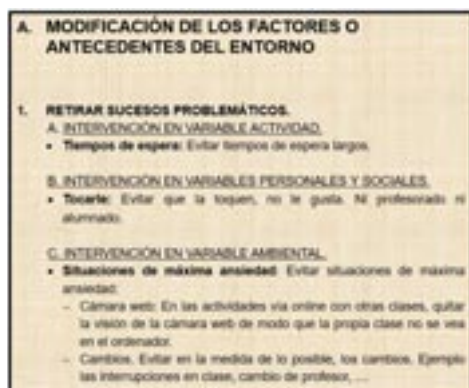
- Personales y sociales: están relacionados con ella misma y con las personas (compañeros y profesionales). En este caso son: que le toquen, que le cojan alguna pertenencia suya y las obsesiones que tiene con ciertas personas.
- Ambientales: están relacionadas con el entorno. En el caso de Juani no le beneficiaba la disposición del mobiliario y necesita un ambiente tranquilo.

Si conseguimos saber cuáles son esas variables que influyen directamente en la conducta podemos intervenir sobre ellas. Podemos hacer 4 tipos de intervención: eliminar variables, modificarlas, añadir nuevas variables que produzcan conductas deseadas y bloquear el impacto negativo de algunas variables.

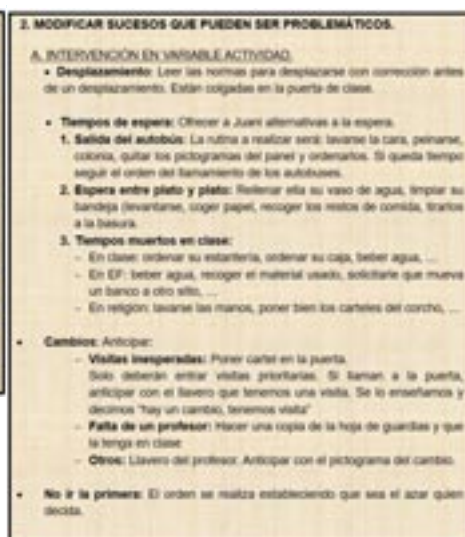
Las preguntas que nos podemos hacer para intervenir en los antecedentes son:

- ¿Cómo podemos cambiar los antecedentes para prevenir las conductas no deseadas?
- ¿Cómo podemos cambiar los antecedentes para conseguir las conductas deseadas?

En nuestro documento de centro “medidas de ACP” el apartado “Modificación de los factores o antecedentes del entorno” queda plasmado de la siguiente manera:



Plan Antecedentes 1



Plan Antecedentes 2

3. AÑADIR SUCESOS QUE PRODUZCAN CONDUCTAS DESEADAS. A. INTERVENCIÓN EN VARIABLE ACTIVIDAD. • Recordar conductas de comportamiento deseadas: - Inmediatas: Llavero del profesor. Mostrar pictograma con conductas adaptativas. Cada profesional debe contener los pictogramas que más use con el alumnado (Juani) y sus compañeros. - Pallo: Antes de salir al patio, recordar verbalmente con apoyo visual de lo que se puede hacer y lo que no. • Toma de turnos: En el llavero del profesor incluir pictograma "Mi turno". Establecer en las situaciones de diálogo el siguiente procedimiento. El profesor llevará en el "llavero del profesor", el pictograma "Mi turno" que significa (me toca). En las situaciones de diálogo el profesional dará el turno dando el llavero con ese pictograma. Podrá haber quien lleve el llavero. • Autonomía en el trabajo: Sistema de trabajo en mesa. Está acordado. • Regulación emocional y relajación: Establecer todos los días: - Rutina de emociones: Leharemos "¿Cómo estoy?". Se realizará primeramente después de realizar el patio y cuando se entra del patio. Se realizará con el panel de emociones. - Sesión de relajación: Se ha iniciado a última hora, después del patio sesión de relajación (paga personal, extendiendo la colchoneta...). • Jugar: Jugar "La colita" en el 2º patio con Juani (E.F). • Almuerzo: Establecer una rutina del almuerzo. Todos sus utensilios son de color verde para facilitarle que sea más autónoma.	B. INTERVENCIÓN EN VARIABLES PERSONALES/SOCIALES. • Recordatorio de situaciones positivas: Claramente recordarle una situación en la que trabajó muy bien. • Tiempo para hablar de sus cosas: El momento para hablar de lo que quiere (objetivos, ...) será en la rutina "¿Cómo estoy?". C. INTERVENCIÓN EN VARIABLE AMBIENTAL. • Entorno tranquilo: Crear un ambiente en clase tranquilo y predecible, que facilite que Juani se sienta segura y calmada. Nuestra conducta debe ser serena. • Disposición de mobiliario: Se ha modificado la disposición de la clase para favorecer el centraje. 4. BLOQUEAR / NEUTRALIZAR EL IMPACTO DE ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS. A. INTERVENCIÓN EN VARIABLES PERSONALES. • Sensibilización a profesionales: Tratar de interpretar las salidas de tono de Juani dentro de sus dificultades para gestionar su excesiva efusividad y para sentir la frustración, y no como reacciones de confrontación. • Sensibilización a compañeros: Hacer entender a los compañeros que las muestras de enfado de Juani y sus palabrotas no están dirigidas hacia ellos, e intentar evitar el rechazo que estas conductas pueden provocar en el resto de compañeros y profesionales.
--	--

Plan Antecedentes 3

Plan Antecedentes 4

¿Qué habilidades enseñar?

En este bloque nos planteamos ¿qué le vamos a enseñar?, ¿en qué queremos que Juani sea más competente?

Los objetivos que nos planteamos que Juani aprenda teniendo como referencia las habilidades adaptativas son:

- Autodeterminación: pedir ayuda y desplazarse con corrección.
- Salud y seguridad: conocer e identificar sus emociones.
- Conducta: aprender a esperar, aprender a no ir la primera y aprender a relajarse.
- Actividades ocupacionales: ser autónoma en el trabajo.
- Funcionamiento intelectual: aceptar los cambios y mayor centraje en la realización de tareas.
- Vida en el hogar: preparar y recoger la mesa.
- Ocio y tiempo libre: aprender a jugar.
- Participación: participar en el patio.

En nuestro documento de centro "medidas de ACP" el apartado "Habilidades" queda plasmado de la siguiente manera (se muestran solo algunos ejemplos):



Plan Habilidades 1

Plan Habilidades 2

¿Cómo intervenimos en los consecuentes?

En este bloque reflejamos qué vamos a hacer una vez que la conducta deseada o no deseada se hay producido. En función de lo que hagamos, tenemos más posibilidades de que la conducta problema se mantenga o disminuya.

Con esta intervención, se pretende conseguir dos finalidades:

- Reforzar a la persona cuando recurre a habilidades alternativas.
- Reducir la eficacia de las conductas problemáticas.

En nuestro documento respondemos a estas tres preguntas: ¿Qué hacemos cuando la alumna haga una conducta deseada?, ¿qué hacemos cuando la alumna haga una conducta no deseada? y ¿qué hacemos en situación de crisis?

Esta última pregunta es la que en el centro tenemos más dificultades. Decimos crisis cuando existe riesgo de que la persona presente conductas problemáticas muy serias y se ponga en riesgo él mismo, a sus compañeros y/o al resto de profesionales.

En estos casos, intervenimos para disminuir la intensidad, protegerle a él y al resto de posibles daños físicos. El criterio que nos guía siempre en este tipo de intervenciones es la protección.

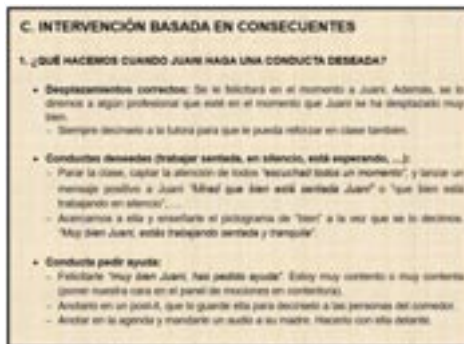
Nosotros tenemos dificultades en estos casos y nos es difícil establecer un protocolo de intervención ya que en situación de crisis es necesario tener en cuenta varios aspectos:

- En primer lugar, saber en qué fase de la crisis se encuentra el alumno o alumna en ese momento. Si está en la fase desencadenante, en fase de intensificación, fase de explosión o fase de recuperación.
- En segundo lugar, el espacio en el que se está produciendo la crisis. No es lo mismo que sea en el pasillo, en el patio o en la clase.

- En tercer lugar, hay otras variables muy importantes que se deben tener en cuenta: Por ejemplo, presencia de alumnado que hay que desalojar de dicho espacio, presencia de materiales o mobiliario que puede ser arrojado...

En el caso que planteamos Juani no presenta episodios de crisis.

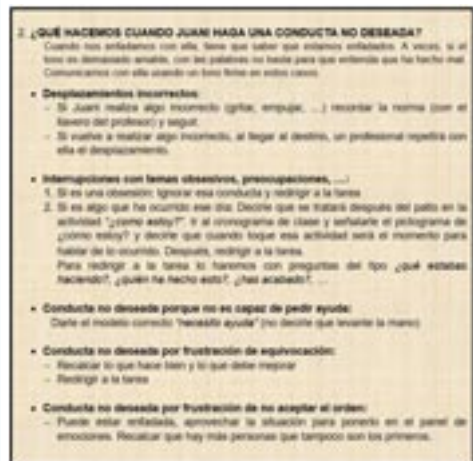
En nuestro documento de centro "medidas de ACP" el apartado "Consecuentes" queda plasmado de la siguiente manera:



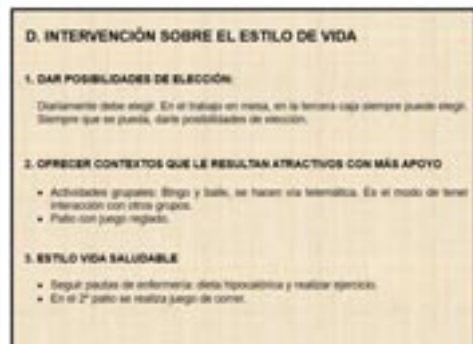
Plan Consecuentes 1



Plan Consecuentes 3



Plan Consecuentes 2



Plan Estilo de vida

¿Cómo intervenimos en su estilo de vida?

Las intervenciones sobre su estilo de vida son aquellas que mejoran su calidad de vida.

Estas intervenciones contribuyen a largo plazo a prevenir las conductas problemáticas y/o a mejorar su calidad de vida y puede ser muy amplia y variada.

En nuestro documento de centro "medidas de ACP" el apartado "Estilo de vida" queda plasmado de la siguiente manera (ver arriba):

¿Qué es el plan de acción?

Todas aquellas actuaciones que tenemos que hacer o que están pendientes se anotan en el plan de acción. Posteriormente, en las reuniones de seguimiento semanal se van priorizando las actuaciones a realizar y se temporalizan.

En el apartado “Plan de acción” del documento se recoge las actuaciones previstas, la fecha que se inicia la actuación y el grado de consecución con el indicador correspondiente. Establecemos 4 tipos de indicadores:

1. Iniciado: actuación iniciada.
2. Incipiente: actuación llevada a cabo todavía falta para estar alcanzada.
3. Avanzado: actuación se está realizando con alto grado de realización.
4. Alcanzado: actuación conseguida.

En nuestro documento de centro “medidas de ACP” el apartado “Plan de acción” queda plasmado de la siguiente manera:

Anexos

Para nosotros es importante que en los anexos esté todo el material que se utiliza para llevar a cabo el plan de ACP. De esta manera, si hay que retocar un apoyo visual que se ha hecho, el profesional lo tiene a mano en los anexos y lo pueda volver a hacer.

El documento presentado se complementa con diferentes anexos. Se muestran imágenes de algunos anexos utilizados.

ACCIÓN	FECHA	1	FECHA	1
Refectura de estudios explica el plan a tutora	18/09/20	1	18/09/20	4
Realizar una propuesta de Plan ACP	18/09/20	1	17/10/20	4
Corrección de la propuesta de Plan ACP	17/10/20	1	8/10/20	4
Informar al resto de profesionales del Plan	8/10/20	1	15/10/20	4
Realizar panel de emociones	19/11/20	1	10/12/21	4
Estructurar en la jornada rutina emocional y rutina relajación	19/11/20	1	10/12/20	4
Hacer llaveros del profesor. Hacer 6				
Cartel de no interrumpir	15/10/20	1	22/10/20	4
Tiempos de espera. Estructurar. Autobús, comedor y tiempos muertos.	22/10/20	1	19/11/20	4
Consecuentes. Conductas deseadas. Tipos de contrato.				
Consecuentes. Conductas no deseadas				
Realizar un guion para la relajación	14/01/21	1	21/01/21	2
Disposición de la clase	15/10/20	1	22/10/20	4
Trabajo autónomo. Diseñar sistema de trabajo	22/10/20	1	10/12/20	4
Caja personalizada para establecer el orden				
Desplazamiento. Normas.	12/11/21	1	19/11/21	4
Toma de turnos	21/01/21	1	28/01/21	4
Normas del patio	12/11/21	1	19/11/21	4
Listado de intereses	14/1/21	1	21/1/21	4
Mantel para el almuerzo	21/01/21	1	28/01/21	4
Petición de ayuda. Ideas para el trabajo en mesa				
Cuaderno para el autobús	22/01/21	1	28/01/21	3
Comprar cronómetro visual. Gestionar su uso	27/12/20	1	28/01/21	2
Estrategias para gestionar el enfado				
Centraje. Estrategias				
Espera. Diseñar intervención				

Plan Plan de acción



Anexo. Panel de emociones



Anexo Apoyo visual
Desplazamiento correcto



Anexo Disposición de la clase

Conclusiones

Una vez acabada la presentación podemos pensar que el vestuario a medida que se le ha confeccionado a la alumna es muy moderno y sofisticado. Sin embargo, es un vestuario cómodo y práctico porque el objetivo es que ese vestuario le permita disfrutar de su vida.

Por tanto, nosotros decimos que en Colegio Público de Educación Especial Torre Monreal tenemos claro que, aunque no siempre tengamos un dedal que nos proteja de posibles pinchazos que podamos tener a la hora de hacer ese traje a medida, nosotros:

- Seguiremos creando vínculo positivo con el alumnado porque sabemos que es la mejor estrategia.
- Seguiremos aprovechando cualquier oportunidad, porque ahí ellos sentirán que les queremos y que nos importan.
- Seguiremos protegiéndoles, poniéndoles tiritas para que esa huella negativa pueda cicatrizar, de modo que podamos minimizar el impacto y no determine tanto su vida.
- Seguiremos mirándonos, con una mirada cálida pero autocrítica.
- Seguiremos sacando lo mejor que tenemos cada uno de nosotros para que ese traje lo podamos hacer a medida.
- Seguiremos esforzándonos porque es un reto que nos plantea la escuela.

En definitiva, en el Colegio Público de Educación Torre Monreal, seguiremos trabajando.

Mesa Redonda: Centros de Educación Especial: ¿Cómo tendríamos que ser en 2025 para atender mejor las necesidades asociadas al ámbito de la conducta?

**Dirige: Mari José Cortés (directora del Servicio
de Inclusión, Igualdad y Convivencia)**

Participan: José Andrés Burguete (Director de CCEE Isterria),
José Luis Gamén (director de CPEE Torre Monreal), Elvira Lacunza
(directora de CCEE El Molino) y Mari Carmen San Miguel
(directora de CPEE Andrés Muñoz)

Pregunta 1. La visión (centro soñado, aquel que queremos lograr) en nuestros centros educativos es uno de los aspectos del proyecto educativo de centro. ¿En qué aspectos debemos ajustarlo para poder alcanzarla? ¿Qué planificación y estructura organizativa consideráis más adecuada? ¿Qué concreción tienen que tener vuestros planes directivos para poder desarrollarla?

1.1. Respuesta CPEE Andrés Muñoz Garde

- Estudio pormenorizado del sistema de comunicación de cada uno de los alumnos y alumnas del colegio proporcionando una exhaustiva formación de los más usados a la Comunidad Educativa.
- Aumento del trabajo con las familias: acompañamiento integral a las mismas durante todo el tiempo que dure la escolarización, asesoramiento en momentos de cambio de ciclo educativo, apoyo emocional cuando sea necesario, realización de trámites burocráticos, aportación de información relevante sobre eventos educativos, ayuda profesional para generalizar en el ámbito doméstico los aprendizajes realizados en el centro educativo.
- Elaboración, difusión, y uso de habilidades sociales básicas que permitan al alumnado desenvolverse lo más autónomamente posible en las diversas actividades de la vida diaria fomentando su participación activa en la sociedad.
- Creación de ambientes distendidos facilitadores de experiencias de aprendizaje trabajando en Proyectos comunes a toda la Comunidad Educativa cuyos productos finales den lugar a sesiones grupales donde la Comunidad Educativa pueda relacionarse, disfrutar y crear vínculos emocionales tan imprescindibles en el desarrollo evolutivo de nuestros alumnos y alumnas.

1.2. Respuesta CCEE Isterria

Nuestro PEC, reelaborado y aprobado en este año 2020, está impregnado del ACP. Nuestros principios pedagógicos queremos que supongan una manera de trabajar y de hacer en el ámbito del ACP y estos son algunos de ellos:

- Apostamos por una educación inclusiva donde identificamos y respondemos a la diversidad. La inclusión también es para nosotros, para los CEE. Somos inclusivos por principios.
- Una Educación integral donde trabajamos todas las dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, social y física).
- Educamos en la diversidad para analizar, corregir e incorporar actitudes y comportamientos que vayan dirigidos hacia la igualdad.
- Una educación para la salud socioemocional, física y mental. Sin emoción no hay aprendizaje. Escuela saludable, sostenible y solidaria.

Familias: Importante papel de colaboración. Relación estrecha, acogida al principio y acompañamiento en distintos momentos y por diferentes razones.

Es muy importante la transversalidad, participación y coordinación de toda la comunidad educativa (profesionales, familias, alumnado...) en nuestras acciones y trasladamos estos principios pedagógicos al día a día.

1.3. Respuesta CCEE El Molino

En la visión del centro soñado quiero destacar tres aspectos fundamentales:

- Equipo de profesionales.
 - Objetivo común: un equipo de profesionales que trabaje unido por un objetivo común.
 - Formación: un equipo muy formado tanto en aspectos técnicos como en éticos con unos valores y principios que sean la guía que unifique el trabajo.
 - Equipos especializados y de carácter multidisciplinar. Dentro de este equipo se debe crear equipos especializados para atender a todo el alumnado teniendo en cuenta sus características (etapa, perfiles etc.).
 - Comunicación y coordinación: importantísimo el diseño de una organización que facilite la coordinación y comunicación en este equipo. Sin una buena coordinación no es posible una buena intervención.
- Familias: es muy importante definir cómo se va a realizar los cauces de comunicación, atención y coordinación con las familias.
 - Proceso de acogida que dará calidez a un momento que a veces puede ser muy doloroso.
 - Acompañamiento que se realizará a lo largo de toda la escolarización de su hijo o hija.
 - Proceso de salida que es otro de los momentos más significativos y lleno a veces de incertidumbre.
 - Importantísimo resaltar el poder contar con el Centro de Orientación Familiar (COF) en el que todas las familias que acuden a él se sienten acompañadas y apoyadas.

- Plan de Convivencia desde el paradigma de la ACP poniendo el foco en el alumno y en la intervención desde la ética. La gestión de la convivencia será el hilo conductor donde se engranan los componentes de toda la actividad escolar para toda la comunidad educativa.

Teniendo como sello de identidad la CALIDEZ EN LA INTERVENCIÓN.

1.4. Respuesta CCEE Torre Monreal

El centro soñado es aquel en el que la Línea Pedagógica, en la que llevamos tiempo trabajando, está completamente incardinada y consolidada.

Una línea Pedagógica que esté basada en la intervención coherente de las 5 dimensiones que marcan el concepto de discapacidad intelectual (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo en su 11ª edición de 2010), que son:

- Dimensión I: Funcionamiento intelectual / HH. Intelectuales.
- Dimensión II: Conducta Adaptativa (conceptual, social y práctica).
- Dimensión III: Participación, Interacciones, Roles Sociales.
- Dimensión IV: Salud (salud física y salud mental).
- Dimensión V: Contexto.

En esta línea Pedagógica encaja perfectamente, de una forma natural, el Apoyo Conductual Positivo.

El centro soñado que queremos lograr es:

- Un centro en el que los Proyectos de planificación, empezando por el PEC, los diferentes Planes Educativos, las Propuestas Curriculares para las diferentes Etapas y el Plan Educativo para cada alumno, están perfectamente alineados con esta Idea Pedagógica.
- Un centro en el que todas y todos los profesionales damos lo mejor de nosotros para lograr la consecución de los objetivos comunes establecidos.
- Un centro con una Línea Pedagógica con respaldo del Dpto. de Educación desde el punto de vista normativo y desde el punto de vista de la dotación de recursos personales, materiales y económicos.
- Para el alumnado, una Estructura Organizativa que aporte condiciones preventivas básicas ante las dificultades graves de adaptación conductual a nivel de centro: un entorno y sub-entornos estructurados espacial y temporalmente, un entorno significativo, predecible, seguro física y emocionalmente, con apoyos y referentes personales estables, con una intervención perfectamente planificada que busca el éxito de la persona, que responde a las necesidades de adaptación y participación positiva de la persona.

Para planificar es necesario contar con tiempos y espacios para la coordinación de calidad. La coordinación, es la principal estrategia que nos puede acercar al éxito. Una buena, suficiente y oportuna coordinación interna y una buena, suficiente y oportuna coordinación interdepartamental.

Es necesario responder con rapidez a las necesidades de ACP, con medidas generales en tanto que se construye el Plan personalizado al igual que contar con estructuras organizativas abiertas y flexibles para ajustarlas a las necesidades, sobre todo en aquellos casos en los que es necesario adoptar medidas extraordinarias.

Pregunta 2. El Departamento de Educación tiene la responsabilidad de acompañar y dotar de los recursos personales y materiales necesarios. ¿Cuáles serían, según vuestro criterio los aspectos claves en los que debe actuar? ¿Qué recursos de cualquier tipo consideraríais necesario para poder desarrollar un trabajo transversal, donde la creación de redes de apoyo y la coordinación fueran la base del funcionamiento? ¿En qué aspectos y temas el CREENA puede acompañaros y apoyar? ¿Qué otros Departamentos, entidades y asociaciones os parece que deberían participar en ellas?

2.1. Respuesta CCEE Isterria

Aspectos claves en los que debemos actuar:

- a. CREENA. Punto de apoyo y referencia. Elemento clave. Liderazgo en ésta y otras materias. Proponer una manera de hacer y ser. Señas de identidad propias. Apostar por el trabajo colaborativo.
 - Formado por los mejores en cada una de las materias.
 - REFERENCIA. MAYOR APOYO Y ORGANIZACIÓN.
 - Grupo de conducta. Ejemplo de buen hacer. Satisfacción de centros.
- b. Normativa. Dotar de cobertura jurídica a nuestras acciones. Incertidumbres con los cambios. Falta de normativa. Actualizar normativa (perfiles, ratios, etc.) Educa (grupos, materias, horarios, Preinscripción...).
- c. Formación técnica y específica. Mejorar nuestras competencias y nuestro entrenamiento, no en el marco general de la formación sino adaptada a nuestras necesidades. Mayor apoyo emocional. Proyecto de desensibilización sanitaria. Mejorar la formación y el clima para mejorar la atención sanitaria (Mejora del alumnado y mejor respuesta). Liderar redes colaborativas con otros CEE.
- d. Revisar necesidad de recursos. Psiquiatría, enfermera, relación interdepartamental (salud mental, derechos sociales...). Respuestas ágiles y certeras. REGULACIÓN.

2.2. Respuesta CCEE El Molino

Aspecto claves:

- Adecuación de la herramienta del educa a las características, perfiles, organización de los centros de Educación Especial.
- Incluir en los currículos oficiales de las diferentes etapas: infantil, primaria, secundaria los elementos curriculares imprescindibles que necesita nuestro alumnado.
- Incluir en los planes de estudio y currículo de todos los grados de magisterio y en algunas especialidades de FP asignaturas de Educación Especial.
- El CREENA
 - Programa de acompañamiento y formación para las familias.
 - Creación de redes de apoyo entre los diferentes servicios, departamentos y entidades en los que participan y se desarrolla la vida de nuestro alumnado.

2.3. Respuesta CPEE Torre Monreal

- Plantear un modelo de docencia compartida para los casos con conductas gravemente desadaptadas que tienen un desgaste emocional personal y profesional intensísimo. En su caso, poner en valor el modelo de respuesta educativa compartida entre profesor de PT y Especialista de Apoyo Educativo, el trabajo conjunto dentro del aula de ambos profesionales y la necesidad de profundizar también en este modelo.
- Estabilidad en el profesorado que debe ser referente estable para el alumnado y debe ofrecer la suficiente continuidad en la intervención en el ACP, es esencial e innegociable. Puestos de difícil provisión.
- En los casos que se requiere la adopción de medidas extraordinarias de intervención educativa, deben contemplarse la dotación de recursos materiales y personales excepcionales: atención individualizada, sala de regulación.
- Mantener, consolidar y potenciar la red de trabajo conjunto que están desarrollando los CEE y el CREENA, recuperando la frecuencia de 1 día a la semana en cada centro.
- Tejer de manera institucional una red de trabajo interdepartamental con los profesionales que están en la atención directa: Salud, Educación, centros residenciales, Derechos Sociales, etc., para trabajar sobre casos concretos: coordinar la intervención conjunta (visión global), la toma de decisiones, el seguimiento de casos. Sería bueno que hubiera un neurólogo, psiquiatra de referencia para alumnado de CEE.
- Es esencial contar con el apoyo del CREENA para conseguir que los profesores tutores que atienden a este alumnado se consideren Puestos de difícil provisión. Que el CREENA sea el enlace entre los CEE y el Departamento de Educación.
- Contar con apoyo del CREENA para el análisis, toma de decisiones conjunta, gestión y/o interlocución ante Educación, Derechos Sociales y/o Salud, en aquellos casos y situaciones más graves.

2.4. Respuesta CPEE Andrés Muñoz Garde

Se deberían crear nuevos perfiles profesionales que acompañen en el caminar a las familias: terapeuta ocupacional, trabajador social, integradores sociales,... figuras que sirvan para solucionar los posibles problemas que puedan surgir en el entorno familiar y que rompan el clima de convivencia en el seno de las familias.

Aspectos claves: diseño de protocolos de coordinación entre profesionales que atienden a alumnado con problemática conductual, seguimiento de los mismos de forma periódica a través de registros y reuniones programadas desde la implementación del mismo, asesoramiento de ponentes externos para encauzar hacia la dirección necesaria en cada caso las herramientas a utilizar.

Debería haber una constante, efectiva y fluida coordinación interdepartamental entre Bienestar Social, Salud y Educación creando directrices comunes en las que trabajar con cada caso de forma personalizada, sin caer en generalidades para todo el alumnado.

La labor del CREENA debe ser de búsqueda, de ayuda y vigilancia constante para conocer en profundidad nuestros centros para localizar profesionales que entiendan y resuelvan nuestras necesidades reales y diarias.

Recursos: construcción y elaboración de un currículum para nuestro alumnado con materias específicas para nuestros alumnos y alumnas, con actividades más ligadas a lo sensorial, a la relajación, a la expresión corporal, a las habilidades adaptativas, a la aceptación de cada persona como es...

Pregunta 3. Centrémonos en el tema principal de estas jornadas: Apoyo Conductual Positivo. En el día a día escolar nos encontramos con distintas situaciones ¿Qué protocolos veis imprescindibles para poder desarrollarlo? ¿Qué estrategias debemos introducir para conseguir mayores o mejores logros? ¿Cuál es el papel del CREENA en este proceso?

3.1. Respuesta CCEE El Molino

Es necesario un MARCO LEGAL, para centros educativos que articule la intervención ante los desajustes conductuales desde un paradigma y criterios comunes reflejados en una normativa que facilitaría la realización de protocolos. Tener protocolos es importantísimo ya que el protocolo es imprescindible para unificar criterios y para la toma de decisiones.

Deberían existir diferentes tipos de protocolos ajustados a los momentos y situaciones.

- Guías de actuación que deberían conocer todos los profesionales y personas que acuden por primera vez al centro.
- Protocolo de intervención ante una crisis conductual grave que nos ayudaría a actuar con inmediatez y eficacia.
- Protocolo de actuación con los profesionales y alumnado que han intervenido y vivido una situación de crisis.
- Protocolos de coordinación entre diferentes departamentos: educación, salud, servicios sociales y entidades en las que participan nuestro alumnado.

Como estrategias son pilares fundamentales: la prevención, la formación. Formación especializada del equipo en técnicas de observación y registro como base fundamental para una evaluación conductual y diseño de la intervención.

Papel del CREENA

- Orientación y apoyo desde sus profesionales técnicos. Resaltar el trabajo realizado estos cursos desde el Programa de Conducta con resultados tan positivos.
- Ampliar este apoyo a más ámbitos de trabajo de los centros y con otro perfil de alumnado.
- Formación específica para todo el equipo de profesionales de un centro de Educación Especial.

3.2. Respuesta CPEE Torre Monreal

A nivel del Departamento de Educación, es esencial y urgente elaborar una norma que nos permita a centros y profesionales abordar las conductas gravemente desadaptadas en un marco ético y legal apropiado, en el que se incluya la contención física.

A nivel de centro, hay que continuar con el diseño de protocolos para:

- Responder con rapidez a las necesidades de ACP, con medidas generales, en tanto que se construye el Plan personalizado.
- Contar con estructuras organizativas flexibles para ajustarlas a las necesidades.
- La acogida del profesorado y familias de nueva incorporación, para el apoyo y acompañamiento a lo largo del curso, siempre que sea necesario, especialmente en situaciones de crisis.
- Para lograr una gestión de la información altamente eficiente.

Es necesario crear una red de profesionales que trabajan en ACP con el fin de compartir materiales, documentación, experiencias, resultados...

El CREENA debe cobrar un papel principal en el desarrollo de la norma para abordar situación de crisis. Debe aportar liderazgo, visión, asesoramiento técnico experto, propuestas concretas.

A nivel institucional, el CREENA y Departamento de Educación deben velar y garantizar que el alumnado con necesidad de ACP, tenga su respuesta en el contexto escolar que le corresponda de acuerdo con los criterios de modalidad correspondiente. Tener presente que solamente la conducta, por muy grave que sea, no debe determinar la modalidad de centro de Educación Especial.

3.3. Respuesta CPEE Andrés Muñoz Garde

Protocolos y estrategias:

- Que profesorado y especialistas de apoyo educativo tengan preparación específica en Apoyo Conductual Positivo para poder atender las necesidades de este tipo surgidas en el colegio y, sobre todo, que realicen un trabajo exhaustivo con el alumnado en materia de prevención para evitar que lleguen episodios de crisis.
- Difusión y puesta en práctica de los documentos que se van elaborando y modificando en cada momento cuyo último ejemplo en nuestro caso es el Plan de Acogida recientemente cerrado con la finalidad de favorecer el conocimiento de nuestro centro a las personas de nueva incorporación.
- Compartir experiencias con otros centros de Educación Especial tanto del ámbito local como nacional.
- Creación de bases de datos, con programaciones o intervenciones que han dado buenos frutos o son novedosas y que han promovido aprendizajes funcionales en el alumnado, a los que podamos acceder otros profesionales.
- Aumento del trabajo coordinado y colaborativo con las universidades tanto locales como nacionales para favorecer y ampliar la difusión de los diferentes estudios e investigaciones que se llevan a cabo.

3.4. Respuesta CCEE Isterria

Protocolos y estrategias:

- Protocolizar, sistematizar.
- Observación. Clave para actuar.
- Anticipación.
- Prevención (primaria, secundaria y terciaria). Imprescindible.
- Coordinación.
- Programación.
- Evaluación. Datos de evaluación y comportamientos.
- La respuesta del alumnado no siempre es igual.
- SIN DATOS NO HAY CIENCIA.
- Mayor INVESTIGACIÓN para saber cuáles son los ítems en los que trabajamos para poder avanzar.
- Relación con UNIVERSIDADES.
- Avanzar en estudios para saber cuáles son los indicadores en los que debemos trabajar.

Pregunta 4. Un aspecto primordial es el impacto de estas situaciones de conducta en el resto del grupo de alumnado y en los demás integrantes de la Comunidad Educativa. ¿En qué aspectos considerarías primordiales la intervención y la formación?

4.1. Respuesta CPEE Torre Monreal

Aspectos primordiales para la intervención y la formación:

- Desde el Departamento de Educación se debe planificar una formación específica en conducta que permita la acreditación del perfil de "Conducta" y se pueda solicitar desde los centros como requisito en la dotación anual de plantillas.
- Incluir Formación en conducta en todos los planes de formación de cada curso escolar. Formación en:
 - Elaboración de Planes de Apoyo Conductual Positivo.
 - Análisis funcional de la conducta.
 - Prevención del descontrol de la conducta.
 - Conocimiento de las fases de descontrol de la conducta y capacidad de gestión de las variables en cada una de esas fases.
 - Contención física, autoprotección.
 - Gestión de las emociones (propias y en el alumnado).
 - Entrenamiento en habilidades sociales y en resolución de problemas.
 - Desarrollo de funciones ejecutivas.
 - Programas de entrenamiento del autocontrol.
- Formación a las familias para la continuidad de los planes de ACP en el ámbito familiar.
- La intervención, siempre desde el respeto a la persona, desde el conocimiento, pero con humildad, con determinación, pero sin heroísmos. Dirigida siempre a la prevención, protección y gestión emocional:

- Prevención: intentando controlar todas las variables que desencadenan el proceso de descontrol de la conducta. En la fase de intensificación gestionar la situación para desactivarla y que no llegue a la fase de explosión.
- Protección: cuando la conducta explota se debe proceder a proteger a todo el alumnado procediendo a la evacuación, a la interposición o contención y a la autoprotección.
- Finalmente se debe hacer una gestión y apoyo emocional adecuado con todo el alumnado y profesionales implicados.
- Respecto al alumnado con ACP intentar quitar etiquetas. Hay que ver la conducta como una necesidad de la persona y no como un rasgo único.

4.2. Respuesta CPEE Andrés Muñoz

Uno de los aspectos primordiales sería la creación de una normativa jurídica y legal para que todos los integrantes de la Comunidad Educativa que deben participar en cualquier situación de riesgo se vean amparados. Esta legislación debe tener una difusión clara y concisa en la que se comunique qué tipo de actuaciones se pueden permitir dentro del ámbito escolar y en qué situaciones.

Queremos remarcar que nos parece fundamental y prioritario el trabajo de prevención a todos los niveles y en todas las situaciones para evitar situaciones de crisis. Somos conscientes de que interviniendo en elementos como el entorno del alumno o alumna, cambiando la estructura espacial o flexibilizando la estructura temporal podemos ayudar en esa labor de prevención.

Tras la intervención creemos que es necesario contar con un acompañamiento psicológico y emocional a todos los niveles gestionando de forma adecuada y correcta el posible impacto de lo vivido en cada una de las personas implicadas.

En cuanto a la formación creemos que es necesaria una formación continua de habilidades adaptativas, de educación emocional y de ética. Esta formación nos daría herramientas y fortalezas para afrontar las posibles consecuencias de las crisis minimizando su huella.

Deberíamos tener una sólida base de formación específica en conducta y en técnicas de observación.

Debemos reflexionar sobre la importancia de la confidencialidad dada la delicada situación en muchas ocasiones.

Deberíamos crear una sólida red de labores de tutoría en la que el alumnado pudiese expresar lo que creyese oportuno.

Sería interesante implicar a las familias comunicando los posibles casos de crisis ocurridos y crear equipos de trabajo interdisciplinar entre los padres y madres y los profesionales del centro realizando labores complementarias y afines con la intención de minimizar los posibles efectos negativos que puedan tener las vivencias.

Así mismo, deberíamos crear grupos de reflexión en el colegio a los que pudieran acudir los profesionales que lo necesitasen para aprender entre todos y todas a convivir con las situaciones de crisis cuando se produzcan y a llevar a la práctica las fundamentales labores de prevención para que no ocurran.

4.3. Respuesta CCEE Isterria

Serían aspectos primordiales:

- Señalar el equipo responsable.
- Contar con un protocolo específico para cada episodio.
- Insistir en la prevención, detectar síntomas, anticipar y observar.
- Recibir formación para poder responder adecuadamente.
- Llevar a cabo en Isterria microformaciones dinámicas e individualizadas. En ocasiones nos encontramos con lentas respuestas de los equipos del sistema público (equipos de emergencia, etc).
- Desarrollar mecanismos de acompañamiento emocional para los profesiones que tienen que convivir con esos episodios así como las familias.

4.4. Respuesta CCEE El Molino

En cuanto a la intervención, señalamos como aspectos primordiales:

- Situación del día a día en el aula: situaciones que se asumen como normales por el alumnado pero que impiden el ambiente de tranquilidad, confianza que debería darse en el aula. No se produce un desajuste conductual grave pero sí incidencias prolongadas en el tiempo. La intervención se realizará tanto con el alumno causante de la situación, como con el grupo a través de programas y circuitos individuales.
- Ante un desajuste conductual grave, en la intervención hay que tener en cuenta el lugar, tiempo y duración e intensidad de la conducta.
- Se intervendrá con el alumno o alumna que sufre el desajuste ofreciéndole protección y un espacio en el que pueda relajarse, sala de relajación con elementos potenciadores de la misma: luz, música, sillón... Acompañamiento psicológico y de los profesionales de referencia.
- Con el alumnado que vive la situación: protección (desalojo del espacio, barreras físicas etc.) e inmediatamente después del suceso crear un espacio para gestionar las emociones que ha generado la situación, susto, angustia, miedo, dolor etc. El tutor profesional de referencia ayudará a la comunicación de la vivencia, a entender la conducta..., hay que poner especial atención al alumno que no comunica lo que siente y que se sabe que está afectado. Necesitará de una observación y seguimiento.
- Con los profesionales que han intervenido en la situación: se dará un tiempo de relajación, descanso y espacio para expresar sus sentimientos. La flexibilidad en la organización permitirá crear estas estructuras cuando sean necesarias.
- Con todo el equipo de profesionales: se dará la información que sea necesaria para que entre todos se pueda ofrecer el apoyo a todas las personas que lo necesitan.
- En un centro de nuestras características se convive juntos en muchos espacios y actividades y es imprescindible contar con la información que posibilite este apoyo y acompañamiento.
- Con las familias: informar de los incidentes, acompañar en momentos que generan angustia en la estructura familiar desde tutoría, psicología y desde el Centro de Orientación Familiar que ofrece la posibilidad de un apoyo pedagógico y terapéutico.

- Sistematizar grupos de reflexión profesional, ya iniciados con la auditoría ética, en los que exponer dudas, dilemas y compartir las intervenciones que realizamos.

En cuanto a la formación:

- Gestión de situaciones estresantes.
- Gestión emocional para poder ofrecer el apoyo al alumnado.
- Creación de herramientas que valoren el impacto que generan estas situaciones.

5. Clausura mesa redonda Mari Jose Cortés

Quisiera destacar tres aspectos. Una cuestión que hago a todos los centros, tanto públicos como concertados, es cuántos retos tenemos en todo lo que es la organización, la atención, la respuesta... En todos los centros educativos han hablado de la formación necesaria para todo el colectivo y la relación importante con toda la familia para un camino hacia la inclusión que se lleva a cabo con la presencia, participación y aprendizaje. No puedo evitar agradecer a esas 50 aulas de distintos tipos que están en los centros ordinarios y que hacen una labor igual mucha más aislada que los centros de educación Especial, que son grandísimos profesionales respondiendo y atendiendo a determinadas circunstancias. Aprovechando esa medicación que nos ha propuesto Ramón Novell de acepeína, ojalá podamos tener una tableta de esta medicación en todos los botiquines de todos los centros educativos de nuestra comunidad autónoma.

Gracias a todos los profesionales de la educación que, en este momento, estáis en la realidad luchando con la pandemia y sobre todo vamos a apostar por el profesorado que, como decía Paulo Coelho, creemos que el mundo está en manos de aquellos que corren el riesgo de soñar y vivir sus sueños.

Clausura y conclusiones

Carlos Gimeno
Consejero de Educación

Es un placer y un honor poder participar en una publicación que verse sobre las XXV JORNADAS DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA “APOYO CONDUCTUAL POSITIVO Y CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL”.

No quiero dejar pasar la ocasión para trasladar una reflexión sobre los aspectos epistemológicos y éticos que deben marcar el compromiso institucional de la administración educativa foral ante las mismas.

El alumnado que presenta discapacidad intelectual y muestra serias dificultades de adaptación conductual es probablemente quien mejor y más claramente evidencia nuestra responsabilidad como gestores para avanzar en adaptar nuestros entornos escolares en un horizonte más inclusivo. Para esta tarea nuestros Proyectos Educativos, no lo olvidemos, son la hoja de ruta más apropiada para realizar ese trayecto.

Hemos observado en las jornadas como el Apoyo Conductual Positivo comienza a lograr efectos alentadores en los Centros de Educación Especial navarros, es hora asimismo que sus esquemas fundamentales y su concreción sean también perfectamente extrapolables a nuestro sistema educativo ordinario. Esta cuestión facilitaría también que los centros más específicos no se terminen considerando como la única estructura en la que pueda darse respuesta educativa adecuada a las necesidades conductuales del alumnado con discapacidad intelectual y potencien los esquemas inclusivos por los que estamos trabajando en la educación navarra.

Se han puesto aquí de manifiesto evidencias para avanzar en esta línea mediante buenas prácticas, las cuales deben tener el correspondiente apoyo institucional.

Apoyo institucional en primer lugar para realizar un análisis de los actuales perfiles técnicos y una valoración de la conveniencia de incorporar nuevos agentes que completen y enriquezcan la labor realizada por quienes conforman en estos momentos las plantillas de los centros específicos y ordinarios, poniendo de manifiesto la especificidad



que tiene el trabajo con alumnado con estas necesidades educativas asociadas a graves conductas desadaptadas.

Es mi deseo que el apoyo institucional se sustancie en que el Departamento considere alguna medida que puedan repercutir en la estabilidad profesional y en la calidad de la respuesta educativa a proporcionar dentro de la normativa actual. El objetivo será que este segmento del alumnado pueda ser atendido por profesionales técnicamente acreditados, cuya labor pueda ser realizada de manera sostenida y estable.

La Dirección General de Educación del Departamento de Educación por medio del Servicio de Inclusión ya inició un trabajo orientado a la regulación específica de los procedimientos mediante los que abordar las conductas problemáticas más agudas, a fin de amparar tanto al alumnado que puede requerir de medidas reactivas de salvaguarda; a iguales que potencialmente pueden sufrir las consecuencias de episodios de descontrol severo de un compañero o compañera; así como de aquellos y aquellas profesionales que han de intervenir en situaciones críticas. La pandemia que estamos padeciendo exigió atender otras situaciones de forma urgente y prioritaria, en todo caso ya se han retomado estas actuaciones para garantizar el máximo nivel de amparo legal y creo que esta es una buena oportunidad para poder trasladar mi compromiso.

Los resultados del trabajo intercentros realizado por las cuatro estructuras específicas de nuestra comunidad son una realidad que anima a dar continuidad a este tipo de planteamientos, el Departamento de Educación traslada también su apoyo para la posibilidad de plantear objetivos más ambiciosos, que conecten con inquietudes investigadoras conjuntas así como la conexión de los Centros de Educación Especial con otras estructuras específicas ubicadas de los centros ordinarios que puedan ser recursos que generen dinamismo en el régimen de inclusividad que las familias deseen.

Aunque no comparto la teoría de que esta pandemia puede ser una gran oportunidad, creo más bien que es una gran calamidad, una desgracia para todos, tampoco cierro lecturas positivas como la de diseñar espacios interdepartamentales, algunos están ahora muy consolidados por otros motivos, como el relativo a Educación y Salud es palpable. Esta dinámica junto a la exigencia de estas Jornadas deben establecer estructuras, cauces y mecanismos de funcionamiento fluido entre Educación con los servicios dependientes de departamentos como el de Salud o de Derechos Sociales.

En mi modesta aportación, quiero poner en valor la nueva propuesta normativa, la LOMLOE, creo que ha llegado el momento de que los profesionales haga una lectura seria y serena de la nueva ley para ver cuáles son sus aportaciones y cómo podemos usarlas en beneficio de la educación, de la inclusión y la innovación.

Una lectura que delimite aquellas cuestiones que responden a criterios políticos y aquellas que responden a criterios técnicos avalados por el conocimiento científico y profesional como el que se ha desplegado en estas jornadas.

Los primeros, nos guste o no, serán objeto de debate de manera prolongada en una sociedad plural y diversa como la nuestra; es lo deseable, los segundos, sin embargo, tienen sus propias reglas para la búsqueda del consenso dentro del debate científico y profesional para diseñar una arquitectura educativa que hable con calma y en positivo de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En este sentido, la ley incorpora cuestiones tales como facilitar la libertad de elección de las familias por el régimen más inclusivo que atienda las necesidades educativas de sus hijos, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor. Obliga a incrementar los recursos en clave inclusiva que promueva la presencia, participación y rendimiento de todo el alumnado, incluido el más vulnerable con itinerarios más personalizados, abiertos y sin barreras, con una evaluación a medida.

Por lo tanto, centrémonos en las cuestiones que sí incorpora la ley y que tienen capacidad transformadora y renovadora de nuestro sistema educativo, analizando en todo caso cómo enriquecerla y mejorarla con las aportaciones de la investigación educativa, y el conocimiento profesional de las educadoras y los educadores de nuestra comunidad.

Desde luego eso es lo que ha hecho el Departamento de Educación, al margen de polémicas artificiales y de posturas políticas en la Comunidad Foral forzadas. Estas Jornadas y el apoyo del Departamento de Educación creo son un ejemplo. La creación de estructuras tanto en centros específicos como en centros ordinarios, no solo en educación Infantil y Primaria sino también en Secundaria, con una oferta cohesionada territorialmente es otro, las nuevas unidades concertadas en el ámbito de los centros específicos ejemplifican el compromiso que se amplifica con actuaciones como la ampliación del Colegio Andrés Muñoz Garde y actuaciones en las cocinas y cubierta del Centro Torre Monreal que mejore las condiciones de su alumnado.

Desde el inicio de la legislatura en el Departamento de Educación se ha mostrado especial interés siguiendo los principios basados en que nuestros centros educativos sean modelo de inclusividad. Este interés se ha traducido en un aumento considerable de la inversión económica dedicada a la inclusión del alumnado. Somos la comunidad autónoma con mejor ratio profesorado/alumnado.

La situación vivida a partir de marzo de 2020 ha puesto en evidencia carencias en nuestro sistema educativo que era y es preciso superar. Como consecuencia de todo esto, en el presente curso 2020-21 se han reforzado programas que ya estaban en marcha como por ejemplo, PROEDUCAR y Docencia Compartida, se han puesto en marcha nuevas iniciativas como es el programa PROA+ y se ha dado un cambio radical a la atención domiciliaria del alumnado, garantizando una atención más coordinada y controlada desde el propio sistema educativo.

Todo este bagaje exige actuaciones normativas que no permitan brechas de equidad y blinden la igualdad de oportunidades, el nuevo escenario normativo asimismo exige promoción de normativa foral que afectará tanto al CREENA, como a la normativa general y la de orientación educativa.

En lo relativo al CREENA, como entidad con el máximo nivel de especialización de nuestro sistema educativo, es esperable que la promoción normativa que se genere facilite liderar una manera de hacer absolutamente inclusiva, promocióne y articule un trabajo colaborativo y proporcione el asesoramiento con un diseño en red, información, recursos documentales y formación actualizada.

Quiero agradecer a todos los ponentes y profesionales que han intervenido en las Jornadas, así como el compromiso de todos los centros educativos, todos han sacado tiempo de donde no lo había, pero creo ha merecido la pena por el excelente resultado de estas Jornadas, la acreditada y comentada calidad de las mismas, por la resonancia obtenida y asimismo por la divulgación generada respecto a las cuestiones científicas. Hay mucho por hacer y será necesario disponer del presupuesto, los recursos y el ánimo para recorrer el camino.

Clausura y conclusiones

Manuel Martín

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Con una parte del pasado curso y cuanto llevamos del actual periodo académico, se puede delimitar un tiempo caracterizado por las consecuencias y secuelas de una pandemia que afecta al conjunto de la humanidad y que está conllevando una importante alteración de nuestra habitual manera de vivir y lógicamente de trabajar.

El ámbito educativo, en esta desafiante coyuntura, no es una excepción. Por eso ha de actuar, más que nunca, ofreciendo su versión más equitativa y exprimiendo su capacidad adaptativa al máximo.

La educación necesita de nuestra implicación como sociedad porque nos va mucho en acertar y en fijar un rumbo que supere la compleja situación que vivimos. La verdadera riqueza de las sociedades reside en su saber. El dinamismo de la creación de riqueza surge de la innovación de conocimientos. La mejor inversión es ahora y siempre la educación, el aprendizaje y la investigación. Hay que recuperar la confianza, ya que es el pilar que lo sustenta todo. Y la vía es lograr un sistema educativo que apueste por la excelencia.

En este entorno poliédrico y complejo, se han abierto muchos interrogantes a los que estamos haciendo frente con unos principios educativos claros, sólidos y, por supuesto, éticos. Nadie nos va a regalar nada, las oportunidades se tienen y tendrán que trabajar.

En esta encrucijada, se puede afirmar como fundamental, el papel de la administración como sustento del sistema y de los equipos directivos como pieza esencial en el engranaje de la escuela.

La implicación del profesorado, familias y del alumnado, la reanudación del currículo, la apertura de los centros hacia nuevos espacios educativos, el trabajar las emociones de alumnado, familias, personal docente y no docente, la escuela inclusiva... han sido y resultan igualmente claves para abordar la situación.



Esto nos está llevando, entre otras cosas, a tener que adaptarnos a escenarios inéditos y cambiantes en los que el conjunto de centros educativos habéis tenido que afrontar las exigencias de un prolongado confinamiento y que, en la actualidad, estéis en la necesidad de aplicar medidas estrictas y persistentes con las que garantizar una actividad presencial segura, fluida y lo más normalizada posible.

Esa presencialidad que, por esencial y necesaria, se debe mantener y que, en los Centros de Educación Especial, dadas vuestras particulares características, os requiere una exigencia añadida a todos los niveles.

Sin embargo, estas complejas circunstancias no han impedido que estemos logrando que nuestro sistema educativo funcione e, incluso, que hayamos podido viabilizar reseñables iniciativas, novedosas y fértiles.

Algunas de esas iniciativas, por ejemplo, han permitido obtener el fruto concreto que son estas jornadas que hoy clausuramos y que han superado con éxito algunas las limitaciones e imponderables que la situación COVID-19 nos ha impuesto...

En el ámbito que nos ocupa, a lo largo del curso 2019-20, se siguió desarrollando la colaboración que el CREENA mantiene con los cuatro centros de Educación Especial de nuestra comunidad, en relación con el alumnado con discapacidad intelectual que presenta conductas problemáticas graves o trastornos del comportamiento, dentro del marco que supone el Apoyo Conductual Positivo.

En este contexto participativo y colaborativo, destacan particularmente las diferentes sesiones de trabajo conjunto que llevasteis a cabo los centros específicos y los técnicos del CREENA.

Igualmente en el pasado curso, desde el Consejo Escolar de Navarra propiciamos una serie de encuentros con profesionales de cada uno de los centros de Educación Especial, así como con familias de los mismos, que supusieron una significativa conexión

y, en definitiva, la cimentación del escenario que durante estos cuatro días hemos compartido.

Fruto de esa convergencia entre la labor desarrollada por los centros de Educación Especial, del interés del Consejo Escolar de Navarra por vuestras comunidades educativas y de la colaboración desplegada por el CREENA, surgió la posibilidad de plantear un foro en el que intercambiar buenas prácticas y en el que reflexionar sobre cómo se pueden mejorar los apoyos educativos que se proporcionan al alumnado escolarizado en ellos y que requiere ayudas singulares para optimizar su capacidad adaptativa.

Ya en el presente curso 2020-21, se ha articulado el enfoque y la organización de la vigésima quinta edición de las Jornadas del Consejo Escolar de Navarra, con el objetivo de dedicarlas al Apoyo Conductual Positivo y los Centros de Educación Especial.

Mientras tanto, se está manteniendo activa la colaboración del CREENA con estos centros y se ha iniciado su extensión a las 19 Aulas Alternativas que actualmente existen en nuestra comunidad.

Estas jornadas, finalmente se han tejido gracias a la mayúscula implicación del Parlamento de Navarra, a través de su presidente Unai Hualde; al apoyo trascendental desde la Consejería de Educación, el Sr. Carlos Gimeno; al excelente trabajo de diferentes servicios del Departamento de Educación; a la comprometida colaboración entre los centros de Educación especial y el CREENA; al particular trabajo asesor, mentor y guía de Koldo Sebastián; y a la aportación que con todo cariño e implicación ha ofrecido el Consejo Escolar de Navarra.

Sin duda, una ejemplar manera de sumar fuerzas en torno a un argumento tan importante como el que nos ha traído hasta aquí.

Nuestro objetivo ha sido promover una revisión y difusión del trabajo que se está llevando a cabo en los centros de Educación Especial para atender las necesidades del alumnado que más apoyo necesita para desarrollar su conducta adaptativa.

Este foro creo que se ha caracterizado, entre otras cosas, por cinco rasgos especialmente significativos.

- El primero tiene que ver con que su espíritu y concreción se ha nutrido del trabajo comunitario intra e inter centros de Educación Especial, al que se ha sumado una labor técnica planificada y sostenida por el CREENA. Esta labor inductiva es, sin duda, su base. A partir de ella, sería bueno plantear la transferencia de aquellos elementos que puedan inspirar un trabajo similar en otras estructuras específicas y, así mismo, en el tejido ordinario de nuestro sistema, especialmente cuando éste tiene que dar respuesta a desafíos conductuales severos de alumnado sin discapacidad intelectual.
- El segundo rasgo tiene que ver con la oportunidad que se ha tenido de incorporar al programa de las jornadas, la aportación magistral de figuras de referencia. Sus ponencias nos han permitido sumar al valor pragmático de las exposiciones de Isterria, El Molino, Torre Monreal y Andrés Muñoz, el profundo conocimiento y la dilatada experiencia de autoridades en la materia como Carmen Márquez, Ramón Novell, Laura Escribano, Marcos Ortega y Sergio Aguilera.

- Es destacable en tercer lugar, la conjugación de aportaciones que tienen que ver con el estado presente de la atención a la problemática conductual grave que se está dando en los centros de Educación Especial y la reflexión que, mirando a un futuro próximo, también se ha planteado con la expectativa de mejorar todo lo posible la respuesta educativa a este alumnado tan vulnerable. Ahí están los argumentos aportados en la mesa redonda habilitada al efecto y que dibujan un horizonte que ha de comprometernos a todas y todos.
- El cuarto es realmente muy meritorio y ya lo he apuntado. Hace referencia a la confluencia institucional que ha dado soporte al desarrollo de este encuentro. Es indudable que lograr que un sector porcentualmente menor de nuestro alumnado (aunque cualitativamente sea tan relevante por su incidencia), haya logrado aunar la implicación de diferentes organismos y entidades en torno a la temática tratada en estas XXV Jornadas del Consejo Escolar de Navarra, supone un hecho de indiscutible valor. Demuestra que cuando se aúnan fuerzas en torno a una causa minoritaria para prestarle atención, es el conjunto de nuestra sociedad quien refuerza sus mejores valores.
- El quinto y último rasgo conecta todos los anteriores y tiene que ver, como vamos a poder comprobar cuando veamos los vídeos que los centros de Educación Especial nos habéis preparado como colofón a estas jornadas, con un ingrediente imprescindible: la sensibilidad.

Algunas personas con discapacidad intelectual, cuando no se encuentran con una adecuación del entorno en el que se desenvuelven y no reciben los apoyos que necesitan, muestran sus necesidades mediante conductas que interpretamos como problemáticas.

Sabemos que comportamientos como las autolesiones, agresiones, rabietas y conductas estereotipadas, impiden y dificultan su inclusión en los contextos comunitarios; afectan a la normalización de su vida cotidiana; limitan su acceso al empleo, a la actividad ocupacional o al ocio. En definitiva, condicionan significativamente en su calidad de vida y la de aquellas personas que conviven o trabajan con ellos y ellas.

El Apoyo Conductual Positivo plantea el derecho a disfrutar de una vida adaptada a la persona, no de una persona adaptada a una determinada vida. En todos los casos, sean cuales sean las características de una persona, ha de apostarse por los apoyos que le ayudan a crecer.

Para ello hemos de tratar de comprenderle y ayudarle a alcanzar la máxima participación posible en el ambiente del que es parte, implantando cambios que se alíen con sus competencias y necesidades; introduciendo actuaciones que mejoren sus capacidades y habilidades; y aumentando su potencial adaptativo mediante el refuerzo y la interacción positiva. Y eso, sin el respeto y la empatía que la sensibilidad lleva implícitas, no es posible.

Bien, creo que es momento ya de intentar comprimir toda la sustancia que hemos podido conocer en este tiempo compartido, con el fin de plasmarla en lo que podríamos entender como las conclusiones de las XXV Jornadas del Consejo Escolar de Navarra.

Voy a exponer las conclusiones de estas vigésimo quintas Jornadas del Consejo Escolar de Navarra organizándolas en diez bloques que pretenden agrupar los contenidos esenciales de una manera coherente y ordenada. Son los siguientes:

1º Aspectos epistemológicos y éticos

Toda persona, el conjunto del alumnado al que nos dedicamos y, particularmente, quienes más apoyo necesitan, tienen derecho a vivir una vida con la máxima calidad posible, calidad que, además, ha de ser percibida subjetivamente como tal.

El conjunto de profesionales que nos dedicamos a él, tenemos el compromiso de hacer cuanto podamos para que eso se logre en cada situación de convivencia cotidiana, partiendo siempre de que la calidad con la que vivimos es una construcción que ha de equilibrar factores biológicos, psicológicos y sociales.

Los alumnos y alumnas que presentan discapacidad intelectual y muestran serias dificultades de adaptación conductual, no son una excepción. Son probablemente quienes mejor y más claramente nos evidencian que como profesionales, como estructuras y como sistema que somos, tenemos la responsabilidad de superar esquemas prediseñados y estandarizados para avanzar en pro de un complejo de apoyos definido, ponderado y articulado específicamente, con una visión ecológica de las adaptaciones.

Hemos de tomar conciencia, individual y colectivamente, de que, tanto el respeto extremo a su dignidad, como el empeño lúcido y resuelto para adaptar nuestros entornos escolares hasta convertirlos en amplificadores intencionados de sus potencialidades, son los puntos que abarcan el horizonte más inclusivo posible hacia el que encaminarnos ética, teórica y prácticamente. Y nuestros Proyectos Educativos, no lo olvidemos, son la hoja de ruta más apropiada para realizar ese trayecto.

El Apoyo Conductual Positivo constituye una caja de herramientas basada en valores, principios y metodologías para apoyar el cambio conductual y la transformación del entorno.

Es una elección basada en la ética y la validez social que parte de una premisa: lo que revelan los comportamientos preocupantes es la deficitaria capacidad que tiene nuestro sistema para estar a la altura de unas necesidades que no son especiales sino comunes y que requieren de apoyos técnicos específicos bien planificados.

Los retos desde esta óptica, que busca transformar los entornos y potenciar las propias capacidades de cada persona dándoles voz a ellas y a sus familias, concretamente serían:

- Asimilar la idea de que si un alumno o alumna pudiera ejercer control sobre sí mismo/a, lo haría. Necesita nuestro apoyo para lograr avanzar en esa dirección y eso es lo que debemos proporcionarle potenciando sus funciones ejecutivas.
- Avanzar hacia planteamientos que permitan trascender de los procedimientos de control exógeno y permitan a esa persona recuperar y ejercer el mayor nivel de autocontrol posible.

- Crear para ello entornos posibilitadores convenientemente estudiados y diseñados como amplificadores del bienestar.
- Lograr dar, en las situaciones más críticas, una respuesta reactiva con la menor intensidad posible.
- Focalizar una parte esencial del análisis de las situaciones en la actuación de los y las profesionales.
- Potenciar un liderazgo práctico que facilite que los técnicos estén en contacto con la realidad, conociéndola de primera mano y potenciando el buen hacer.
- Intensificar el conocimiento en torno al neurodesarrollo y la neurobiología y su relación con el comportamiento.
- Perseguir un adecuado diagnóstico, el conocimiento hondo de la persona y la actuación transformadora, técnica y coordinada de los entornos y situaciones de aprendizaje.

Esto, evidentemente, nos supone realizar una profunda reflexión sobre nuestro funcionamiento, incluso cuando pensamos que aplicando el Apoyo Conductual Positivo estamos ya en el camino correcto. Si los resultados no nos acompañan es necesario tomar conciencia de que en algo estamos fallando, siendo imprescindible evaluarnos para detectarlo y corregirlo cuanto antes.

En cualquier caso, el Apoyo Conductual Positivo comienza a lograr efectos alentadores en nuestros centros de Educación Especial.

Aunque todavía no pueden sacarse conclusiones categóricas y queda mucho camino por recorrer para poder hablar de un arraigo profundo, sostenido y estable de sus planteamientos epistemológicos y metodológicos, puede concluirse que su aplicación evidencia mejoras en el alumnado y en el funcionamiento de los propios centros.

Por otra parte, los propios orígenes del Apoyo Conductual Positivo y su implantación y aplicación en entornos educativos normalizados más allá de Navarra, permiten pensar que sus esquemas fundamentales y su concreción son perfectamente extrapolables a nuestro sistema educativo ordinario.

Tener esto en cuenta puede ayudar a realizar un trasvase de funcionamientos, desde lo específico hacia lo ordinario, que revierta en un beneficio del conjunto del alumnado, independientemente del nivel de su competencia intelectual.

Esto facilitaría también que los centros de Educación Especial no se terminen considerando como la única estructura en la que pueda darse respuesta educativa adecuada a las necesidades conductuales del alumnado con discapacidad intelectual y potenciaría los esquemas inclusivos por los que estamos trabajando.

2º Buenas prácticas

Es evidente que para avanzar en esta línea mediante el despliegue de actuaciones apropiadas, es necesaria una evaluación minuciosa de las características de la persona a la que queremos apoyar y del contexto en el que se desenvuelve; un conocimiento de campo de la situación problemática que queremos abordar; un análisis funcional que nos evidencie el trasfondo de un determinado comportamiento; una habilitación de medidas que nos permitan activar el repertorio adaptativo del alumno o alumna en cuestión e impedir o retrasar la aparición de conductas no deseadas; y un diseño de actuaciones

que nos haga reaccionar de manera protectora y efectiva cuando se producen situaciones agudas.

En definitiva, hemos de plantearnos siempre una actuación preventiva, capaz de minimizar cuanto podamos la posibilidad de tener que reaccionar ante una crisis, teniendo igualmente definidas cuáles son las actuaciones más ajustadas que hemos de poner en práctica llegado el caso de tener que desplegar estrategias reactivas.

Se ha puesto de manifiesto que el trabajo específico para ampliar la capacidad comunicativa y de interacción social; la labor en torno a la convivencia; cuanto se haga para facilitar la mejor estructuración espacio-temporal posible; la promoción de una buena gestión atencional; la incidencia a través de ejercicios y entrenamientos que aumentan la autoregulación emocional; aquello que logra la funcionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje; o cuanto reporta una relación vinculante y reforzadora de los lazos afectivos, traza unas líneas muy claras para desarrollar este enfoque preventivo.

Igualmente, ha quedado patente que cuando los planteamientos preventivos se muestran insuficientes, nuestras estrategias reactivas no pueden improvisarse ni apoyarse en el voluntarismo individual. Han de ser un fruto premeditado, estudiado y orquestado cuyo resultado ha de concretarse en protocolos protectores, validados y evaluados.

Una manera de sistematizar y operativizar esta metodología, es reflejar cuantas decisiones se adoptan en beneficio de este alumnado en Planes Individuales de Apoyo Conductual, cuyo contenido sea consecuencia de una elaboración singular y concienzuda, se muestre respetuosa con el principio de confidencialidad y sea ejecutado y evaluado de manera rigurosa y coral.

Y ello sin descartar fórmulas organizativas no habituales pero si convenientes, como la docencia compartida, con las que garantizar una puesta en práctica de esos planes lo más efectiva posible, especialmente en los casos que conllevan mayor desgaste.

3º Perfiles y aspectos profesionales

Las características de una parte del alumnado que presenta comportamientos gravemente desadaptados, se sofistican con la aparición de necesidades clínico-terapéuticas y/o socio-familiares.

Ello supone que, para garantizar una respuesta integral en su beneficio, adquiera sentido valorar si tiene justificación introducir la labor de profesionales que cubran esas necesidades y que actualmente no forman parte de la estructura de los centros de Educación Especial.

Esto requiere un análisis de los actuales perfiles técnicos y una valoración de la conveniencia de incorporar nuevos agentes que completen y enriquezcan la labor realizada por quienes conforman en estos momentos las plantillas de los centros específicos.

En todo caso, hay que partir de que, aunque los centros de Educación Especial han de atender necesidades de alumnado con discapacidad al que se asocian determinados desórdenes psiquiátricos y/o carencias socio-familiares, los mismos han de verse, ante todo, como entornos de enseñanza-aprendizaje cuya misión fundamental es educativa.

Por otra parte, se pone de manifiesto la especificidad que tiene el trabajo propio de los centros de Educación Especial, más aun en el caso del alumnado que presenta

graves conductas desadaptadas, así como el difícil desempeño que se asocia a sus puestos de trabajo.

Esta cuestión, que llega a repercutir en la estabilidad profesional y en la calidad de la respuesta educativa a proporcionar, es también susceptible de consideración. En este sentido, conviene tener presente que las mejoras logradas con este alumnado, suelen estar muy vinculadas, precisamente, a la especialización y estabilidad de los recursos humanos implicados.

Parece conveniente, por tanto, articular medidas que posibiliten que este segmento del alumnado pueda ser atendido por profesionales técnicamente acreditados, cuya labor pueda ser realizada de manera sostenida y estable.

4º Formación

La capacitación de todas las personas que constituyen el cuerpo técnico-profesional de un centro específico es una de las piedras angulares sobre las que se sostiene la calidad de la respuesta educativa que ofrecen.

Especialmente cuando se trata de intervenir con alumnado cuyas necesidades exigen una actuación de singular dificultad y especificidad, se hace más imprescindible todavía desarrollar acciones formativas que profundicen y actualicen su bagaje y entrenen sus capacidades.

El abordaje de líneas de perfeccionamiento que proporcionen una base sólida en torno a los principios esenciales del Apoyo Conductual Positivo; contenidos que motiven una permanente reflexión deontológica; o programas que incidan en una ampliación de los conocimientos neuro-científicos o epigenéticos, son algunos ejemplos de vías de formación de fondo que en estas jornadas se han referido.

Cuanto se relaciona con el desarrollo de prácticas concretas, tanto de la evaluación y análisis conductual, como de aplicación de estrategias de intervención preventiva y reactiva, así como del manejo y gestión emocional, hacen referencia a una vertiente formativa más aplicada también aludida en estas jornadas.

5º Normativización

Una cuestión que se ha manifestado recurrentemente estos días y que hace ver por ello su importancia, ha sido la necesidad de llevar a cabo un estudio de las actuaciones a desarrollar para garantizar el máximo nivel de amparo legal a la hora de actuar en las situaciones más complejas y exigentes, en el plazo más breve posible.

Se ha planteado como imprescindible que la administración educativa desarrolle la regulación específica de los procedimientos mediante los que abordar las conductas problemáticas más agudas, a fin de amparar tanto al alumnado que puede requerir de medidas reactivas de salvaguarda; a iguales que potencialmente pueden sufrir las consecuencias de episodios de descontrol severo de un compañero o compañera; así como de aquellos y aquellas profesionales que han de intervenir en situaciones críticas.

Ello podría conllevar el desarrollo de un marco legal que hiciese primar el fin protector de este tipo de actuaciones de emergencia y subrayase el respeto y la proporcionalidad como elementos consustanciales de las mismas, dentro de una descripción-marco que

guíe las actuaciones pertinentes, dentro de la perspectiva de las medidas de baja intensidad...

6º Ámbito familiar

Este es otro de los argumentos que de forma constante se han mencionado y sobre el que se percibe unitariamente que existe margen de mejora.

Parece claro que las iniciativas que están logrando avances concretos a la hora de llevar a cabo una actuación coordinada, complementada e intervinculada entre el ámbito familiar y el profesional, es una muestra en la que inspirar actuaciones capaces de resaltar el protagonismo que han de tener las familias.

Por ello, no admite duda que es necesario intensificar el esfuerzo para estimular una transferencia del Apoyo Conductual Positivo a cuantos entornos rodean a un alumno o alumna con dificultades de adaptación y traducir ese esfuerzo en acciones formativas concretas convenientemente articuladas.

De ese modo, diseñando complejos de apoyos ecológicos y sistémicos, lograremos un mayor progreso hacia el objetivo de facilitar condiciones con las que construir vidas de calidad integral.

7º Trabajo en red inter-centros

Los resultados del trabajo intercentros realizado por las cuatro estructuras específicas de nuestra comunidad son una realidad que anima a dar continuidad a este tipo de planteamientos.

Intensificar la retroalimentación; el intercambio de experiencias, modelos de trabajo o materiales; así como potenciar los formatos sustentados en grupos de reflexión y análisis sobre dilemas comunes, son posibles opciones que admiten un mayor recorrido. Igualmente, los efectos de esta interrelación motivan la posibilidad de plantear objetivos más ambiciosos, que conecten con inquietudes investigadoras conjuntas.

La conexión de los centros de Educación Especial con otras estructuras específicas ubicadas de los centros ordinarios y, por supuesto, con estructuras similares de fuera de Navarra que por su dinamismo o capacidad innovadora se consideran punteras, son vías que pueden posibilitar un enriquecimiento recíproco.

Parece claro que el concepto de funcionamiento en red, con una visión que permita superar la endogamia pedagógica y busque la creación de relaciones de mutua estimulación, es algo de lo que no se puede prescindir y que ha de constituir un argumento de trabajo estratégico cristalizado mediante convenios estables.

8º Coordinación inter-departamental

Esta conclusión, muy próxima al punto anterior en lo relativo a la conectividad funcional, sitúa otra constante: la necesidad de unas estructuras, cauces y mecanismos de funcionamiento fluido con los servicios dependientes de departamentos como el de Salud o de Derechos Sociales.

Es necesario establecer fórmulas que ayuden a trascender de las interacciones asociadas a alumnado concreto, valorándose conveniente que se plantee el desarrollo de vías más orgánicas mediante las que intensificar un trabajo conjunto. En este sentido,

buscar referencia en experiencias exteriores, puede ser un paso a dar de cara a maximizar la coordinación que ello requiere.

Si estamos de acuerdo en que las personas no somos la suma de una serie de departamentos estancos, sino el resultado una confluencia interconectada de elementos que nos hacen un todo en evolución, nuestro complejo de servicios para quienes más apoyo necesitan tiene que obedecer, también, a un planteamiento transversal, armonizador y dinámico.

9º Sistematización, investigación aplicada e innovación

Queda constatado que dotar a las intervenciones que se llevan a cabo ante este tipo de necesidades comportamentales de una consistencia documental, apoyada en instrumentos y esquemas claros y ágiles, supone un avance para la toma de decisiones, para su ejecución coordinada y para la evaluación posterior de las actuaciones y sus efectos.

No se trata de redactar papeles con meras palabras, ni de documentar propósitos o planteamientos huecos. Se trata de enunciar en primera persona estrategias que apuntalan el bienestar del alumno o alumna al que apoyamos; que describen cómo actuar cuando se anuncian o intuyen cambios hacia un estado no deseable; y que determinan cómo proceder cuando, como consecuencia de nuestros errores o limitaciones, la conducta problemática se hace realidad.

Sistematizar y realizar un registro riguroso no sólo permite disponer de una línea base, también permite hacer un análisis funcional más fiable y una mejor estructuración de las decisiones a aplicar. Del mismo modo, permite aproximarse a las claves necesarias para activar iniciativas de investigación-acción que se apoyen en planteamientos experimentales y se basen en la evidencia.

Conviene pensar qué es posible hacer para motivar una inquietud investigadora de mayor calado entre los profesionales educativos y qué alianzas son necesarias para hacerlo con planteamientos propios del método científico.

La identificación y enunciado de indicadores y criterios mediante los que facilitar una evaluación apropiada de las evoluciones que cursan los aprendizajes conductuales en el alumnado con comportamientos más graves, puede ser un ejemplo. Contar para ello con el apoyo del tejido universitario, una manera de establecer dinámicas con garantías y rigor suficientes.

Y es que si queremos introducir elementos que amplíen los recursos y estrategias que estamos utilizando, mediante la búsqueda de nuevos planteamientos y mecanismos con los que ir más allá de lo habitualmente establecido, deberemos contar con una validación y contraste suficiente.

10º Colaboración con el Departamento y el CREENA

Además de los aspectos ya incluidos en puntos anteriores y que obedecen a iniciativas y decisiones que competen al Departamento de Educación, también se apuntan, por una parte, la demanda de un currículum específico y, por otra, las dificultades que para los centros de Educación Especial supone la gestión del EDUCA.

En lo relativo al Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, como entidad con el máximo nivel de especialización de nuestro sistema educativo, se hace ver que

ha de estar en condiciones de ofrecer apoyo técnico cualificado a los profesionales de los centros educativos para que éstos puedan proporcionar la respuesta educativa más adecuada posible al alumnado que necesita una atención singular, individualizada y específica.

Es esperable que el CREENA lidere una manera de hacer, promocióne y articule un trabajo colaborativo y proporcione asesoramiento, información, recursos documentales y formación actualizada.

La colaboración llevada a cabo entre los centros de Educación Especial y el Programa de Conducta del CREENA desde septiembre de 2018, se ha centrado en ayudar a implementar el Apoyo Conductual Positivo en la organización y metodología de los mismos; en acompañar en el estudio de situaciones graves desde esta perspectiva; en la realización de acciones formativas específicas; y en la sistematización de las intervenciones que se realizan.

La percepción que se tiene de esta relación en el ámbito de la conducta adaptativa y los resultados que se están logrando, hacen considerar conveniente mantener esta línea de trabajo y continuar su extensión.

Para enriquecerla, podría sumarse a la labor propia del CREENA el bagaje de experiencia y conocimiento que le es propio al conjunto de centros de Educación Especial.

Ello potenciaría el papel de activo técnico de estos centros y facilitaría la extensión de sus formas de trabajo a otras estructuras específicas ubicadas en los centros ordinarios, completando, por ejemplo, lo que se está haciendo en este momento con las Aulas Alternativas en relación con el alumnado que presenta necesidades de adaptación comportamental.

Una exposición de conclusiones argumentada, especialmente estructurada y con aportes suficientemente concienzudos, notables y trascendentales que nos proporcionan información relevante sobre las conductas problemáticas y las maneras de intervenir en ellas. El APC supone crear un contexto óptimo y adaptado a la persona que se pueda generalizar para otras situaciones y escenarios educativos. A lo largo de estas cuatro jornadas hemos podido abordar diferentes cuestiones técnicas que, desde los principios más teóricos hasta los planteamientos más prácticos, nos han permitido profundizar en una manera de entender el comportamiento de las personas como una moneda de dos caras.

Una es la capacidad adaptativa que debemos ayudar a desarrollar en nuestro alumnado y que, como educadores, supone nuestro principal punto de apoyo para intentar reforzarla, amplificarla y generalizarla.

La otra incluye conductas no deseables, desajustadas o problemáticas que también nos requieren una actuación que permita transformarlas, reducirlas o eliminarlas.

Ambas caras tienden a existir siempre en toda persona, con más o menos intensidad.

Que hagamos con nuestra labor crecer la primera y decrecer la segunda, es lo que aumentará la calidad de vida de nuestro alumnado.

Como educadores, lo que no podemos olvidar nunca es que, aunque evidentemente el comportamiento de un alumno o alumna que presenta conductas desafiantes es un

factor fundamental, una clave igual de importante, sino más, es nuestro comportamiento profesional, nuestras emociones, nuestros pensamientos y como desde este constructo nos planteamos y concretamos nuestro apoyo.

Es importante lo que el alumnado hace, muy importante. Pero no es menos trascendental lo que nosotros, como profesionales, hacemos con lo que hace.

Y todo lo que realizamos, absolutamente todo, influye. No hay duda. Todo. Ahí radica nuestra principal responsabilidad.

La importancia de la sensibilidad en la materia que nos ocupa es algo que ha quedado flotando en el ambiente desde el principio hasta el final de estas jornadas.

Pero no está de más, tras estas horas dedicadas a contenidos que estoy seguro nos han hecho pensar para sentir, que por unos minutos, nos permitamos simplemente a sentir para pensar.

A continuación vamos a ver como mensaje de despedida el vídeo que cada uno de los cuatro centros de Educación Especial quiere regalarnos para poner un broche inmejorable a estos cuatro días de trabajo en torno al Apoyo Conductual Positivo.

Es difícil encontrar palabras para agradecerles el esfuerzo y la ilusión que han puesto para elaborarlos y ofrecérmolos hoy aquí.

Disfrutad de su sensibilidad.

Creo que esa es la mejor manera de decirles gracias por el insustituible trabajo que realizan.

Vídeos

1º CEE Istèrria.

2ª CEE El Molino.

3º CPEE Torre Monreal.

4º CPEE Andrés Muñoz.

Ponentes

Sergio Aguilera Albesa

Nacido en Almería, es pediatra, neurólogo pediatra y Doctor en Medicina y Neurociencias por la Universidad de Navarra.

Desde 2009 trabaja como pediatra y neuro-pediatra en el Complejo Hospitalario de Navarra, donde ejerce su actividad asistencial, docente e investigadora. Es Profesor Asociado de la Universidad de Navarra desde 2015 y actualmente codirige varias tesis doctorales en la UPNA en los ámbitos de psicopedagogía, neuropsicología y epilepsia.

En el ámbito de investigación, es coordinador del grupo de investigación clínica en Neurología Pediátrica del centro de investigación Navarrabiomed-Fundación Miguel Servet. Además de ser socio activo de varias sociedades científicas regionales, nacionales e internacionales, ha sido nombrado recientemente miembro del Comité de Acreditación y Docencia de la Sociedad Española de Neurología Pediátrica.

Ha publicado y participado en más de 40 publicaciones en revistas científicas indexadas y en 10 capítulos de libros.

Forma parte del equipo de varios proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional, sobre patologías neurodegenerativas que afectan al cerebelo o ganglios basales y sobre medicina genómica. En la actualidad, es investigador principal del proyecto “Estudio de la epilepsia en edad escolar: dificultades cognitivas, del rendimiento académico y bio-marcadores pronósticos” para el que le ha sido concedida la Beca de la Fundación Alicia Koplowitz para investigación en Neurociencias 2019.

Laura Escribano Burgos

Es logopeda, especialista en Pedagogía terapéutica y profesora de Primaria.

Especializada en Sistemas de Comunicación, Apoyo Conductual Positivo y Autismo en Camarillo State Hospital-EEUU (1983), en Habla Signada con Benson Schaeffer

(1984), así como licenciataria en el programa Hanen (2002) y en el modelo Denver, con Sally Roger (2008).

Fundadora en 1999 de la Asociación ALANDA y Directora del equipo desde entonces. La asociación está especializada en la metodología de Intervención en Contexto Natural, con personas con dificultades de la comunicación, el lenguaje y/o la conducta, así como con sus familias.

En su recorrido profesional ha sido Tutora de aula, Directora de Centro de Día y Coordinadora del Servicio de Respiro Familiar en la Asociación CEPRI (para personas con Autismo), participando en proyectos como Programa PEANA, de estructuración espacio-temporal y ARCADE, de intervención con Apoyo Conductual Positivo.

Ha participado en jornadas y congresos sobre autismo, discapacidad intelectual y de atención temprana, abordando temas como: Habla Signada, PEANA, Intervención con personas con Trastorno del Espectro de Autismo (TEA), Programas Hanen y GOMA, Apoyo Conductual Positivo y desensibilización.

Igualmente, ha sido docente en diferentes másteres y postgrados.

La necesidad de formación existente tanto en España como en otros países de Iberoamérica (Argentina, México, Chile y Cuba), le ha llevado a trabajar con universidades, fundaciones y asociaciones, donde viene desarrollando proyectos de implantación de modelos inclusivos para personas con trastornos del neuro-desarrollo y con problemas de conducta.

Es autora y coautora de diferentes artículos especializados y publicaciones, una de ellos, el libro “Alteraciones de la Conducta en personas con discapacidad”, coordinado por Pere Rueda, está pendiente de próxima publicación.

Carmen Márquez López

Psicóloga clínica especializada en diagnóstico y diseño de apoyos e intervención para personas del espectro autista. Máster en Consultoría y Gestión de Procesos de Desarrollo Organizacional, por la Universidad de Valladolid.

Cofundadora de la Asociación Autismo BATA de Galicia, en 1989. Ha participado en el desarrollo de numerosos servicios y programas orientados a la gestión y planificación de apoyos a personas en el espectro del autismo, desde la detección y atención temprana, hasta la vida adulta. Actualmente es Directora Técnica del Área Infanto-Juvenil de Autismo BATA, con funciones de asesoramiento y coordinación en la Unidad de Evaluación y Diagnóstico, la Unidad de Apoyo en Contextos Naturales y el Servicio de Apoyo Familiar.

También es Vicepresidenta de AETAPI, (Asociación Nacional de Profesionales del Autismo), componente de su comité científico y miembro de varios de sus grupos de trabajo.

Como ponente, ha participado en diversas actividades, conferencias y cursos, orientados al diagnóstico, al desarrollo de apoyos para personas en el espectro autista, a la planificación centrada en el alumno y al Apoyo Conductual Positivo.

También es formadora en la Escuela de Dirigentes de FEAPS – Plena Inclusión.

Igualmente, es tutora de los programas del Practicum de Pedagogía, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ourense, Logopedia y Psicología.

Ha colaborado en diversos documentos orientados a prestar apoyos de calidad a las personas en el espectro del autismo y a sus familias como, por ejemplo, el “Proyecto ARCADE” (Apoyo y Respuesta ante Conductas Altamente Desafiantes).

Cuenta con diversas publicaciones orientadas fundamentalmente hacia el Autismo y los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Ramón Novell Alsina

Licenciado en medicina por la Universidad Autónoma de Barcelona y especialista en psiquiatría.

Ha desarrollado su labor asistencial en el campo de la psiquiatría general en personas adultas, en la psicogeriatría y en la psiquiatría de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo durante más de 30 años. Magister Universitario en discapacidad intelectual por la Universidad Autónoma de Barcelona. Diploma de postgrado en psicogeriatría y rehabilitación geriátrica por la Universidad Complutense de Madrid.

Como profesional especializado en el ámbito de la discapacidad intelectual, su amplia experiencia incluye el abordaje de los problemas de la conducta y las enfermedades mentales más frecuentes. Ha dirigido diferentes servicios asistenciales para personas con discapacidad intelectual y graves problemas de la conducta. Actualmente es el jefe del Servicio de Discapacidad Intelectual y Salud Mental del Instituto de Asistencia Sanitaria del Servicio Catalán de la Salud en Girona.

De gran trayectoria docente, ha sido director de la Diplomatura Universitaria en Discapacidad Intelectual de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad Internacional de Cataluña. Imparte cursos regularmente como profesor invitado en la Universidad de Girona, la Universidad Andrés Bello de Chile, la Universidad de Salamanca, la Universidad Católica de Valencia, la Universidad Autónoma de Barcelona y en diferentes centros públicos y privados de España y el extranjero.

También es asesor y consultor para diferentes asociaciones de personas con discapacidad intelectual como Plena Inclusión, AETAPI o APAE en Brasil, entre otras.

Es miembro de la Cátedra de Autismo de la Universidad de Girona y de numerosas sociedades nacionales e internacionales en el campo de la salud mental en personas con discapacidad intelectual, entre las que destacan la National Association for Dual Diagnosis (NADD- USA) y la European Association for Mental Health in Intellectual Disability (EA-ID), de la que ha formado parte de la junta directiva durante varios años.

También ha sido secretario de la Sección de Discapacidad Intelectual de la Asociación Mundial de Psiquiatría durante cuatro años. Miembro fundador y ex presidente de la Asociación Española de Profesionales en Discapacidad Intelectual. Miembro de honor de la Sociedad Española de Gerontopsiquiatría y Psicogeriatría.

Igualmente, es miembro del Consejo Asesor de Personas con discapacidad intelectual del Ayuntamiento de Barcelona y del Consejo Asesor de Salud Mental del Departamento de Salud de la Generalidad de Cataluña para temas referentes a la Discapacidad Intelectual.

En el ámbito de la investigación es el coordinador del Grupo de Investigación sobre Trastornos del Neuro-desarrollo del Instituto de Investigación Biomédica de Girona, donde desarrolla su labor en diferentes líneas como el estudio del envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual, la genética en las enfermedades mentales y los problemas de conducta en personas con discapacidad Intelectual, los fenotipos conductuales, el tratamiento de la demencia en personas con síndrome de Down, el autismo, los trastornos del sueño, la adaptación de instrumentos de valoración psicopatológica y el diseño de modelos de servicios para el colectivo con discapacidad intelectual, entre otros.

Es autor de numerosas publicaciones en revistas especializadas y de libros sobre salud mental y trastornos de la conducta en personas con discapacidad intelectual.

Marcos Ortega

Natural de Pamplona, lleva viviendo toda su vida en Villava. Es empresario autónomo formado en nuevas tecnologías, con titulación específica en ocio y tiempo libre, así como formador de formadores.

Desde edad temprana sintió una atracción por el mundo de la magia en la que mediante cursos y formación autodidacta ha conseguido desarrollar su pasión con su profesión como mago. Esta especializado en Magia Infantil.

Su desempeño como ilusionista lo realiza con sus espectáculos, con su faceta de formador en el mundo de la magia y, más recientemente, como coach y asesor de proyectos creativos para magos.

Tiene una especial sensibilidad por el trabajo voluntario, muestra de ello es que es voluntario de Cruz Roja desde hace más de 25 años. Miembro de la Sociedad Española de Ilusionismo. Actual presidente de la Asociación Navarra de Ilusionismo. Socio con más de 25 años de antigüedad del Circulo de Ilusionistas Profesionales. Voluntario de Fundación Abracadabra de magos solidarios, entre otras asociaciones y ONGs. En la actualidad lidera varios proyectos de voluntariado social con magia. Desde hace dos años tiene un blog de publicaciones de contenido creativo para magos y magas y recientemente ha creado una plataforma de entrevistas online para magos y magas.