

Encabezado: APOYO CONDUCTUAL POSITIVO ESCOLAR

Apoyo Conductual Positivo Escolar: Características Fundamentales

Jorge Preciado

George Sugai

Centro de Apoyo e Intervención Positiva al Comportamiento¹

Universidad de Oregon

(Preciado, J. & Sugai, G. (under review). Apoyo Conductual Positivo Escolar: Características Fundamentales. *Suports. Revista Catalana de Educació Especial i Atencio a la Diversitat.*)

¹ El Centro se mantiene mediante una beca de la Oficina de Programas de Educación Especial, Departamento de Educación de los E.U. (H326S980003). Las opiniones expresadas en el presente documento no necesariamente reflejan la posición del Departamento de Educación de los E.U., y refrendos de este tipo no deben ser inferidos. Para obtener información sobre el Centro, visite www.pbis.org o contacte a George Sugai en Sugai@uoregon.edu.

Resumen

El propósito del artículo es ofrecer un panorama general de las características fundamentales de un sistema enfocado en establecer un ambiente escolar positivo y efectivo. El apoyo conductual positivo escolar está basado en cuatro principios fundamentales relacionados a (a) la aplicación de las ciencias conductuales, (b) la implementación de intervenciones prácticas, (c) énfasis en valores sociales importantes, y (d) una perspectiva sistemática. El apoyo conductual positivo escolar enfatiza un sistema preventivo de tres niveles que (a) rediseña los ambientes de aprendizaje y enseñanza para prevenir el desarrollo y la ocurrencia de problemas conductuales, y (b) establece un apoyo intensificado y continuo para estudiantes con severos problemas conductuales. El apoyo conductual positivo escolar se define por cuatro elementos: resultados de la enseñanza y el aprendizaje, decisiones basadas en datos reales, prácticas basadas en evidencia, y una aproximación sistemática para la implementación. Este artículo ofrece un resumen y una descripción de las características esenciales del apoyo conductual positivo escolar.

Palabras clave: apoyo conductual positivo escolar, disciplina escolar, prevención

Apoyo Conductual Positivo Escolar: Panorama de sus Características Fundamentales

Crear y mantener aulas seguras y apropiadas para el aprendizaje al igual que establecer medios ambientes escolares seguros ha sido una prioridad para las escuelas estadounidenses. Un 25.6% de los alumnos del segundo año de secundaria reportaron que han estado involucrados en un conflicto físico con un compañero (U. S. Department of Education, 1995). Después de tres años de haber salido de la escuela, el 70% de los Adolescentes han sido arrestados por cometer actos antisociales (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). La importancia de la escuela es clara considerando que el 82% de los crímenes son cometidos por personas que nunca terminan sus estudios (American Psychological Association Commission on Youth Violence, 1993).

Debido al acrecentado interés de los medios de comunicación en los problemas de violencia en las escuelas, el uso de drogas y el alcoholismo en adolescentes, y el aumento de los problemas conductuales en las aulas, la necesidad de contar con intervenciones conductuales efectivas queda de manifiesto. Desafortunadamente, una reacción aceptada y común es “ponerse duros” y administrar un continuo de castigos cada vez mas aversivos y con consecuencias mas rígidas al demostrar conductuales que rompen las reglas escolares (Skiba, 2002; Sugai & Horner, 2002). Sin embargo, los problemas aumentan al utilizar consecuencias aversivas para castigar o controlar conductas problemáticas. En particular, los efectos son temporales y los problemas conductuales muy probablemente regresan con más intensidad y frecuencia (Mayer, 1995). Además, una aproximación reactiva conduce a un falso sentido de seguridad en el cual se crea un ambiente escolar autoritario, y las conductas que violan las reglas se fortifican (Lewis & Garrison-Harrell, 1999; Sugai & Horner, 2002). Por ejemplo, Mayer (1995) afirmó que los altos índices de conductas antisociales en las escuelas se

relacionan con (a) acciones disciplinarias punitivas; (b) confusión en las reglas, expectativas, y consecuencias escolares; (c) personal educativo sin entrenamiento adecuado en estrategias de manejo del comportamiento; y (d) falta de reconocimiento a las diferencias individuales.

Además, Mayer and Sulzer-Azaroff (1991) afirmaron que castigar las conductas problemáticas sin la implementación de un sistema de apoyo conductual positivo escolar se relaciona con un aumento en la agresión, el vandalismo, la inasistencia a clases, los retardos a clases, y el abandono de la escuela.

En contraste con una respuesta reactiva y de “ponerse duro”, investigadores y educadores apoyan el desarrollo de sistemas disciplinarios para toda la escuela integrados por prácticas preventivas basadas en la investigación (Gottfredson, Gottfredson, & Hybil, 1993; Walker & Severson, 2002, Walker & Sprague, 1999; Walker et al., 1996). Dichos sistemas incluyen (a) establecer equipos en cada escuela para desarrollar y monitorear la disciplina en toda la escuela, (b) enseñar destrezas pro-sociales a todos los alumnos, (c) anticipar y responder proactivamente a las conductas problemáticas, y (d) enfocarse en establecer el éxito estudiantil a una temprana edad (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998).

El propósito del presente artículo es proveer un breve panorama de las características fundamentales de una aproximación sistemática para establecer un ambiente escolar positivo y efectivo, que se conoce como “apoyo conductual positivo escolar” (ACPE). Específicamente, se describe (a) el origen y la definición de ACPE, (b) los mayores puntos de contenido, y (c) las características de su implementación. Un mensaje prioritario de éste documento es que una aproximación sistemática debe ser adoptada para manejar efectivamente la problemática social que enfrentan las escuelas de hoy en día. Este sistema enfatiza la adopción de prácticas basadas en datos que sean efectivas, eficientes, y relevantes para los individuos y el medio

ambiente en el cual serán aplicados (Sugai et al., 2000).

Origen, Definición, y Características de Apoyo Conductual Positivo Escolar

Origen. La historia del desarrollo de ACPE es larga y bien documentada. ACP está conceptualmente fundada en una ciencia del comportamiento humano que tiene sus orígenes en el trabajo teórico y empírico de psicólogos conductistas como B. F. Skinner y Fred Keller, y posteriormente evolucionó a una ciencia aplicada llamada análisis del comportamiento aplicado (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Los desarrollos de ACP fueron más notorios con los avances en intervenciones para individuos con discapacidades severas que demostraban conductas de autolaceración o agresividad (Carr & Durand, 1985). En los 1990's, la metodología de ACP fue aplicada a poblaciones y ambientes más amplios, particularmente a estudiantes más funcionales en las escuelas públicas (Horner, Albin, Sprague, & Todd, 1999).

Definición. Debido a este desarrollo evolutivo, ACPE ha sido definida como un amplio rango de estrategias sistematizadas e individualizadas para el logro de resultados importantes de aprendizaje y sociales, previniendo al mismo tiempo los problemas conductuales con todos los alumnos (Sugai, et al., 2000). Mas específicamente, ACPE se caracteriza por cuatro elementos (Figura 1): (a) resultados claramente definidos relacionados al logro académico y la competencia social, (b) datos o información para guiar las decisiones, (c) prácticas basadas en la evidencia que permitan que los estudiantes cumplan con metas conductuales, y (d) sistemas de apoyo que aumenten la capacidad de los educadores para adoptar e implementar dichas prácticas con precisión y durabilidad (Sugai et al., 2000).

[Insertar Figura 1 aqui]

Safran y Oswald (2003) afirmaron que en dos meta-análisis relacionados para examinar la eficacia de las intervenciones, se encontró que ACP es efectivo en reducir las ocurrencias de

problemas conductuales. Más aún, investigadores han aplicado los principios de ACP a problemas conductuales con grupos más diversos y en diferentes ambientes. En la última década, ACP ha sido incorporada exitosamente en aulas y medios ambientes escolares y se ha convertido en la intervención escolar preferida (Colvin, Kame'enui, & Sugai, 1993; Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Todd, Horner, Sugai, & Sprague, 1999).

Principios Guía. ACP está fundamentada por cuatro principios guía: (a) adhesión a las ciencias del comportamiento, (b) selección y desarrollo de intervenciones prácticas, (c) consideración a los valores sociales, y (d) adopción de una perspectiva sistemática. Desde el punto de vista científico conductual, ACP asume que el comportamiento humano es aprendido, los comportamientos están controlados por factores del medio ambiente, y los comportamientos pueden ser afectados o cambiados al manipular el medio ambiente (Sugai et al., 2000). Entonces, el Análisis de la Conducta Aplicada sirve como el primer marco de referencia para ACP, y ofrece una gran cantidad de Instrumentos y estrategias de intervención respaldadas empíricamente (Carr et al., 2002). Las tres contingencias (antecedente-comportamiento-consecuencia) son la unidad básica de análisis e intervención a nivel individual y de sistemas (Carr et al., 2002).

La selección y el uso de intervenciones prácticas enfatiza la importancia de reconocer la conexión de los ambientes donde ocurren los problemas conductuales, e intervenciones que puedan implementarse dentro de estos medios ambientes problemáticos (Sugai et al., 2000). Hasta las intervenciones más validadas empíricamente fracasan si los desarrolladores de intervenciones no consideran las características únicas de cada estudiante, su cultura social, y el medio donde el aprendizaje y los resultados son esperados.

Al enfatizar los valores sociales, ACP aumenta la significancia y la efectividad de una intervención dentro de la cultura social de cada individuo para quien la intervención fué diseñada. Tres aspectos de la intervención son considerados. Primero, se le dá igual importancia a todos los medios en que se espera que el individuo tenga éxito, esto es, donde vive, asiste a la escuela, trabaja, con su familia, y en su comunidad. Segundo, la manipulación de las intervenciones formal y sistemáticamente se realizan para aumentar la probabilidad de obtener respuestas generalizadas y durables en múltiples ambientes y condiciones. Tercero, se desarrollan intervenciones comprensivas para tener la máxima consideración y éxito en las actividades cotidianas del individuo (Sugai et al., 2000).

La perspectiva sistemática de ACP considera el apoyo y los recursos necesarios que los implementadores necesitarían para poner en práctica e implementar una intervención con alta fidelidad, a lo largo del tiempo, y que se adapte a la situación (Walker et al., 1996). Sin una implementación adulta dedicada y formalizada, hasta la mejor intervención fracasará. Por eso, los implementadores deben dar prioridad a la instrucción directa de habilidades, dar oportunidades de practicar regularmente, y ofrecer retroalimentación constante e informativa.

Desde una perspectiva sistemática, ACPE tiene cuatro distintos subsistemas en donde las intervenciones de ACP son consideradas (Figura 2) (Lewis & Sugai, 1999; Taylor-Greene, 1997): (a) a nivel escolar se refiere a intervenciones y sistemas que son puestos en práctica para apoyar a todos los alumnos y personal en toda la escuela en general, (b) el medio fuera de las aulas se refiere a estrategias y apoyos en aquellas situaciones en las cuales la instrucción no está disponible para manejar a los estudiantes (e. g., pasillos, cafetería, asambleas, áreas de juego, parada de bus), (c) aulas se refiere al comportamientos y al manejo

de reglas en las aulas que apoyan la presentación de instrucción académica, y (d) individuo se refiere a intervenciones intensas e individualizadas y sistemas que apoyan la educación de individuos con problemas conductuales crónicos quienes no responden a los sistemas escolares generales. Cuando los principios de ACP son diseñados universalmente para todos los alumnos, los estudiantes con problemas conductuales crónicos también se benefician, y la implementación de intervenciones más intensas se facilita (Crone & Horner, 2003).

[Insertar Figura 2 aqui]

ACPE establece parámetros específicos para que todos los miembros de la comunidad escolar funcionen con éxito (George, Harrower, & Knoster, 2003). Colvin, Kame'enui, and Sugai (1993) añaden que un ambiente escolar efectivo es promovido al establecer un sistema disciplinario escolar positivo y preventivo consistiendo de seis elementos principales: (a) un propósito disciplinario común y establecido de un modo positivo, (b) un pequeño número de expectativas formuladas positivamente para toda la escuela, (c) un procedimiento para formalizar la enseñanza de dichas expectativas, (d) un continuo de estrategias para reconocer y motivar las demostraciones de las conductas esperadas, (e) un continuo de intervenciones para responder a las violaciones a las reglas, y (f) mecanismos para monitorear y evaluar la implementación de los procedimientos arriba mencionados. Aunque muchas escuelas empiezan con todos los seis elementos, la tendencia natural es enfocarse en aquellas estrategias que responden a las violaciones a las reglas (i.e., estrategias reactivas, procedimiento de ponerse duro). ACPE le da prioridad a la implementación balanceada y continua de todos los seis elementos, o sea, un modo comprensivo de disciplina escolar.

Prevención. Un factor principal de ACPE es la aproximación mediante un método de tres niveles para la prevención (primario, secundario, y terciario) que fue adaptada de la

literatura de salud pública sobre prevención de enfermedades (Lewis & Sugai, 1999; Sugai & Horner, 1994, 1999; Sugai et al., 2000; Walker et al., 1996) (Figura 3). El nivel primario o universal consiste de intervenciones proactivas formalmente dirigidas hacia todos los alumnos y personal en todos los medio ambientes escolares. El objetivo es prevenir el desarrollo de nuevos casos o ocurrencias de problemas conductuales. Si éste nivel es desarrollado con éxito, aproximadamente el 75-85% de la población escolar se beneficiará. El nivel secundario consiste en intervenciones más intensas para aquellos estudiantes que requieren mas atenciones para lograr éxito en la escuela y en el aula. En general, las intervenciones secundarias se caracterizan por ser consistente y similarmente aplicadas a un número relativamente pequeño (~10-15%) de estudiantes que requieren mas tiempo, práctica, retroalimentación, o instrucción. El objetivo es prevenir ocurrencias de problemas conductuales que son muy probables de presentarse en estudiantes que están en alto riesgo de fracasar academica y/o conductualmente. Las intervenciones del nivel terciario o intensivo son diseñadas para reducir la intensidad, complejidad, y frecuencia de problemas conductuales en estudiantes (5-7%) que no responden a intervenciones del primero o segundo nivel. Estas intervenciones son diseñadas y administradas individualmente, y son caracteristicadas cómo intervenciones funcionales en su naturaleza (Crone & Horner, 2003, Walker, Colvin, & Ramsey, 1999; Walker, Ramsey, & Gresham, 2005).

[Insertar Figura 3 aquí]

Decisiones basados en datos. El uso de datos recolectados es crítico para el desarrollo y la aproximación sistemática de ACPE porque los procedimientos son necesarios para asegurar y reafirmar decisiones precisas con respecto a los resultados estudiantiles (Lewis-Palmer, Sugai, & Larson, 1999). Los procedimientos basados en los datos son necesarios para

identificar y definir el problema, seleccionar las intervenciones, evaluar la efectividad de las intervenciones, y seleccionar modificaciones adecuadas para los programas existentes (Lewis-Palmer et al., 1999). Los datos pueden ayudar a identificar escuelas mas inseguras y crear cambios en las prácticas generales de manejo conductual (Skiba, Petterson, & Williams, 1997).

Los sistemas efectivos de apoyo conductual monitorean el desempeño de los estudiantes diaria y continuamente, y utilizan esta información para tomar decisiones (Lewis-Palmer et al., 1999). Para ser útiles, los sistemas de información conductual como mínimo necesitan contar con las siguientes características: (a) definiciones exhaustivas y mutuamente excluyentes de los comportamientos importantes; (b) procedimientos que faciliten la recolección, almacenamiento, y manipulación eficiente de los datos; y (c) procedimientos para la toma de decisiones basadas en datos y planificación de acción. Un ejemplo de un sistema efectivo, eficiente, y relevante para manejar datos sobre infracciones disciplinarias en la oficina puede ser examinado en www.swis.org. En su máxima extensión, los equipos escolares de ACPE también siguen estas directrices:

1. Usar datos que son fácilmente obtenidos y que están disponibles (e.g., infracciones disciplinarias de oficina, incidentes conductuales, asistencia a clases).
2. Hacer el proceso de recolección de datos fácil (i.e., consumir no más de 1% del tiempo del personal de la escuela).
3. Desarrollar preguntas relevantes para guiar que tan frecuentemente recolectar qué datos (e.g., # de infracciones disciplinarias por día y por mes, # de infracciones disciplinarias por tipo de problemas conductuales, # de infracciones disciplinarias por ubicación, y # de infracciones disciplinarias por estudiante).

4. Exhibir los datos recolectados para permitir interpretaciones visuales y análisis eficientes (e.g., gráficas de barras vs. tablas).
5. Desarrollar rutinas programadas con regularidad y frecuencia para revisar los datos recolectados y tomar decisiones (e.g., semanal, cada mes, trimestrial, annual).
6. Utilizar múltiples tipos de datos (e.g., archivos, entrevistas, observaciones) y fuentes (estudiantes, padres, maestros).
7. Establecer una clara distinción entre disciplina del aula vs. disciplina administrativa (infracciones a las reglas de la escuela)
8. Establecer e invertir en la asesoría de un experto local sobre recolección de datos (e.g., equipo adecuado, empleado de administración de datos).

Características de Implementación

La implementación de ACPE requiere más que un taller instruccional de un día sobre el manejo conductual en el aula. Para aumentar la probabilidad de lograr implementaciones durables y precisas de cualquier práctica basada en evidencia o iniciativa de reforma escolar, se necesita considerar una aproximación sistemática/organizacional. Esta aproximación debe ser encabezada por un equipo de liderazgo escolar, estar basada y justificada en datos o información local, asociada con el uso de prácticas o intervenciones basadas en investigaciones empíricas, y aceptada por toda la escuela. En particular, un plan de acción debe ser desarrollado por el equipo para considerar el apoyo al entrenamiento y a la implementación a largo plazo requerido por los maestros. El diagrama de flujo de la figura 4 muestra un sumario general del proceso de implementación.

[Insertar Figura 4 aquí]

La figura 5 presenta los elementos clave de este modelo, y pueden ser analizados mediante los siguientes pasos: (a) establecer el equipo de liderazgo, (b) crear procedimientos de recolección de datos eficientes y recolectar datos relevantes, (c) analizar e interpretar los datos regularmente, (d) especificar los resultados relevantes y medibles basados en los datos, (e) identificar y adaptar prácticas basadas en evidencia que aumentan la probabilidad de obtener el resultado esperado, (f) asegurar compromisos y acuerdos con el personal por la importancia y la necesidad de obtener el resultado esperado, (g) desarrollar un plan para preparar al personal y el ambiente para la implementación duradera y precisa de ésta práctica, (h) implementar esta práctica con alta precisión por un periodo sostenido, (i) monitorear y evaluar la precisión de la implementación y el progreso logrado hacia el objetivo, y (j) hacer modificaciones, las necesarias, para maximizar la eficiencia de la implementación y el resultado esperado.

[Insertar Figura 5 aquí]

Comentarios Concluyentes

Un conjunto distinto de investigaciones ha demostrado que los estudiantes con desórdenes conductuales severos carecen de conductas sociales y destrezas para tener éxito en la escuela, en la casa, y en la comunidad (Scott & Nelson, 1999). Una respuesta común a esas ocurrencias de violaciones a las reglas severas y repetidas es de suspender o expulsar al estudiante de la escuela. La lógica de estas acciones es que el estudiante encontrará las consecuencias aversivas y aprenderá a no cometer la conducta problemática otra vez. Si la conducta problemática ocurre nuevamente, entonces la “aversidad” de la consecuencia se aumenta para intentar mejorar su efectividad. Aunque algunos estudiantes mejorarán sus comportamientos para evitar estas consecuencias aversivas, aquellos estudiantes con las

conductas problemáticas más persistentes y severas son los de menor probabilidad de ser afectados. De hecho, la literatura claramente sugiere que las conductas de éstos estudiantes se volverá más antisocial y predecirá consecuencias nefastas a futuro (e.g., abandono de la escuela, conductas delictivas, abuso de sustancias ilegales) que van a requerir supervisión adulta y de la comunidad intensa (Scott & Nelson, 1999).

La literatura de investigaciones también sugiere claramente que una mejor respuesta es establecer apoyos conductuales positivos, efectivos, eficientes, y relevantes para el apoyo de todos los alumnos mediante (a) la prevención del desarrollo y ocurrencias de problemas conductuales, (b) la promoción de la enseñanza de expectativas y comportamientos positivos a nivel escolar, y (c) el mejoramiento de las oportunidades de participación y logro académico. Aún más, dichos sistemas mejoran la implementación y efectividad de intervenciones intensas e individualizadas (e.g., instrucción de destrezas sociales específicas, apoyos funcionales al comportamiento) para estudiantes que tienen las conductas más problemáticas.

El establecimiento de sistemas de apoyo conductual positivo escolar requiere una implementación sostenida y sistémica que enfatiza los resultados académicos y sociales, los datos para tomar decisiones, intervenciones basadas en evidencia, y apoyo a los implementadores. La implementación es dirigida por un equipo escolar de liderazgo, y comienza con un cuidadoso análisis de los datos existentes y el desarrollo de un plan de acción basado en los datos observados. Los resultados exitosos de una implementación están conectados con el nivel de compromiso y acuerdo del personal con los resultados deseados y las estrategias que se utilizarán para obtener dichos resultados. Las implementaciones sostenidas y ampliadas se asocian con el grado en que la implementación local y la capacidad de liderazgo se institucionalizan al nivel general escolar y distrital.

Cuando la implementación escolar es ligada con la especificación e instrucción de expectativas escolares positivamente establecidas y el reconocimiento constante de los alumnos que demuestran conductas que reflejan las expectativas, el desarrollo y ocurrencias de problemas conductuales disminuye, las oportunidades para mejorar los resultados académicos aumentan, y el apoyo para estudiantes con problemas conductuales severos o persistentes se mejora. Adicionalmente, las acciones entre el personal y los administradores escolares para manejar y prevenir infracciones disciplinarias, aumentar el comportamiento apropiado de los estudiantes, y aumentar el apoyo prosocial de los compañeros de clase y maestros para los estudiantes se vuelve más efectivo, predecible, eficiente, y relevante (Gottfredson, 1987). Las investigaciones dirigidas hacia aquellos quienes toman las decisiones necesitan considerar si la intervención puede ser implementada y si es razonable, en términos de apoyo, tiempo, y especialización (Carnine, 1997). Además, el conocimiento sobre investigaciones de herramientas y prácticas de instrucción efectivas necesitan ser fáciles de aplicar para los maestros, alineadas con sus necesidades y siguiendo la dirección indicada por los datos.

En suma, el desarrollo de una aproximación escolar positiva basada en la prevención requiere (a) la selección y adopción de prácticas basadas en la ciencia, (b) un método de instrucción o enseñanza para promover el comportamiento estudiantil deseado. (c) implementación general en la escuela de intervenciones e iniciativas, (d) el desarrollo e implementación de un continuo de apoyo conductual que responda a las necesidades de comportamiento de todos los estudiantes, (e) un claro continuo de respuestas a violaciones a las reglas que distingue entre las responsabilidades del personal académico y los administradores, (f) un sistema de administración de datos que permita la toma de decisiones eficientes y relevantes, y (g) equipos de liderazgo escolar que guíen y coordinen la

implementación. Las escuelas que implementan con éxito estos requerimientos crean ambientes y climas escolares caracterizados por tener una visión común o un método de apoyo conductual, un lenguaje de comunicación efectivo y común entre educadores, y un ritmo o rutina predecible y eficiente para manejar el negocio de la enseñanza y el aprendizaje.

References

- American Psychological Association (1993). *Violence and youth: Psychology's response*. Washington, DC: Author.
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children, 63*, 513-521.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communicating training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111-126.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., and Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 4-16, 20.
- Colvin, G., Kame'enui, E. J., Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children, 16*, 361-381.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavior assessment*. New York: Guilford Press.
- George, H. P., Harrower, J. K., & Knoster, T. (2003). School-wide prevention and early intervention: A process for establishing a system of school-wide behavior support. *Preventing School Failure, 47*, 170-176.
- Gottfredson, D. C. (1987). An evaluation of an organization development approach to reducing school disorder. *Evaluation Review, 11*, 739-763.

- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal, 30*, 179-215.
- Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., & Todd, A. W. (1999). Positive Behavior Support. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed. pp. 207-243). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Lewis, T. J., & Garrison-Harrell, L. (1999). Effective behavior support: Designing setting-specific interventions. *Effective Schools Practices, 17*, 38-46.
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31*(6), 1-24.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review, 27*, 446-459.
- Lewis-Palmer, T., Sugai, G., & Larson, S. (1999). Using data to guide decisions about program implementation and effectiveness: An overview and applied example. *Effective School Practices, 17*, 47-53.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 467-478.
- Mayer, G. R., & Sulzer-Azaroff, B. (1991). Interventions for vandalism. In G. Stoner, M. K. Shinn, & H. M. Walker (Eds.), *Intervention for Achievement and Behavior Problems* (pp. 559-580). Washington, DC: National Association of School Psychologist.

- Safran, S., & Oswald, K. (2003). Positive behavior support: Can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children, 69*, 361-373.
- Scott, T. M., & Nelson, C. M., (1999). Universal School Discipline Strategies: Facilitating positive learning environments. *Effective School Practices, 17*, 54-64.
- Skiba, R. J. (2002). Special education and school discipline: A precarious balance. *Behavioral Disorders, 27*(2), 81-97.
- Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and Treatment of Children, 24*, 495-511.
- Sugai, G., & Horner, R. (1994) Including students with severe behavior problems in general education settings: Assumptions, challenges, and solutions. In J. Marr, G. Sugai, & G. Tindal (Eds.) *The Oregon Conference Monograph, 6*, 102-20. Eugene, OR: University of Oregon.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (1999). Discipline and behavioral support: Practices, pitfalls, and promises. *Effective School Practices, 17*, 10-22.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24*, 23-50.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., and Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 131-143.

- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R. H., Sugai, G., and Hall, S. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education, 7*, 99-112.
- Todd, A. W., Horner, R. H., Sugai, G., & Sprague, J. R. (1999). Effective behavior support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach. *Effective School Practices, 17*, 23-37.
- U.S. Department of Education (1995). *The condition of education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., and Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*, 193-256.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, R. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.
- Walker, H. M., & Sprague, J. R. (1999). The path to school failure, delinquency and violence: Causal factors and some potential solutions. *Intervention in School and Clinic, 35*(2), 67-73.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental Prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham, & T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177-194). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Figura 1. Cuatro Elementos del Apoyo Positivo Conductual Escolar

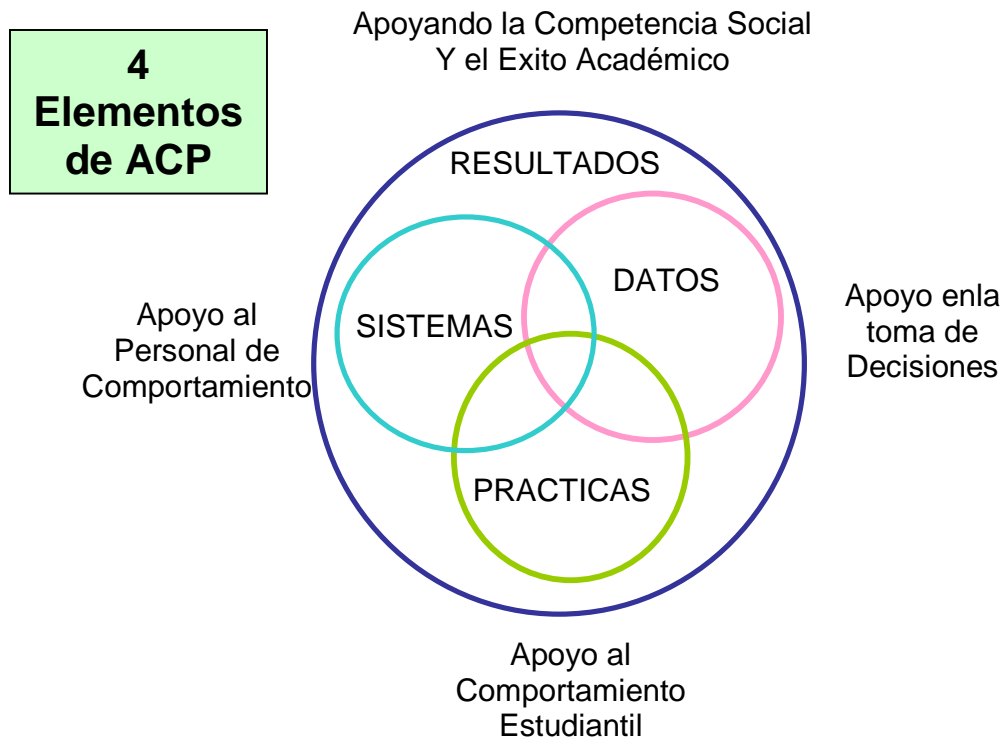


Figura 2. Cuatro Sistemas Escolares

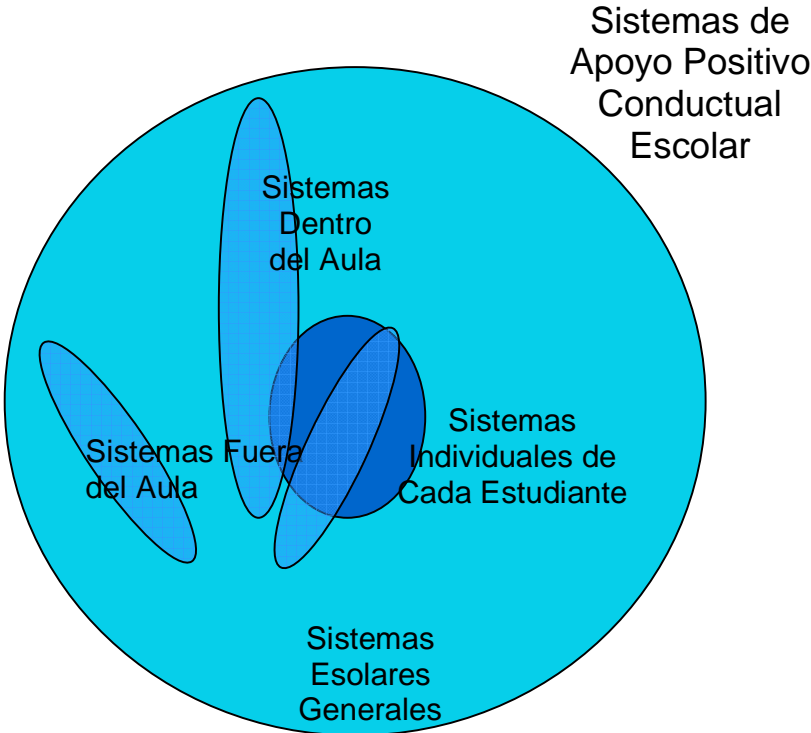


Figura 3. Aproximación Preventiva en Tres Niveles

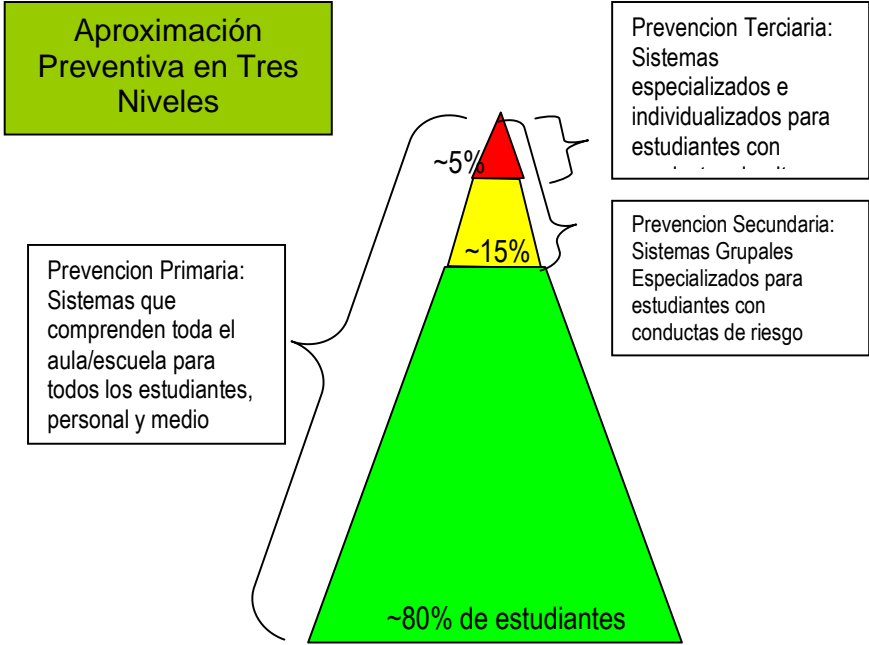


Figura 4. Diagrama de flujo del proceso general de implementación de ACPE

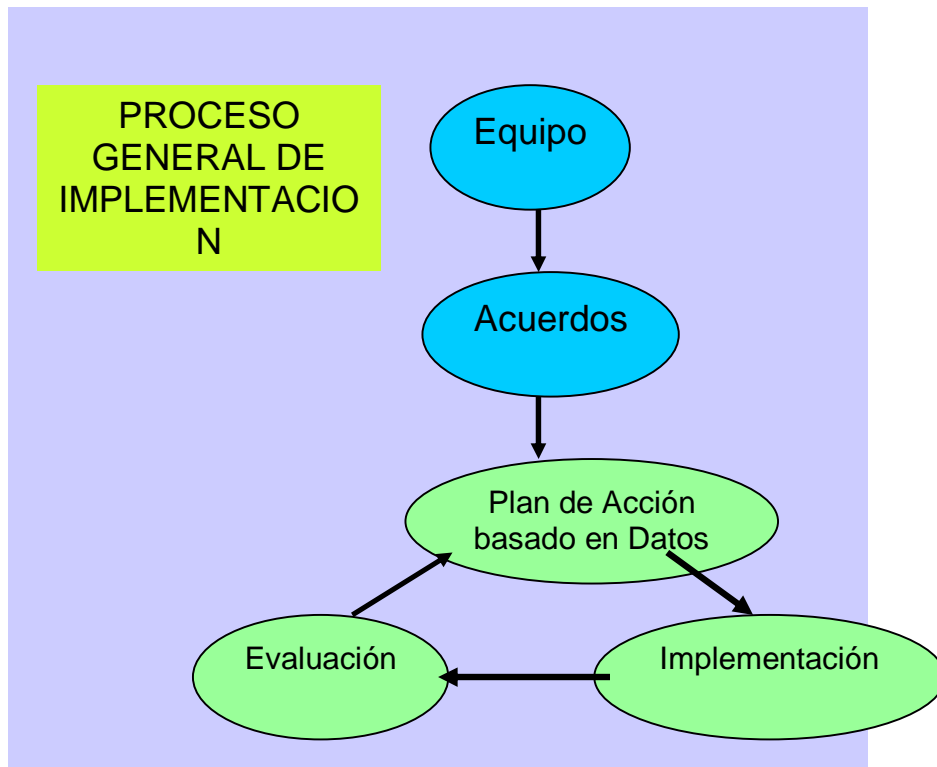


Figura 5. Lógica de Implementación de ACPE

