

# L'estat actual i els avenços en el suport conductual positiu a nivell d'escola\*

George Sugai, Jorge Preciado

**Resum:** L'enfocament anomenat *suport conductual positiu a nivell d'escola* (SCPE) ha evolucionat al llarg dels últims 10 anys i s'ha convertit en un enfocament respectat i basat en l'evidència per establir un entorn d'ensenyament i aprenentatge efectiu, eficaç i socialment rellevant per a tots els estudiants. L'objectiu d'aquest article és plantejar l'estat actual i els avenços recents en la implementació de l'SCPE. Concretament, donem una breu visió de les bases conceptuals i històriques de l'SCPE, en revisem les característiques definitòries, repassem els objectius que s'han aconseguit, i descrivim nous avenços i futures vies d'aquest enfocament.

**Descriptors:** Suport conductual positiu. Conductes problemàtiques. Intervencions basades en l'evidència. Resultats acadèmics i socials.

## Lessons and Advances in School-wide Positive Behavior Supports

**Abstract:** School-wide positive behavior support (SWPBS) has matured over the past 10 years into a respected and evidenced based approach for establishing effective, efficient, and relevant social teaching and learning environment for all students. The purpose of this paper is to provide an update on the status and new advances of SWPBS implementation. Specifically, we provide a brief overview of the conceptual and historical foundations of SWPBS, review of SWPBS defining features, summary of current implementation accomplishments, and description of new advances and future directions.

**Key words:** Positive behavior support. Behavior problems. Evidence-based interventions. Academic and social outcomes.

Durant els darrers quinze anys hi ha hagut importants avenços en l'educació de l'alumnat amb problemes conductuals i d'aprenentatge, especialment en un enfocament que s'ha anomenat *suport conductual positiu a nivell d'escola* (SCPE) (SAILOR, DUNLAP, SUGAI i HORNER, 2009; SUGAI i HORNER, 2002). L'objectiu d'aquest article és plantejar els avenços recents en el SCPE i els camins futurs. Concretament, n'expliquem (a) la història, (b) les característiques definitòries, (c) el suport implementat en els darrers deu anys, i (d) les vies futures.

## Visió històrica i descripció de l'SCPE

Les esmenes de l'any 1997 a la llei *Individuals with Disabilities Education Act*<sup>1</sup> (IDEA) van fer obligatori el suport conductual per a l'alumnat amb discapacitats que

mostrés problemes conductuals greus a l'escola (SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003; SUGAI [et al.], 2000). L'objectiu de la llei IDEA era disminuir els problemes conductuals de l'alumnat amb discapacitats mitjançant la implementació de principis i pràctiques conductuals (per exemple, l'avaluació conductual funcional i la planificació de la intervenció conductual) i, alhora, el suport i la potenciació d'habilitats socials més acceptables. En aquella època, oferir suport conductual funcional individualitzat a les escoles es considerava molt innovador, ja que les intervencions anteriors es basaven menys en l'avaluació i més en la reducció conductual (CARR [et al.], 2002; SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003).

Mentre que abans el centre d'atenció era l'alumnat amb discapacitats que mostrava problemes greus, cada vegada es va fer més evident la necessitat d'ampliar els suports conductuals a una població més àmplia (per

\* *Lessons and Advances in School-wide Positive Behavior* [Traducció de Berta Vilageliu].

1. N. de la T. Llei de millores educatives per a persones amb discapacitats.

exemple, alumnat sense discapacitats i individus amb problemes conductuals lleus o moderats) (BOHANAN [et al.], 2006). Els motius d'aquesta ampliació eren molts. En primer lloc, la prevenció va esdevenir una prioritat: (a) preveure el desenvolupament de nous problemes socials, (b) ensenyar habilitats prosocials, (c) preveure l'aparició de conductes problemàtiques existents, i (d) reduir la intensitat dels problemes conductuals greus (WALKER [et al.], 1996). En segon lloc, hi va haver un augment de la preocupació per l'increment general de conductes antisocials a les escoles i a les comunitats (WALKER, RAMSEY i COLVIN, 2003; WALKER, RAMSEY i GRESHAM, 2005). En tercer lloc, es va començar a determinar que l'alumnat amb resultats acadèmics baixos necessitava suports conductuals socials dels companys (MOORE, ANDERSON i KUMAR, 2005). Finalment, la precisió i els resultats de la implementació dels suports conductuals individualitzats es veien afectats negativament per pràctiques i climes ineficaços i reactius de tota l'escola (LEWIS i SUGAI, 1999; SAFRAN i OSWALD, 2003).

Com a resultat del canvi d'enfocament de la llei IDEA i de la necessitat de suports conductuals per a tot l'alumnat, el suport conductual positiu (SCP) i l'anàlisi conductual aplicada (ACA) es van unir en un enfocament conceptual i empíric del suport anomenat *suport conductual positiu a nivell d'escola*. La història de l'SCPE va començar els anys cinquanta, quan la teoria conductual va esdevenir l'inici d'una ciència de la conducta que permetia avaluar i modificar un ventall de conductes humanes. Pavlov, Keller, Thorndike, Watson, Skinner i altres van fer importants contribucions al desenvolupament de la teoria conductual, la qual, més endavant, crearia oportunitats per aplicar principis i conceptes conductuals (per exemple, l'ACA) en entorns sense restriccions, com ara les aules, les escoles, els districtes escolars i les llars. Concretament, Skinner va ampliar el condicionament clàssic per emfasitzar la importància de les conseqüències (per exemple, el condicionament operatiu) i per donar més atenció a la conducta observable i les circumstàncies en què es dona (KAZDIN, 1978).

S'havia demostrat que el conductisme era útil per descriure i entendre la conducta humana. Tanmateix, estava limitat pel fet que els contextos social, familiar i cultural més amplis no es tenien prou en compte. Per contrarestar-ho, el suport conductual positiu (PBS, de les sigles en anglès) va evolucionar com un enfocament que utilitzava tecnologia conductual, però també tenia en compte els valors, les expectatives i el tipus de vida del món més ampli de l'individu, és a dir, la família, la feina, la comunitat, l'escola i el veïnat (CAR [et al.], 2002). Un principi fonamental de l'SCP és la creació de resultats d'aprenentatge social sistemàtics i individualitzats i, alhora, la prevenció de conductes problemàtiques (CARR [et

al.], 2002; HIENEMAN, DUNLAP i KINCAID, 2005; SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003; SUGAI [et al.], 2000).

Durant els anys vuitanta l'aplicació del PBS es va ampliar especialment en escoles on els principis i les pràctiques conductuals s'aplicaven a la disciplina de tota l'escola, la gestió de l'aula i la conducta, la supervisió fora de l'aula, la gestió de contingències en equip i el suport funcional individualitzat (SUGAI [et al.], 2000). Aquesta ampliació de la teoria conductual (ACA) i l'SCP va passar a anomenar-se SCPE, i posava l'èmfasi en l'enfocament preventiu i positiu per establir entorns d'acollida (ZINS i PONTE, 1990) o climes escolars positius (per exemple, aules, escoles i districtes escolars) que fossin proactius, sistèmics, individualitzats i receptius (CARR [et al.], 2002; LEWIS i SUGAI, 1999; SAFRAN i OSWALD, 2000; SUGAI [et al.], 2000; TAYLOR-GREENE [et al.], 1997).

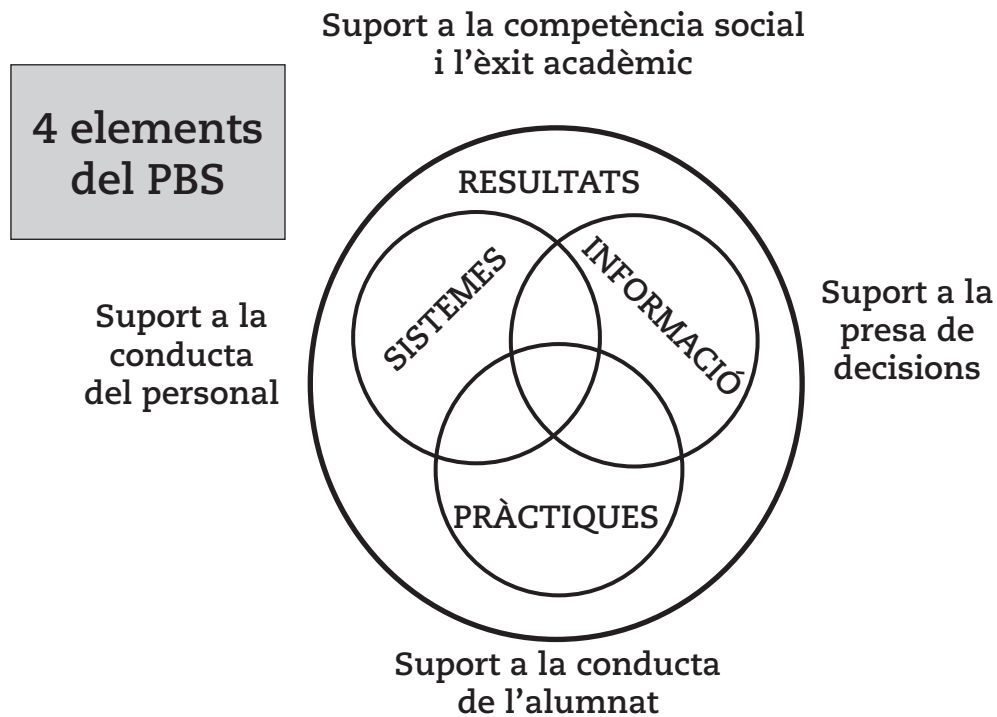
### **Característiques principals del suport conductual positiu a nivell d'escola**

En paraules simples, l'SCPE és un enfocament sistèmic que emfasitza la implementació precisa i constant, per a tot l'alumnat, d'intervencions conductuals basades en les evidències (CARR [et al.], 2002; SUGAI [et al.], 2000). Com a tal, l'SWPBS té diverses característiques principals (PRECIADO i SUGAI, 2004).

#### *Equip de lideratge escolar*

En primer lloc, qui du a terme la implementació de l'SCPE és un equip de lideratge escolar, comprès com a mínim per un administrador, representants del curs en qüestió, especialistes, pare/mare o pares, altres membres del personal, membres de la comunitat i, sovint, un representant de l'alumnat. La manera de treballar d'aquest grup es basa en una estructura de presa de decisions que consta de quatre elements interactius: (a) especificació de **resultats** clars i mesurables que ens ajudin a prendre decisions sobre els progressos i la selecció d'intervencions; (b) **informació** rellevant de l'escola i de l'alumnat per orientar les decisions sobre el progrés quant als resultats i a la selecció d'intervencions que s'ha comprovat que ajuden a aconseguir-los; (c) **pràctiques** basades en la recerca comprovades al nivell experimental i educatiu, i (d) **sistemes** de suport que ajudin els membres del personal a adoptar i implementar de forma precisa i constant aquestes pràctiques (SUGAI i HORNER, 2002) (vegeu figura 1).

FIGURA 1. Quatre elements del suport conductual positiu a nivell d'escola



### *Suports conductuals continus*

Les pràctiques conductuals basades en les evidències estan organitzades en intervencions conductuals contínues en tres nivells, una lògica adoptada de la literatura sobre salut pública (vegeu figura 2). En el nivell universal o primari, s'estableix un sistema positiu de disciplina escolar i gestió de l'aula per a tot l'alumnat i el personal en totes les situacions escolars. Per exemple, s'explica a l'alumnat entre tres i cinc normes al nivell escolar, i el personal de l'escola reforça la conducta de l'alumnat dins i fora de l'aula i li dóna suport (CARR [et al.], 2002; KINCAID [et al.], 2007; SUGAI [et al.], 2000). Un element clau del nivell primari és promoure la conducta prosocial en el 80-85% de l'alumnat.

En els nivells secundari i terciari, es dóna més suport intensiu i especialitzat a petits grups i de forma individual, respectivament, a l'alumnat amb conductes que no responen en el nivell primari. En el segon nivell, les intervencions s'adrecen més a la instrucció de grups reduïts; la instrucció és més sistemàtica i explícita, se centra en les habilitats deficientes de l'alumnat i se n'avalua el progrés de forma regular (CARR [et al.], 2002; FUCHS i FICHS, 2007; KAME'ENUI, 2007; KINCAID [et al.], 2007; SUGAI [et al.], 2000). En el nivell terciari, els equips escolars confien en plans

de suport conductual individualitzats més intensius, els quals són més funcionals, directes i explícits. El progrés s'avalua de forma constant i directa, i hi ha un enfocament situacional més ampli (és a dir, família, companys de classe, veïnat/comunitat) (SCOOT i CARON, 2005; SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003).

### *Pràctiques conductuals basades en l'evidència*

L'SCPE es caracteritza per pràctiques suggerides organitzades en cinc grups principals. Cada pràctica (a) es basa en l'evidència (és a dir, en l'eficàcia comprovada mitjançant recerca empírica), (b) se centra en la conducta (és a dir, es basa en la teoria conductual i els principis analítics de la conducta), i (c) està relacionada amb l'educació i l'escola (és a dir, està acceptada per a l'aplicació escolar) (vegeu figura 3). Les intervencions a tota l'escola són pràctiques que defineixen de forma conjunta la disciplina escolar, la qual tot el personal aplica directament i formal a tot l'alumnat i en totes les situacions (vegeu figura 4). Set característiques defineixen el **nivell escolar** (COLVIN, KAME'ENUI i SUGAI, 1996; LEWIS i SUGAI, 1999):

1. Lideratge coordinat per un equip de lideratge escolar.

FIGURA 2. Suport preventiu en tres nivells

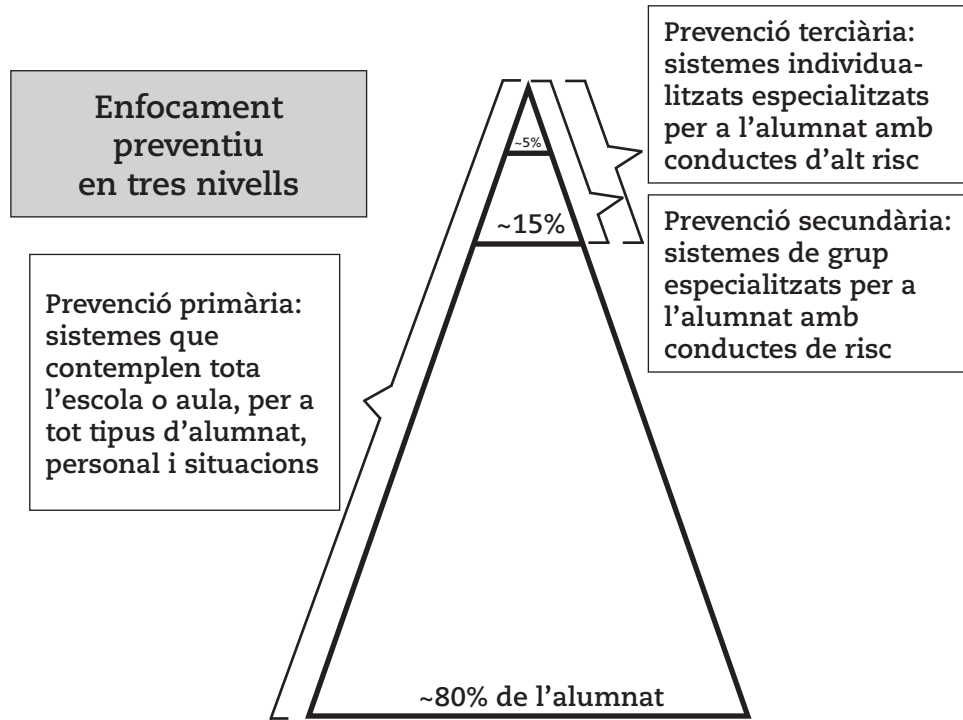


FIGURA 3. Resposta, en tres nivells, al model d'intervenció i suport conductual positiu a nivell d'escola

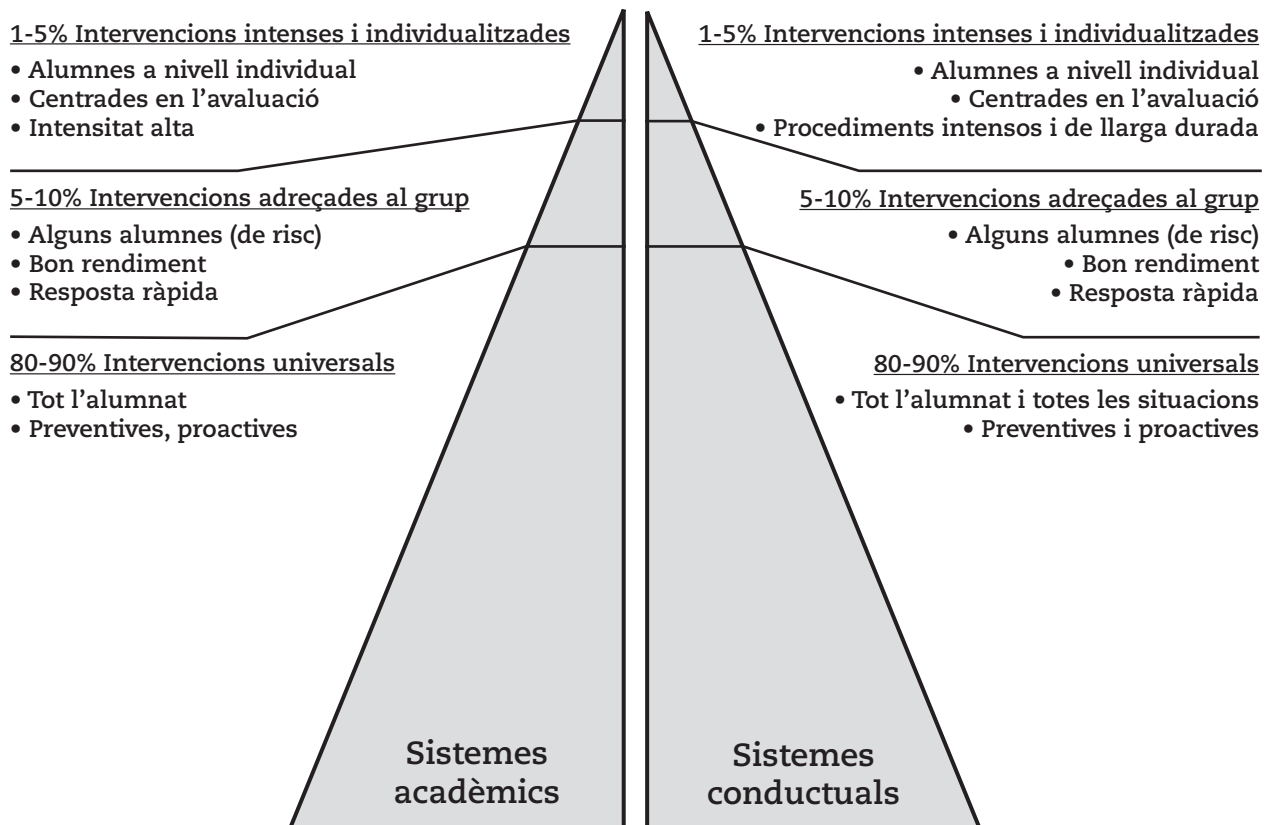
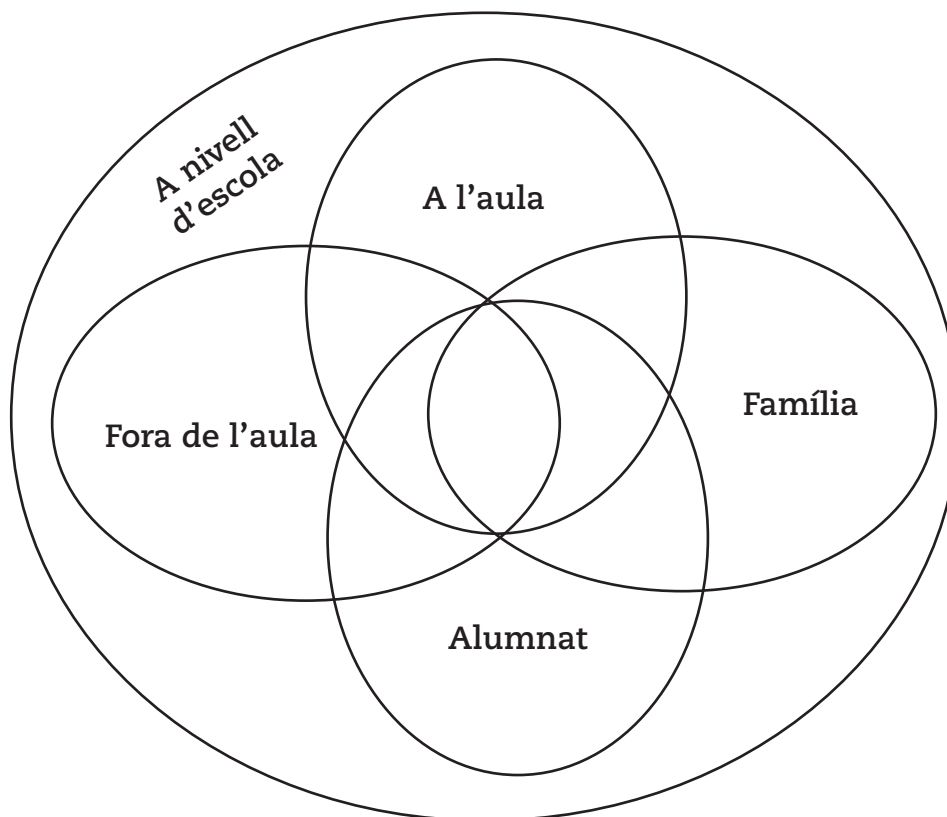


FIGURA 4. Subcategories d'intervencions conductuals



2. Declaració d'un objectiu clar i positiu per a l'enfocament disciplinari.
3. Algunes expectatives conductuals plantejades de forma positiva.
4. Disseny de les classes per acomplir aquestes expectatives en espais escolars importants (per exemple, el menjador, el passadís, en debats).
5. Contínuum d'estratègies per reconèixer el desplegament d'aquestes expectatives conductuals a l'escola.
6. Contínuum d'estratègies per respondre a les transgressions de les normes.
7. Sistemes de recollida de dades, avaluació del progrés i presa de decisions.

El segon grup de pràctiques recull les intervencions **fora de l'aula**. Aquestes pràctiques s'apliquen específicament en llocs en què no es dona instrucció acadèmica a l'alumnat. Quatre intervencions principals caracteritzen les situacions fora de l'aula (COLVIN, SUGAI, GOOD i LEE, 1987; LEWIS, SUGAI i COLVIN, 1998):

1. Ensenyament de rutines específiques típiques i expectatives conductuals.
2. Supervisió activa (és a dir, moure's, interactuar i explorar).
3. Reforç positiu de les expectatives conductuals desitjades.
4. Recordatoris i precorreccions (és a dir, «corregir abans d'arribar a un context problemàtic típic»).

Les intervencions **a l'aula** formen el tercer grup de pràctiques, i se centren en el suport i la millora del rendiment i la instrucció acadèmiques. Aquestes pràctiques basades en l'evidència inclouen el següent (MCINTOSH i MACKAY, 2008; SIMONSEN, FAIRBANKS, BRIESCH, MYERS i SUGAI, 2008):

1. Explicació i foment d'expectatives positives per a tota la classe.
2. Explicació i foment de rutines i indicacions de classe.
3. Proporció d'entre 6 i 8 interaccions positives adult-alumne a 1 interacció negativa.

4. Supervisió activa.
5. Redreçament d'errors conductuals menors o poc freqüents.
6. Precorreccions freqüents d'errors crònics.
7. Instrucció acadèmica i currículum efectius.

El quart grup de pràctiques són les intervencions de **suport familiar**. Tot i basar-se en menor grau en la recerca, podem esmentar algunes pràctiques prometedores (LEWIS, 2009):

1. Suport conductual positiu continu per a totes les famílies.
2. Contacte, comunicacions i informes positius regulars.
3. Participació i implicació activa i formal dels companys de classe.
4. Accés a sistemes d'escola integrada i recursos comunitaris integrats.

El darrer grup de pràctiques està format per intervencions **individualitzades**, especialment per a l'alumnat que presenta les conductes que menys responen a les intervencions primàries. Aquestes pràctiques basades en l'evidència inclouen el següent:

1. Avaluació conductual funcional.
2. Plans d'intervenció conductual funcional.
3. Presa de decisions en equip, basada en dades.
4. Processos creuats i planificació centrada en l'individu.
5. Ensenyament d'habilitats socials i autocontrol.
6. Adaptacions curriculars i instructives individualitzades.

#### *Enfocament funcional*

La darrera característica definidora de l'SCPE és un enfocament funcional per a l'avaluació i la intervenció conductuals, en el qual l'èmfasi recau a redissenyar els entorns d'ensenyament i aprenentatge per promoure les conductes desitjades i inhibir les conductes problemàtiques. Aquesta lògica conductual se centra en la relació causal i funcional entre els factors situacionals i l'emissió de la conducta en qüestió. L'avaluació conductual funcional s'utilitza per determinar quins antecedents i quines conseqüències realment provoquen i mantenen, respectivament, la conducta. Cal tenir en compte dos principis conductuals (vegeu figura 5). Una conducta problemàtica pot produir-se perquè, després d'emetre's la conducta, es presenta o s'accedeix a una conseqüència de reforç positiu (és a dir, reforç positiu). Tanmateix, també pot produir-se perquè, després d'emetre's la conducta, l'individu fuig de la condició adversa o l'evita (és a dir, reforç negatiu).

Aquestes conseqüències poden ser autoestimuladores o sensorials, socials (adults i companys de classe) o tangibles/relacionades amb una activitat.

L'enfocament funcional emfasitza que un pla d'intervenció conductual s'hauria de desenvolupar considerant el context en què s'observa la conducta problemàtica i la funció que té amb relació a l'entorn immediat. Així, un pla conductual, centrat en l'avaluació conductual funcional, tindria manipulacions que (a) ensenyarien i reforçarien les conductes socials adequades segons el context, (b) eliminarien esdeveniments passats que provoquen la conducta problemàtica, (c) afegirien antecedents que provoquen conductes socials desitjades, (d) eliminarien les conseqüències que mantenen la conducta problemàtica, i (e) afegirien les conseqüències que mantenen la conducta social desitjada (CRONE i HORNER, 2003; CRONE, HORNER i HAWLEN, 2004; HIENEMAN, DUNLAP i KINCAID, 2005; SCOTT i CARON, 2005; SCOTT, NELSON i ZABALA, 2003).

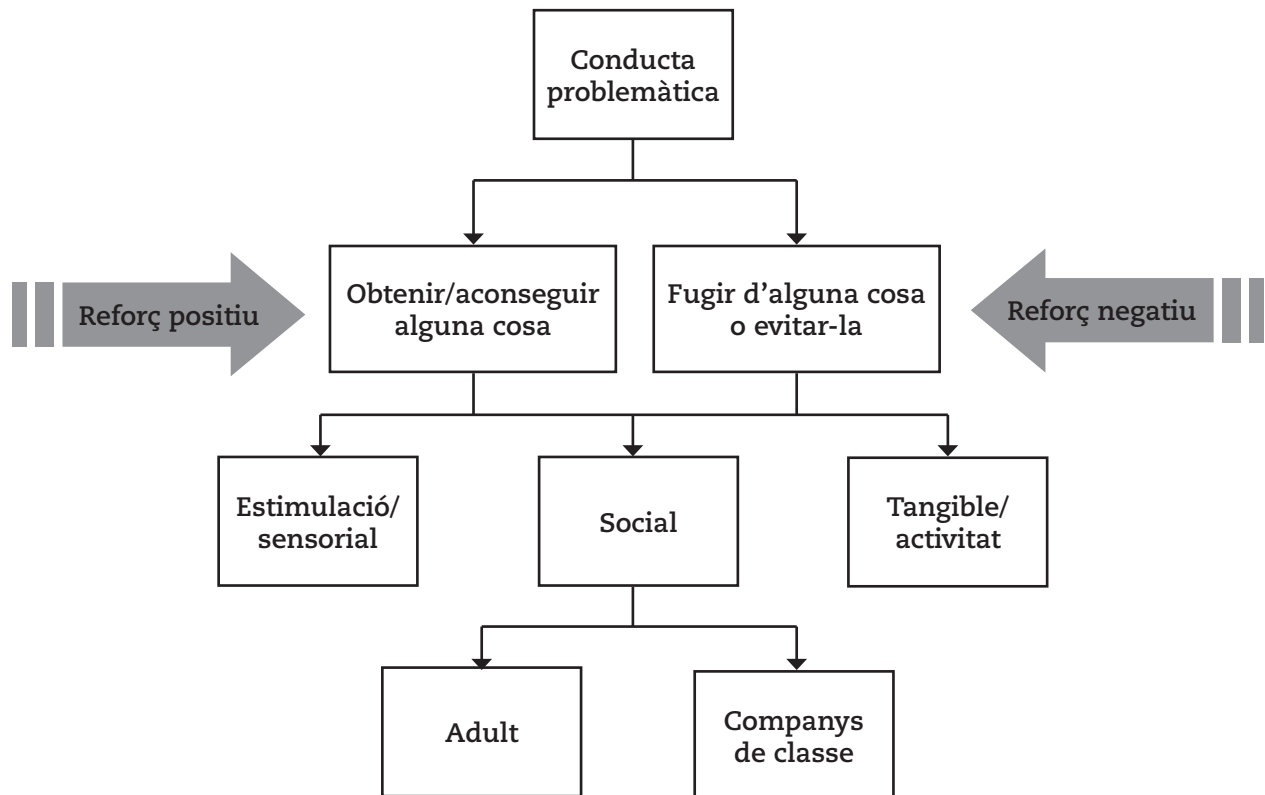
#### **Què hem après de la implementació de l'SCPE en els darrers deu anys?**

En els darrers deu anys, l'SCPE ha evolucionat des de l'arrel conductual fins a esdevenir un ampli enfocament, ben definit i fonamentat, per cobrir les necessitats conductuals de tot l'alumnat de les escoles. L'SCPE no és un currículum, ni una intervenció, sinó un sistema d'intervencions conductuals fonamentades en la presa de decisions basada en les dades, les pràctiques basades en l'evidència i els sistemes per ajudar l'educador/a a implementar aquestes intervencions de forma precisa. A causa de la seva solidesa conceptual, de les dades sobre els resultats del suport i de l'elevada validesa social, més de 9.500 escoles en més de quaranta estats es troben en diferents estadis de la implementació <[www.pbis.org](http://www.pbis.org)>. En aquest darrer apartat, descrivim algun suport que s'ha implementat en aquests deu anys en quaranta estats, i exposem algunes implicacions i consideracions per a futures recerques i implementacions.

Un dels resultats més emocionants de la implementació de l'SCPE ha estat l'augment d'investigacions i evidències que en proven l'eficàcia, l'efectivitat i la rellevància. La recerca ha estat rica, en el sentit que s'ha publicat un ampli ventall d'assaigs clínics aleatoris (HORNER i SUGAI, maig de 2009). Els més importants han estat tres controls aleatoris en què s'avaluava l'efectivitat de la implementació de l'SCPE (primer nivell d'intervenció).

Estudis actuals (BRADSHAW [et al.], 2009; BRADSHAW [et al.], 2008; HORNER [et al.], en premsa) han tractat els efectes a llarg termini de l'SCPE en l'escola primària. Bradshaw [et al.] (2008) van realitzar un assaig clínic aleatori en trenta-set escoles en un període de tres anys. Concretament, vint-i-una escoles es van assignar a grups de tractament i

FIGURA 5. Funcions de la conducta problemàtica



setze escoles es van sotmetre a condicions de control. Les escoles es van classificar segons les dades demogràfiques inicials i es van mesurar cinc aspectes de l'inventari de salut organitzativa (ISO) per a les escoles de primària. En totes les escoles que van participar en l'assaig es van mesurar els següents paràmetres de l'ISO: (a) integritat institucional, (b) afiliació del personal, (c) èmfasi acadèmic, (d) lideratge col·legial, i (e) influència dels recursos. Aquests paràmetres es van avaluar mitjançant un model d'enfocament de nivell múltiple per examinar, en tres moments temporals, l'impacte de la formació en SCPE (nivell d'intervenció primari) sobre diferents paràmetres de l'ISO.

Tal com se suposava, les escoles aleatòries per implementar l'SCPE van mostrar millores significatives (efecte total d'un 0,29) en la influència dels recursos (efecte del 0,34) i l'afiliació del personal (0,26), i efectes insignificants en l'èmfasi acadèmic (0,24). Cohen (1992) suggereix que el límit per considerar que les millores tenen importància pràctica és 0,20. Segons l'estudi, una peça important per a un SCPE efectiu és el suport constant en el desenvolupament professional que ofereixen els

districtes escolars. Els resultats de l'estudi demostren la importància d'aquest suport constant per al desenvolupament professional (KINCAID [et al.], 2007).

Horner [et al.] (en premsa) van documentar resultats d'un període de cinc anys (2002-2006) de seixanta escoles de primària dels estats d'Illinois i Hawaii. Concretament, van examinar (a) l'exactitud de les pràctiques de prevenció primària de l'SCPE utilitzades a les escoles de primària, (b) la seguretat observada (factors de risc i proactius) a les escoles, (c) quantitat d'informes sobre alumnes enviats a direcció, i (d) proporció d'alumnat de 3r curs que arribava o superava els estàndards nacionals de rendiment en lectura. Un total de trenta escoles es van assignar aleatòriament a grups de tractament o grups de retard de control. Cada estat tenia el mateix nombre d'escoles (per exemple, quinze) per a cada condició. Es van afegir a l'estudi tretze escoles més de Chicago, ja que algunes de les escoles originals (sis del grup de tractament i set del grup de retard de control) es van fer enrere o havien contaminat les dades. Els grups de tractament van rebre intervencions primàries d'SCPE i els grups de control van rebre intervencions dos anys més tard.

Els quatre paràmetres mesurats van ser els següents: (a) implementació de l'SCPE: instrument d'avaluació a nivell escolar, (b) seguretat escolar percebuda: inventari de seguretat escolar, (c) nivell de conducta problemàtica: nombre d'alumnes enviats a direcció (sistema d'informació escolar), i (d) rendiment acadèmic: tests nacionals estandarditzats. Els resultats van indicar que es podia aconseguir implementar l'SCPE de forma més precisa i mantenir-lo un cop acabat l'estudi. A més, les escoles del grup de tractament semblaven més segures que les del grup de control, i l'alumnat de tercer de primària mostrava un nivell de lectura superior.

Els resultats d'aquests assaigs clínics aleatoris indiquen que les persones que realment porten a terme la implementació d'aquest suport a les escoles (no els investigadors) poden fer-ho i mantenir-ne la precisió, que el personal percep que les escoles amb SCPE són més segures, que els problemes de disciplina disminueixen (per exemple la quantitat d'alumnat enviat a direcció per faltes greus o les expulsions), que la salut organitzativa de les escoles amb SCPE pot millorar, i que els resultats acadèmics poden augmentar. Una gran quantitat d'estudis semiexperimentals corroboren aquestes conclusions. Avaluacions estatals (BARRETT, BRADSHAW i LEWIS-PALMER, 2008) i de districte (SADLER i SUGAI, 2009) de la implementació de l'SCPB han descrit i documentat millores en un ampli ventall d'indicadors conductuals (per exemple visites a direcció, expulsions, absentisme) i acadèmics (per exemple, índexs bàsics del currículum d'alfabetització, puntuació dels tests nacionals estandarditzats). En tots els cicles de primària, s'ha arribat a conclusions semblants (LUISELLI, PUTNAM, HANDLER i FEINBERG, 2005; LUISELLI, PUTNAM i SUNDERLAND, 2002; METZLER, BIGLAN, RUSBY i SPRANGUE, 2002; NELSON, MARTELLA i GALAND, 1998; PUTNAM, LUISELLI i SUNDERLAND, 2002; SPRAGUE [et al.], 2002; TAYLOR-GREENE, 1997).

Finalment, tot i que no és habitual utilitzar-los per als nivells secundari i terciari de l'aplicació de pràctiques d'SCPE, els assaigs clínics aleatoris són sòlids i convinents (vegeu HORNER i SUGAI, maig de 2009). Per exemple, una gran quantitat d'investigadors han examinat l'aplicació d'intervencions concretes que augmenten el control del progrés instructiu d'habilitats socials meta, l'exposició diària d'intervencions, i les oportunitats de reforç positiu en el nivell d'intervenció secundari (per exemple, FAIRBANKS, SUGAI, GUARDINO i LATHROP, 2007; FILTER [et al.], 2007; HAWKEN i HORNER, 2003; HAWKEN, MACLEOD i RAWLINGS, 2007; LEHR, SINCLAIR i CHRISTENSON, 2004; MCCURDY, LUNSCH i REINSTEIN, 2007; MCINTOSH, CAMPBELL, CARTER i DICKEY, 2009; MILLER, FENTY i SCOTT, en premsa; TODD, KAUFMAN, MEYER i HORNER, 2007). Així mateix, la recerca sobre el suport en el nivell d'intervenció terciari també està ben desenvolupada (per exemple, BROOKS, TODD, TOFFLEMOYER i HORNER, 2003; BURKE, HAGAN-BURKE i SUGAI, 2003; INGRAM,

LEWIS-PALMER i SUGAI, 2005; LEE, SUGAI i HORNER, 1999; LO i CARTLEDGE, 2006; MOORE, ANDERSON i KUMAR, 2005; PRECIADO, HORNER i BAKER, 2009; SUGAI i HORNER, 1999-2000; SUGAI i LEWIS-PALMER, 2004).

En resum, mitjançant rigorosos assaigs clínics aleatoris experimentals, investigacions semiexperimentals controlades i informes d'avaluació descriptiva, hem après que la implementació primària de l'SCPB (per exemple, l'explicació i el foment d'expectatives positives a nivell d'escola, la supervisió activa, la instrucció d'habilitats socials, la presa de decisions basada en les dades) és factible, pot millorar el clima i la salut organitzativa de l'escola, pot disminuir les conductes disciplinàries problemàtiques i les expulsions, i és un suport per a la millora del rendiment acadèmic. A més, ha quedat demostrat que les intervencions i estratègies (per exemple, el sistema de supervisió, el programa d'educació conductual, el pla d'intervenció conductual funcional) per donar suport a l'alumnat amb conductes que no responen a les intervencions primàries són efectives en el nivell secundari i terciari del suport conductual continu.

## Cap on va l'SCPE?

Tot i que l'acceptació de l'SCPE continua augmentant, encara cal fer molt per millorar l'impacte i la rellevància de la seva implementació. En aquest apartat, descrivim breument els camps d'ampliació i millora de la recerca i la pràctica sobre l'SCPE.

### Resposta a la intervenció

Quan l'any 1997 es va esmenar la llei *Individuals with Disabilities Education Act*, els esforços es van adreçar a millorar l'impacte de l'educació especial, concretament, a millorar la selecció i la utilització d'intervencions basades en l'evidència per a l'alumnat, el rendiment del qual (dificultats d'aprenentatge) no responia al currículum acadèmic principal. Aquest esforç es va anomenar *resposta a la intervenció (RI)* (DANIELSON, DOOLITTLE i BRADLEY, 2007; KAME'ENUI, 2007). L'RI és un marc per a la presa de decisions caracteritzat per sis trets:

1. **Cribatge universal:** avaluar regularment l'alumnat per determinar qui pot estar en risc de patir un fracàs conductual o d'aprenentatge en el currículum comú i/o fonamental.
2. **Presa de decisions basada en les dades i resolució de problemes:** recollir dades i utilitzar normes de decisió regulades per prendre decisions instructives o interventores efectives, eficients i rellevants.



3. **Control continu del progrés:** examinar de manera formal i contínua el progrés, o aprenentatge, de l'alumnat en el currículum local.
4. **Prevenió:** establir pràctiques instructives i interventores abans que es desenvolupin i/o s'esdevinguin conductes problemàtiques i/o fracassos acadèmics.
5. **Contínuum d'intervencions basades en l'evidència:** organització integrada d'intervencions instructives o conductuals basades en la recerca científica, ordenades de més a menys intenses i individualitzades.
6. **Implementació precisa:** procediments formals per avaluar l'exactitud i la integritat amb què s'implementa una determinada pràctica en una situació i en un moment concrets.

Tot i que podríem dir que les esmentades característiques de l'RI s'han identificat com si fossin pràctiques tradicionals basades en l'evidència, hi ha documentades poques aplicacions de la implementació completa del marc de l'RI, i la majoria d'exemples que existeixen se centren en l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge (alfabetització) (FUCHS i DESCHLER, 2007; FUCHS i FUCHS, 2007; KLINGER i EDWARDS, 2006). Cal parar més atenció a les demostracions i validacions de l'RI en altres àrees de contingut acadèmic (per exemple, matemàtiques, llengua, assignatures optatives), en la conducta social apropiada i problemàtica, i en l'alumnat de diversos cursos i edats (FAIRBANKS, SUGAI, GARDINO i LANTHROP, 2007; SUGAI i HORNER, en premsa). També cal validar la relació entre conducta social i acadèmica d'acord amb l'enfocament de l'RI (vegeu figura 4). Tot seguit, us plantegem algunes preguntes sobre l'SCPE:

- Quins indicadors de conducta social cal utilitzar per dur a terme un cribatge universal i un control del progrés?
- Quines normes de presa de decisions i quins procediments cal aplicar per modificar les intervencions?
- Quin nivell de formació i suport continu és necessari per donar al personal escolar les capacitats per adoptar el procés de l'RI?
- Quins indicadors podem utilitzar, segons el nivell d'intervenció, per identificar l'alumnat amb elevades possibilitats de fracassar en la conducta social?
- Quina relació hi ha entre el fracàs acadèmic i de conducta social, i com afecta aquesta relació el desenvolupament i la implementació de la intervenció?

#### *La implementació de l'SCPE a secundària*

La majoria d'esforços per implementar l'SCPE s'han centrat en l'educació primària (cicles inicial, mitjà i supe-

rior). S'han publicat poques demostracions i validacions empíriques sobre secundària (per exemple, BOHANON [et al.], 2006; FLANNERY, SUGAI, EBER i BOHANON-EDMONSON, 2005; MCINTOSH, FLANNERY, SUGAI, BRAUN i COCHRANE, en premsa). Implementar l'SCPE a secundària pot esdevenir tot un repte per diversos motius. En primer lloc, el currículum de secundària es basa en continguts i crèdits, i s'espera que l'alumnat domini el currículum estàndard dissenyat pel pla d'estudis. Els instructors imparteixen el currículum en comptes d'instruir l'alumnat, i l'èmfasi es posa a preparar l'alumnat per a després de l'educació secundària, habitualment, el món laboral o la universitat. Conseqüentment, els docents es distribueixen en departaments en funció del contingut a impartir (per exemple, ciències, humanitats, anglès, llengües estrangeres, educació física), en comptes de fer-ho en aules centrades en l'alumnat, i l'èmfasi es posa en la transmissió de continguts que abracen, de forma seqüencial, els quatre anys d'educació secundària.

En segon lloc, tot i que durant el curs hi pot haver certa diferenciació de continguts (per exemple, classes normals *versus* classes avançades), l'alumnat ha de demostrar que domina els continguts en un examen final, en un treball final i/o en algun altre tipus d'avaluació de final de trimestre. Hi ha ben poca diferència en la instrucció que es dona a l'alumnat en situació de risc acadèmic. Tot i que els departaments d'educació especial ofereixen ajuda a l'alumnat amb dificultats, el suport acostuma a complementar el currículum d'educació general. Les intervencions per a l'alumnat que manifesta conductes problemàtiques per evitar o fugir d'un fracàs acadèmic no estan ben desenvolupades. Un problema concret és el gran buit que bona part de l'alumnat de risc elevat veu especialment difícil de superar per la seva falta d'habilitats bàsiques (per exemple, alfabetització, matemàtiques), la qual els impedeix navegar per la riquesa de continguts del currículum de secundària i dominar-lo.

En tercer lloc, els sistemes disciplinaris de secundària toleren menys la conducta problemàtica i irresponsable (per exemple, l'absentisme, el retard, la insubordinació), i és més probable que s'apliquin conseqüències d'exclusió (per exemple, el càstig, l'expulsió temporal o definitiva) que pràctiques preventives. S'espera que, tan bon punt arriba a secundària, l'alumnat sigui «més llest», i la conducta responsable i l'autodisciplina es donen per suposades. L'alumnat amb trastorns emotius i conductuals i/o problemes d'aprenentatge significatius rep menys ajuda individualitzada i més ajuda terapèutica.

Finalment, una de les diferències entre les escoles de primària i secundària és la possibilitat de quedar-se a l'escola o de no fer-ho. Als setze anys, l'alumnat amb una conducta social i/o acadèmica inferior al nivell estàndard o a les expectatives pot optar per abandonar l'educació secundària i deixar els estudis, assistir a un programa al-

ternatiu, treure's l'examen de desenvolupament educatiu general o participar en un programa de formació professional. Abandonar l'escola ofereix a molts alumnes una via relativament fàcil per evitar un entorn escolar advers de fracàs, el qual les programacions dels centres d'educació secundària ofereixen i fomenten legítimament.

L'SCPE emfasitza l'ensenyament d'habilitats socials, la prevenció de conductes problemàtiques a través de manipulacions contextuais, l'adequació de les intervencions i el currículum a la capacitat de resposta de l'alumnat, l'avaluació i la presa de decisions formativa i la planificació d'intervencions inividualitzades, la qual cosa no sempre acostuma a ser prioritària per als centres d'educació secundària. Tot i que estem aprenent com podem ajustar la implementació de l'SCPE (per exemple, comunitats d'aprenentatge reduïdes, centrar-nos en el pas dels catorze als quinze anys i dels quinze als setze), encara ens queden unes quantes preguntes, com ara les següents:

- Quin paper i quina influència té l'equip directiu i d'administració (subdirecció) en la implementació de l'SCPE?
- Què passa amb la implementació de l'SCPE quan hi ha més de 1.000 alumnes matriculats?
- Quines intervencions conductuals per a l'alumnat de secundària s'han demostrat empíricament?
- Com serien les pràctiques i els sistemes continus basats en l'evidència en un centre d'educació secundària?
- Quin paper poden tenir els programes alternatius i l'abandonament de l'etapa escolar en la implementació secundària de suport conductual?
- L'enfocament basat en un equip de lideratge, utilitzat a les escoles primàries per adoptar i implementar a nivell d'escola les intervencions conductuals socials, és tan efectiu, eficient i rellevant en els centres d'educació secundària?
- Com podem implementar el suport conductual de manera efectiva i eficient en una educació secundària estructurada per departaments?

#### *Pràctiques i sistemes secundaris i terciaris*

Tot i que el nombre i la varietat d'intervencions i pràctiques basades en l'evidència han augmentat per a l'alumnat amb conductes que no responien a les intervencions primàries, encara ens queda molt per aprendre a maximitzar-ne l'adopció, la precisió d'implementació i l'ús continu a nivell d'escola i de districte. Per definició, les intervencions de nivell secundari i terciari són difícils d'implementar per diversos motius. En primer lloc, tot i que són menys efectives, les conseqüències reactives

i d'exclusió a llarg termini s'utilitzen perquè eliminen de forma immediata una conducta problemàtica molt adversa i difícil de tolerar. En canvi, les intervencions més pràctiques i efectives requereixen un període continu i sovint més llarg amb l'alumnat que presenta una conducta problemàtica. A més, el personal ha d'estar disposat a treballar amb conductes difícils de canviar, que requereixen temps per millorar i que, sovint, empitjoren a mesura que s'experimenta la millora. En segon lloc, les escoles tenen problemes per contractar i mantenir personal amb els coneixements especialitzats en l'ampli ventall de pràctiques avançades del nivell secundari i terciari. Tanmateix, si els membres del personal no tenen l'habilitat per implementar aquestes pràctiques de forma precisa (precisió) i fluida (tacte), conèixer-les no vol dir gran cosa. A més, el personal ha de ser capaç d'adaptar el desenvolupament i la implementació de la intervenció a l'historial social i d'aprenentatge de l'alumnat (per exemple, llengua i cultura) i al context d'implementació (per exemple, aula, professorat, comunitat). El més important és que els encarregats d'implementar les intervencions de nivell secundari i terciari siguin capaços de facilitar un procés en equip, en què els membres contribueixin, participin, prenguin decisions i adquireixin la capacitat d'implementació.

Finalment, l'alumnat amb els reptes emocionals i conductuals més importants requereix la resposta d'un equip (a) que tingui la representació d'experts en diverses disciplines (per exemple, família, psicopedagogia, educació especial, salut mental, legislació de menors, salut pública), (b) que s'implementi en múltiples situacions (per exemple, l'escola, la família, la comunitat, la feina), i (c) que emfasitzi un sistema de procés d'atenció que prioritzi la unitat alumnat-família. Des de les esmenes a la llei IDEA, les escoles han adoptat enfocaments funcionals per a les intervencions i pràctiques de nivell secundari i terciari; tanmateix, hi ha membres de l'equip que en tenen menys coneixements i, a vegades, menys interès, i confien més en les seves pròpies pràctiques disciplinàries (per exemple, intervencions psicopedagògiques i psicoeducatives).

Davant aquests avenços i reptes, ens queda molt per aprendre per tal de millorar la nostra habilitat per cobrir les necessitats de l'alumnat amb conductes que no responen a les intervencions i pràctiques primàries. Per exemple:

- Com poden, les escoles, posar en funcionament un sistema integrat de pràctiques i sistemes conductuals socials i acadèmics de nivell secundari i terciari?
- Com pot funcionar un sistema escolar d'intervencions i pràctiques de nivell secundari i terciari de manera multidisciplinària, efectiva, eficient i rellevant?

- Com poden establir, les escoles, un suport conductual especialitzat que sigui precís, durador i que s'adapti a l'alumnat amb els problemes conductuals socials més importants?
- Quins elements hauria d'incloure un enfocament efectiu en equip per desenvolupar i implementar plans d'intervenció conductual especialitzats? Com hauria de funcionar aquest equip?
- Quines estructures i quins suports són necessaris en l'àmbit del districte per fomentar una implementació efectiva i eficient de la intervenció de nivell secundari i terciari en l'àmbit de l'escola?
- Quina relació hi ha entre els sistemes d'implementació de nivell primari i la correcta adopció i ús constant de les intervencions de nivell secundari i terciari?
- Com podem passar de respondre a les conductes problemàtiques amb enfocaments basats en conseqüències reactives i ineficaces, a respondre-hi amb pràctiques de suport conductual més preventives, interventores i positives?

#### Factors socials: cultura, família i geografia

L'evolució de l'SCPE ha emfasitzat l'establiment i la documentació d'un enfocament conceptualment sòlid, basat en l'evidència i adreçat a la prevenció, que el personal real de les escoles pot implementar per redreçar problemes educatius i socials importants.

Tot i que l'SCPE s'ha implementat a més de 9.000 escoles, amb l'ajuda del *National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports*, s'entén que la implementació actual ha de ser més àmplia i ha de representar un ventall de contextos socials (per exemple, nivells socioeconòmics alts i baixos), culturals (per exemple, comunitats de color) i geogràfics (per exemple, entorn rural *versus* entorn urbà). Tanmateix, la influència actual d'aquests factors contextuals en la implementació de l'SCPE no s'ha estudiat de manera formal i sistemàtica.

Ateses les limitacions de la recerca, les persones que han implementat l'SCPE s'han basat en certs principis per orientar els seus esforços. En primer lloc, es dona prioritat a tenir en compte i adoptar pràctiques basades en l'evidència, és a dir, intervencions eficaces i efectives. En segon lloc, es realitza una avaluació atenta del context en què s'implementaran aquestes pràctiques basades en l'evidència, per tal de poder-hi fer les modificacions necessàries per reflectir-hi els factors socials locals (per exemple, la llengua, la presentació, el reconeixement). En tercer lloc, si no es poden aplicar pràctiques basades en l'evidència, cal tenir en compte implementacions prometedores, és a dir, conceptualment sòlides,

ben desenvolupades, positives i preventives, i vàlides per a l'educació. En quart lloc, totes les intervencions i pràctiques són revisades atentament per les persones que les implementen, els membres de la comunitat, els defensors de l'alumnat, etc., per assegurar-se que són socialment i educativament vàlides; és a dir, importants, rellevants, factibles, efectives, etc. Finalment, es recullen dades de manera directa i constant per assegurar-se que les modificacions i adaptacions es puguin fer en el temps i la forma apropiats.

Davant el que hem après i implementat quant a factors socials, cal plantejar-nos diverses qüestions sobre la implementació avançada de l'SCPE. Per exemple:

- Quina és la contribució d'un determinat factor social individual, comparat amb la contribució d'aquest mateix factor combinat amb d'altres, en l'àmbit disciplinari i social d'una escola?
- Quina influència tenen la dimensió de l'escola, el districte, el comptat i/o l'estat en la precisió i els resultats de la implementació?
- Quina relació hi ha, si n'hi ha cap, entre les creences o l'actitud i els efectes de la implementació?
- Quins mètodes poden utilitzar les comunitats educatives per integrar normes familiars i comunitàries en la implementació de l'SCPE?
- Quines pràctiques i quins sistemes i resultats poden definir un suport conductual constant per a les famílies?

#### Precisió, sostenibilitat i ampliació de la implementació

L'èxit relatiu de la implementació de l'SCPE en els darrers deu anys ha demostrat que les escoles primàries poden implementar-lo amb precisió, millorar la percepció general de la seguretat i la salut organitzava de l'escola, reduir les visites a direcció per violacions greus de les normes i millorar el rendiment acadèmic general (BRADSHAW, KOTH, BEVANS, LALONGO i LEAF, en premsa; BRADSHAW, REINKE, BROWN, BEVANS i LEAF, 2008; BRADSHAW, MITCHELL i LEAF, en premsa; HORNER [et al.], en premsa). A més, estudis d'avaluació, per exemple, a Colorado, Florida, Illinois, Maryland i Carolina del Nord han demostrat l'augment de la implementació de l'SCPE a una gran quantitat d'escoles (vegeu <[www.pbis.org](http://www.pbis.org)>; <[www.pbsi-illinois.org](http://www.pbsi-illinois.org)>; <[www.pbismaryland.org](http://www.pbismaryland.org)>).

Tanmateix, els propers camps importants cap als quals cal avançar són la identificació i la documentació de mètodes per mantenir i ampliar la implementació de l'SCPE; és a dir, mantenir la precisió en la implementació i els resultats importants i, alhora, ampliar la utilització de l'SCPE en una gran quantitat d'escoles, per exemple, més del 50% d'escoles amb una unitat organitzava edu-

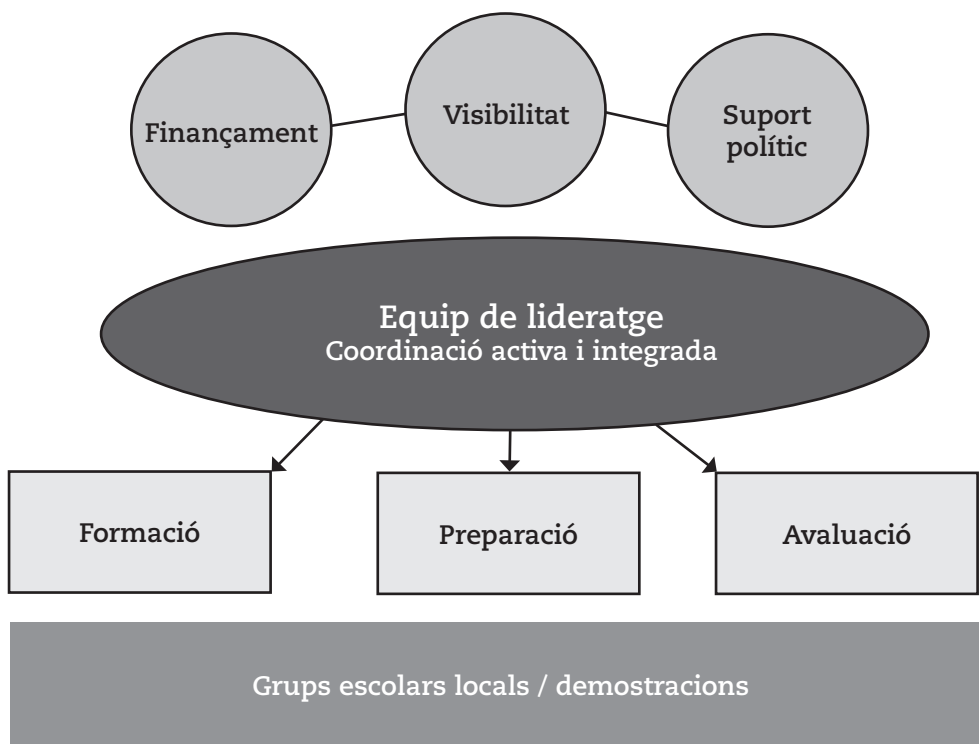
cativa ja existent (per exemple, districte, comptat o estat). El repte de moltes de les persones que volen implementar l'SCPE és esbrinar com utilitzar el reduït augment de recursos per donar suport a l'exponencial augment d'escoles i districtes disposats a la implementació. Per exemple, un districte amb cinquanta escoles pot iniciar la implementació de l'SCPE amb cinc escoles inicials i un equip de districte amb dos professors, un formador i un avaluador/coordinador d'informació. Tanmateix, quan ampliem la implementació a quinze escoles, el districte no pot doblar l'equip per mantenir el de les cinc escoles inicials i donar suport a les quinze escoles noves. Així mateix, quan al llarg dels següents anys es vagin afegint grups de quinze escoles, és molt probable que la quantitat de personal continuï essent la mateixa.

Com a resposta, Dean Fixsen i Karen Blase, de la xarxa de recerca sobre la implementació nacional (<<http://www.fpg.unc.edu/~nirn>>), i el centre nacional d'implementació i augment estatal de pràctiques basades en l'evidència de la Universitat de Carolina del Nord, a Chapel Hill, han desenvolupat un conjunt de directrius i principis organitzatius conceptualment sòlids per tal d'orientar les escoles en els esforços de manteniment i ampliació de la implementació. S'han centrat en (a) l'establiment d'un lideratge i una coordinació locals, (b) l'adopció estratègica de pràctiques basades en l'evidència, (c) la presa de decisions recíproca entre política

i pràctica, (d) la participació activa dels interessats, (e) la millora de la capacitat dels experts locals, i (f) la implementació estratègica en equip. En general, el canvi sistèmic es du a terme com un procés d'implementació en què el progrés cap a uns resultats educatius importants (rendiment de l'alumnat) es caracteritza per ser dinàmic, dirigit, constant i informat. A més, la implementació es contextualitza en sis fases: (a) exploració, (b) instal·lació, (c) implementació inicial, (d) implementació completa, (e) innovació, i (f) sostenibilitat. Una de les característiques operatives més importants de l'enfocament de la xarxa de recerca sobre la implementació nacional i del centre nacional d'implementació i augment de pràctiques basades en l'evidència és l'establiment d'una organització dinàmica i adaptable en què la política permet la pràctica i la pràctica manté informada la política (FIXSEN, BLASÉ [et al.], 2009).

La implementació de l'SCPE s'ha beneficiat de l'enfocament de la xarxa de recerca sobre la implementació nacional i del centre nacional d'implementació i augment de pràctiques, i ha establert una tàctica d'implementació que inverteix en el desenvolupament de la capacitat local per formar-se i preparar-se, el desenvolupament professional, l'avaluació, la presa de decisions basada en la política, l'elevada visibilitat pública i el suport polític i la precisió de la implementació (figura 6) (OSEP CENTER ON PBIS, 2004). Aquest «esbós» de la imple-

FIGURA 6. Disseny d'implementació de sistemes de suport conductual positiu



mentació de l'SCPE ofereix un marc integrat de resultats valorats, pràctiques efectives, precisió en la implementació i autoavaluació continuada per tal que la capacitat d'implementació sigui rellevant, eficaç, prioritària i precisa (figura 6) (MACINTOSH, HORNER i SUGAI, 2009; SUGAI, HORNER i MACINTOSH, 2008).

Mitjançant la lògica organitzativa del disseny de l'SCPE, alguns estats han fet progressos excel·lents en el nivell dels seus sistemes d'implementació de l'SCPE; per exemple, Colorado (<www.cde.state.co.us/pbs>), Florida (<www.fmhi.usf.edu>), Illinois (<www.pbisillinois.org>), Maryland (<www.pbismary.org>), Michigan (<www.cenmi.org/miblsi>), Missouri (<www.pbismaryland.org>) i Carolina del Nord (<www.dpi.state.nc.us/positivebehavior>). Tanmateix, per avançar en la implementació constant i progressiva de l'SCPE, cal tenir en compte unes quantes qüestions, com ara les següents:

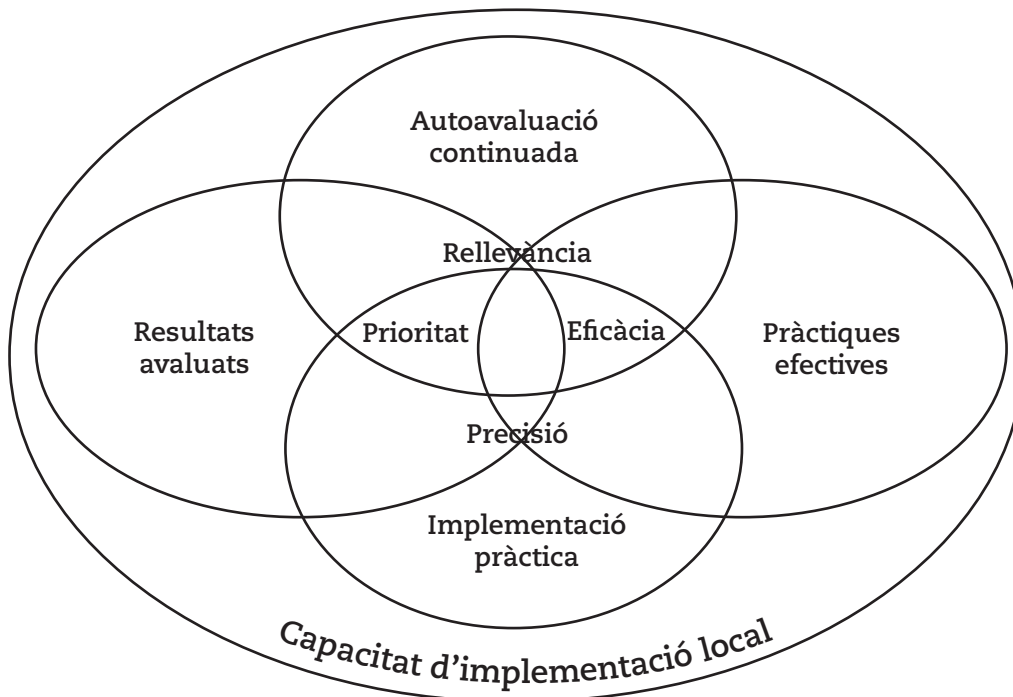
- Quines mesures i quins procediments d'avaluació podem utilitzar per avaluar de forma fidedigna i vàlida els resultats de l'evolució constant de l'SCPE?
- Com es manté la implementació de l'SCPE quan s'introdueixen pràctiques i processos alternatius a les institucions locals o estatals?

- Com n'és, d'efectiu, el procés de l'SCPE en comparació d'altres enfocaments de reforma escolar?
- Quins ajusts cal fer en els esforços per mantenir i fer avançar l'SCPE per maximitzar l'efectivitat i l'eficiència de la utilització dels seus propis recursos organitzatius?
- Com seria i com funcionaria un enfocament integrat de pràctiques o sistemes basats en múltiples evidències (per exemple, alfabetització, SCPE, matemàtiques, ciències)?
- Com pot, la política, permetre la pràctica, i com pot, la pràctica, mantenir informada la política durant la implementació en constant evolució d'una pràctica basada en l'evidència, com ho és l'SCPE?

**Conclusió**

L'objectiu d'aquest article ha estat posar al dia l'estat i els avenços de la implementació del SCPE. Concretament, hem descrit les arrels conductuals de l'SCPE i l'evolució que ha experimentat cap a un enfocament àmpliament acceptat per prevenir el desenvolupament i l'aparició de conductes problemàtiques en situacions escolars. El desenvolupament de l'SCPE ha encaixat bé en iniciatives

FIGURA 7. Enfocament de l'SCPE per a la millora de la cultura acadèmica i social de les escoles



actuals, com l'RI, la reforma de l'educació secundària, el suport basat en el nivell secundari i terciari i la rellevància cultural. Després de més de quinze anys de millores, l'enfocament de l'SCPE ha esdevingut un enfocament sofisticat per millorar la cultura social i acadèmica de les escoles. Les seves característiques definitòries inclouen contínues intervencions conductuals basades en l'evidència, el control continu del progrés i la lògica canviant de l'organització i els sistemes (figura 7).

Davant aquests inicis prometedors, l'SCPE continua buscant maneres de millorar i orientar els nous reptes de la recerca i la implementació. Estem especialment interessats a donar a conèixer la implementació de l'SCPE als centres de secundària, fer saber quins suports a nivell de districte són necessaris per permetre la implementació efectiva de les intervencions i els suports de nivell secundari i terciari, com l'SCPE interactua amb altres iniciatives relacionades amb la conducta social i acadèmica, i com els resultats i les pràctiques actuals efectives es poden mantenir amb precisió, mentre que, al mateix temps, s'amplia la implementació a un major nombre d'escoles. Per descomptat, les implicacions organitzatives, de coordinació, polítiques i fiscals són importants, i les futures demostracions i investigacions sobre la implementació destacaran els resultats acadèmics i socials associats a l'ús de l'SCPE.

## Referències bibliogràfiques

- BARRETT, S.; BRADSHAW, C.; LEWIS-PALMER, T. (2008). «Maryland state-wide PBIS initiative». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 10, p. 1005-114.
- BOHANON, H.; FENNING, P.; CARNEY, K.; MINNIS, M.; ANDERSON-HARRISS, S.; MOROZ, K.; HICKS, K.; KASPER, B.; CULOS, C.; SAILOR, W.; PIGGOTT, T. (2006). «School-wide application of positive behavior support in an urban high school: A case study». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 8 (3), p. 131-145.
- BRADSHAW, C.; KOTH, C.; BEVANS, K.; LALONGO, N.; LEAF, P. (en premsa). «The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools». *School Psychology Quarterly*.
- BRADSHAW, C.; REINKE, W.; BROWN, L.; BEVANS, K.; LEAF, P. (2008). «Implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in elementary schools: Observations from a randomized trial». *Education and Treatment of Children*, núm. 31, p. 1-26.
- BRADSHAW, C.; MITCHELL, M.; LEAF, P. (en premsa). «Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools». *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- BROOKS, A.; TODD, A. W.; TOFFLEMOYER, S.; HORNER, R. H. (2003). «Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion». *Journal of Positive Behavior Intervention*, núm. 5, p. 144-152.
- BURKE, M. D.; HAGAN-BURKE, S.; SUGAI, G. (2003). «The efficacy of function-based interventions for students with learning disabilities who exhibit escape-maintained problem behavior: Preliminary results from a single case study». *Learning Disabilities Quarterly*, núm. 26, p. 15-25
- COLVIN, G.; KAMEENUI, E. J.; SUGAI, G. (1993). «School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education». *Education and Treatment of Children*, núm. 16, p. 361-381.
- COLVIN, G.; SUGAI, G.; GOOD, R. H.; LEE, Y. (1997). «Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school». *School Psychology Quarterly*, núm. 12, p. 344-363.
- DANIELSON, L.; DOOLITTLE, J.; BRADLEY, R. (2007). «Professional development, capacity building, and research needs: Critical issues for response to intervention implementation». *School Psychology Review*, núm. 36 (4), p. 632-637.
- FAIRBANKS, S.; SUGAI, G.; GUARDINO, D.; LATHROP, M. (2007). «Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade». *Exceptional Children*, núm. 73 (3), p. 288-310.
- FILTER, K. J.; MCKENNA, M. K.; BENEDICT, E. A.; HORNER, R. H.; TODD, A. W.; WATSON, J. (2007). «Check in/ check out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools». *Education and Treatment of Children*, núm. 30 (1), p. 69-84.
- FIXSEN, D. L.; NAOOM, S. F.; BLASE, K. A.; FRIEDMAN, R. M.; WALLACE, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI, publicació núm. 231).
- FIXSEN, D.L.; Blase, K.A.; HORNER, R.; SUGAI, G. (2009). *Scaling-up evidence based practices in education. Scaling-up Brief #1*. Chapel Hill: The University of North Carolina; FPG; SISEP.
- FLANNERY, K. B.; SUGAI, G.; EBER, L.; BOHANON-EDMONSON, H. (2005). «Positive behavior support in high schools: Monograph from the 2004 Illinois high school forum of positive behavioral interventions and supports». OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. University of Oregon, Eugene.

- HAWKEN, L.; HORNER, R. (2003). «Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support». *Journal of Behavioral Education*, núm. 12, p. 225-240.
- HAWKEN, L. S.; MACLEOD, K. S.; RAWLINGS, L. (2007). «Effects of the Behavior Education Program (BEP) on problem behavior with elementary school students». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 9, 94-101.
- HORNER, R.; SUGAI, G.; SMOLKOWSKI, K.; TODD, A.; NAKASATO, J.; ESPERANZA, J. (en premsa). «A Randomized Control Trial of School-wide Positive Behavior Support in Elementary Schools». *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- INGRAM, K.; LEWIS-PALMER, T.; SUGAI, G. (2005). «Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA indicated and contra-indicated intervention plans». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 7, p. 224-236.
- LEE, Y.; SUGAI, G.; HORNER, R. (1999). «Effect of component skill instruction on math performance and on-task, problem, and off-task behavior of students with emotional and behavioral disorders». *Journal of Positive Behavioral Interventions*, núm. 1, p. 195-204.
- LEHR, C.A.; SINCLAIR, M.F.; CHRISTENSON, S. L. (2004). «Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary years: A replication study of the Check & Connect model». *Journal of Education for Students Placed At Risk*, núm. 9 (3), p. 279-301.
- LEWIS, T.J. (2009). «Increasing family participation through schoolwide positive behavior support». Dins: W. SAILOR; G. DUNLOP; G. SUGAI; R. HORNER (ed.). *Handbook of Positive Behavior Support* (p. 353-374). Nova York: Springer.
- LEWIS, T.J.; SUGAI, G. (1999). «Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide management». *Focus on Exceptional Children*, núm. 31 (6), p. 1-24.
- LO, Y.; CARTLEDGE, G. (2006). «FBA and BIP: Increasing the behavior adjustment of African American Boys in Schools». *Behavioral Disorders*, núm. 31, 147-161.
- LUISELLI, J. K.; PUTNAM, R.F.; HANDLER, M.W.; FEINBERG, A.B. (2005). «Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance». *Educational Psychology*, núm. 25 (2-3), p. 183-198.
- LUISELLI, J.; PUTNAM, R.; SUNDERLAND, M. (2002) «Longitudinal evaluation of behavior support interventions in public middle school». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 4 (3), p. 182-188.
- MCCURDY, B. L.; KUNSCH, C.; REIBSTEIN, S. (2007). «Secondary prevention in the urban school: Implementing the Behavior Education Program». *Preventing School Failure*, p. 12-19.
- MCINTOSH, K.; CAMPBELL, A.; CARTER, D.; DICKEY, C. (2009). «Differential effects of a tier 2 behavioral intervention based on function of problem behavior». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 11, 2, p. 82-93.
- MCINTOSH, K.; FLANNERY, K. B.; SUGAI, G.; BRAUN, D.; COCHRANE, K. L. (en premsa). «Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school». *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- MCINTOSH, K.; HORNER, R. H.; SUGAI, G. (2009). «Chapter 14. Sustainability of systems-level evidence-based practices in schools: Current knowledge and future directions». Dins: W. SAILOR; G. DUNLAP; R. HORNER; G. SUGAI (ed.). *Handbook of Positive Behavior Support*. Nova York: Springer.
- METZLER, C. W.; BIGLAN, A.; RUSBY, J. C.; SPRAGUE, J. R. (2001). «Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support». *Education and Treatment of Children*, núm. 24, p. 448-479.
- MILLER, M.; FENTY, N.; SCOTT, T. M. (en premsa). «An examination of the effects of social skills instruction in the context of small group reading». *Preventing School Failure*.
- MOORE, D.W.; ANDERSON, A.; KUMAR, K. (2005). «Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in a classroom». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 7, p. 216-223.
- NELSON, J. R.; MARTELLA, R.; GALAND, B. (1998). «The effects of teaching school expectations and establishing a consistent consequence on formal office disciplinary actions». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, núm. 6, p. 153-161.
- OSEP CENTER ON POSITIVE BEHAVIORAL INTERVENTIONS AND SUPPORTS (2004). *Positive behavior support implementation blueprint*. University of Oregon: Eugene.
- PRECIADO, J.; HORNER, R.H.; BAKER, S. (2009). «Using a function-based approach to decrease problem behavior and increase academic engagement for Latino English Language Learners». *Journal of Special Education*, núm. 42 (4), p. 227-240.
- PRECIADO, J.; SUGAI, G. (2004) «Suport conductual positiu a nivell d'escola: una revisió de les seves característiques crítiques». *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, núm. 8 (2), p. 148-156.
- PRECIADO, J.; SUGAI, G. (2007). «Donar suport a l'alumnat amb problemes conductuals des d'un enfocament centrat en la funció». *Suports: Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, núm. 11 (1), p. 4-11.
- PUTNAM, R.F.; LUISELLI, J.K.; SUNDERLAND, M. (2002). «Longitudinal evaluation of behavior support intervention in a public middle school». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 4, p. 182-188.

- SIMONSEN, B.; FAIRBANKS, S.; BRIESCH, A.; MYERS, D.; SUGAI, G. (2008). «Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice». *Education and Treatment of Children*, núm. 31, p. 351-380.
- SADLER, C.; SUGAI, G. (2009). «Effective behavior and instructional support: A district model for early identification and prevention of reading and behavior problems». *Journal of Positive Behavior Interventions*, núm. 11, p. 35-46.
- SPRAGUE, J.R.; WALKER, H.; GOLLY, A.; WHITE, K.; MYERS, D.R.; SHANNON, T. (2002). «Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on key indicators of school safety and discipline». *Education and Treatment of Children*, núm. 24 (4), p. 495-511.
- SUGAI, G.; HORNER, R.H. (en premsa). «Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Similarities and differences». *Exceptionality*.
- SUGAI, G.; HORNER, R.H. (2002). «The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports». *Child and Family Behavior Therapy*, núm. 24, p. 23-50.
- SUGAI, G.; HORNER, R.H. (1999-2000). «Including the functional behavioral assessment technology in schools». *Exceptionality*, núm. 8, p. 145-148.
- SUGAI, G., HORNER, R. H.; MCINTOSH, K. (2008). «Best practices in developing a broad-scale system of support for school-wide positive behavior support». Dins: A. THOMAS; J. P. GRIMES (ed.). *Best practices in school psychology V*. Bethesda, Maryland: National Association of School Psychologists.
- SUGAI, G.; LEWIS-PALMER, T. (ed.) (2004). «Invited special Issue: Function-based assessment». *Assessment for Effective Instruction*, núm. 30.
- TAYLOR-GREENE, S.; BROWN, D.M.; NELSON, L.; LONGTON, J.; GASSMAN, COHEN, J.; SWARTZ, J.; HORNER, R. H.; SUGAI, G.; HALL, S. (1997). «School-wide behavioral support: Starting the year off right». *Journal of Behavioral Education*, núm. 7, 99-112.
- TODD, A. W.; KAUFMAN, A.; MEYER, G.; HORNER, R. H. «The Effects of a Targeted Intervention to Reduce Problem Behaviors: Elementary School Implementation of Check In - Check Out». *Journal of Positive Behavioral Interventions*. [en premsa]

---

George Sugai, Universitat de Connecticut.

Jorge Preciado, Universitat d'Oregon.

---