

## **TREBALL FI DE MÀSTER**

**Màster Universitari de Psicopedagogia**

**Curs acadèmic 2017-18**

**Ús del *Check-in/Check-out* (CICO) per la millora de les conductes problemàtiques  
d'alumnes de segon de primària d'una escola ordinària**

Realitzat per Ariadna Estivill Roig

Dirigit per Ingrid Sala Bars

18 de maig de 2018

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

c. Císter, 34

08022 Barcelona

[www.blanquerna.edu](http://www.blanquerna.edu)

## RESUM

El Check-in/Check-out (CICO) és una intervenció de segon nivell per a aquells alumnes que no responen als nivells universals ni a les intervencions i suports conductuals positius que s'utilitzen per tots els alumnes d'una escola. Aquest estudi ha avaluat l'efectivitat del CICO, una intervenció de segon nivell, per la millora de les conductes problemàtiques de quatre alumnes de segon de primària d'una escola ordinària. Es va utilitzar el disseny experimental de línia base múltiple per habilitats per comprovar l'eficàcia del CICO. Per premiar la conducta positiva dels alumnes es va utilitzar el motivador misteriós o *mystery motivator*, per donar un suport conductual positiu als alumnes i per animar-los seguir amb un bon comportament. Els resultats indiquen que la intervenció va ser efectiva per dos dels quatre participants en l'hora de reduir la conducta problemàtica i de promoure la conducta pro-social. Els altres dos participants mostraven dificultats per millorar la seva conducta amb el CICO i, en aquesta recerca, es descriuen les limitacions que possiblement han fet que no milloressin.

**Paraules clau:** problemes de conducta, suport conductual positiu, programa educatiu de conducta, prevenció, intervenció de segon nivell.

## ABSTRACT

Check-in/Check-out (CICO) is a secondary tier intervention for those students who are not responsive to universal tier, school-wide positive behavioral interventions and supports. The present study evaluated the effectiveness of CICO, a tier 2 intervention, for improving behavioral performance of four second grade students of an ordinary school. A multiple baseline across abilities design was used to evaluate CICO. To reward the positive behavior of the students, mystery motivator was used to give a positive behavioral support to the students and to encourage them to continue with a pro-social behavior. Results indicate that intervention was effective for reducing problem behavior as well as increasing pro-social behavior for two of four students. The other two participants showed difficulties to improve their behavior and, in this research, there are written the limitations that probably made not allow to improve.

**Keywords:** behavioral problems, positive behavioral support, behavior education program, prevention, tier 2 intervention.

## **Introducció**

Segons Coutinho (citat per Swoszowski, Jolivette, Fredrick, & Heflin, 2012) els alumnes amb trastorns de conducta i emocionals (TC) mostren conductes problemàtiques i no adaptatives que poden afectar al rendiment social i acadèmic i poden conduir a l'aïllament escolar. Aquests alumnes, generalment, tenen una major necessitat de suports alternatius a l'aula. Tobin i Sprague (citat per Swoszowski et al., 2012) citen que existeixen pràctiques efectives per aquests alumnes. Pràctiques on s'hi inclou l'estructuració de l'aula, l'aplicació d'avaluacions funcionals per aplicar programes educatius de conducta, l'èmfasi al suport conductual positiu (SCP), la inclusió de mentors adults a l'escola i la instrucció d'habilitats socials. Segons Flower, McDaniel i Jolivette (citat per Swoszowski et al., 2012) un marc d'actuació que incorpora aquestes pràctiques és un conjunt d'intervencions i suports conductuals positius que ajuden universalment a tots els alumnes de l'aula i de l'escola.

Actualment, les mesures universals són les més implementades amb tots els alumnes (Campbell & Anderson, 2011) amb l'objectiu de prevenir comportaments problemàtics d'alumnes que es troben en risc de desenvolupar aquest tipus de conductes (Hawken, 2006). El suport conductual positiu (SCP) és una intervenció que té per objectiu millorar la qualitat de vida i minimitzar la conducta disruptiva dels infants dins del seu entorn natural. El SCP dóna importància a l'aplicació d'eines de prevenció i es centra en els sistemes de canvi per ajudar a reduir la conducta disruptiva i a incrementar el comportament adequat en cada situació social. En altres paraules, el SCP és un conjunt d'estratègies que busquen millorar l'estabilitat educativa modificant l'entorn i ambient educatiu de l'escola, millorar els procediments per promoure interaccions positives entre els docents i també, en conseqüència, millorar el comportament de l'alumne (Stuart, 2013).

El marc del SCP inclou tres nivells de suport graduals, dissenyats per adaptar-se a les diferents necessitats de cada alumne (Wolfe et al., 2016), d'aquesta manera, intensificant i dosificant els nivells d'intervenció es dóna als alumnes l'oportunitat de respondre a intervencions que són menys intensives (segon nivell) abans de passar a intervencions més intensives (tercer nivell) i extensives (Wanzek et al., 2016). El primer nivell (SCP) és el suport universal i és, com s'ha citat, el més global i preventiu. El segon nivell de suport es basa en establir programes educatius de conducta que persegueixen objectius concrets oferint suports conductuals positius (Miller, Dufrene, Sterling, Olmi, & Bachmayer, 2015). El segon nivell busca reduir o eliminar problemes de conducta ja existents d'alumnes desafiants amb manca de disciplina i/o d'habilitats socials. Aquests infants acostumen a no respondre als suports de primer nivell i poden ser conduïts a un possible fracàs escolar degut a les seves reaccions i conductes (Anderson & Kincaid, 2005;

Wolfe et al., 2016). Aquells que necessiten aquest nivell d'intervenció o suport són alumnes que freqüentment es deriven al departament psicopedagògic de l'escola o al director per fer-los reflexionar sobre els seus actes i/o que també obtenen resultats acadèmics baixos degut al seu comportament (Swoszowski, 2014). El tercer nivell és pensat per crear programes intensius i individualitzats per alumnes amb necessitats educatives específiques que presenten problemes d'alt risc i que no responen als suports de conducta de primer i segon nivell (Miller et al., 2015; Stuart, 2013; Wolfe et al., 2016). La necessitat de suport o intervenció es determina mitjançant el seguiment continu de l'alumne: s'augmenta o es disminueix el nivell d'intervenció en funció de la millora (McIntosh, Campbell, Carter, & Dickey, 2009). Segons Fuchs (citats per McIntosh et al., 2009) trobar l'equilibri d'algunes de les intervencions és complicat. Per aplicar el primer nivell d'intervenció cal preguntar-se si l'alumne respon correctament a les intervencions universals. Si la resposta d'aquesta pregunta, la qual és basada en la resposta a la intervenció (RTI), és negativa, l'alumne ha d'augmentar un nivell d'intervenció. Pel tercer nivell cal preguntar-se si l'alumne està responent correctament a la intervenció individualitzada o pla individualitzat que s'aplica. Si la resposta és negativa, s'ha de modificar i ajustar el pla individualitzat. El segon nivell d'intervenció es mou entre aquests dos nivells i per saber si es realitza una intervenció adequada, de nou s'ha de pensar si l'alumne realment respon correctament a la intervenció de segon nivell. Si la resposta és negativa, s'ha de reflexionar si l'alumne no respon a les intervencions d'aquest nivell perquè no són suficients, perquè necessita una intervenció de tercer nivell o bé que la intervenció no s'ha adequat suficientment a les seves necessitats. Una resposta incorrecta a aquestes qüestions pot conduir a prendre una decisió inadequada, a crear plans individualitzats innecessaris o fins i tot a retardar una intervenció adequada per respondre correctament a les necessitats dels alumnes. Per tant, per poder assegurar l'èxit de la nostra intervenció és fonamental donar una resposta adequada a les necessitats reals de l'infant.

Diversos autors refereixen que el segon nivell d'intervenció o suport és el menys investigat i aplicat (Campbell & Anderson, 2011; Hawken, 2006; McIntosh et al., 2009; Stuart, 2013). Swoszowski et al., (2012) mencionen que hi ha la necessitat d'avaluar i investigar amb profunditat les intervencions de segon nivell per comprovar l'efectivitat d'aquest tipus de programes aplicats a alumnes amb TC i que necessiten suports intensius que encabeixin en els suports universals o de primer nivell.

March i Horner (citats per McIntosh et al., 2009) exposen que les intervencions de segon nivell són programes transversals que funcionen per un nombre reduït i variable d'alumnes en moments determinats i que s'aplica de manera similar per a tots ells. Les intervencions de segon nivell proporcionen una guia als alumnes que no progressen

adequadament amb el primer nivell d'intervenció (Wanzek et al., 2016). Hawken, Adolphson, MacLeod i Schumann (citats per Wolfe et al., 2016) defineixen els suports de segon nivell com intervencions (a) estandaritzades per tots els estudiants que de forma prèvia necessiten ser divulgades per formar al personal docent amb la finalitat de dotar-los d'eines per implementar el suport; (b) ràpides i transversals; (c) que van acord amb les finalitats dels suports de primer nivell -suports o intervencions universals-; (d) controlades mitjançant l'ús de dades numèriques per prendre decisions; (e) flexibles per tal de realitzar modificacions al llarg del programa. Hawken i Horner (citats per McIntosh et al., 2009) exemplifiquen com intervencions de segon nivell l'informe de progrés diari (IPD), els grups d'habilitats socials, programes de control de conducta i programes basats en objectius concrets, encara que el més utilitzat sigui el programa *Check-in/Check-out* (CICO) (Wolfe et al., 2016).

Alguns investigadors, mitjançant la literatura del CICO, hipotetitzen que els alumnes que presenten comportaments mantinguts per reclamar l'atenció responen millor al CICO que els alumnes amb comportament mantingut per l'evitació (Crone, Horner, & Hawken, 2004; March & Horner, 2002; McIntosh et al., 2009). L'estudi de Swoszowski et al. (2012) demostra que els alumnes amb conductes mantingudes per reclamar l'atenció o per evitació responen positivament a la intervenció CICO, el qual és efectiu a l'escola i en entorns alternatius a aquesta (Stuart, 2013; Swoszowski et al., 2012; Swoszowski, 2014). També s'ha demostrat que els alumnes augmenten substancialment el seu compromís cap a una millor conducta i, gràcies a això, es donen noves oportunitats per crear millors entorns d'aprenentatge a l'escola (Stuart, 2013).

El CICO és un programa educatiu de conducta (PEC) o SCP de segon nivell que es basa en una estratègia simple per augmentar el *feedback* positiu d'alumnes que mostren conductes disruptives i es fa a través d'avaluacions contínues del seu comportament i rendiment (McIntosh et al., 2009; Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008). Segons Campbell & Anderson (2011) el CICO és dissenyat per donar una estructura a la jornada escolar de l'alumne i un *feedback* constant sobre el seu comportament, sempre amb un adult referent o mentor, per tal d'anar assolint els comportaments desitjats i pactats. En altres paraules, és una intervenció dissenyada per promoure conductes pro-socials per aquells alumnes que no responen a les intervencions universals o de primer nivell (Hawken, 2006; McIntosh et al., 2009; Miller et al., 2015; Swoszowski, 2014). El CICO augmenta les oportunitats per millorar les interaccions entre companys i adults i proporciona un procés diari estructurat on es realitza *feedback* positiu utilitzant l'informe de progrés diari (IPD). L'IPD s'utilitza per enregistrar les dades diàries i el progrés per poder accedir als incentius en cas d'haver mostrat un comportament correcte i d'haver obtingut l'objectiu de puntuació mínima d'aquell dia. Aquests incentius són recollits en un menú de reforçadors positius,

pactats prèviament en funció dels interessos de l'alumne i s'utilitza per premiar les conductes positives i l'assoliment de la puntuació diària (Swoszowski, 2014; Wolfe et al., 2016). Així doncs, quan el CICO s'implementa, el que fem és (a) proveir instruccions freqüents sobre el comportament que s'espera de l'alumne, (b) augmentar la tutoria o mentoria estructurada entre companys i adults, (c) proporcionar un mecanisme formal on reben comentaris i recompenses corresponents a la conducta diària i (d) augmentar les oportunitats de reforç contingents en funció del comportament esperat (Campbell & Anderson, 2011).

Altres autors com Filter et al., (citats per Miller et al., 2015) afirmen que el CICO està compost pel següent: el registre del matí o *check-in* amb el mentor, l'informe de progrés diari (IPD), comentaris o *feedback* de comportament durant el dia, registre de la tarda o *check-out* amb el mateix mentor i finalment la supervisió de l'IPD per part dels pares, on han de signar.

Normalment, l'alumne que participa al programa CICO, es troba amb el seu mentor/a cada matí. Deu minuts abans d'iniciar la classe i en privat es realitza el *check-in*. Durant el procés de *check-in* el mentor revisa si els pares han signat l'IPD del dia anterior, li dona el nou full de punts o IPD i recorda a l'alumne l'objectiu total de punts que ha d'aconseguir aquell dia (p.e. 40 punts) (McIntosh et al., 2009; Swoszowski, 2014; Wolfe et al., 2016). L'objectiu de puntuació diària se sol establir al voltant del 80% de la puntuació total (p.e. 40 punts dels 50 totals) o es pot fixar un percentatge més baix per als alumnes que, durant l'inici de la implementació del CICO, no poden complir el criteri del 80% (Hawken, 2006). Durant el procés de *check-in* també es transmeten les expectatives que el mentor té aquell dia sobre l'alumne (Wolfe et al., 2016).

Els alumnes guanyen punts quan demostren les actituds que s'esperen d'ell, plantejades durant el *check-in*. Al final de cada hora o de cada assignatura, l'alumne ha de lliurar l'IPD al professor que ha dut a terme aquella sessió perquè pugui puntuar la seva actitud i escriure-hi la puntuació que mereix, tot raonant el perquè de la puntuació (Hawken, 2006; McIntosh et al., 2009; Swoszowski, 2014; Wolfe et al., 2016). Aquest *feedback* de puntuació s'anomena *point feedback*. Cada classe, hora o assignatura està reflectida a l'IPD i l'alumne és puntuat al final d'aquella sessió pel professor. El sistema més comú per avaluar als alumnes és de 2 a 0 punts, on 2 indica que l'alumne ha mostrat tots els comportaments esperats. 1 indica que ha mostrat part dels comportaments esperats, tot i haver-li recordat com s'ha de comportar. Finalment, 0 indica que l'alumne no ha mostrat cap dels comportaments esperats (Hawken, 2006; Swoszowski, 2014).

Al final del dia, 10 minuts abans de marxar de l'escola, el mentor revisa amb l'alumne tot l'IPD i calculen junts la puntuació total que ha aconseguit durant el llarg del dia. Aquest pas és el que s'anomena *check-out*. Si l'alumne no ha arribat a la meta de puntuació, el mentor ha d'ajudar a l'alumne a reflexionar sobre els motius pels que no hi ha arribat, a trobar aquelles àrees on ha tingut més dificultats per mantenir un bon comportament (en concret les àrees amb puntuació 0 i 1), a reflexionar sobre com millorar, proporcionant-li models, habilitats i estratègies que pugui utilitzar durant les properes sessions. Després d'aquest procediment, el mentor reconeix el que sí que ha aconseguit aquell dia, el que eren febleses i s'han convertit en forteses. Es felicita a l'alumne i si finalment ha arribat a la puntuació establerta com objectiu, se'l premia amb una de les recompenses descrites al seu menú de reforçadors positius. Quan l'alumne torna cap a casa, ha d'entregar l'IPD als pares o tutors perquè la signin i l'endemà l'ha de retornar al seu mentor (Hawken, 2006; McIntosh et al., 2009; Swoszowski, 2014; Wolfe et al., 2016).

Recollint el que s'ha dit, la tasca del mentor o del psicopedagog de l'escola és (a) ajudar a realitzar nous programes de suport conductual (en aquest cas el CICO), (b) realitzar el *check-in* i el *check-out* diàriament amb els alumnes participants, (c) introduir les dades en un full de càlcul per registrar el rendiment diari dels participants, (d) ajudar a l'equip de professorat que participa al CICO i (e) fer el seguiment de qualsevol tasca i reunió en relació als participants (Hawken, 2006).

Pel que fa a la revisió setmanal de l'evolució dels participants, el mentor o el referent de l'alumne de la intervenció CICO amb l'equip de professionals que hi participen (mestres) determinen si (a) els alumnes avancen i milloren gràcies al CICO, (b) si la intervenció CICO necessita ser modificada per adequar-se millor a les necessitats de cada un d'ells i (c) quins participants estan preparats per començar a reduir l'ús de l'IPD i del CICO. Es considera que, els alumnes que arriben a aconseguir el 80% de l'objectiu de puntuació diària durant un període regular de temps, estan progressant adequadament (Hawken, 2006).

A continuació tenim un exemple, el progrés d'un alumne, en Jameson. Aconsegueix l'objectiu durant un període regular de nou dies. El seu objectiu era aconseguir el 80% de la puntuació total durant una sèrie de dies consecutius. En aquest cas, la intervenció del CICO podria disminuir fins retirar-se perquè l'evolució ha estat favorable.

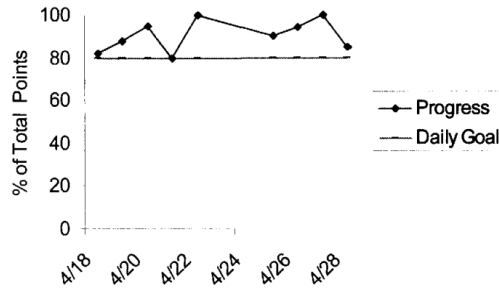


Figura 1. Progrés del Jameson, figura d'exemple extreta de Hawken (2006).

En canvi, el segon exemple, el d'en Kirian, durant els primers dies aconseguia l'objectiu del 80% però al cap de poc temps va disminuir l'eficàcia del programa (es pot observar com el gràfic va descendent). Quan això succeeix, és moment de revisar els objectius, reconduir i modificar la intervenció del CICO o, en últim cas, implementar avaluacions i intervencions individualitzades (Hawken, 2006).

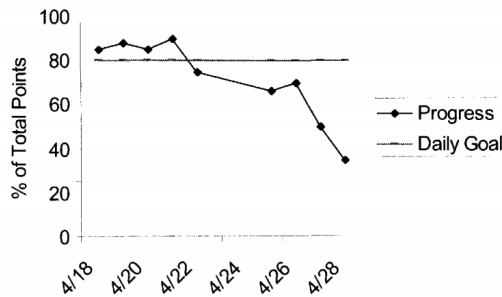


Figura 2. Progrés del Kirian, figura d'exemple extreta de Hawken (2006).

Proporcionar als alumnes reforçadors positius quan arriben a l'objectiu diari o setmanal proposat és el més important. Aquest fet és un component essencial perquè el CICO funcioni. Per prevenir altes expectatives dels alumnes sobre els premis, algunes escoles tenen un tauler o algun tipus de material on s'hi especifiquen quatre o cinc premis en un llista i els alumnes poden triar el premi d'aquell dia. Altres escoles o centres utilitzen un sistema d'economia de fitxes que els alumnes van guanyant al llarg de la setmana i les poden canviar per activitats preferides (Hawken, 2006). Si bé, Miller et al. (2015) apliquen el *Mystery Motivator* o Motivador Misteriós i el descriuen com un premi que els alumnes obtenen a l'atzar. Un bon exemple en seria un cartell on hi hagués diferents finestres per obrir i en cada una hi hagués un premi diferent. Un altre exemple podria ser un sac opac amb targetes on hi hagués escrit un premi en cada una i els alumnes haurien de posar la mà sense mirar i agafar-ne una. D'aquesta manera obtindrien un premi aleatori cada vegada que mereixen ser premiats.



En resum, el *check-in* té com a finalitat proporcionar als alumnes un informe de qualificació de la seva conducta diària, involucrar a l'estudiant en interaccions positives i proporcionar habilitats per millorar la seva conducta, animant-lo a seguir actuant amb un comportament pro-social. En aquesta primera trobada del dia també s'estableix una puntuació mínima a la que arribar. La puntuació o *point feedback* és dissenyada perquè el professorat promogui la conducta no disruptiva a les seves sessions i realitzi una retroacció a l'alumne per així puntuar el seu comportament i comunicar les expectatives que té d'ell/a a la propera sessió. Aquest pas és el que es realitza de forma repetitiva al finalitzar cada sessió i finalment, abans de marxar de l'escola, s'efectua el *check-out* on el mentor revisa amb l'alumne el seu rendiment, el comportament i la puntuació total obtinguda al llarg d'aquell dia. Si l'alumne aconseguix la puntuació mínima establerta al *check-in*, l'alumne guanya punts per obtenir objectes tangibles o privilegis socials que pot escollir del propi menú de reforçadors positius.

El propòsit d'aquesta recerca és comprovar l'impacte del CICO en l'ocurrència de les conductes problemàtiques que presenten 4 alumnes. Concretament, es duu a terme una avaluació funcional de la conducta per cada un dels participants i, consegüentment, dissenyar i dur a terme una intervenció centrada en el CICO.

## **Mètode**

### **Context i participants**

L'estudi s'ha realitzat en una escola ordinària d'una línia, situada al barri de Sarrià de la ciutat de Barcelona. L'escola es basa en l'educació integral, l'atenció individualitzada i té un projecte plural que no només acull nens i nenes del barri, sinó també nens i nenes de famílies amb alumnes amb necessitats educatives especials i específiques que volen formar part del projecte escolar. El centre ja utilitzava suports de primer i tercer nivell per intervenir en situacions d'alumnes amb necessitats educatives especials i específiques, perquè és un centre de referència entre les clíniques, associacions i fundacions especialitzades en el trastorn de conducta i en el trastorn de l'espectre autista.

Els participants de l'estudi són quatre alumnes (nois) que cursen segon de primària (tots ells estan a la mateixa classe). Pertanyen a un grup classe de 26 alumnes i es defineix com un grup treballador i competent, però molt actiu i problemàtic a la vegada. El professorat el defineix d'aquesta manera i, des del seu punt de vista, troben l'origen de la conducta problemàtica grupal a la conducta que mostren els alumnes participants d'aquest estudi. Aquests s'involucren en un espectre de conductes problemàtiques que van des de parlar quan no és degut fins fer comentaris inapropiats, pegar, marxar de l'aula sense

permís, aixecar-se de la cadira i voltar per l'aula inclús molestant als companys, fer sorolls, robar objectes dels companys o de l'escola, entre d'altres.

A continuació, a la taula 1 i a la taula 2, per conèixer amb profunditat als alumnes participants, es detallen dades personals, contextuals i les conductes de cada alumne, així com la seva funció.

Taula 1

*Informació sobre els alumnes participants*

Nom	Edat	Curs	Sexe	Nacionalitat	Conductes	Funció de la conducta
Ricard	8,0 anys	Segon EP	M	Espanyola	3, 6, 7	Atenció
Ignasi	8,1 anys	Segon EP	M	Espanyola	1, 2, 3, 4	Atenció/tangible
Ernest	8,0 anys	Segon EP	M	Espanyola	2, 3, 5	Atenció
Isaac	7,3 anys	Segon EP	M	Espanyola	2, 3, 4	Atenció

*Nota:* Descripció de les conductes. 1 = no demanar permís per agafar objectes que no són seus i si no li deixen, ho agafa de totes maneres, 2 = passejar i no estar ben assegut al seu lloc, 3 = no respectar el torn de paraula i no aixecar la mà, 4 = posar-se en històries que no van amb ell, 5 = fer sorolls amb objectes a classe, 6 = no comunicar els desacords en un moment adequat ni amb un bon vocabulari i to, 7 = fer ximpleries i no seguir les normes de classe.

Taula 2

*Descripció extensa de les conductes observades*

Nom	Descripció
Ricard	Presenta unes conductes problemàtiques que es manifesten en marxar de l'aula sense permís quan s'enfada o quan té un problema, no comunicar desacords, queixar-se o pegar en comptes de solucionar els fets verbalment. No respecta el torn de paraula i parla quan no toca. Aquestes conductes han estat observades al registre de conductes i anàlisi qualitatiu i són les més freqüents. També s'ha observat que són les conductes que més molesten i distorsionen al grup classe.
Ignasi	Presenta unes conductes problemàtiques que es manifesten en agafar objectes que no són seus sense permís (inclús amagar-los), passejar-se per

l'aula molestant als companys, no respectar el torn de paraula i parlar quan no és degut i, finalment, dir als companys què han de fer i què no (mana als companys i es posa allà on no li demanen). Aquestes quatre conductes han estat observades al registre de conductes i anàlisi qualitatiu i són les més freqüents. També s'ha observat que són les conductes que més molesten i distorsionen al grup classe.

**Ernest** Presenta unes conductes problemàtiques que es manifesten en no respectar quasi mai el torn de paraula, passejar-se per l'aula i fer sorolls amb objectes constantment. Aquestes tres conductes han estat observades al registre de conductes i anàlisi qualitatiu i són les més freqüents. També s'ha observat que són les conductes que més molesten i distorsionen al grup classe.

**Isaac** Presenta unes conductes problemàtiques que es manifesten en posar-se amb conflictes i històries que no l'impliquen per res, aixecar-se de la cadira quan no toca, passejar-se i tafanejar i, per últim, no respectar el torn de paraula i aixecar-se dirigint-se al mestre per ser el primer a dir-li alguna cosa. Aquestes tres conductes han estat observades al registre de conductes i anàlisi qualitatiu i són les més freqüents. També s'ha observat que són les conductes que més molesten i distorsionen al grup classe.

---

D'altra banda, amb l'objectiu de conèixer la personalitat, el comportament i l'autopercepció dels participants des de la seva perspectiva, s'ha utilitzat l'avaluació de la conducta per alumnes del BASC-2. Per més informació, als annexos d'aquesta recerca, es poden trobar els resultats obtinguts i la descripció de les escales clíniques i adaptatives obtingudes per cada alumne.

També es consideren participants els mestres del grup classe i la tutora, perquè han participat a l'hora de respondre els qüestionaris PSFUC i FACTS, a la formació del CICO i en el llarg de l'aplicació del programa.

### **Instruments**

Per conèixer el nivell actual dels alumnes i comprendre la naturalesa de les conductes problemàtiques que presenten, s'han utilitzat els instruments següents:

***Registre de la conducta observada i anàlisi qualitatiu.*** Durant tres dies consecutius s'ha realitzat un registre de la conducta de cada participant amb l'objectiu

d'avaluar cada una de les conductes problemàtiques mostrades, així com la seva freqüència.

**BASC-2.** Test psicomètric creat pels autors Reynolds & Kamphaus (2004), adaptat a l'espanyol pels autors González, Fernández, Pérez i Santamaría (2004) i publicat per TEA Edicions. És un sistema d'avaluació estandaritzada de la conducta de nens i adolescents que fa una aproximació de forma multidimensional a l'avaluació del comportament i de l'autopercepció de nens i adolescents entre 3 i 18 anys. S'anomena multimètode perquè avalua a l'alumne des de diferents perspectives i permet realitzar un autoinforme on l'alumne descriu les seves emocions i autopercepcions mitjançant un qüestionari. Hi ha dos qüestionaris més, un per pares i l'altre per tutors, que recullen i avaluen descripcions del comportament observable de l'alumne en diferents contextos. Inclou una història estructurada del desenvolupament i un sistema d'observació per registrar i classificar la conducta observada directament a l'aula. Aquest instrument és una escala que mesura dimensions del comportament i de la personalitat tant positives (adaptatives) com negatives (clíniques) i permet analitzar el perfil de l'alumne.

Per aquest estudi, el BASC-2 ha estat seleccionat i utilitzat per conèixer millor la personalitat i l'autopercepció dels alumnes des del seu punt de vista. Per això, s'ha passat l'autoinforme del BASC-2 per les edats de 8 a 10 anys (S2). Tot i ser un autoinforme, l'S2 ha estat utilitzat en format d'entrevista semi-estructurada per assegurar-se que cada alumne entenia correctament els ítems avaluats. S'ha decidit utilitzar aquest instrument perquè era un instrument fiable i recent, amb propietats psicomètriques que permetia dibuixar un perfil concret dels alumnes i, segons les percepcions de cada alumne, també de les seves conductes.

**Cribatge d'avaluació funcional per a mestres i professors o Functional Assessment Checklist: teachers and staff (FACTS).** Entrevista de dues pàgines creada per Anderson & Borgmeier (2007) que utilitzen els mestres i professionals educatius per elaborar plans de suport conductual. És una estratègia eficient per a l'avaluació conductual funcional inicial i permet entendre què causa les conductes inapropiades de l'alumne a l'escola i quins són els seus desencadenants. En aquest cas es va omplir per la tutora del grup classe per elaborar els plans de suport conductual i per orientar el treball a l'hora de fer l'avaluació funcional més completa.

**Preguntas Sobre la Función de la Conducta (PSFUC).** És un qüestionari que permet analitzar i extreure el motiu pel que cada alumne realitza les conductes avaluades i que, per tant, seran objecte de treball amb el CICO. El PSFUC ha estat respost per un dels

professors que més coneix a tots quatre alumnes perquè va ser professor d'ells durant aquest curs i el passat. Amb els resultats del qüestionari de cada participant s'ha analitzat la freqüència de cada una de les conductes observades amb l'objectiu de trobar el motiu pel que l'alumne les mostra. Finalment, amb els resultats numèrics i la freqüència, es dibuixa un gràfic que permet visualitzar el o els motius pels que cada alumne manifesta la conducta: per reclamar atenció, per evitació, per obtenir alguna cosa en concret, per autoestimular-se o bé perquè té malestar físic.

### **Procediment**

Després de demanar permís i col·laboració a l'equip directiu i docent, s'han seleccionat els participants (els quals han acceptat participar en la recerca, donant el seu consentiment informat). Per fer-ho, s'ha realitzat un registre de conducta observada directament a l'aula i al pati i s'ha tret la conclusió que els quatre participants són els alumnes que mostren comportaments més problemàtics a l'aula i a l'escola. Anteriorment, el personal docent, la tutora del grup-classe i la psicopedagoga del centre ja feien referència a la manca de disciplina i de control conductual, a transgredir la norma, a desafiaments i falta de raonament moral, fet que induïa als alumnes a anar al despatx psicopedagògic a reflexionar o bé per ser castigats.

Posteriorment s'ha realitzat una avaluació funcional de la conducta (a partir d'ara AFC) que és un procés d'investigació que porta a la comprensió del perquè es dona la conducta de l'infant. Com a conjunt de procediments d'avaluació, s'han identificat i descrit les relacions entre les característiques úniques de l'individu i les variables contextuals que desencadenen, motiven i reforcen la conducta. En aquesta investigació, mitjançant entrevistes semi-estructurades, la tutora del grup, un professor que fa classe al grup i la investigadora han respost als qüestionaris FACTS i PSFUC. L'objectiu principal del FACTS en aquesta intervenció ha estat elaborar un pla de suport conductual o informe de progrés diari (IPD) per cada participant, on es determinen les conductes o objectius a treballar. D'altra banda, amb els resultats del qüestionari PSFUC, s'ha realitzat una avaluació de cada conducta problemàtica detectada per cada participant i amb això s'ha conclòs la finalitat o funció de la conducta mostrada. Entre aquestes funcions, com s'ha esmentat, es troben atenció, evitació, sensorial, malestar físic o tangible (més informació als annexos d'aquesta recerca).

Els resultats dels qüestionaris FACTS i PSFUC han permès avaluar les conductes problemàtiques (negatives) per convertir-les en objectius (positius) d'intervenció del programa CICO. Les conductes negatives avaluades han estat (1) no demanar permís per agafar objectes que no són seus i si no li deixen, ho agafa de totes maneres, (2) passejar i

no estar ben assegut al seu lloc, (3) no respectar el torn de paraula i no aixecar la mà, (4) posar-se en històries que no van amb ell, (5) fer sorolls amb objectes a classe, (6) no comunicar els desacords en un moment adequat ni amb un bon vocabulari i to i, per últim, (7) fer ximpleries i no seguir les normes de classe. Aquestes conductes han estat traduïdes en positiu per convertir-les en objectius a treballar i poder-les redactar als IPD de cada alumne. Per tant, les conductes s'han traduït en (1) demanar permís per agafar objectes que no són meus i acceptar si no me'ls deixen, (2) estar ben assegut al meu lloc, (3) respectar el torn de paraula, (4) ocupar-me de la meva feina, (5) evitar fer sorolls amb objectes quan estàs a classe, (6) comunicar els desacords en un moment adequat i amb un bon vocabulari i to i (7) comportar-me i seguir les normes de classe.

Per poder premiar als alumnes al final de la setmana, s'han ideat uns reforçadors positius amb activitats o prestigis socials amb finalitat atencional, és a dir, que serveixin per prestar més atenció als alumnes i que estiguin més motivats.

Una vegada finalitzada aquesta primera part del procediment, s'ha iniciat la línia base del programa. Durant tres dies complets i consecutius s'han avaluat totes les conductes escollides amb el FACTS. Amb el mateix IPD de cada alumne s'han puntuat totes les conductes del 0 al 2 amb l'objectiu de realitzar un gràfic amb la freqüència de cada conducta en diferents classes. Després de recollir aquestes dades s'ha realitzat la reunió de formació a tot el claustre que imparteix classes als quatre alumnes i que, per tant, participa a la intervenció. L'objectiu de la reunió ha estat informar al professorat de la tasca que tenen al finalitzar cada classe i s'han donat consignes molt clares perquè sàpiguen què han de fer. A la mateixa reunió, cada mestre participant ha tingut un IPD d'un alumne diferent i s'han aprofitat per omplir-los com exemple i resoldre dubtes.

Una vegada realitzat aquest procediment s'inicia la intervenció. En primer lloc, es demana als participants la conformitat de voler participar en el programa per millorar la seva conducta. En cas d'obtenir respostes afirmatives, de manera individual s'explica als alumnes el funcionament de la intervenció CICO. En segon lloc, s'inicia la intervenció en dilluns i es tanca en divendres. Cada divendres la mentora valora si ha d'afegir un nou objectiu a treballar a aquells alumnes que han obtingut un mínim del 80% de la puntuació al llarg de la setmana.

**Disseny experimental.** S'ha utilitzat un disseny de línia base múltiple per habilitats amb els quatre participants amb l'objectiu d'avaluar els efectes del CICO sobre la conducta problemàtica. S'aplica la línia base amb els quatre participants a la vegada i, a mesura que cada alumne assoleix el 80% dels punts del primer objectiu pactat durant cinc dies

consecutius, es manté la intervenció del CICO i s'afegeix un objectiu addicional. A mesura que s'ha realitzat la intervenció, s'han recollit les dades de la línia base de l'última conducta afegida fins que cada participant no aconseguia el criteri d'adquisició de l'habilitat, és a dir, la correcta realització del 80% de la conducta pactada i ensenyada. Totes les sessions s'han dut a terme a l'aula ordinària.

**Línia base.** Durant la línia base s'ha registrat la freqüència de les conductes problemàtiques que presenta l'alumne. Per fer-ho, un cop identificades les conductes per cada un dels alumnes mitjançant el FACTS, s'ha avaluat l'ocurrència de les conductes puntuant-les del 0 al 2 mitjançant l'IPD durant 3 dies consecutius, de la mateixa manera que es realitza el *feedback* en la intervenció.

**Intervenció.** La intervenció es basa en el CICO. L'efecte d'aquest tipus d'intervenció és (a) augmentar les oportunitats d'atenció tant dels professionals com dels companys de forma més positiva, (b) augmentar les oportunitats de decidir, (c) anticipar i acordar opcions per evitar activitats i conductes problemàtiques, (d) augmentar el suport en l'assoliment de la conducta i (e) desenvolupar habilitats d'autogestió. Aquesta intervenció ha estat dissenyada d'acord a les necessitats conductuals avaluades que presenten cada un dels alumnes participants. Per cada participant, la intervenció s'ha iniciat amb l'habilitat que mostrava menys dificultats per exhibir. Així, el CICO ha seguit la següent pauta.

*Check-in:* Pel bon funcionament del CICO, només iniciar el dia, la mentora o psicopedagoga recorda les expectatives conductuals per cada un dels alumnes i recorda el treball realitzat el dia anterior. També és el moment d'informar sobre la puntuació mínima i màxima que s'espera d'ell a final del dia, tenint en compte que la puntuació màxima s'establirà en funció de les assignatures i els objectius dels alumnes. Tot això queda recollit als IPD de cada alumne i poden recuperar-se als annexos d'aquesta intervenció. Alhora, abans de començar la classe, s'estableix un primer contacte positiu entre la psicopedagoga i l'alumne participant, on se'l recorda de nou les expectatives conductuals i se li proporcionen estratègies de millora, així com se l'anima pel bon funcionament durant les classes.

*Feedback:* Al finalitzar cada una de les sessions, cada mestre fa un repàs de com ha anat, per cada objectiu es puntua la conducta de cada alumne en una escala del 0 al 2 (0 = no ha mostrat la conducta que esperem d'ell; 1 = ha mostrat conducta desitjada però se li ha anat recordant; 2 = ha mostrat la conducta positiva sense ajuda) i s'anima a l'alumne per seguir millorant. Si és necessari, l'atenció o recordatori de bon funcionament es pot realitzar

a la meitat de les sessions on generen més problemàtica per tal d'assegurar un bon comportament per part dels alumnes.

*Check-out:* En finalitzar el dia, la mentora i l'alumne realitzen un recompte total de la puntuació obtinguda a cada una de les sessions. Si l'alumne ha aconseguit la puntuació mínima establerta al matí, se'l felicita i se l'anima a seguir així per poder optar per un premi o reforçador positiu al finalitzar la setmana. Si no ha aconseguit la puntuació mínima, se l'anima a fer-ho millor la propera, tot transmetent confiança vers ell i comunicant que ho pot fer millor.

Per cada alumne, els objectius i conductes a treballar no han estat les mateixes. Per tant, tampoc ho han estat els seus IPD, que han estat estructurats per cada dia i hora d'una manera diferent. Es poden trobar exemples dels IPD de cada alumne als annexos d'aquesta investigació.

D'acord amb el menú de reforçadors, s'acorda que es reforçarà a tots els alumnes amb un Motivador Misteriós o *Mystery Motivator* (Miller et al., 2015). En aquesta intervenció s'han creat i imprès els reforçadors positius en format targeta i s'han posat en una capsa opaca perquè els alumnes puguin agafar-ne un sense mirar en cas de ser premiats. Aquests reforçadors positius es proporcionen el divendres en cas de que els alumnes assoleixin, com a mínim, el 80% de la puntuació esperada. Si no han assolit el 80% de la puntuació esperada, no poden obtenir un premi. El cas contrari, l'alumne participant agafa sense mirar un paper i obté el premi. Aquests premis, majoritàriament, tenen l'objectiu de prestar més atenció als alumnes i d'encoratjar-los a seguir així mitjançant reforç positiu verbal i mai material. Així doncs, s'han utilitzat els següents: dinar junts; petons; abraçades; asseure'm amb tu a classe durant una hora; jugar junts al pati; diploma; triar; imprimir i fer un *mandala*; explicar-te un conte; ajudar a un/a mestre/a; triar, imprimir i pintar un dibuix que tu vulguis; dibuix lliure; ajudar-te a fer una feina que et costi; parlar junts del que vulguis; fotografia a l'agenda i, per últim, tampó de tinta i nota especial a l'agenda.

**Manteniment.** Amb la finalitat de valorar l'èxit de la intervenció d'acord amb les habilitats ensenyades, quan l'alumne porta una setmana amb el 80% d'èxit en totes les habilitats, es retira el CICO. Una vegada retirat, es realitzen sessions de seguiment amb cada participant, entre una i tres setmanes després de finalitzar la intervenció. El procediment seguit en aquesta fase no és el mateix que el de la línia base perquè les reaccions del professorat vers els participants passen de ser negatives a positives, és a dir, les conductes no són castigades sinó que es premia el bon comportament.



**Sistema de recollida i anàlisi de dades.** Al llarg de tots els dies de línia base es registra la freqüència de les conductes desitjades puntuant del 0 al 2, tal i com es fa amb l'IPD. Pel que fa a la recollida de dades de la intervenció, s'obtenen els resultats una vegada finalitzat el *check-out* a final del dia i de la setmana. A tal efecte, per tal de representar els resultats, es converteixen les puntuacions de les conductes desitjades en un gràfic de percentatges per observar l'evolució dels participants des de la línia base fins al final de l'aplicació del CICO. Per aquesta intervenció s'ha creat un document amb les taules de puntuació dels IPD i els gràfics de línia base múltiple de cada alumne on es projecta l'evolució personal.

### **Resultats**

El percentatge de punts guanyats per cada conducta o habilitat durant totes les sessions de l'Ernest es mostren a la figura 3. Durant la línia base, l'Ernest mostra percentatges diferents per cada conducta. Per l'habilitat estar ben assegut al meu lloc, durant la línia base aconsegueix puntuacions força elevades (M=85%). Una vegada s'inicia el CICO, obté puntuacions per sobre de la puntuació esperada (M=90%) tot i que cap al final de la intervenció, més concretament els dies 22 i 23, mostra baixades de puntuació. D'altra banda, amb l'habilitat evitar fer sorolls amb objectes de classe sí que té més dificultats per controlar la conducta durant la línia base (M=65%), doncs hi ha puntuacions que van del 30% fins al 83%. Una vegada s'inicia la intervenció s'observa que obté puntuacions situades per sobre de la puntuació esperada (M=95%), menys en tres sessions. Pel que fa a l'última habilitat respectar el torn de paraula, durant la línia base s'observa com també obté puntuacions poc homogènies (M=81%). Durant els primers dies de línia base les puntuacions es troben per sota del 80% i després augmenten i es troben per sobre. Si bé, una vegada s'inicia la intervenció del CICO per aquesta habilitat, les puntuacions (M=85%) varien des del 100% fins al 50%, depenent del dia.

La figura 4 mostra l'evolució del percentatge de punts guanyats per cada conducta o habilitat durant totes les sessions de l'Isaac. Durant la línia base de l'habilitat respectar el torn de paraula obté puntuacions per sota de la puntuació esperada (M=31%). Quan s'inicia la intervenció per aquest habilitat s'observa com té dificultats per obtenir com a mínim el 80% de la puntuació (M=60%). Només en 10 ocasions aconsegueix aquest mínim. Altrament, durant la línia base de l'habilitat estar ben assegut al meu lloc, s'aprecia com les puntuacions són baixes i situades per sota del 80% de la puntuació esperada (M=39%). Inclús quan s'inicia la intervenció per aquesta habilitat, la puntuació tampoc supera el 80% (M=41%). Finalment, pel que fa a la línia base de l'habilitat ocupar-me de la meva feina, s'observa com també té puntuacions per sota de l'esperada (M=47%) tot i que en dues

ocasions obté el 100% de la puntuació. Per aquesta habilitat no es va poder iniciar la intervenció.

L'evolució de la línia base i de la intervenció de l'Ignasi es pot observar a la figura 5. Durant la línia base de l'habilitat estar ben assegut al meu lloc va obtenir una puntuació molt baixa (M=15%). En efecte, una vegada iniciada la intervenció del CICO es pot percebre com la puntuació diària augmenta (M=35%) tot i no arribar a la mínima esperada (80%) però si fer-ho en una ocasió (dia 14). Pel que fa a la segona habilitat, respectar el torn de paraula, es percep com la línia base és poc estable i que, de nou, obté puntuacions per sota de la puntuació esperada (M=25%). En canvi, en una ocasió obté el 100% de la puntuació esperada (dia 12). Quan s'inicia la intervenció del CICO s'observa com el percentatge de punts guanyats tampoc arriba al mínim esperat (M=31%). La línia base per l'habilitat demanar permís per agafar objectes que no són meus i acceptar si no me'ls deixen (M=32%) és poc estable i informa, igual que totes les altres línies base de l'Ignasi, la necessitat d'iniciar una intervenció. Malgrat tot, amb aquesta habilitat i amb la d'ocupar-me de la meva feina (puntuació durant la línia base de M=18%) no es va poder iniciar la intervenció del CICO.

Finalment, pel que fa a la figura 6, es troba l'evolució de les conductes i habilitats del Ricard. Amb la línia base de la primera habilitat (respectar el torn de paraula) s'observa com obté puntuacions variables (M=62%). Tot i això, quan s'inicia el CICO amb aquesta primera habilitat, les puntuacions fluctuen entre el 100% de la puntuació, el 80%, el 50% el 30% i el 0% (M=73%). Finalment sembla que la puntuació d'aquesta habilitat s'acaba estabilitzant. D'altra banda, a la línia base de l'habilitat comunicar desacords en un bon moment i amb un bon to i vocabulari, s'hi aprecia com hi ha dies que obté puntuacions entre el 60% i el 75% i que al final de la línia base acaba puntuant per sobre del 80% (M=83%). Sembla que aquesta habilitat s'estabilitzi tot i que hi ha dies que no aconsegueix la puntuació mínima establerta (M=87%). Per concloure la descripció del gràfic del Ricard, s'observa com la línia base de l'habilitat comportar-me i seguir les normes de classe es troba per sota del 80% (M=59%). Quan s'inicia la intervenció es veu com presenta dificultats per adquirir l'habilitat i per aquest motiu obté puntuacions per sota del percentatge esperat (M=55%).

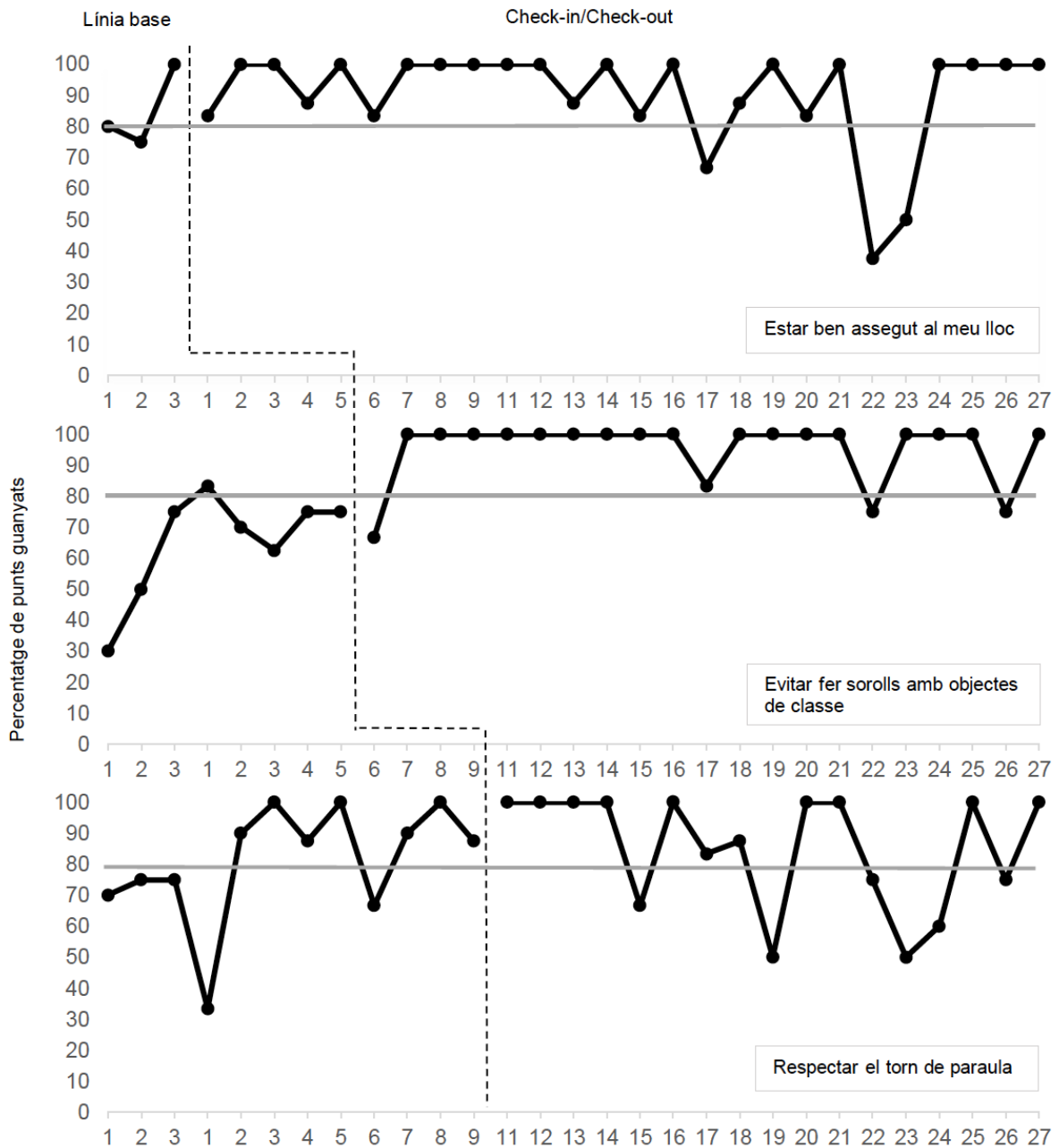


Figura 3. Percentatge de punts guanyats per cada conducta o habilitat durant totes les sessions de l'Ernest.

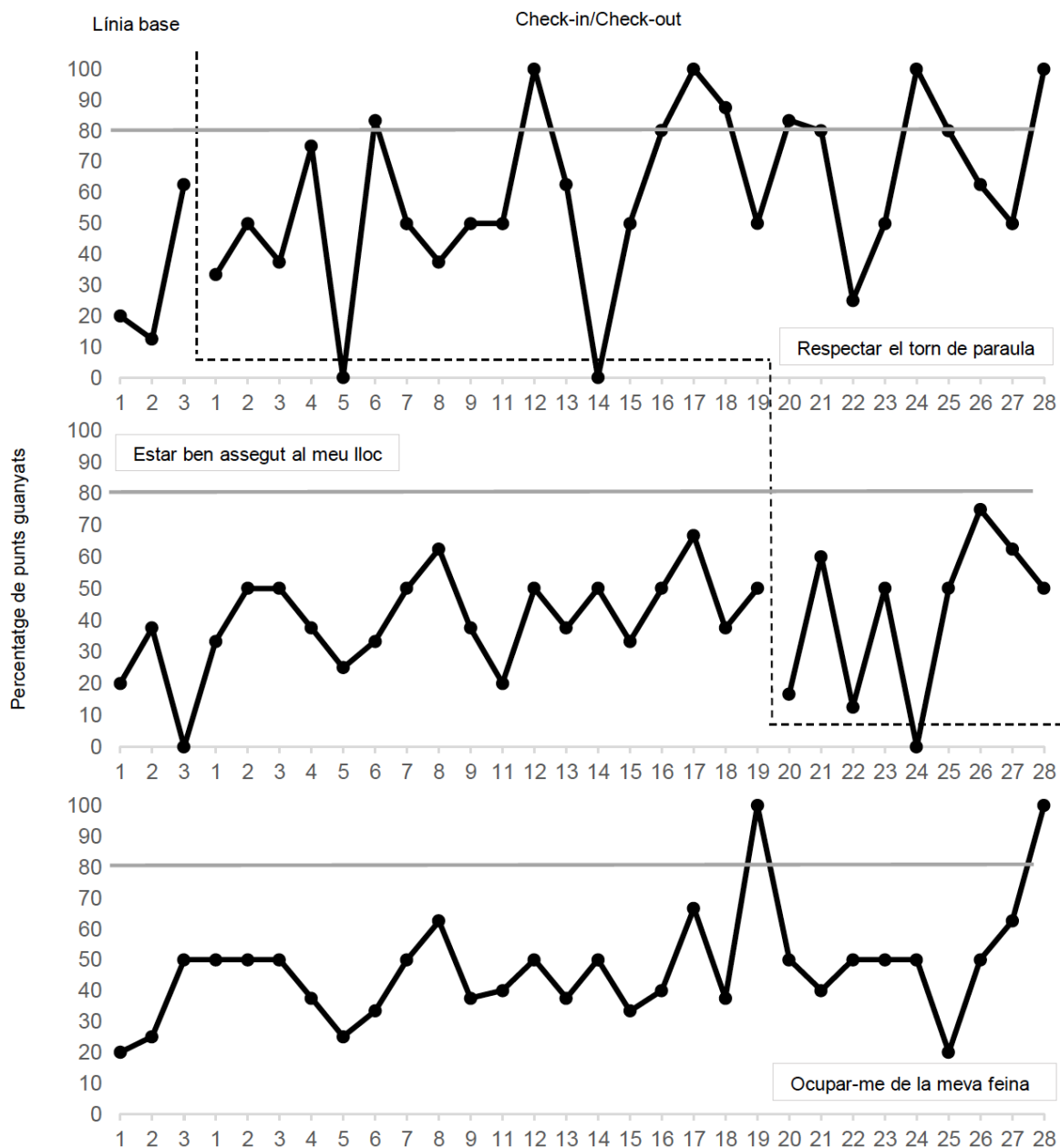


Figura 4. Percentatge de punts guanyats per cada conducta o habilitat durant totes les sessions de l'Isaac.

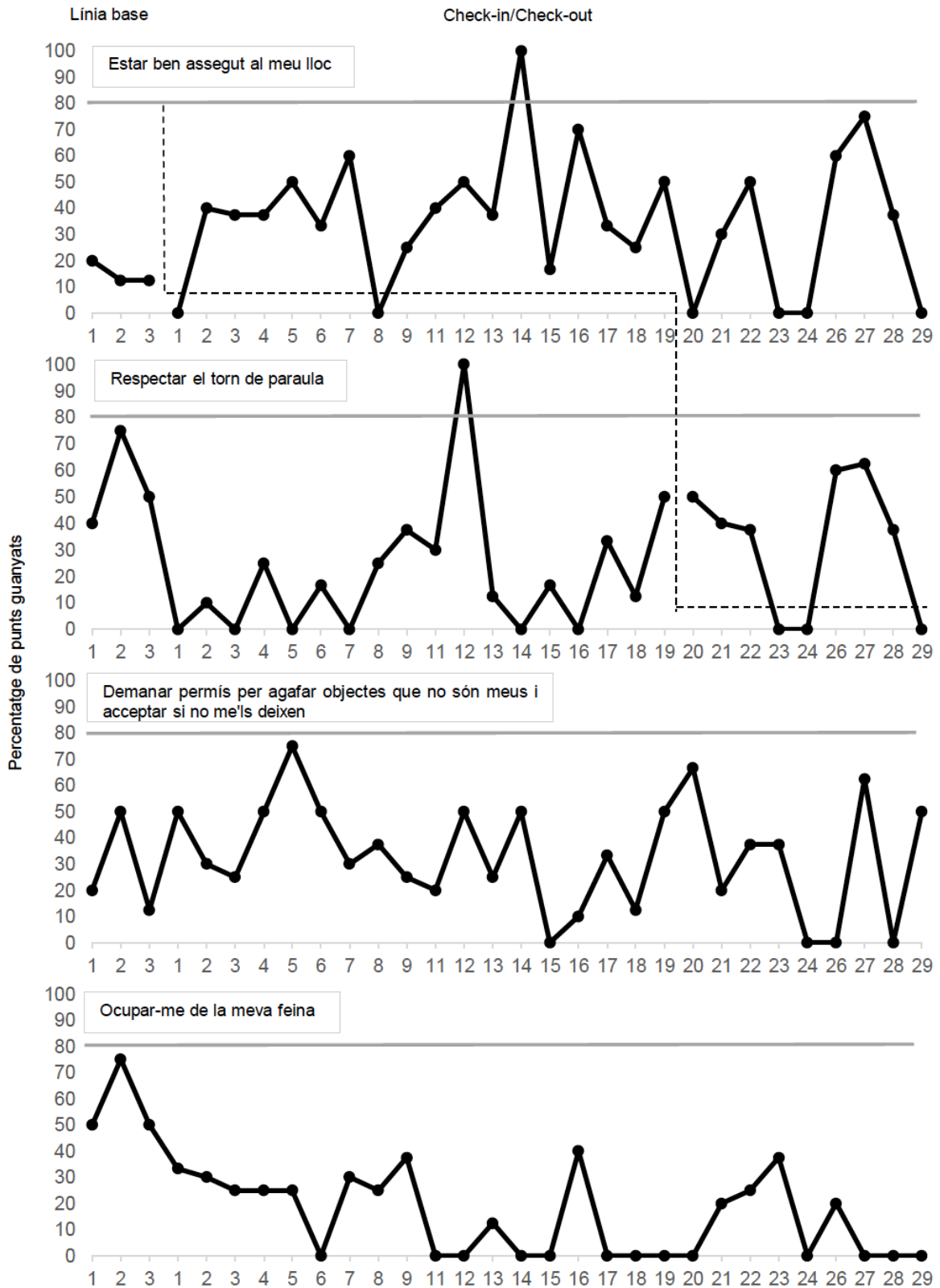


Figura 5. Percentatge de punts guanyats per cada conducta o habilitat durant totes les sessions de l'Ignasi.

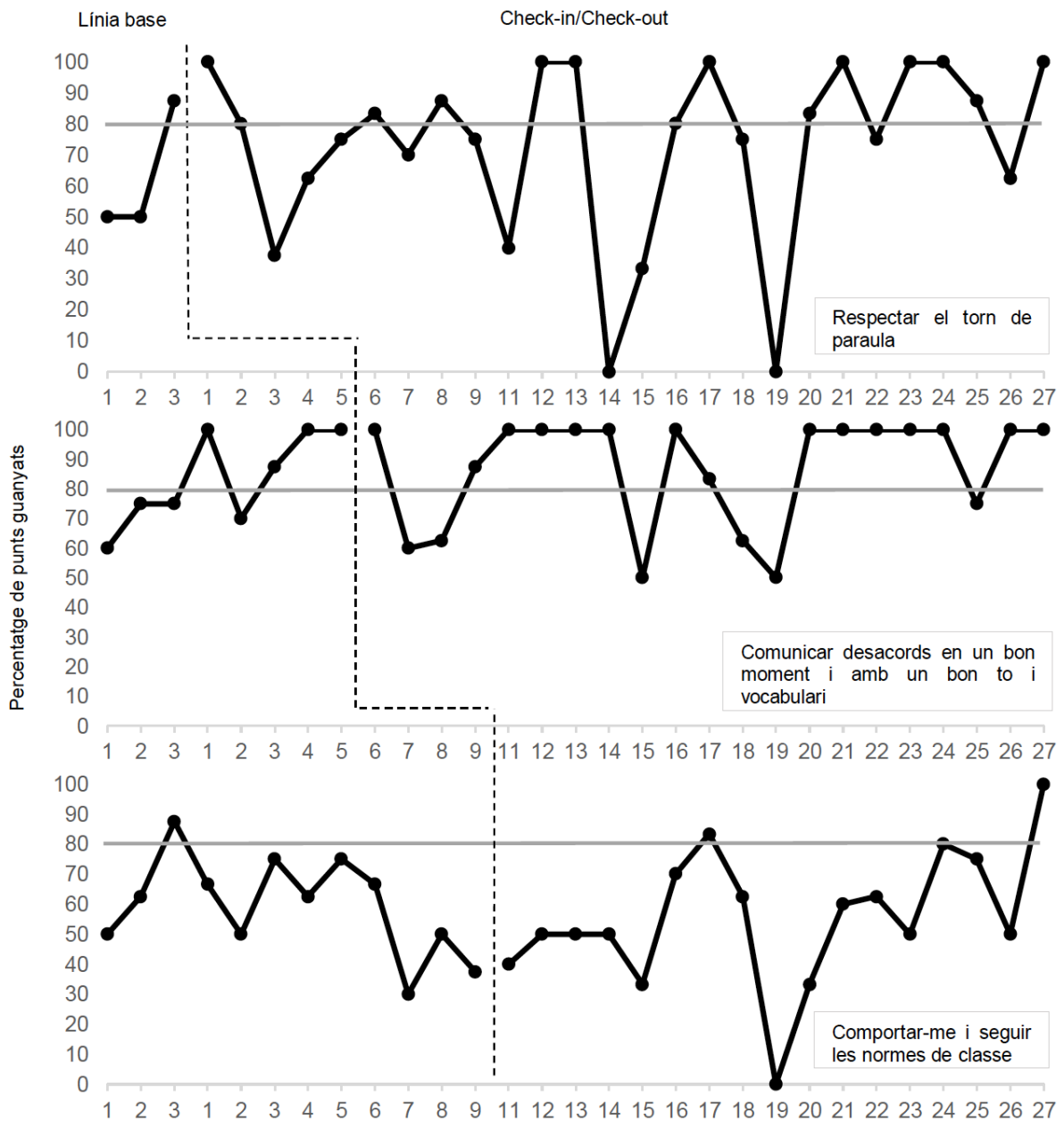


Figura 6. Percentatge de punts guanyats per cada conducta o habilitat durant totes les sessions del Ricard.

## Discussió i conclusions

La present recerca contribueix en la literatura del CICO com una intervenció de segon nivell en el context del sistema de prevenció escolar. El propòsit d'aquesta recerca ha estat comprovar l'impacte del CICO en l'ocurrència de les conductes problemàtiques que presenten quatre alumnes d'una escola ordinària.

A diferència d'altres recerques (McIntosh et al., 2009; Todd et al., 2008) es van presentar mesures com la puntuació amb l'informe de progrés diari (IPD), l'avaluació funcional, les preguntes sobre la funció de la conducta i l'observació directa durant tres dies complets. Alguns estudis previs (Campbell & Anderson, 2011; McIntosh et al., 2009; Todd et al., 2008) només utilitzen observacions del comportament problemàtic i/o acadèmic com a mesura. Tot i que Campbell & Anderson (2011) van esmentar utilitzar l'IPD i el percentatge de punts obtinguts a final del dia com a mesura, no hi havia gràfics ni dades que ho mostressin i, en aquest mateix article, citen que no van realitzar una anàlisi funcional. Altres recerques (Lane, Capizzi, Fisher & Ennis, 2012; Stuart, 2013) també han utilitzat l'IPD com a mesura per a l'efectivitat del CICO.

Els resultats demostren que dos dels quatre participants van manifestar una reducció del comportament problemàtic quan el CICO es va començar a implementar. En un dels participants (Ricard) també es va observar un augment del compromís acadèmic i gràcies a això es van crear noves oportunitats i un nou ambient d'aprenentatge. Aquests resultats són similars als d'estudis previs que proven que el CICO és eficaç a l'hora de reduir comportaments problemàtics en entorns escolars ordinaris o alternatius (Stuart, 2013).

Aquesta recerca indica que el CICO ha estat efectiu per millorar el comportament al llarg del dia i durant les classes més problemàtiques per dos de quatre alumnes. Normalment, s'implementa en el marc del suport conductual positiu (SCP). Per a aquest estudi l'escola ja implementava el SCP per a tots els alumnes i ja havien realitzat intervencions conductuals d'altres tipus, aplicant fidelment el primer nivell de suport. Per tant, el comportament problemàtic d'aquests alumnes ja va intentar ser reduït mitjançant suports universals de primer nivell però, finalment, es va observar la necessitat d'aplicar suports específics de segon nivell com el CICO perquè el primer nivell no era prou efectiu. El CICO semblava factible des de l'inici i l'equip docent al·ludia que en altres cursos ja havien intentat introduir amb algun alumne més gran un sistema semblant per reconduir la conducta problemàtica, tot i que no havia estat tan treballat. Com a resultat, el professorat estava familiaritzat amb l'ús d'instruccions específiques i amb el feedback positiu pel comportament pro-social. Amb la implementació del CICO es van crear relacions molt més

positives entre companys i professorat i, una vegada iniciat el programa, no es van haver d'utilitzar estratègies reactives davant de situacions conflictives.

D'altra banda, els quatre participants estaven més contents a l'aula i a l'hora de comportar-se com s'esperava, perquè tenien un objectiu a complir i un referent (mentora) amb qui poder compartir sentiments i conclusions sobre les situacions de conflicte i les situacions on s'havien comportat correctament. Pel que fa al comportament del Ricard i de l'Ernest, es va veure el canvi d'actitud des del primer dia tot i que, com es pot observar a les figures 3 i 6, hi havia dies que la puntuació obtinguda era més baixa o que el percentatge obtingut era menor a 80. Tot i això, el claustre de professors i la mentora feien referència a la millora de comportament dintre de l'aula i a l'escola en general. Aquests resultats són semblants als de la recerca de Campbell & Anderson (2011), que destaquen que el CICO duu a millors comportaments i a un compromís acadèmic entre els participants.

Pel que fa als resultats de l'Isaac i de l'Ignasi, es pot observar a les figures 4 i 5 que els percentatges de puntuació obtinguda majoritàriament no superen el 80%, tret de dies puntuals. Si bé, el professorat esmentava que l'Isaac s'esforçava en algunes sessions però que el resultat final no era del tot bo. Per aquest alumne es va considerar l'oportunitat de reformular la intervenció, però com citen Crone et al. (2004), és fonamental no realitzar una revaloració de la intervenció fins a passar un mínim de sis o vuit setmanes d'aplicació del CICO. Per aquesta recerca es va aplicar el CICO durant sis setmanes i un dels aspectes que queden per investigar és si realitzant una intervenció de més de set setmanes l'Isaac podria arribar a entrenar correctament les habilitats o bé caldria realitzar de nou el FACTS per reformular la intervenció. Tanmateix caldria conèixer si, allargant la intervenció a més de sis setmanes, els resultats del CICO de l'Ernest i el Ricard podrien arribar a aconseguir una estabilitat de més del 80% de la puntuació establerta.

Per contra, la intervenció de l'Ignasi s'hauria d'haver cancel·lat per dos motius. El primer, perquè durant la meitat de la intervenció el percentatge mínim es va reduir al 50% per motivar-lo i poder-lo premiar perquè avancés en relació al comportament pro-social. El resultat d'aquesta modificació no va ser satisfactori. El segon, perquè durant la cinquena setmana de la intervenció, des de l'escola es va obrir la hipòtesi que era un alumne que presenta trastorn negativista desafiament. Per tal de poder confirmar aquesta hipòtesi seria necessari plantejar una nova recerca per saber si el CICO funciona amb alumnes susceptibles de tenir aquest trastorn.

També cal tenir en compte que en cada sessió els participants podien obtenir una puntuació diferent. És a dir, no sempre tenien el mateix nombre de classes i, per tant, la



puntuació variava en funció d'aquestes. Per exemple, cada divendres de 9 del matí a 12 del migdia anaven a la piscina (entorn on no s'avaluaven les habilitats) i, quan tornaven, tenien anglès. Entre la classe d'anglès i el dinar es feia el *check-out* de la setmana i es realitzava el recompte de punts i el tancament del CICO. Després de tot això anaven al menjador. Per tant, la puntuació màxima que podien obtenir aquell dia era 2. Segurament, si durant el dia hi hagués la possibilitat d'aconseguir més punts, molts dels participants obtindrien una corba visualment molt més estable. És per aquest motiu que en les figures on s'observen els percentatges de punts guanyats s'hi poden observar alts (PD=100%) i baixos (PD=0%).

Encara que els resultats d'aquest estudi són bons per les implicacions de l'ús del CICO en l'entorn escolar ordinari, hi va haver algunes limitacions. De vegades era difícil controlar les variables externes relacionades amb la situació familiar o social dels participants. Per exemple, durant la primera setmana i principi de la segona, el Ricard no va obtenir uns resultats totalment positius i es mostrava molt nerviós. Finalment va verbalitzar que a casa seva s'estaven produint molts canvis, entre ells canviar-se de domicili i fer la mudança.

Una segona limitació és que els participants d'aquesta recerca no van poder traslladar l'IPD i la intervenció a les seves respectives llars. L'objectiu és comentar-ho i que els pares animin als seus fills a seguir amb un comportament pro-social. Els participants d'aquesta recerca sí que podien tornar l'IPD a casa però la investigadora no tenia accés a les famílies perquè no formava part del centre escolar. Tal com suggereixen altres recerques com la de Campbell & Anderson (2011), al final del dia l'alumne s'hauria d'endur l'IPD a casa per poder compartir amb els seus pares la puntuació i l'evolució del seu comportament a l'escola. Amb això, els pares poden donar una retroacció al seu fill i participar en el procés de motivació de l'alumne perquè obtingui millors resultats el pròxim dia. No obstant, hi ha estudis (Stuart, 2013) que indiquen que el component domiciliari no és completament necessari per obtenir resultats positius per alumnes amb comportament problemàtic a l'aula.

Mencionar també que el temps ha estat una limitació. Per aquest motiu, a dos dels quatre participants no se'ls va poder aplicar la intervenció de la resta de conductes. Observant la figura 4 (gràfic de l'Isaac) podem percebre com la línia base de l'habilitat ocupar-me de la meva feina no té fi. És a dir, que no s'hi observa el traç que delimita la línia base amb el CICO. El mateix succeeix amb la figura 5 (gràfic de l'Ignasi). S'hi pot observar que per les habilitats demanar permís per agafar objectes que no són meus i acceptar si no me'ls deixen i ocupar-me de la meva feina la línia base no acaba i no hi ha la ratlla que delimiti amb el CICO.

Tenint en compte els resultats, en aquesta recerca, igual que la de McIntosh et al. (2009), es desconeix si (a) dos dels participants d'aquest estudi (Isaac i Ignasi) requereixen suport de tercer nivell o (b) si tornant a realitzar una avaluació amb el PSFUC s'obtidrien resultats diferents sobre la funció de la conducta de caràcter atencional, tangible o d'evitació.

Pel que fa a futures investigacions, a banda d'afegir el component de la llar, tenir més temps per aplicar el CICO i realitzar una nova recerca amb la hipòtesi dels nens i nenes que presenten el trastorn negativista-desafiant, també seria interessant dur a terme una recerca per conèixer la bibliografia que parla sobre l'existència de la prevalença de casos de conducta problemàtica en nois que en noies, perquè el 100% de la participació d'alumnes d'aquesta recerca és de nois. Per acabar, mencionar que amb la present intervenció seria interessant dur a terme un protocol d'actuació perquè els mestres de l'escola on s'ha realitzat la intervenció puguin aplicar la mateixa a un altre grup d'alumnes amb conducta problemàtica en qualsevol altre moment.

## Referències bibliogràfiques

- Anderson, C. M., & Borgmeier, C. (2007). Efficient functional behavior assessment: the functional assessment checklist for teachers and staff (FACTS). *Educational and Community Supports*. Recuperada de: <http://www.pbis.org>
- Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: school-wide positive behavior Support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49-63.
- Campbell, A., & Anderson, C. M. (2011). Check-in/check-out: a systematic evaluation and component analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 44(2), 315-326.
- Crone, D. A., Horner, R. H., & Hawken, L. S. (2004). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York, NY: Guilford.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). *Adaptación Española del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hawken, L. S. (2006). School psychologists as leaders in the implementation of a targeted intervention: The Behavior Education program. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 91-111.
- Lane, K. L., Capizzi, A. M., Fisher, M. H., & Ennis, R. P. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education & Treatment of Children*, 35(1), 51-90.
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., & Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 82-93.
- Miller, L. M., Dufrene, B. A., Sterling, H. E., Olmi, D. J., & Bachmayer, E. (2015). The Effects of Check-In/Check-Out on Problem Behavior and Academic Engagement in Elementary School Students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 28-38.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior assessment system for children: Manual*. American Guidance Service, Incorporated.
- Stuart, C. A. (2013). An Evaluation on the Effects of Check-in/Check-out with school-aged children residing in a mental health treatment facility. *Graduate Theses and Dissertations*. Recuperada de: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4846/>
- Swoszowski, N. C. (2014). Adapting a Tier 2 Behavioral Intervention, Check-in/Check-out, to Meet Students' Needs. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 211-218.
- Swoszowski, N. C., Jolivette, K., Fredrick, L. D., & Heflin, L. J. (2012). Check In/Check Out: Effects on students with emotional and behavioral disorders with attention or escape-maintained behavior in a residential facility. *Exceptionality*, 20(3), 163-178.

- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The Effects of a Targeted Intervention to Reduce Problem Behaviors Elementary School Implementation of Check In-Check Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(1), 46-55.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gattin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551-576.
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C. T., Sabey, C. V., Lund, E. M., & Ross, S. W. (2016). A Systematic Review of the Empirical Support for Check-in/Check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 74-88.