



EFFECTOS DE PLANES DE APOYO CONDUCTUAL BASADOS EN EVALUACIÓN FUNCIONAL EN ESTUDIANTES CON TDAH

EFFECTS OF FUNCTIONAL ASSESSMENT-BASED BEHAVIORAL SUPPORT PLANS ON STUDENTS WITH ADHD

Paz Toledo-Navarro* <https://orcid.org/0009-0004-3135-0203> | Universidad Católica del Maule, Chile | toledonavarro2420@gmail.com

Manuel Monzalve-Macaya <https://orcid.org/0000-0002-4845-7750> | Universidad Católica del Maule, Chile | mmonzalve@ucm.cl

RESUMEN

La presencia de conductas problemáticas en estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) constituye un desafío relevante para los docentes, ya que afecta tanto el clima de aula como los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de una intervención basada en Apoyo Conductual Positivo en cuatro estudiantes de enseñanza básica diagnosticados con TDAH. Para ello, se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo mediante un diseño de Estudio de Caso Único, en la que se implementaron planes de apoyo conductual positivo sustentados en la evaluación funcional de la conducta. La recolección de datos se realizó a través de una Hoja de Registro de Frecuencia de Conducta aplicada en sesiones de observación de 25 minutos dentro de la sala de clases. Los resultados, obtenidos a partir de un análisis visual y estadístico de los datos, evidencian que las intervenciones implementadas fueron efectivas y estadísticamente significativas en la reducción de las conductas problemáticas en los estudiantes participantes. Estos hallazgos sugieren que el Apoyo Conductual Positivo constituye una estrategia pertinente para favorecer un clima de aula más favorable y mejorar las condiciones para el aprendizaje, aunque también se reconocen ciertas limitaciones que son discutidas en el estudio.

Palabras clave: TDAH; Intervenciones conductuales; Conducta disruptiva; Evaluación funcional de la conducta; Apoyo conductual positivo

ABSTRACT

The presence of problem behaviors in students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) represents a significant challenge for teachers, as it affects both classroom climate and teaching-learning processes. In this context, the present study aimed to determine the impact of a Positive Behavioral Support intervention on four elementary school students diagnosed with ADHD. To achieve this, a quantitative approach was used through a Single-Case Study design, in which positive behavioral support plans based on functional behavioral assessment were implemented. Data were collected using a Behavior Frequency Recording Sheet during 25-minute observation sessions conducted in the classroom. The results, obtained through visual and statistical analyses of the data, show that the interventions were effective and statistically significant in reducing problem behaviors among the participating students. These findings suggest that Positive Behavioral Support is a relevant strategy for fostering a more positive classroom climate and improving conditions for learning, although certain limitations are also acknowledged and discussed in the study.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Behavior Intervention; Disruptive Behavior; Functional Behavioral Assessment; Positive Behavior Support

* Autora de correspondencia Paz Toledo-Navarro



INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos actuales en los contextos educativos es la presencia de estudiantes que manifiestan conductas problemáticas, tales como agresiones verbales o físicas hacia pares o adultos, autoagresiones, dificultades para cumplir normas y comportamientos disruptivos que interfieren tanto en su propio aprendizaje como en el de quienes les rodean (Saco-Lorenzo et al., 2022). Estas conductas también pueden presentarse en estudiantes con diagnósticos del neurodesarrollo, como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH; Landinez, 2019). Su impacto se extiende al proceso de enseñanza-aprendizaje y al clima de aula (Gómez y Cuña, 2017), afectando el ambiente positivo de la clase y generando consecuencias emocionales para estudiantes y docentes (Zambrano et al., 2022). En este contexto, el aprendizaje puede verse obstaculizado (Orellana-Román & Ruiz-Garzón, 2024), mientras que el clima de aula tiende a volverse tenso o angustiante tanto para quienes presentan conductas disruptivas como para sus pares (Macías-Figueroa & Alarcón-Barcia, 2021). A nivel emocional, estas situaciones pueden provocar frustración, baja autoestima y desmotivación (Martínez-Vicente & Valiente-Barroso, 2020), así como dificultades en las relaciones entre pares, incluyendo aislamiento o rechazo social (Moreno et al., 2023). Estas consecuencias pueden agravarse cuando los docentes no cuentan con la formación y competencias necesarias para responder adecuadamente a este tipo de conductas (Cisternas-León & Lobos-Gormaz, 2019).

La evidencia muestra que una proporción significativa de docentes declara no sentirse preparada para intervenir frente a conductas desafiantes en el aula (Álvarez-Hernández et al., 2016; Jadue & Monzalve, 2024). Entre las razones se identifican la falta de formación, capacitación y recursos que permitan desarrollar estrategias y metodologías de intervención acordes a las

necesidades del estudiantado (De Souza & Martins, 2023). Aunque estas problemáticas han sido ampliamente documentadas en distintos contextos internacionales (Monzalve et al., 2023; Paramita et al., 2020; Sepúlveda et al., 2023), existen modelos de apoyo conductual que han demostrado ser efectivos para abordar las necesidades de estudiantes cuyas conductas afectan su desarrollo académico, social y emocional.

Uno de los modelos con mayor respaldo empírico es Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). Este no corresponde a una intervención específica, sino a un modelo multinivel de prevención y apoyo conductual orientado a mejorar la implementación de intervenciones basadas en evidencia para promover resultados académicos, conductuales y sociales positivos en todos los estudiantes (Horner & Monzalve, 2018). Según Sugai y Horner (2019), PBIS busca fortalecer la capacidad de las escuelas para adoptar intervenciones preventivas eficaces, implementar prácticas con alta fidelidad y utilizar datos de manera continua para la toma de decisiones, promoviendo así entornos escolares consistentes, predecibles, positivos y seguros.

El modelo PBIS se organiza en tres niveles de apoyo. El Nivel I o universal está orientado a prevenir problemas conductuales mediante la enseñanza explícita y el refuerzo de expectativas positivas para todos los estudiantes (Hernández-Loubriel et al., 2024). Estas prácticas proactivas buscan implementarse antes de que surjan dificultades y requieren sistemas organizacionales que incluyan equipos de trabajo, uso sistemático de datos y procesos de capacitación para el personal escolar (Horner et al., 2017). Se espera que aproximadamente el 80% de los estudiantes responda adecuadamente a estos apoyos universales.

El Nivel II o intervención secundaria está dirigido a estudiantes que no responden a los apoyos universales y busca prevenir que las conductas



problemáticas se intensifiquen. Entre las estrategias utilizadas se encuentran intervenciones estructuradas para individuos o pequeños grupos, como Check In–Check Out (CICO) (Crone et al., 2004; Todd et al., 2011) o First Step to Success (Walker et al., 1998). Su implementación requiere el monitoreo sistemático del progreso de los estudiantes, equipos encargados de seleccionar las intervenciones y mecanismos que aseguren la fidelidad de su aplicación (Crone et al., 2010).

El Nivel III o intervención terciaria contempla apoyos individualizados dirigidos aproximadamente al 5% de los estudiantes que presentan mayores necesidades. Este nivel incluye la Evaluación Funcional de la Conducta (EFC) y el diseño de planes individualizados de apoyo conductual (Crone et al., 2015). La EFC es un proceso ampliamente utilizado para identificar la relación entre una conducta y los eventos del entorno que la anteceden o mantienen (Monzalve & Horner, 2021). En contextos escolares, este proceso busca comprender las razones, sociales, académicas, fisiológicas o ambientales, que explican la aparición de conductas problemáticas (O'Neill et al., 2015). Para ello se emplean métodos indirectos, como entrevistas y revisión de registros, junto con observaciones directas que permiten analizar la relación entre antecedentes, conducta y consecuencias (Hanley et al., 2003; Machuca-Jorquera et al., 2021). A partir de estos datos se identifican patrones que permiten inferir la función del comportamiento problemático (Brown & De Pry, 2015; Martens & Lambert, 2014).

La EFC resulta clave no solo para comprender el comportamiento, sino también para orientar el diseño de planes de apoyo conductual. La literatura señala que las intervenciones basadas en la función de la conducta tienden a ser más eficaces que aquellas que no consideran esta información (Dunlap & Fox, 2012; Ingram et al., 2005; Strickland-Cohen & Horner, 2015). En este sentido, los planes de apoyo deben incluir estrategias que hagan que la conducta problemática resulte irrelevante,

ineficiente e ineficaz, al tiempo que promuevan habilidades adaptativas.

Se espera que los resultados de esta investigación aporten implicancias prácticas para el trabajo docente, proporcionando orientaciones para mejorar el manejo de conductas disruptivas en el aula y fortalecer las prácticas pedagógicas ajustadas a la diversidad del estudiantado. Asimismo, podrían contribuir al desarrollo de competencias docentes en manejo conductual, reduciendo el estrés asociado a la falta de herramientas para abordar estas situaciones. Del mismo modo, los hallazgos podrían servir de base para el diseño de planes de intervención y para la revisión de los objetivos de formación pedagógica orientados a la atención a la diversidad. Finalmente, el estudio busca aportar evidencia empírica sobre la efectividad del apoyo conductual positivo que oriente futuras investigaciones.

En este marco, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Existe una relación funcional entre la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional y la reducción de conductas problemáticas en estudiantes con TDAH? Para responderla, el objetivo principal es determinar el efecto de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional en cuatro estudiantes de enseñanza básica con TDAH. De acuerdo con la literatura, se espera que estas intervenciones reduzcan significativamente la frecuencia de conductas desafiantes, mejoren las interacciones sociales con pares y docentes, y favorezcan la participación de los estudiantes en el aula.

MÉTODO

Se utilizó un diseño de estudio de caso único concurrente de línea de base múltiple (Kratowill & Levin, 2014), con el propósito de examinar la



relación funcional entre la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional y la reducción de conductas disruptivas en estudiantes con TDAH. Este diseño permite establecer control experimental mediante la introducción escalonada de la intervención entre participantes, favoreciendo la inferencia de relaciones causales en contextos aplicados.

Participantes

Los participantes fueron cuatro estudiantes de enseñanza básica diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH). Los criterios de inclusión fueron: (a) ser estudiante de enseñanza básica de la escuela; (b) contar con diagnóstico clínico de TDAH; (c) presentar conductas disruptivas (por ejemplo, evasión de clases, negativa a realizar actividades o golpear objetos); (d) mantener asistencia regular; (e) no presentar otros diagnósticos asociados; y (f) encontrarse bajo tratamiento farmacológico por al menos tres meses.

El participante 1 era un niño de 6 años, estudiante de primero básico, diagnosticado con TDAH en 2023 y con tratamiento farmacológico diario. Manifestaba conductas como tomar materiales de compañeros sin autorización, realizar comentarios negativos sobre la apariencia de otros, lanzar objetos, usar lenguaje ofensivo, agredir físicamente a pares, salir de la sala sin permiso, destruir material y negarse a realizar actividades. La evaluación funcional indicó que la función principal de estas conductas era obtener tangibles.

El participante 2, de 12 años y estudiante de sexto básico, fue diagnosticado con TDAH en 2024 y también recibía tratamiento farmacológico. Sus conductas incluían tomar materiales sin permiso, comentarios despectivos, lenguaje ofensivo hacia pares y adultos, agresiones físicas, incumplimiento de normas, salida de la sala sin autorización y deambulación durante las actividades. La evaluación funcional indicó que su

conducta buscaba obtener atención de adultos y pares.

El participante 3 era un niño de 11 años que cursaba cuarto básico y había sido diagnosticado con TDAH en 2025. Presentaba conductas como tomar materiales sin permiso, comentarios negativos sobre otros, lenguaje ofensivo, agresiones a pares y episodios de autoagresión. La función identificada fue obtener atención de adultos y pares.

El participante 4, de 10 años y estudiante de cuarto básico, diagnosticado con TDAH en 2024, presentaba dificultades para seguir instrucciones, lenguaje ofensivo, agresiones a pares y comentarios despectivos. La evaluación funcional también indicó que su conducta tenía como función obtener atención social.

Contexto

El estudio se realizó en una escuela de una ciudad de la Región del Maule (Chile) con una matrícula de 54 estudiantes desde primero a octavo básico en jornada completa. El establecimiento presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 86% y cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE). Este programa está conformado por un equipo multidisciplinario integrado por un coordinador PIE, dos profesoras de educación especial, una psicóloga y una fonoaudióloga, quienes brindan apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes.

Diseño y procedimientos

Se utilizó un diseño de estudio de caso único concurrente de línea de base múltiple (Kratochwill & Levin, 2014) para examinar la relación funcional entre la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional y la reducción de conductas disruptivas en estudiantes con TDAH.



Inicialmente se presentó la propuesta de investigación al director de la escuela. Posteriormente se solicitó el consentimiento informado de los apoderados y el asentimiento de los estudiantes, explicando los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos del estudio, resguardando en todo momento el bienestar y la decisión de los participantes.

Fase de línea de base

Tras la identificación de los casos y la obtención de las autorizaciones, se identificaron las conductas problemáticas mediante la aplicación del Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS) al profesional que mejor conocía a los estudiantes, en este caso la profesora de educación especial. Con esta información se elaboró la ruta de evaluación funcional de la conducta y posteriormente los planes de apoyo conductual individualizados.

Luego se estableció la línea de base mediante observación directa y registro de frecuencia de las conductas disruptivas durante 25 minutos dentro del aula. Cada estudiante fue observado durante cuatro días consecutivos en distintos horarios, registrándose la frecuencia de las conductas en una hoja de registro diseñada para el estudio.

Fase de intervención

Finalizada la línea de base, los investigadores diseñaron planes de apoyo conductual individualizados basados en la información obtenida en la evaluación funcional. Cada plan incluyó: (a) estrategias preventivas para los antecedentes, (b) enseñanza de la conducta alternativa, (c) estrategias de refuerzo y mantenimiento, (d) procedimientos para retirar el refuerzo a las conductas problemáticas y (e) mecanismos de monitoreo.

La investigadora principal realizó dos sesiones de capacitación de 45 minutos con cada equipo de

aula (profesora de educación general, profesora de educación especial y asistente), en las que se explicó la finalidad de cada estrategia y su implementación mediante modelaje, ejemplos y contraejemplos.

Asimismo, se realizaron sesiones individuales con cada estudiante para enseñar la conducta alternativa identificada en la evaluación funcional. Estas sesiones incluyeron modelaje, enseñanza explícita, práctica guiada y refuerzo positivo, utilizando recursos audiovisuales y tarjetas explicativas durante sesiones de 25 minutos.

Durante la intervención se mantuvo el registro diario de la frecuencia de las conductas en los mismos periodos que en la línea de base. La fase de intervención tuvo una duración de 15 sesiones consecutivas, implementadas en coordinación con el equipo docente y el equipo del Programa de Integración Escolar.

Procedimiento de recogida de datos

Las conductas problemáticas fueron registradas mediante una hoja de registro de frecuencia durante sesiones de observación de 25 minutos. Las observaciones fueron realizadas por la investigadora principal y una estudiante en práctica de psicopedagogía previamente capacitada.

Al finalizar cada sesión, ambas observadoras comparaban los registros para calcular el acuerdo interobservador, estableciéndose un criterio mínimo del 80% de concordancia. En caso de no alcanzarse este nivel, los datos se descartaban. El acuerdo promedio obtenido fue de 98%, tanto en la línea de base como en la fase de intervención.

Instrumentos

Para la evaluación funcional se utilizó el Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS) (Anderson & Borgmeier, 2007), una entrevista breve y semiestructurada que permite identificar relaciones funcionales entre la



conducta y el ambiente. El instrumento, compuesto por dos secciones, se aplica aproximadamente en 20 minutos y facilita el diseño de planes de apoyo conductual dentro del modelo PBIS.

Medidas de conducta

Las conductas problemáticas fueron registradas mediante observación directa y registro de frecuencia durante las sesiones de clase. Las conductas consideradas incluyeron comportamientos disruptivos, conducta fuera de tarea, levantarse del asiento, protesta o rechazo de tareas y fuga del aula. Estas conductas fueron definidas operacionalmente y seleccionadas a partir de la evaluación funcional y la información proporcionada por los docentes.

Las observaciones se realizaron durante 19 días en total: cuatro correspondientes a la línea de base y quince a la fase de intervención, en

sesiones de 25 minutos en horarios previamente definidos para cada estudiante.

Análisis de datos

Para determinar la relación funcional entre la variable independiente y la variable dependiente se realizó análisis visual de los datos, considerando nivel, tendencia, variabilidad, inmediatez del efecto y solapamiento entre fases (Horner et al., 2005).

Complementariamente, se utilizó el índice Tau-U versión 2.0, un método no paramétrico que permite evaluar la no superposición entre las fases A (línea de base) y B (intervención). Este índice es especialmente adecuado para estudios de caso único y conjuntos de datos pequeños, con una potencia estadística comparable o superior a técnicas paramétricas en este tipo de diseños. Se estableció un nivel de significancia de $p < 0,05$ para determinar la significancia estadística del efecto de la intervención.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, los cuales incluyen un gráfico para cada participante, donde se muestran los datos de la frecuencia de conductas problemáticas recogidas tanto en la línea de base y luego en la fase de intervención. Seguidamente, se presenta el análisis visual de los datos de cada participante y finalmente el análisis estadístico.

Figura 1
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 1

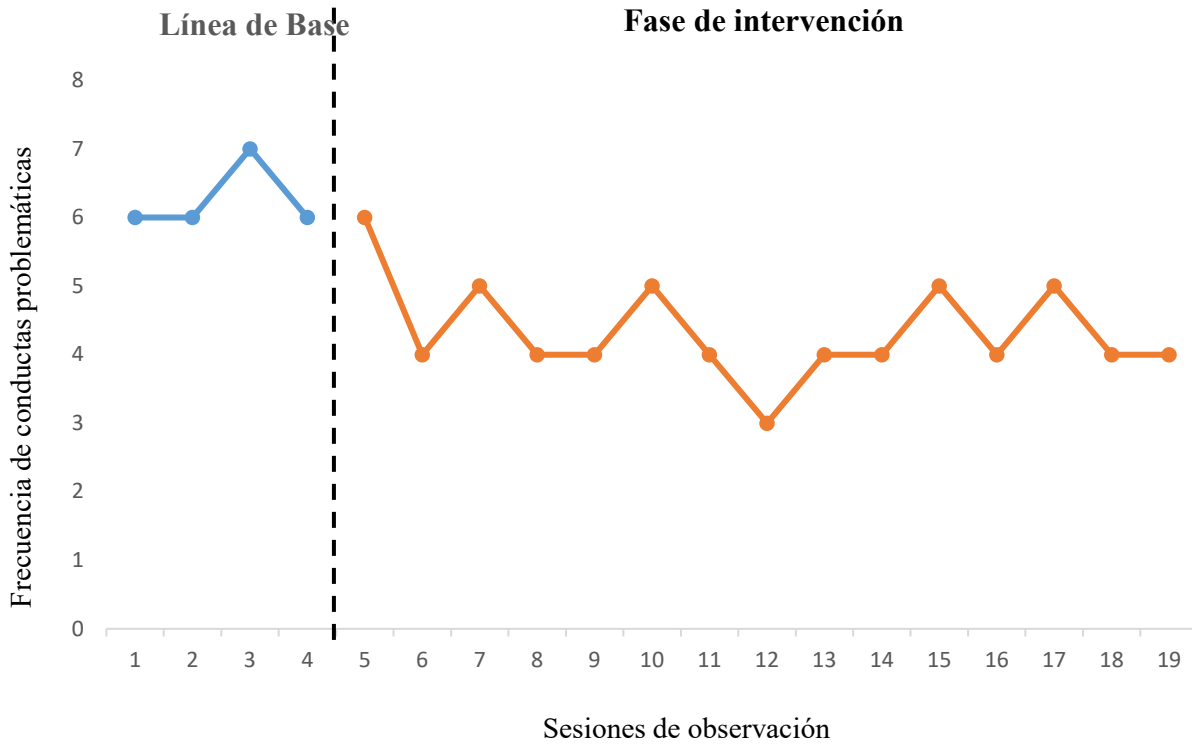


Figura 2
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 2

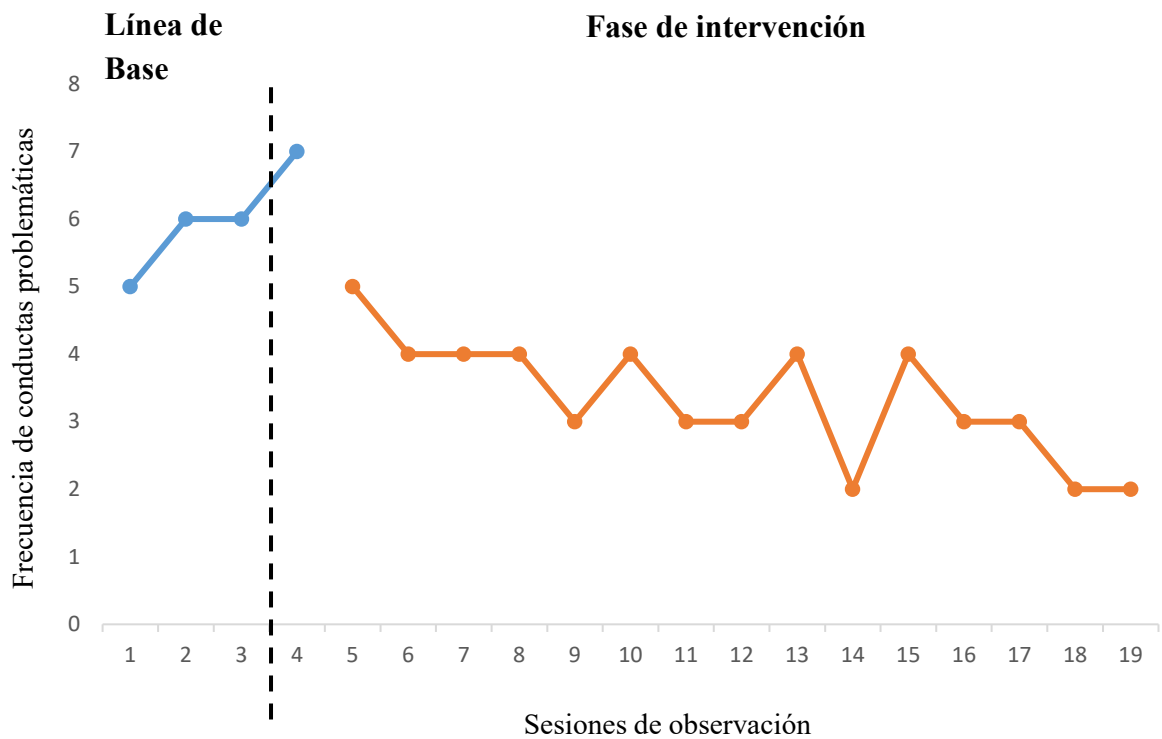




Figura 3
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 3.

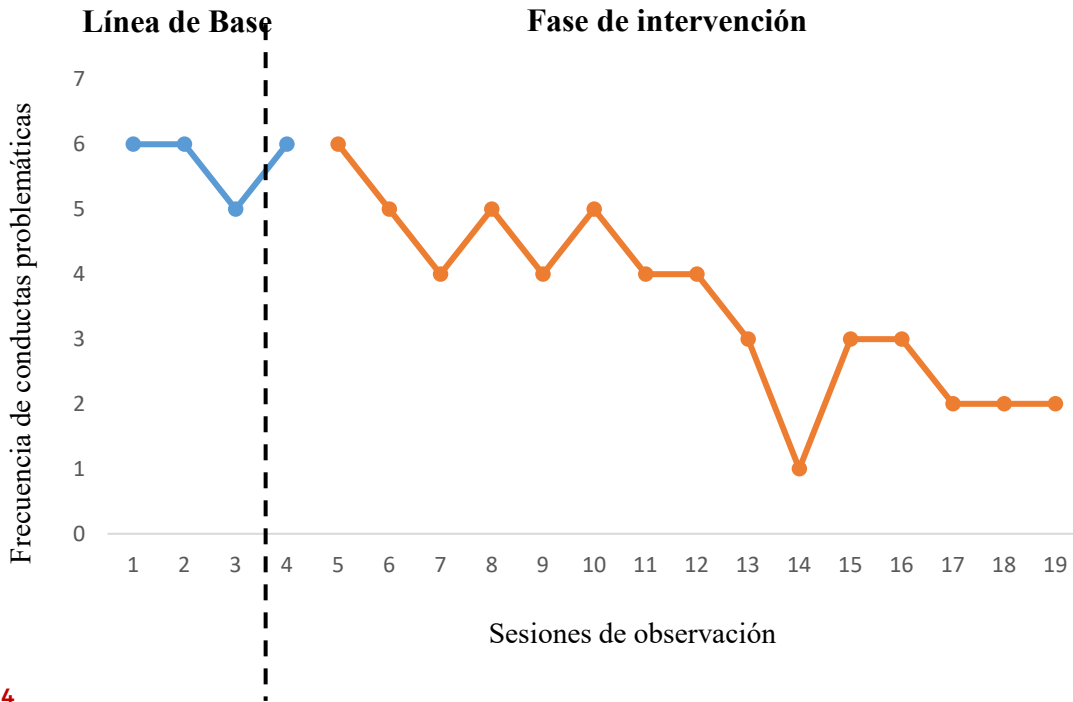
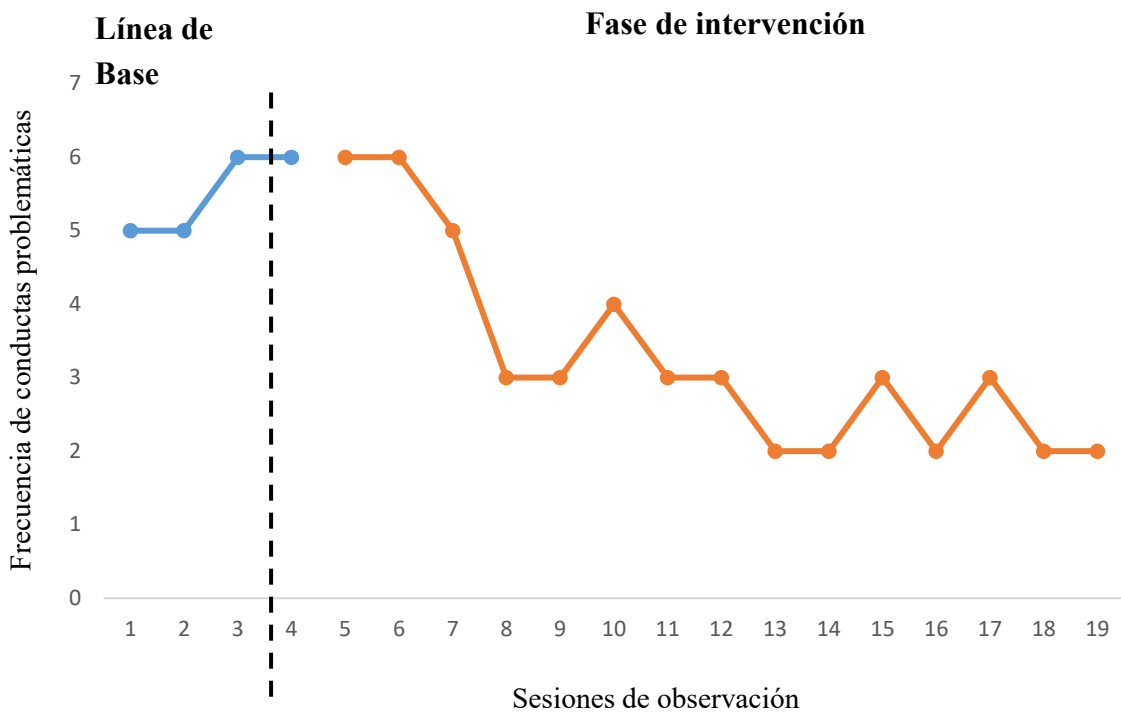


Figura 4
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 4.





Análisis visual

En el Participante 1, se observa que en la línea de base la frecuencia de las conductas problemáticas es de nivel 6 conductas problemáticas. Sin embargo, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de datos desciende a 4 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos en la línea de base considerando el primer y último punto se mantiene, en cambio, en la fase de intervención considerando el primer y último punto, esta va en disminución. Con relación a la variabilidad, se visualiza en la línea de base, los datos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención también es baja. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que el efecto de la intervención no es inmediato. Por último, el porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 13% de datos solapados.

En el Participante 2, se observa que en la línea de base el nivel de frecuencia de es 6 conductas problemáticas. No obstante, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de la frecuencia desciende a 3 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos, se puede observar que, en la línea de base, considerando el primer y último, las frecuencias de condutas problemáticas van en aumento. En cambio, en la fase de intervención considerando el primer y último punto, se aprecia que la tendencia de la frecuencia es a disminuir. Con relación a la variabilidad, se visualiza en la línea de base, que los datos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención es moderada. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que, una vez introducida la intervención, el efecto de esta es inmediato. Por último, el porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 6,6% de solapamiento.

En el Participante 3, se observa que en la línea de base el nivel de frecuencia de es 6 conductas problemáticas. Sin embargo, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de la frecuencia desciende a 4 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos, se puede observar que, en la línea de base, considerando el primer y último, las frecuencias de condutas problemáticas van en aumento. En cambio, en la fase de intervención considerando el primer y último punto, se aprecia que la tendencia de la frecuencia es a disminuir. Con relación a la variabilidad de los datos, se observa que, en la línea de base, estos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención se muestran con un moderado grado de variabilidad. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que el efecto de la intervención no es inmediato. Por último, el porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 13% de solapamiento.

En el Participante 4, se observa que en la línea de base el nivel de frecuencia de es 6 conductas problemáticas. Sin embargo, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de la frecuencia desciende a 3 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos, se puede observar que, en la línea de base, considerando el primer y último, las frecuencias de condutas problemáticas van en aumento. Con relación a la variabilidad, se visualiza en la línea de base, los datos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención es alta. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que el efecto de la intervención es inmediato. Por último, el



porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 20% de solapamiento.

Análisis estadístico

De acuerdo con el análisis estadístico, se puede observar que los resultados para el estudiante 1 indican que $Tau-U = -0,9500$ ($p = 0,0044$), en el estudiante 2 indican que $Tau-U = -0,9833$ ($p = 0,0032$), mientras que en el estudiante 3 un $Tau-U = -0,8667$ ($p = 0,0093$) y por último para el estudiante 4 es de $Tau-U = -0,7667$ ($p = 0,0214$). En conclusión, se puede indicar que el efecto de los planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional es estadísticamente significativo en la reducción de conductas problemáticas en los cuatro estudiantes con TDAH.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio de caso único tuvo como objetivo determinar el efecto de los planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional en cuatro estudiantes de enseñanza básica con TDAH que presentaban conductas problemáticas en el aula. Los resultados, analizados mediante procedimientos visuales y estadísticos, indican la existencia de una relación funcional entre la implementación de los planes de apoyo conductual individualizados y la reducción de la frecuencia de las conductas problemáticas en los cuatro participantes.

El análisis visual mostró una disminución consistente de la frecuencia de las conductas disruptivas al comparar la fase de línea de base con la fase de intervención. Estos resultados coinciden con lo señalado por González et al. (2019), quienes destacan que los planes de apoyo conductual positivo contribuyen a reducir significativamente las conductas problemáticas y a mejorar el ambiente escolar. De igual modo, Carr et al. (2002) sostienen que este tipo de intervenciones permite abordar eficazmente las conductas problemáticas y favorecer cambios conductuales sostenidos en el tiempo.

La efectividad observada puede explicarse, en parte, porque los planes de apoyo conductual fueron diseñados a partir de una evaluación funcional de la conducta, lo que permitió identificar la función específica de las conductas de cada estudiante. En concordancia con Parks et al. (2017), las intervenciones basadas en la función de la conducta favorecen cambios conductuales más eficaces y duraderos, ya que enseñan respuestas alternativas socialmente aceptables que cumplen la misma función que la conducta problemática. Resultados similares reportan Miller y Lee (2013), quienes evidencian que las intervenciones basadas en evaluación funcional presentan efectos significativamente mayores que aquellas que no consideran la función del comportamiento.

El análisis estadístico complementó estos hallazgos, evidenciando que en los cuatro casos los valores del índice $Tau-U$ fueron estadísticamente significativos. Estos resultados son coherentes con lo señalado por DuPaul (2006), quien indica que las intervenciones conductuales implementadas en el aula —como el refuerzo positivo y la enseñanza de habilidades sociales— contribuyen a disminuir las conductas problemáticas en estudiantes con TDAH. Asimismo, Horner y Kittelman (2021) destacan la contribución del análisis de la conducta y del apoyo conductual positivo para mejorar el



comportamiento en distintos contextos educativos.

Otro aspecto relevante que contribuye a explicar la disminución de las conductas problemáticas es la enseñanza explícita de conductas alternativas. Investigaciones como la de Su-Je y Kwang-Sun (2016) muestran que la enseñanza de habilidades de reemplazo reduce significativamente las conductas problemáticas y presenta alta validez social para el personal docente. De manera similar, Uslu y Baglama (2020) señalan que el apoyo conductual positivo se centra precisamente en identificar la función de la conducta y promover comportamientos apropiados que cumplan esa misma función. En esta línea, Horner et al. (2009) enfatizan que la enseñanza de conductas alternativas y el refuerzo positivo constituyen componentes clave para la reducción de conductas problemáticas en contextos escolares.

En conjunto, los resultados de este estudio aportan evidencia que respalda la efectividad de los planes de apoyo conductual individualizados basados en evaluación funcional, los cuales pueden adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante. Su implementación no solo favorece la reducción de conductas disruptivas, sino que también contribuye a mejorar el clima de aula, la convivencia escolar y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo socioemocional.

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos resultan relevantes para el profesorado, ya que muestran que la aplicación sistemática de planes de apoyo conductual constituye una estrategia eficaz para el manejo de conductas problemáticas en estudiantes con TDAH. Además, la evaluación funcional de la conducta

permite a los docentes comprender mejor el comportamiento del estudiante y diseñar entornos de aprendizaje más predecibles, seguros y positivos para todos los integrantes de la comunidad educativa.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio incluyó únicamente cuatro estudiantes pertenecientes al mismo establecimiento educacional, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o regiones con características socioeconómicas distintas. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incluir estudiantes de otros niveles educativos o considerar casos con conductas problemáticas de mayor complejidad.

Una segunda limitación se relaciona con la participación de la investigadora principal en distintas etapas del proceso, incluyendo la evaluación funcional, la capacitación de los equipos de aula y parte de la recolección de datos. Esta situación podría haber influido en el comportamiento de los docentes y estudiantes durante la implementación de la intervención. Por ello, sería pertinente que futuras investigaciones evalúen la efectividad de estos procedimientos cuando son implementados directamente por personal escolar capacitado y con procesos de recogida de datos independientes.

En síntesis, el estudio confirma que los planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional constituyen una estrategia efectiva para reducir conductas problemáticas en estudiantes con TDAH y para promover entornos educativos más positivos y favorables para el aprendizaje.



REFERENCIAS

- Anderson, C., & Borgmeier, C. (2007). Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS). <https://www.kyspin.com/wp-content/uploads/2020/04/Functional-Assessment-Checklist-for-Teachers-and-Staff.pdf>
- Álvarez-Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855–862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Brown, F., & De Pry, R. L. (2015). *Individual positive behavior supports: A standards-based guide to practices in school and community settings*. Paul H. Brookes.
- Carr, E., Dunlap, G., Fox, L., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., & Koegel, L. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4–20. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Cisternas-León, T., & Lobos-Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37–53. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100037>
- Coffey, J., & Horner, R. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children*, 78(4), 407–422. <https://doi.org/10.1177/001440291207800402>
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools*. Guilford Press.
- Crone, D., Hawken, L., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program (2nd edn)*. The Guilford Practical Intervention in the Schools Series. Guilford Press.
- Crone, D., Horner, R. H., & Hawken, L. (2004). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education plan*. Guilford.
- De Souza, J. R., & Martins, M. de F. A. (2023). El papel del profesor de apoyo en la promoción de la inclusión escolar de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(8), 8629–8646. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-025>
- Dunlap, G., & Fox, L. (2012). Functions-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 333–343. <https://doi.org/10.1177/1053815111429971>
- DuPaul, G., & Weyandt, L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/10349120600716141>



- Gómez, M. C., & Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- González, A., Escribano, L., Antonio, M., Sánchez, A., Ruiz, P., & Arellano, M. (2019). El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de educación infantil. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 67-86. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.04>
- Hanley, G., Iwata, B., & McCord, B. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147>
- Hernández-Loubriel, H., Seda, G., Lebrón, E., & Rosario-Rodríguez, A. (2024). *Mejorando el bienestar socioemocional de estudiantes puertorriqueños: Efectos de la implementación del PBIS*. DYKINSON, S.L.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Horner, R. H., & Kittelman, A. (2021). Advancing the large-scale implementation of applied behavior analysis. *Behavior and Social Issues*, 30, 94-105. <https://doi.org/10.1007/s42822-021-00049-z>
- Horner, R. H., & Monzalve, M. (2018). A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Pedagogická Orientace*, 28(4), 663-685. <https://doi.org/10.5817/pedor2018-4-663>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 20(1), 25-35. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0224-7>
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1098300709332067>
- Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 224-236. <https://doi.org/10.1177/10983007050070040401>
- Jadue, A. A., & Monzalve, M. A. (2024). Estrategias utilizadas por profesores en escuelas especiales para niños con TEA y sus conductas disruptivas. *Reflexión e Investigación Educativa*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6460>
- Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2014). *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14376-000>
- Landinez, D. (2019). Debilidad de la voluntad y autocontrol: una discusión en torno a la teoría de las funciones ejecutivas. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 14(5), 1-11. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652019000100205>



- Machuca-Jorquera, B., Pérez-Velásquez, F., & Monzalve-Macaya, M. (2021). Evaluación Funcional de la Conducta: Una herramienta crucial en el diseño de planes de apoyo conductual individualizados. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(1), 16-29. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5492>
- Macias-Figueroa, E. C., & Alarcón-Barcia, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dominio de Las Ciencias*, 7(4), 411-432. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4>
- Martens, B. K., & Lambert, T. L. (2014). *Conducting functional behavioral assessments for students with emotional/behavioral disorders*. Guilford Press.
- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Miller, F., & Lee, D. (2013). Do functional behavioral assessments improve intervention effectiveness for students diagnosed with ADHD? A single-subject meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 22, 253-282. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9174-4>
- Monzalve, M., & Horner, R. (2021). The impact of the contextual fit enhancement protocol on behavior support plan fidelity and student behavior. *Behavioral Disorders*, 46(4), 267-278. <https://doi.org/10.1177/0198742920953497>
- Monzalve, M., Sánchez, S., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Examinando la formación en manejo y apoyo conductual en el aula y sentido de eficacia de futuros profesores. *Formación Universitaria*, 16(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000100001>
- Moreno, J. A., Castro, W. R., Culqui, D. D., & Neto, H. M. (2023). Las conductas disruptivas en las relaciones interpersonales. *Revista Multidisciplinaria*, 5(3), 1-5. <https://doi.org/10.17163/ret.n27.2024.01>
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook, instructor's edition* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Orellana-Román, I., & Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación*, 92, 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Paramita, P. P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective teacher professional learning on classroom behaviour management: A review of literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/5>
- Parks, R., Jolivet, K., & Cain, N. (2017). Special considerations for using functional behavior assessment and functionally-indicated interventions with students in alternative educational settings. *Beyond behavior*, 26(3), 141-151. <https://doi.org/10.1177/1074295617728512>
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>



- Sepúlveda, S., Muñoz, C., Contreras, C., & Monzalve, M. (2023). What constitutes a “classroom problem” for today’s teacher? An exploratory study. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 63-73. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.63>
- Spriggs, M. (2023). Children and bioethics: clarifying consent and assent in medical and research settings. *British Medical Bulletin*, 145(1), 110–119. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaco38>
- Strickland-Cohen, M. K., & Horner, R. H. (2015). Typical school personnel developing and implementing basic behavior support plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 83–94. <https://doi.org/10.1177%2F1098300714554714>
- Sugai, G., & Horner, R. (2019). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional children*, 86(2). 120-136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>.
- Su-Je, C., & Kwang-Sun, C. (2016). Using a multicomponent function-based intervention to support students with attention deficit hyperactivity disorder. *The Journal of Special Education*, 50(4), 227-238. <https://doi.org/10.1177/0022466916655186>
- Todd, A. W., Horner, R. H., Newton, J. S., Algozzine, R. F., Algozzine, K. M., & Frank, J. L. (2011). The effects of using team-initiated problem solving (TIPS) on problem solving practices of school-wide behavior support teams. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 42–59. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.540510>.
- Uslu, R., & Baglama, B. (2020). Evaluation of studies on positive behavior support interventions. *Propositos y Representaciones*, 8(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.581>
- Walker, H., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H., & Feil, E. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 66–80. <https://doi.org/10.1177/106342669800600201>.
- Zambrano, W. A., Uribe, A. M., & Tomalá, M. D. (2022). Conductas disruptivas en niños y niñas de educación inicial. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 20-32. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.422>