



Asistencia técnica:  
**Apoyos y orientación en materia  
de comportamiento para  
estudiantes con discapacidades**

Fecha de actualización: octubre de 2022

## Índice

<b>Carta de bienvenida</b>	<b>4</b>
<b>Prevención de comportamientos desafiantes (sistemas de intervenciones escalonadas)</b>	<b>5</b>
Modelos escalonados	5
Implementación de intervenciones y apoyos conductuales positivos (PBIS)	9
Intervenciones a nivel de la escuela	11
Intervenciones en entornos específicos	12
Intervenciones en el salón de clases	13
Intervenciones individuales	18
Control de comportamientos de crisis	19
<b>Evaluación funcional del comportamiento (FBA)</b>	<b>21</b>
Qué es una FBA	21
Cuándo se debe realizar una FBA	21
Cómo se realiza una FBA	22
Pasos que se deben seguir después de realizar una FBA	28
<b>Plan de intervención conductual (BIP)</b>	<b>29</b>
Qué es un BIP	29
Cuándo se debe considerar implementar un BIP	29
Elaboración de un BIP	30
Objetivos conductuales del IEP	36
Consideraciones continuas	36
<b>Técnicas aversivas prohibidas, uso de restricciones y tiempo de reflexión</b>	<b>39</b>
Técnicas aversivas prohibidas	39
Uso de restricciones	40
Tiempo de reflexión	43
<b>Requisitos de la IDEA para asignaciones y disciplina escolar</b>	<b>45</b>
Impacto en el futuro de los estudiantes	45
Tipos de suspensiones por causas disciplinarias	47
Descripción general de los procedimientos disciplinarios de la IDEA	50
Autoridad del personal escolar	50
Cambio de asignación	51
<b>Revisión de determinación de manifestación (MDR)</b>	<b>53</b>
Suspensiones por causas disciplinarias debido a circunstancias especiales	55
<b>Apelación de decisiones disciplinarias</b>	<b>55</b>
Resolución de disputas sin una audiencia de debido proceso	56
Audiencias de debido proceso	56
Autoridad del funcionario de audiencias	58

Protecciones de los estudiantes que aún no son elegibles para recibir educación especial .....	59
Solicitud de una evaluación .....	60
Recordatorios importantes sobre disciplina .....	60
Suspensiones por causas disciplinarias .....	60
Consideraciones finales .....	61
Lista de recursos por categoría .....	62
Estrategias conductuales .....	62
Recursos del Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (Centro de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos, PBIS) .....	62
Fichas técnicas y plantillas .....	63
Recursos de resolución de disputas .....	63
Normas, reglamentaciones y pautas federales y estatales .....	63
Recursos de IRIS Center .....	64
Recursos del Programa de Liderazgo Estatal de Texas para la Capacitación en Autismo (TSLAT) .....	64
Recursos del proyecto de Intervenciones Escalonadas mediante la Investigación Basada en Pruebas (TIER) .....	65
Otros recursos .....	65
Apéndice .....	67
Apéndice A .....	68
Apéndice B .....	69
Apéndice C .....	71
Apéndice D .....	72
Apéndice E .....	74
Apéndice F .....	75

La Agencia de Educación de Texas desarrolló este documento con la intención de brindar asistencia técnica tanto a las agencias de educación locales como a los padres/tutores. El objetivo de esta guía es proporcionar información general útil. No constituye ningún tipo de asesoramiento legal ni sustituye la consulta a un abogado autorizado. La información no debe considerarse como una respuesta integral o definitiva a una situación legal concreta. Es posible que este documento no incluya una interpretación completa de la legislatura federal.

## Carta de bienvenida


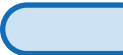
Estimado colega educador de Texas:

Gracias por su servicio y dedicación a todos los estudiantes del estado de la estrella solitaria. Como un actor comprometido con la educación pública, tiene la responsabilidad de preparar a todos los estudiantes para que tengan éxito en la universidad, en el mundo laboral o en el ejército al proporcionarles acceso a experiencias de aprendizaje, planes de estudio y educación de alta calidad.

La División de Programas de Educación Especial de la Agencia de Educación de Texas (TEA) está desarrollando una serie de [documentos de orientación y asistencia técnica](#). Estas guías de asistencia técnica, que están destinadas a los educadores de Texas, tienen como fin apoyar la implementación de servicios para todos los estudiantes con discapacidades confirmadas o sospechadas.

Hay mucha información útil a disposición del personal escolar. A través de estas guías, nuestro objetivo es recopilar y vincular información en un solo recurso fácil de leer. Estas guías ayudan a aclarar las recomendaciones de la TEA para la práctica.

En cada guía, se incluyen requisitos, enlaces a recursos, consejos de prácticas recomendadas, ejemplos y mucho más. La siguiente información lo ayudará a navegar por las guías de asistencia técnica:

- Aunque puede leer los documentos de principio a fin, no necesariamente debe consultarlos de esa forma. El índice incluye enlaces a cada sección, de modo que puede hacer clic en el título que quiera para pasar directamente a esa sección.
- Los enlaces que aparecen en minúsculas ([como este](#)) lo dirigirán a un sitio web, un recurso o un documento relacionado con la información que está leyendo.
- Por otro lado, los enlaces en mayúsculas ([COMO ESTE](#)) lo dirigirán a una cita y definición legal.
- Los apartados de “Notas” señalan recordatorios o consideraciones importantes, e incluyen un ícono de lápiz: 
- Los apartados de “Consejo de práctica recomendada” tienen un rectángulo azul alrededor: 
- Se vinculan varios recursos dentro de cada sección. Al final de la guía, se incluye una lista de todos los recursos en orden alfabético.
- También hay una página con enlaces a los sitios web de las redes de liderazgo estatal de la TEA, a la página web de educación especial de la TEA y a otros recursos estatales clave.

**Para conocer los términos relacionados con la educación especial, consulte el [glosario del marco legal](#).**

Si tiene preguntas, inquietudes, comentarios o sugerencias, o nota que alguno de los enlaces de estos documentos no funciona, envíe un correo electrónico a la División de Educación Especial de la TEA a la dirección [sped@tea.texas.gov](mailto:sped@tea.texas.gov).

Le agradecemos una vez más por todo lo que hace, y esperamos que este documento le resulte útil en su camino de prestar servicio a nuestros estudiantes con discapacidades y a sus familias.

Atentamente,

El Equipo de Asistencia Técnica de la División de Programas de Educación Especial de la TEA

## Prevención de comportamientos desafiantes (sistemas de intervenciones escalonadas)

Todos los estudiantes, ya sea que reciban educación general o educación especial, pueden exhibir comportamientos desafiantes. Los educadores están mejor preparados para atender las necesidades de cada estudiante en el salón de clases cuando la escuela cuenta con sistemas de apoyo eficaces disponibles para todos los estudiantes, y no solo para los de un subgrupo en particular. En una carta de “[DEAR COLLEAGUE](#)” (Estimado colega) del 1 de agosto de 2016, la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS) del Departamento de Educación de los Estados Unidos declaró lo siguiente:



**Como una práctica recomendada, alentamos firmemente a las escuelas a considerar cómo la implementación de apoyos conductuales dentro del IEP podría facilitarse a través de un marco de comportamiento escalonado en toda la escuela...**



Teniendo en cuenta este llamado a la acción, este capítulo se centra en la creación de sistemas a nivel escolar que mejoren los resultados de salud mental y conductual para todas las poblaciones.

### Modelos escalonados

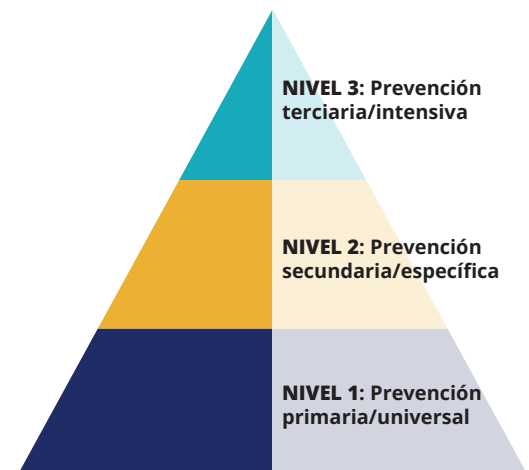
El programa de [Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos](#) (PBIS) es un enfoque sistémico basado en datos y pruebas para crear escuelas más seguras y eficaces. Incorpora una amplia gama de apoyos basados en la investigación, que incluyen desde estrategias de prevención hasta intervenciones muy específicas y directas. El objetivo del PBIS es lograr resultados sociales y de aprendizaje importantes, a la vez que se previenen y reducen los comportamientos desafiantes de todos los estudiantes. El marco más común para su implementación consiste en un modelo escalonado de tres niveles en el que se proporciona un continuo de apoyos a través de los diferentes niveles.

Los sistemas del marco de [Salud Mental Escolar \(SMH\)](#) brindan un continuo de servicios y apoyos destinados a lo siguiente:

- Promover un ambiente escolar positivo.
- Enseñar y apoyar habilidades para la salud social, emocional y conductual.
- Prevenir problemas de salud mental y abuso de sustancias.
- Intervenir de forma temprana para reducir la gravedad de los problemas de salud mental.
- Brindar acceso a intervenciones y apoyos a nivel comunitario y escolar para los estudiantes y sus familias.

Consulte el [conjunto de materiales](#) de SMH de la TEA para obtener recursos destinados a las agencias de educación locales (LEA).

La salud mental incluye el bienestar emocional, psicológico y social. Afecta la forma en que pensamos, sentimos y actuamos. También ayuda a determinar cómo lidiamos con el estrés, nos relacionamos con los demás y tomamos decisiones saludables. La salud mental es importante en todas las etapas de la vida, desde la niñez y la adolescencia hasta la adultez. La salud mental es tan importante como la salud física. (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2020).



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

Integrar el enfoque de PBIS y el marco de SMH en los sistemas escolares da lugar a la creación del [Marco de Sistemas Interconectados \(ISF\)](#). Cuando se logra la integración total del PBIS y el SMH, [“un continuo más amplio de estrategias de prevención e intervención en todos los niveles puede mejorar los resultados para una mayor cantidad de jóvenes y familias”](#) (Barrett et al., 2013). El objetivo del ISF es mejorar los resultados de todos los estudiantes mediante la combinación de recursos, formación, sistemas, datos y prácticas. El ISF hace hincapié en la prevención, la identificación temprana y la intervención en cuanto a las necesidades sociales, emocionales y conductuales de los estudiantes.

**Consejo de práctica recomendada:** El PBIS y el SMH (también llamados “ISF” cuando se combinan) funcionan mejor si se integran en un [sistema de apoyos escalonado](#) (MTSS) en pleno funcionamiento que incluye apoyos para el desempeño académico, el comportamiento y la salud mental. El proyecto de Intervenciones Escalonadas mediante la Investigación Basada en Pruebas (TIER) es una red de asistencia técnica de la TEA que se centra en la implementación de un MTSS y en las prácticas recomendadas de intervención. Si desea obtener más información acerca de esta red, visite el [sitio web de TIER](#) para encontrar un [capacitador certificado](#) en su región. Este proceso de integración total del PBIS, intervenciones académicas y el SMH puede tomar de tres a cinco años en completarse, mientras el personal de la LEA revisa y elimina las barreras y crea nuevas vías de apoyo.

Debido a que este documento de orientación se centra principalmente en los apoyos para la prevención y la intervención relativas al comportamiento, la próxima sección se enfoca en el PBIS; sin embargo, se incluyen algunos conceptos del SMH y los modelos de MTSS integrados, según corresponda.

Las investigaciones demuestran que la aplicación de marcos conductuales escalonados y basados en pruebas puede ayudar a mejorar el ambiente escolar general, la seguridad en la escuela y el desempeño académico de todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades. En general, los apoyos conductuales se organizan de manera más eficaz dentro de un marco conductual escalonado que proporciona educación y expectativas conductuales claras para todos los niños, incluye intervenciones específicas para pequeños grupos que no tienen éxito y ofrece apoyos y servicios individualizados para aquellos que necesitan un nivel de apoyo más intensivo.

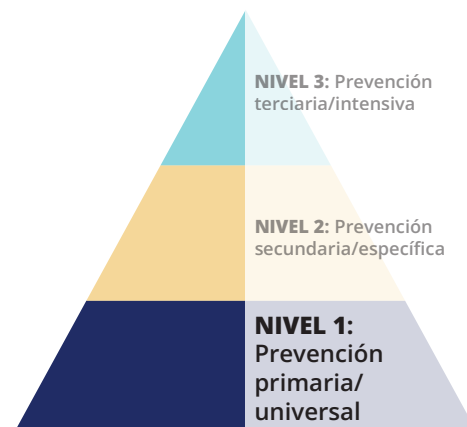
(Carta de “[DEAR COLLEAGUE](#)” del 1 de agosto de 2016, OSERS, Departamento de Educación de los Estados Unidos)

## Nivel 1: Prevención primaria/universal

El nivel 1 del PBIS se centra en la prevención proactiva en todos los entornos. En este nivel, todos los estudiantes reciben educación directa sobre los comportamientos previstos y las rutinas. Aunque las intervenciones y los apoyos universales están diseñados para el 100 % de los estudiantes, este tipo de apoyos suelen satisfacer las necesidades de aproximadamente el 80 % de la población escolar.

Para los estudiantes, las prácticas del nivel 1 incluyen lo siguiente:

- Enseñar comportamientos previstos en su entorno natural.
- Proporcionar [diversas formas de reconocimiento](#) (refuerzo positivo) cuando los estudiantes demuestran el cumplimiento de las expectativas a nivel de la escuela.
- Abordar los comportamientos desafiantes de forma consistente, y considerar las funciones de desarrollo y comportamiento.



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- Proporcionar lecciones de repaso y reconocimiento específico a lo largo del año escolar para reforzar las habilidades.
- Involucrar a los estudiantes y sus familias para que compartan sus opiniones sobre el ambiente escolar, la educación, las recompensas y la disciplina a fin de que sirvan como base para la implementación.
- Crear una comunidad escolar.
- Realizar evaluaciones y encuestas de ambiente escolar universales.

## Ejemplos del nivel 1

- Definición y enseñanza de las expectativas conductuales.
- Políticas disciplinarias y enfoques escolares positivos y proactivos (p. ej., ambiente escolar positivo, diseño universal para el aprendizaje, etc.).
- Lecciones sobre habilidades sociales y emocionales, y programas de educación sobre carácter.
- Supervisión y control activos (incluso en los pasillos y otras áreas comunes).
- Sistemas de refuerzo positivo (p. ej., remisiones positivas, recompensas por portarse bien en el autobús, reconocimiento de buenos comportamientos).
- Disciplina firme, justa y correctiva.
- Lenguaje común usado por todos.
- Expectativas y consecuencias coherentes.
- Mantenimiento de los estudiantes en el entorno de aprendizaje.

## Nivel 2: Prevención secundaria/específica

El nivel 2 se dirige a los estudiantes que no responden a las intervenciones y los apoyos universales y que necesitan una educación e intervenciones más específicas. Si bien hay variaciones en el porcentaje de los estudiantes de una escuela que pueden necesitar apoyos específicos, las investigaciones sugieren que, cuando más del 20 % de los estudiantes requieren este nivel de apoyo, puede ser una señal de la necesidad de volver a examinar las prácticas universales para garantizar una implementación adecuada.

Las intervenciones del nivel 2 suelen aplicarse a grupos pequeños de estudiantes que tienen necesidades similares. Los estudiantes que reciben una intervención específica deben seguir recibiendo apoyos universales. Según su respuesta, los estudiantes pueden regresar al nivel 1, continuar en la intervención actual o pasar a los apoyos del nivel 3.

Las prácticas del nivel 2 suelen incluir lo siguiente:

- Hacer hincapié en los estudiantes en riesgo.
- Proporcionar estrategias específicas o especializadas basadas en el grupo.
- Aumentar la intensidad de los apoyos del nivel 1 (p. ej., impartir lecciones personalizadas o más frecuentes del nivel 1 sobre habilidades sociales y emocionales).



## Ejemplos del nivel 2

- Enseñanza directa de habilidades sociales.
- Enfoque en el autocontrol y el manejo de la ira.
- [Programas de autocontrol](#).
- Programas de tutoría.
- Aumento del apoyo académico.
- Mayor supervisión por parte de los adultos y más oportunidades de refuerzo positivo.
- Tareas terapéuticas o didácticas en grupo.
- [Establecimiento de objetivos de comportamiento y comprobación del logro](#).
- [Control y conexión](#).
- Mediación/resolución de conflictos.
- Asesoramiento breve.
- Grupos de habilidades.
- Grupos de juego de roles.
- [Prácticas restaurativas](#).

## Nivel 3: Prevención terciaria/intensiva

El nivel 3 está destinado a los estudiantes que no responden a las intervenciones del nivel 2 o que muestran necesidades más significativas, que podrían, por ejemplo, suponer un peligro para sí mismos o para los demás. En general, estos estudiantes tienen problemas graves que afectan su desempeño diario. Si bien hay variaciones en el porcentaje de los estudiantes de una escuela que pueden necesitar apoyos intensivos, las investigaciones sugieren que, cuando más del 5 % de los estudiantes requieren este nivel de apoyo de forma constante, puede ser una señal de la necesidad de volver a examinar las prácticas universales y específicas para garantizar una implementación adecuada.

Las intervenciones del nivel 3 son más intensivas en el sentido de que son más individualizadas para cada estudiante, pueden requerir la participación de varios miembros del personal y, por lo general, suponen más tiempo y recursos para su implementación. A menudo, se utiliza una evaluación funcional del comportamiento (FBA), que se analizará en profundidad en el capítulo 3, para personalizar un plan conductual individual para este nivel de apoyo.

Las prácticas del nivel 3 incluyen lo siguiente:

- Hacer hincapié en los estudiantes en alto riesgo.
- Proporcionar servicios integrales más individualizados.

## Ejemplos del nivel 3

- Planes individuales de apoyo en materia de comportamiento.
- Formación y colaboración de padres o tutores.
- Colaboración de varias agencias ([planificación integral](#)).
- Asesoramiento individual basado en pruebas.
- Protocolos de intervención para casos de crisis.





## Movimiento entre los niveles

Las habilidades de los estudiantes definen los niveles de apoyo que necesitan, y no necesariamente se moverán a través de los niveles de manera lineal. Es posible que el progreso de los estudiantes no sea constante cuando reciben una intervención. Además, como sus necesidades cambian, los equipos escolares deben adaptar los apoyos que proporcionan en consecuencia. Las intervenciones escalonadas son un proceso fluido que proporciona un continuo de apoyos.

Los niveles 2 y 3 complementan el nivel 1; la intervención no sustituye los apoyos del nivel 1. Cuando los estudiantes tienen dificultades, necesitan más apoyos, no menos. Con las intervenciones escalonadas, es importante que los estudiantes reciban apoyos adicionales para estabilizarlos, de modo que puedan volver a responder a los apoyos universales.

Un sistema integral a nivel escolar apoya a todos los estudiantes para que sigan recibiendo educación en el entorno menos restrictivo, lo que idealmente significa pasar el mayor tiempo posible en el entorno de educación general. Las intervenciones en los tres niveles pueden ser proporcionadas por una variedad de proveedores y/o socios colaboradores. Tenga en cuenta que no es necesario que un estudiante complete una intervención antes de que se haga una remisión si se sospecha que el estudiante tiene una discapacidad y necesita servicios de educación especial. Un miembro del personal, los padres o cualquier otra persona involucrada en el cuidado o la educación del estudiante puede remitirlo para una evaluación inicial completa e individual (FIIE) en cualquier momento.

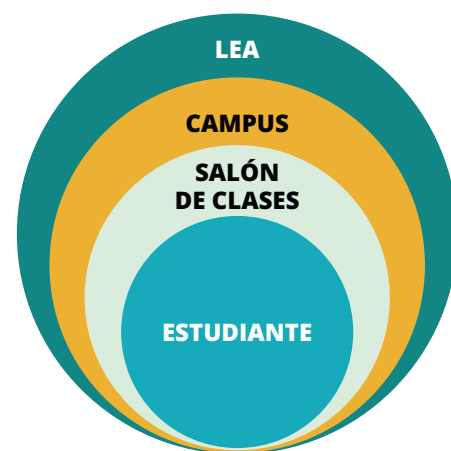
**Consejo de práctica recomendada:** Los campus deben enseñar de forma explícita y rutinaria las expectativas a nivel de la escuela, supervisar la implementación por parte de los docentes y el cumplimiento por parte de los estudiantes de dichas expectativas, ofrecer oportunidades para poner en práctica las habilidades sociales en entornos de la vida real y proporcionar estímulos específicos a los estudiantes. (Adaptación de [10 Key Policies and Practices for Schoolwide and Classroom-Based Behavioral Supports With Strong Evidence of Effectiveness From High-Quality Research](#))

## Implementación de intervenciones y apoyos conductuales positivos (PBIS)

Este gráfico representa la implementación de PBIS a través de todos los niveles:

- LEA
- Campus
- Salón de clases
- Estudiante

La implementación comienza en el círculo externo (es decir, los sistemas y apoyos a nivel de la LEA) y progresa hacia adentro, siempre con el objetivo de respaldar el éxito individual del estudiante. Cada nivel elimina obstáculos y brinda apoyos para facilitar la implementación exitosa en el próximo nivel.



## **PBIS a nivel de la LEA**

Los líderes de la LEA ayudan a todo el personal con la implementación de PBIS a través de lo siguiente:

- Apoyo político.
- Visibilidad.
- Alineamiento de políticas.
- Fondos.
- Formación.
- Desarrollo profesional.
- Evaluación de programas y su implementación.
- Acceso a experiencia en contenidos.

## **PBIS a nivel de la escuela**

Los líderes escolares, con ayuda del equipo de liderazgo de la LEA, brindan a los docentes lo siguiente:

- Acceso a planes de estudio y desarrollo profesional.
- Prácticas basadas en pruebas a nivel escolar.
- Sistemas de apoyo a nivel escolar (p. ej., estructuras de equipo, prácticas de planificación, selección de personal, etc.).
- Sistemas eficaces de prestación de servicios para optimizar el tiempo y el esfuerzo (tiempo para la planificación y la resolución de problemas).

## **PBIS a nivel del salón de clases**

Los docentes, con ayuda del equipo de liderazgo de la escuela, brindan a los estudiantes lo siguiente:

- Un entorno estructurado.
- Expectativas claras.
- Lecciones atractivas (académicas y conductuales).
- Comentarios positivos, específicos y oportunos.

## **PBIS a nivel del estudiante**

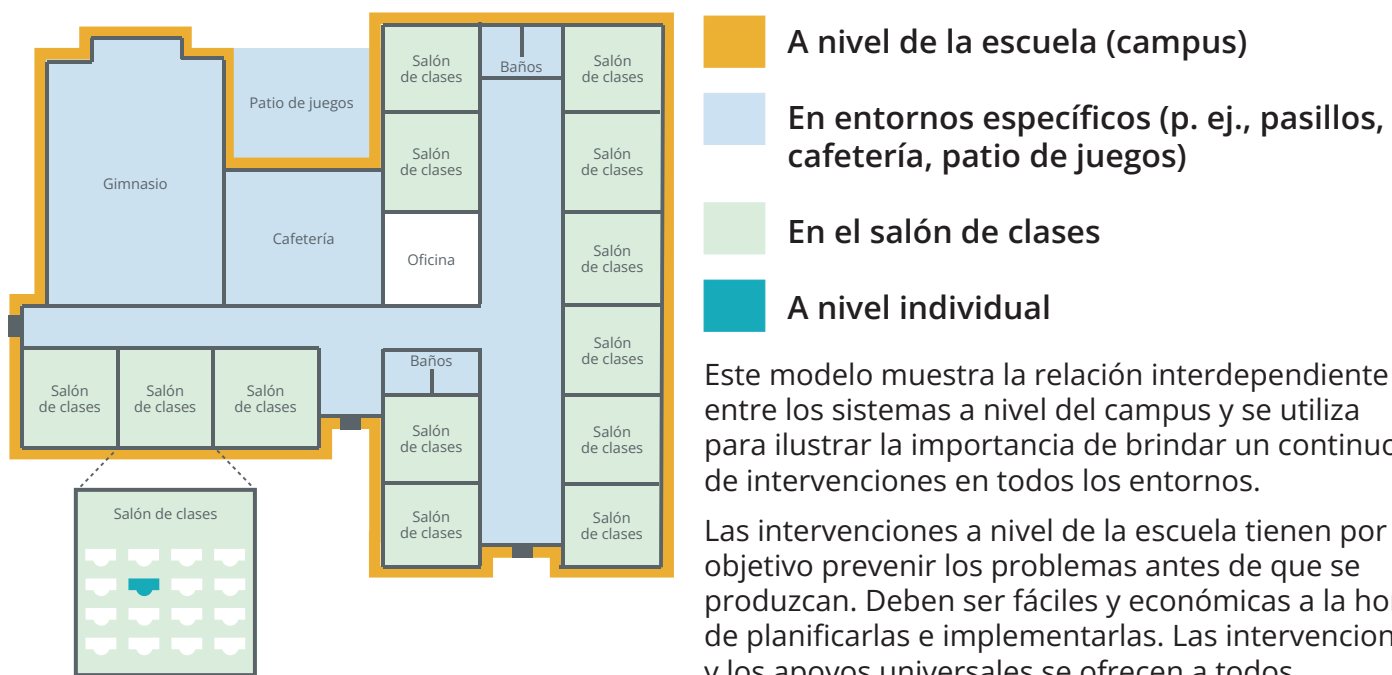
Los líderes y docentes de la escuela, junto con las familias, ayudan a los estudiantes a lograr lo siguiente:

- Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y comportamiento.
- Establecer sus propios objetivos académicos y conductuales.
- Desarrollar habilidades de por vida.



## Intervenciones a nivel de la escuela

Este gráfico representa los niveles de implementación de PBIS en los cuatro sistemas escolares principales:



Este modelo muestra la relación interdependiente entre los sistemas a nivel del campus y se utiliza para ilustrar la importancia de brindar un continuo de intervenciones en todos los entornos.

Las intervenciones a nivel de la escuela tienen por objetivo prevenir los problemas antes de que se produzcan. Deben ser fáciles y económicas a la hora de planificarlas e implementarlas. Las intervenciones y los apoyos universales se ofrecen a todos los estudiantes.

Debe formarse un equipo de personal del campus para recopilar información sobre las condiciones actuales de la escuela, evaluar los datos obtenidos y diseñar intervenciones para mejorar la seguridad y el desempeño de todos los estudiantes. Los aportes de todo el personal, así como de los estudiantes y de sus familias, son fundamentales para garantizar una evaluación eficaz de las necesidades y su aceptación.

Hay tres conceptos clave en la fase de inicio de la implementación de PBIS.

### 1. Toma de decisiones basada en datos

El programa de PBIS se basa en datos, lo que significa que el equipo de personal del campus debe recopilar información con regularidad para tomar decisiones de planificación y enseñanza. Busque “señales de advertencia”, como demasiadas ausencias, resultados fluctuantes en cuanto al desempeño y las circunstancias específicas de cada remisión disciplinaria. Los siguientes tipos de datos pueden ser útiles para ayudar a los campus a desarrollar planes personalizados a nivel de la escuela:

- Encuestas a docentes, estudiantes y familias sobre las necesidades de la escuela en cuanto a ambiente escolar, disciplina y gestión.
- Observaciones estructuradas de los salones de clases, los pasillos, la cafetería, las áreas del autobús, etc.
- Remisiones administrativas sobre disciplina.
- Registros de asistencia.
- Datos sobre desempeño académico.

## 2. Expectativas a nivel de la escuela

Todas las escuelas deben contar con una lista breve de normas o expectativas a nivel de la escuela que sirvan como medio de comunicación común en todos los entornos escolares. Se trata de términos generales y globales que son diferentes de las normas de un código de conducta de los estudiantes, y que definen los comportamientos y las rutinas esperados en todas las áreas de la escuela. Las normas de la escuela, como “Sé respetuoso, coopera y mantente seguro”, marcan el tono de la institución y son lo suficientemente generales como para ser apropiadas en todos los entornos.

## 3. Procedimiento relativo a las expectativas de enseñanza

Este concepto crítico implica la enseñanza de los comportamientos esperados y de habilidades sociales específicas. Se lleva a cabo en todos los entornos teniendo en cuenta las necesidades educativas y curriculares de los estudiantes, el personal y la escuela. Los estudiantes tienen múltiples oportunidades de poner en práctica y generalizar los comportamientos esperados y las habilidades sociales en todos los entornos escolares. Las escuelas deben establecer prácticas que faciliten lo siguiente:

- Informen al estudiante de lo que se espera de él.
- Demuestren o ejemplifiquen en qué consiste la habilidad.
- Permitan que el estudiante ponga en práctica lo aprendido (juegos de rol y práctica en vivo).

En un [documento de asistencia técnica](#) del 19 de julio de 2022, la OSERS del Departamento de Educación de los Estados Unidos declaró lo siguiente:

“ Para acceder al entorno de aprendizaje y participar plenamente en él, todos los niños deben conocer las expectativas de comportamiento a nivel de la escuela y del programa necesarias para tener éxito, contar con oportunidades para poner en práctica el cumplimiento de dichas expectativas y recibir apoyo y refuerzo de esos comportamientos por parte de adultos capacitados en prácticas basadas en pruebas. ”

## Intervenciones en entornos específicos

Los entornos específicos (que no son el salón de clases) forman parte de un sistema escolar más amplio que requiere modificaciones en los procedimientos escolares para adaptarse a sus características únicas. Las modificaciones deben centrarse en el área específica (p. ej., pasillo, cafetería, patio de juegos, etc.). A continuación, se presentan algunos procedimientos a nivel de la escuela que deben tenerse en cuenta:

- Ejemplos de rutinas
  - Protocolo para los días de mal tiempo.
  - Traslado por el lado derecho del pasillo al caminar hacia la cafetería para el almuerzo y al ingresar.
  - Protocolo para simulacros de incendio.
  - Protocolo de formación de filas para el autobús.
- Ejemplos de comportamientos en entornos específicos
  - Mientras los estudiantes esperan el autobús en el gimnasio, deben mantener las manos y los pies junto al cuerpo y sentarse con las piernas cruzadas en su fila para el autobús.
  - En los pasillos, los estudiantes deben mantenerse en el lado derecho con las manos y los pies junto al cuerpo.



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- En la cafetería, la fila del almuerzo caliente se forma a la izquierda, y los estudiantes que trajeron su propio almuerzo de casa deben dirigirse a las mesas de la derecha.
- El campus define lo que significa “ser respetuoso” en los diferentes entornos, por ejemplo, en la cafetería, en el pasillo, etc.
- Ejemplos de estrategias de enseñanza
  - Pedirles a los estudiantes que definan lo que implica “ser respetuoso” y lograr que todos estén de acuerdo con la definición.
  - Ser explícito y dar ejemplos de todas las expectativas.
  - Hacer que los estudiantes demuestren o representen cada expectativa.
- Ejemplos de implementación y seguimiento
  - Enseñar explícitamente la expectativa y luego hacer que los estudiantes la pongan en práctica.
  - Observar a los estudiantes cuando caminan por el pasillo y brindarles comentarios (positivos y correctivos).
  - Supervisar el proceso de búsqueda y retirada de libros de la biblioteca, orientando y reforzando las rutinas.
  - Establecer expectativas compartidas en todo el campus, de modo que cualquier miembro del personal pueda brindar ayuda y refuerzo cuando sea necesario.

Es fundamental tener en cuenta la gran cantidad de estudiantes que implican estos entornos, y asegurarse de que las estrategias se centren en la supervisión adicional y en las características físicas y las rutinas de cada entorno.

## Intervenciones en el salón de clases

Los sistemas de gestión del salón de clases deben reflejar las preferencias de los docentes y, al mismo tiempo, proporcionar una extensión del sistema a nivel de la escuela al entorno del salón de clases. Esta conexión ayuda a facilitar una comunicación uniforme con el personal, los estudiantes y los padres o tutores, y garantiza la existencia de un plan integral de prevención e intervención en todos los entornos de la escuela.

- Extender el sistema a nivel de la escuela para ayudar a garantizar el éxito de los estudiantes con una variedad de estilos de enseñanza y rutinas del salón de clases (p. ej., formas de demostrar respeto en el salón de clases).
- Garantizar que las rutinas del salón de clases se superpongan con los sistemas de apoyo al comportamiento positivo de toda la escuela.



## Estrategias generales de prevención en el salón de clases

El objetivo final de un plan de manejo del comportamiento en el salón de clases es que el estudiante no presente comportamientos de crisis en ningún momento. Aunque los estudiantes tendrán dificultades de vez en cuando según sus necesidades/situaciones únicas, a continuación se describen ocho estrategias de prevención que pueden implementarse proactivamente para reducir o eliminar posibles comportamientos problemáticos. Tenga en cuenta que, a fin de que cualquier estrategia tenga éxito, debe alinearse con los procesos a nivel de la escuela.

## 1. Diseñar el espacio del salón de clases

En los salones de clases, se realizan muchas actividades. Los docentes deben organizar el salón de clases sistemáticamente para garantizar que las diferentes actividades puedan llevarse a cabo con eficacia. Es decir, los docentes deben seleccionar diversas áreas en el salón de clases para maximizar el funcionamiento de las actividades de enseñanza a la vez que garantizan el manejo del comportamiento. Algunas áreas comunes del salón de clases son las siguientes:

- Espacios de trabajo independiente y en grupo.
- Espacio para actividades de libre elección.
- Zona para calmarse (similar a un rincón de tranquilidad, pero diseñada específicamente para los estudiantes con estas necesidades).
- Espacio para acceder fácilmente a los materiales y suministros.
- Zona de escritorio del docente.
- Pizarras de anuncios/información.
- Espacio para el equipo multimedia en el salón de clases.
- Disposición flexible de los asientos con espacio adecuado.
- Espacios de trabajo en las estaciones.
- Zonas para que los estudiantes puedan trabajar de forma independiente sin que otros invadan su espacio personal.
- Una zona tranquila, como un espacio de biblioteca o de descanso, para que cualquiera pueda utilizarla.



## 2. Establecer un programa práctico

Los docentes deben considerar los programas como herramientas flexibles de gestión del tiempo diseñadas para satisfacer mejor las necesidades educativas de los estudiantes. La clave es planificar cuidadosamente el programa para mantener a los estudiantes comprometidos de manera activa y minimizar el tiempo de inactividad (incluidos los momentos de transición).



### Para el nivel primario

Desarrollar los programas después de consultar con los colegas y especialistas para garantizar que los estudiantes participen en las actividades educativas apropiadas.

### Para el nivel secundario

Prestar atención a la gestión de la enseñanza durante períodos largos; establecer parámetros y expectativas para el tiempo libre o sin programar.

## 3. Gestionar la enseñanza

Si los estudiantes participan de forma productiva en la enseñanza, es menos probable que manifiesten comportamientos desafiantes. Por el contrario, si las tareas los aburren o no pueden hacerlas, es más probable que exhiban este tipo de comportamientos. Las investigaciones y la práctica muestran una fuerte correlación entre un desempeño académico deficiente y los comportamientos desafiantes. Por lo tanto, la gestión de la enseñanza es una de las principales claves para prevenir los problemas de comportamiento. Hay varios pasos fundamentales para gestionar eficazmente la enseñanza en el salón de clases:

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- **Evaluar el nivel de habilidad de los estudiantes (regla del 80 %)**

Se deben evaluar los niveles de habilidad de los estudiantes para clasificarlos adecuadamente con respecto al plan de estudios. Una buena regla general es que los estudiantes deberían tener un 80 % de éxito en las nuevas tareas después de la entrega inicial del material y de la enseñanza del concepto. Por ejemplo, si un docente presenta y enseña un concepto y les asigna 10 problemas a los estudiantes, estos deberían ser capaces de realizar 8 de los 10 problemas con éxito. Se debe considerar implementar estrategias y guías de [diseño universal para el aprendizaje \(UDL\)](#) para apoyar a los estudiantes que carecen de habilidades o conocimientos clave.

- **Usar materiales educativos de alta calidad**

Se deben elegir [materiales y planes de estudio](#) que garanticen la cobertura completa de los estándares estatales “Conocimientos y Habilidades Esenciales de Texas” (TEKS), que se alineen con las estrategias de enseñanza basadas en la investigación para la asignatura en particular y que apoyen a todos los estudiantes.

- **Usar estrategias de enseñanza basadas en la investigación**

Se deben usar estrategias de eficacia probada a lo largo del tiempo para impartir la enseñanza, como las siguientes:

- Explicaciones dirigidas por los docentes.
- Demostraciones.
- Debates.
- Actividades de preguntas y respuestas.
- Práctica oral y escrita.
- Grupos flexibles.
- Presentaciones multimedia.
- Actividades independientes y colaborativas.
- Enseñanza directa y explícita.



- **Enseñar técnicas de estudio**

Las técnicas de estudio ayudan a los estudiantes a adquirir información, responder a la información y organizar los conocimientos presentados durante la enseñanza. La siguiente lista de áreas que se deben abordar es una adaptación de la [Universidad de Lynchburg](#). Si se refuerzan durante la enseñanza en el salón de clases y a lo largo de la jornada escolar, estas áreas pueden ayudar a los estudiantes a tener éxito y reducir potencialmente los problemas de comportamiento.

- La gestión del tiempo ayuda al estudiante con la organización, la planificación y la priorización.
- Las habilidades para tomar nota ayudarán al estudiante de diversas maneras, como estudiar para un examen, releer un concepto para entenderlo o recordar u organizar información, etc.
- La enseñanza de las habilidades de lectura independiente es una habilidad crítica que todos pueden utilizar.
- La preparación de exámenes es otra habilidad que debería enseñarse explícitamente.

“ Las suspensiones repetidas por motivos disciplinarios impiden que los estudiantes aprendan muchas estrategias de aprendizaje o técnicas de estudio específicas que son necesarias para tener éxito en la escuela.

- Geoff Colvin

- **Colaborar con el personal de educación**

Se debe colaborar con otros profesionales, incluidos el personal de educación especial, colegas del nivel de grado y otro personal de apoyo, para implementar los objetivos del programa educativo individualizado (IEP), las intervenciones, las adaptaciones o modificaciones y los servicios suplementarios para los estudiantes en cuestión a través de la educación especial en todos los entornos.

## 4. Enseñar las expectativas

Presentar los comportamientos adecuados en el salón de clases como habilidades que se deben aprender y luego enseñarlos directamente puede ayudar a establecer eficazmente las expectativas de comportamiento. Estos son algunos consejos:

- Explicar los motivos de las expectativas.
- Especificar los comportamientos obligatorios.
- Poner en práctica los comportamientos.
- Supervisar el desempeño.
- Brindar comentarios positivos.

## 5. Establecer rutinas para el salón de clases

Las rutinas del salón de clases son actividades regulares que los estudiantes realizan con ayuda mínima por parte del docente. El objetivo es que los estudiantes gestionen sus tareas y responsabilidades de forma independiente. Es necesario que el docente identifique las rutinas clave que debe establecer y, a continuación, las enseñe de forma directa y sistemática, las ponga en práctica y las repase repetidamente, sobre todo al principio. Se deben usar los mismos procedimientos didácticos para enseñar las rutinas que para enseñar las expectativas del salón de clases.

Estas son algunas rutinas comunes:

- Cómo comenzar el día.
- Cómo ingresar al salón de clases.
- Cómo acceder a los materiales o suministros.
- Cómo entregar tareas finalizadas.
- Cómo registrar la asistencia.
- Cómo hacer las pruebas/exámenes.
- Cómo organizar las tareas.
- Cómo moverse en el salón.
- Cómo hablar con los compañeros.
- Cómo hacer las transiciones.



## 6. Enseñar habilidades sociales

La mejora de las habilidades sociales (es decir, la capacidad de relacionarse adecuadamente con los compañeros y los adultos) es un aspecto crucial del desarrollo de los estudiantes. La competencia social, como el desarrollo y el mantenimiento de relaciones exitosas, la obtención de aceptación, etc., es un factor predictivo del éxito escolar a largo plazo. Explicar en qué consiste la empatía o pedirles a los estudiantes que piensen cómo se sentirían en diferentes situaciones es una excelente manera de empezar a enseñar las habilidades sociales. Estos son algunos ejemplos de habilidades sociales que se deben enseñar:



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

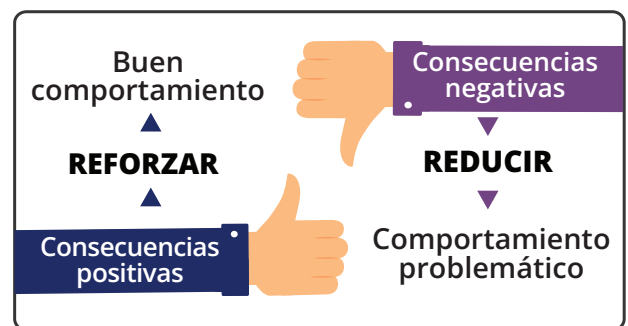
- Cómo trabajar con un compañero.
- Cómo interactuar en grupos pequeños.
- Cómo participar en el salón de clases.
- Cómo defenderse a sí mismo.
- Se deben usar los momentos de enseñanza para reforzar o generar las respuestas adecuadas y hacer que los estudiantes debatan cómo reaccionarían en diferentes situaciones (p. ej., si la mascota de alguien murió o se perdió, si un estudiante perdió el dinero para el almuerzo/la feria del libro, si un compañero se cayó del pasamanos y se lastimó, etc.).

## 7. Implementar sistemas de intervenciones conductuales proactivas

Un sistema de intervenciones conductuales eficaz debe proporcionar recordatorios claros y coherentes a los estudiantes de que el buen comportamiento conduce a consecuencias positivas (de refuerzo), mientras que los comportamientos desafiantes dan lugar a consecuencias negativas (de disuasión). De este modo, las consecuencias positivas sirven para reforzar los comportamientos esperados, y las consecuencias negativas, para reducir o eliminar los comportamientos problemáticos. Estas son algunas reglas sobre cómo usar las consecuencias positivas y negativas.

### Consecuencias positivas (de refuerzo) para un comportamiento adecuado:

- Proporcione refuerzo a un ritmo elevado, especialmente justo después de enseñar una nueva habilidad o expectativa, y a los estudiantes que tienen comportamientos desafiantes.
- Brinde [refuerzo lo más inmediatamente](#) posible después de observar el comportamiento esperado.
- Haga hincapié en el refuerzo social (p. ej., sonreír, chocar los cinco, dar elogios) frente a los refuerzos tangibles (p. ej., entregar juguetes, certificados, pegatinas) cuando sea posible.
- Cuando se use, siempre [acompañe el refuerzo social/elogia verbal](#) con refuerzo tangible.
- Incluya refuerzos inmediatos, diferidos y a largo plazo (p. ej., ganar puntos para canjearlos por refuerzos).
- Mezcle y varíe los refuerzos.
- Mantenga criterios coherentes para la obtención de refuerzos.



### Entre los ejemplos de consecuencias positivas (de refuerzo) para un comportamiento adecuado, se incluyen las siguientes:

- [Elogios](#) y demostraciones de aprobación por parte del docente (p. ej., chocar los cinco, entregar certificados, hacer llamadas positivas a casa).
- Obtención de puntos por parte de estudiantes individuales, grupos de estudiantes o toda la clase para adquirir determinadas recompensas o privilegios.
- Uso contingente de los privilegios (p. ej., primero se hacen las tareas y luego se obtiene un descanso).
- Actividades de refuerzo (p. ej., recreos adicionales, tiempo en la computadora).
- [Contratos](#) y economía de fichas.
- Premios de [misterio](#).

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- Reconocimiento público a nivel escolar y comunitario.
- Para obtener más ejemplos, haga clic [aquí](#).

## Consecuencias negativas (disuasorias) para un comportamiento inaceptable:

- Facilite las consecuencias en función de la manifestación del comportamiento problemático.
- La consecuencia debe ser leve.
- Las consecuencias negativas se aplican junto con las positivas. Aplique las consecuencias positivas lo antes posible tras una corrección o amonestación.
- Mantenga el respeto y la dignidad del estudiante cuando aplique las consecuencias negativas.

## Entre los ejemplos de consecuencias negativas (disuasorias) para un comportamiento inaceptable, se incluyen las siguientes:

- Falta de atención por parte del docente (es decir, [indiferencia intencionada](#)).
- Amonestaciones verbales.
- Pérdida de privilegios.
- Suspensión breve o retraso en el acceso a una actividad preferida\*.
- Medida de retribución, en la que el estudiante debe prestar algún servicio o ayuda para compensar los problemas que causó.
- Costo de respuesta, en el que el estudiante pierde puntos o minutos de tiempo libre.
- Contacto y reunión con los padres o tutores.



\* No se suele recomendar la suspensión o el retraso del acceso al recreo, y algunas LEA tienen políticas que prohíben este tipo de consecuencias. Para obtener más información, haga clic [aquí](#).

## Consejo de práctica recomendada:

- La proporción entre las consecuencias positivas (de refuerzo) y las negativas (de disuasión) debe ser de tres a uno como mínimo.
- Preste atención a si un comportamiento aumenta o disminuye en respuesta a las consecuencias. Lo que a un estudiante le parece reforzante puede no serlo para otro. Del mismo modo, algunas acciones que son disuasorias para un estudiante pueden no serlo para otro.

A nivel de la clase, el objetivo general de un sistema de intervenciones conductuales bien diseñado es establecer, reforzar y mantener los comportamientos esperados y reducir los comportamientos problemáticos. De este modo, se puede fomentar un entorno positivo en el salón de clases que favorezca el aprendizaje. Es importante recordar que cualquier estrategia de refuerzo en el salón de clases necesitará actualizaciones periódicas. Siempre es buena idea variar las estrategias de refuerzo en el salón de clases a lo largo del año para mantener a los niños interesados y entusiasmados. Sin duda, es fundamental saber qué desean los estudiantes (p. ej., refuerzos tangibles, sociales o basados en actividades). Tenga en cuenta que el programa no funcionará sin refuerzos relevantes y relaciones positivas.

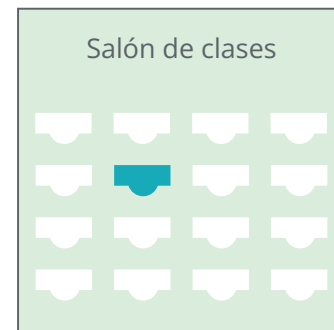
## Intervenciones individuales

Incluso con las mejores estrategias de prevención y gestión del salón de clases, es posible que algunos estudiantes necesiten intervenciones conductuales individuales (consulte el [apéndice B: Pasos para diseñar intervenciones individuales](#)). Algunos de estos estudiantes pueden recibir servicios de educación

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

especial y requerir un plan de intervención conductual (BIP) como parte de su IEP. Para que tengan la mejor oportunidad de ser eficaces, las intervenciones individualizadas deben basarse en datos, teniendo en cuenta los conceptos fundamentales del cambio de comportamiento.

- El comportamiento cumple una función (es decir, satisface una necesidad del estudiante).
- El entorno influye en el comportamiento.
- La deficiencia de habilidades influye en los comportamientos desafiantes.
- El enfoque de equipo y la coherencia son fundamentales.
- La relación entre el estudiante y el docente es importante.
- El cambio de comportamiento requiere tiempo y consistencia.



**NOTA:** En el caso de los estudiantes con discapacidades, los sistemas de PBIS de la escuela y el salón de clases deben respaldar el IEP del estudiante, que incluye los objetivos y las intervenciones necesarias para que se tenga acceso a una educación pública gratuita y apropiada (FAPE). Los sistemas de PBIS de la escuela y el salón de clases, por un lado, y los objetivos anuales del IEP y/o el BIP (que se analizan en la [página 30](#)), por otro, se respaldan mutuamente.

## Control de comportamientos de crisis

Cuando se trabaja con estudiantes que manifiestan comportamientos desafiantes, a menudo la situación en el salón de clases puede empeorar rápidamente a través de un [ciclo de mal comportamiento](#) o una cadena de comportamientos hasta convertirse en una situación crítica. A fin de evitar esta situación o, al menos, controlarla de forma que se reduzcan las probabilidades de que empeore, existen cuatro etapas clave de intervención que deben abordarse en un plan de intervención integral para manejar los comportamientos de crisis.

### Etapa 1: Prevención

Inicialmente, el estudiante puede participar de forma productiva o satisfactoria en la clase o actividad escolar (es decir, está tranquilo). En esta etapa, las estrategias están diseñadas para mantener la seguridad del estudiante y evitar un comportamiento de crisis. Sin embargo, ciertos acontecimientos o factores desencadenantes pueden desestabilizarlo y dar lugar al inicio de un comportamiento desafiante.

### Etapa 2: Interrupción

En este punto, las estrategias están diseñadas para [atenuar el patrón de comportamiento](#). En otras palabras, es necesario detectar los problemas a tiempo y reorientar al estudiante para que participe en la clase o actividad escolar en curso. Estas estrategias son más eficaces cuando se emplean durante los primeros signos de agitación.

### Etapa 3: Respuesta ante la crisis

Esta etapa implica lo que se suele denominar “comportamiento de crisis”. La cadena de comportamiento se acelera y sigue su curso a medida que el estudiante muestra problemas de comportamiento graves. La intención de las estrategias en esta etapa es garantizar la seguridad, evitar que alguien sufra daños y minimizar el nivel de interrupción de la clase o actividad escolar.

### Etapa 4: Seguimiento

Esta etapa se refiere al período posterior a un incidente o a la prevención de un incidente. En esta etapa, se hace hincapié en el seguimiento, donde el personal y las familias informan sobre la situación

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

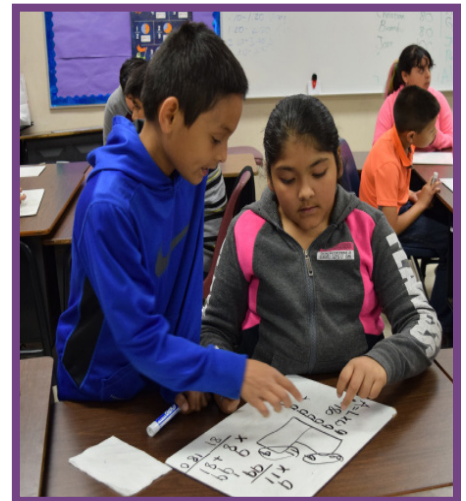
y desarrollan o modifican los planes en consecuencia. Los padres o tutores son un componente importante de la etapa de seguimiento e información. Se los debe informar del incidente e incluir en el desarrollo de planes apropiados para apoyar al estudiante.



**NOTA:** Algunas situaciones de crisis u otros comportamientos dañinos, amenazantes o violentos pueden desencadenar la participación del [EQUIPO DEL PROGRAMA ESCOLAR DE EVALUACIÓN DE AMENAZAS Y SEGURIDAD Y APOYO](#). El personal de educación especial debe formar parte del equipo de evaluación de amenazas. La evaluación de las amenazas conductuales proporciona un enfoque proactivo y basado en pruebas para identificar a las personas que podrían suponer una amenaza y proporcionar las intervenciones adecuadas. El [Texas School Safety Center](#) (TxSSC) proporciona [políticas y procedimientos de modelo](#), [capacitación en la evaluación de amenazas conductuales](#) y [recursos en línea](#).

## Recursos complementarios:

- [How to Get PBIS in Your School \(Cómo implementar PBIS en la escuela\)](#)
- [PBIS Tiered Fidelity Inventory \(TFI\) \(Inventario de exactitud del PBIS escalonado\)](#)
- [Restorative Discipline Practices in Texas \(Prácticas de disciplina restaurativa en Texas\)](#)
- [Fact Sheet - Interconnected Systems Framework 101: An Introduction \(Hoja informativa: Introducción al Marco de Sistemas Interconectados\)](#)
- [Fact Sheet - ISF 201: When School Mental Health is Integrated within a MTSS: What's Different \(Hoja informativa ISF 201: Diferencias relacionadas con la integración de la salud mental dentro de un MTSS\)](#)
- [Fact Sheet - ISF 301: Installing an Integrated Approach \(Hoja informativa ISF 301: Cómo implementar un enfoque integrado\)](#)
- [Aplicación para proporcionar indicaciones y recordatorios relativos al seguimiento del refuerzo positivo](#)
- [Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom \(Cómo reducir los problemas de comportamiento en la escuela primaria\)](#)
- [Preventing Dropout in Secondary Schools \(Cómo prevenir la deserción escolar en la escuela secundaria\)](#)
- [Texas School Mental Health Toolkit \(Conjunto de materiales de Salud Mental Escolar de Texas\)](#)
- [Intervenciones conductuales de Intervention Central](#)
- [Lista de capacitaciones de apoyo sobre PBIS, marcos, intervenciones, registros y programas complementarios de la TEA](#)
- [Positive, Proactive Approaches to Supporting Children with Disabilities: A Guide for Stakeholders \(US Department of Education\) \(Enfoques positivos y proactivos para apoyar a los niños con discapacidades: una guía para partes interesadas \[Departamento de Educación de los EE. UU.\]\)](#)
- [Texas Complex Access Network \(TX CAN\) Universal Design for Learning \(UDL\) course \(Curso sobre diseño universal para el aprendizaje \[UDL\] de Texas Complex Access Network \[TX CAN\]\)](#)



## Evaluación funcional del comportamiento (FBA)

### Qué es una FBA

Incluso cuando existen sistemas de prevención sólidos para todos los estudiantes, algunos necesitarán una planificación de intervenciones más especializada. En algunas situaciones, es útil o incluso necesario realizar una evaluación funcional del comportamiento (FBA), una evaluación que permite determinar la razón o “función” del comportamiento de un estudiante. La FBA puede ayudar al comité de admisión, revisión y rechazo (ARD) a identificar las necesidades educativas de un estudiante con discapacidad, a fin de desarrollar apoyos al comportamiento positivo y un programa eficaz que satisfagan dichas necesidades. En otras palabras, la FBA impulsa el desarrollo de un BIP sólido. Las FBA suelen consistir en métodos indirectos de recopilación de datos, como escalas de valoración, revisiones de registros y entrevistas, así como en información obtenida a partir de la observación directa del comportamiento del estudiante.



Asimismo, la FBA puede ayudar al comité de ARD a responder preguntas relacionadas con los comportamientos que interfieren en el aprendizaje, incluidas las siguientes:

- ¿Qué variables del entorno hacen que el comportamiento sea más o menos probable?
- ¿Por qué el estudiante manifiesta el comportamiento que interfiere en el aprendizaje?
- ¿Qué refuerza dicho comportamiento?
- ¿Qué comportamientos de reemplazo se pueden enseñar al estudiante?
- ¿Qué intervenciones positivas pueden ayudar a disminuir el comportamiento en cuestión y aumentar los comportamientos deseados?

### Cuándo se debe realizar una FBA

#### ¿Cuándo se requiere una FBA?

En virtud de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA), se requiere una FBA en los siguientes casos:

- Cuando, en una revisión de [DETERMINACIÓN DE MANIFESTACIÓN](#) (MDR), se determina que el comportamiento del estudiante es una manifestación de su discapacidad (a menos que la LEA haya realizado una FBA antes de que se produjera el comportamiento que dio lugar al cambio de asignación).
- Cuando el comité de ARD decide que se requiere una FBA a pesar de que en la MDR se determinó que el comportamiento del estudiante no es una manifestación de su discapacidad.
- Cuando se asigna al estudiante a un entorno educativo alternativo temporal (IAES) por no más de 45 días escolares debido a un comportamiento que implicó el uso de un arma peligrosa, el consumo de drogas ilegales o lesiones corporales graves (a menos que la LEA haya realizado una FBA antes de que se produjera el comportamiento que dio lugar al cambio de asignación).

Sin embargo, la [LEY ESTATAL](#) también exige que, siempre que una medida disciplinaria dé lugar a un [CAMBIO DE ASIGNACIÓN](#), la LEA debe realizar lo siguiente, a más tardar, el décimo día escolar después del cambio de asignación:

- Solicitar el consentimiento de los padres para realizarle una FBA al estudiante si nunca se le hizo una FBA o si la FBA más reciente tiene más de un año de antigüedad.
- Revisar cualquier FBA que se le haya realizado previamente al estudiante, así como todos los BIP que se hayan desarrollado con base en dicha evaluación.
- Si es necesario, desarrollar un BIP para el estudiante si este no tiene un plan.
- Revisar el BIP del estudiante, si tiene uno.



**NOTA:** Si el padre, la madre o el tutor se niegan a dar su consentimiento para la realización de una FBA que se centre en las necesidades educativas y conductuales del estudiante en respuesta a estos problemas disciplinarios, la LEA puede solicitar una audiencia de debido proceso para determinar si la FBA puede llevarse a cabo sin el consentimiento de los padres o tutores.

## ¿Cuáles son otras situaciones en las que puede ser apropiado realizar una FBA?

### Casos en los que se debe considerar una FBA:

Cuando el comportamiento de un estudiante impide su aprendizaje o el de otros.

Cuando el comportamiento de un estudiante representa un peligro para sí mismo o para los demás.

Cuando la suspensión del estudiante o la asignación en un IAES se aproxima a los 10 días acumulados.

Cuando se considera el uso de estrategias de apoyo al comportamiento positivo como parte del [suplemento sobre autismo](#). Las reglas del comisionado [EXIGEN](#) la consideración de un BIP desarrollado a partir de una FBA que utiliza datos actuales relacionados con los comportamientos objetivo y aborda el desarrollo de programas de comportamiento en el hogar, la escuela y los entornos basados en la comunidad.

Cuando el comportamiento en cuestión impide el progreso respecto de los objetivos del IEP.

Cuando los nuevos desafíos de comportamiento impiden que el estudiante progrese.

Cuando se cree que un comportamiento previamente evaluado cumple ahora una función diferente de la que se había identificado en el pasado.

Cuando se usa una restricción, especialmente si el personal debe restringir al estudiante en más de una ocasión.

## Cómo se realiza una FBA

### Paso 1. Obtener el consentimiento

Si la FBA se utiliza para evaluar a un estudiante individual con el objetivo de [DETERMINAR](#) si se trata de un estudiante con discapacidad, así como cuál es la naturaleza y el alcance de la educación especial y los servicios relacionados que el estudiante necesita, se considera una [EVALUACIÓN](#). También se considera una evaluación en virtud de la IDEA para un estudiante sobre el cual ya se determinó que tiene una discapacidad si se centra en las necesidades educativas y conductuales de dicho estudiante. Se requiere el [CONSENTIMIENTO](#) de los padres o tutores para las FBA que se realizan como evaluación individual o reevaluación. Asimismo, la ley del estado de Texas exige que la LEA solicite el consentimiento de los padres para realizar una FBA dentro de los 10 días escolares posteriores a un cambio de asignación si nunca se le realizó una al estudiante o si la FBA actual tiene más de un año de antigüedad.

El requisito de consentimiento para la realización de la FBA como una evaluación en virtud de la IDEA no se aplica si una LEA está investigando los comportamientos de un estudiante que no recibe servicios de educación especial o si la FBA no se completará como parte de una evaluación sobre una supuesta discapacidad o para informar a un comité de ARD.



**NOTA:** En su [documento de preguntas y respuestas de 2009](#), la OSERS del Departamento de Educación de los Estados Unidos indicó que se requiere el consentimiento para llevar a cabo una FBA (pregunta E-4), y que los padres o tutores que no estén de acuerdo con la FBA del estudiante tienen derecho a solicitar una evaluación educativa independiente (IEE) con cargo al estado (pregunta E-5). Más recientemente, en la [Guía para partes interesadas de julio de 2022](#), la OSERS señaló que, como resultado de un caso de la Corte de Apelaciones de los Estados Unidos para el Segundo Circuito que estuvo en desacuerdo con la interpretación de la OSERS, hay intenciones de “revisar las posiciones previamente declaradas con respecto a este asunto”.

## Consejo de práctica recomendada:

- Incluso cuando no sea necesario, se recomienda encarecidamente solicitar el consentimiento de los padres o tutores, y explicarles detalladamente el motivo y el proceso de la FBA. Los miembros de la familia son una fuente de información clave sobre los comportamientos del estudiante fuera de la escuela.
- En espera de la finalización de la FBA, considere qué apoyos e intervenciones al comportamiento positivo pueden ponerse en práctica de forma inmediata para ayudar al estudiante.

## Paso 2. Identificar al equipo de evaluación

La IDEA no especifica qué miembros de una profesión concreta, o del comité de ARD, podrían estar capacitados para realizar las FBA. Las disposiciones de la IDEA de 2004 exigen que las escuelas dispongan de “profesionales debidamente capacitados” para realizar las FBA y elaborar los BIP adecuados. Aunque la IDEA no especifica qué se entiende por “profesionales debidamente capacitados”, algunas recomendaciones incluyen personal escolar con conocimientos y formación relacionados con las siguientes áreas:



- Variables que influyen en los comportamientos desafiantes.
- Funciones del comportamiento.
- Estrategias de evaluación que guían el desarrollo de intervenciones eficaces.
- Recopilación y análisis de información sobre el comportamiento.
- Observación del comportamiento y entrevistas.
- Planes de estudio y enseñanza adecuados según el nivel de desarrollo.
- Desarrollo e implementación de intervenciones eficaces basadas en las funciones del comportamiento.

Entre el personal escolar que puede desempeñar estas funciones en distintos niveles de experiencia se encuentran los especialistas con licencia en psicología escolar (LSSP), los especialistas en comportamiento, los analistas de comportamiento certificados (BCBA), los consejeros escolares, los trabajadores sociales escolares, los docentes de educación especial y otros profesionales con capacitación específica en la evaluación, el análisis y la intervención con respecto al comportamiento. Un enfoque de equipo suele ser el más eficaz.

## Consejo de práctica recomendada:

Al realizar una FBA, se debe hacer lo siguiente:

- Disponer de un equipo de evaluación conformado por diversos profesionales (p. ej., especialistas, docentes, etc.).
- Capacitar al equipo de evaluación en los métodos de recopilación de información antes de que realicen la FBA.
- Incorporar múltiples fuentes de información indirectas y directas.
- Garantizar que las técnicas de recopilación de información sean apropiadas y estén en consonancia con las prácticas recomendadas de medición, observación y seguimiento de los comportamientos objetivo identificados (p. ej., recuento de la frecuencia para los comportamientos repetitivos y recuento de la duración para los comportamientos continuos).

## Paso 3. Identificar los comportamientos objetivos

Como parte de la FBA, el comité de ARD y el equipo de evaluación deben identificar los comportamientos que se evaluarán y establecer definiciones claras, objetivas y medibles para los comportamientos objetivo.

Por ejemplo, el comité de ARD puede identificar la “agresión física” como un comportamiento objetivo para la evaluación en la FBA. El equipo de evaluación debe establecer una definición clara para este tipo de comportamiento, como “golpear a otros con la mano abierta o con el puño cerrado, y/o patear a otros”. En ocasiones, esto se conoce como “definición operativa” de un comportamiento objetivo. De esta forma, se garantizará la recopilación de información precisa y el diseño de un programa individual que satisfaga las necesidades del estudiante.



## Ejemplos de comportamientos objetivo y sus definiciones operativas

Comportamiento objetivo	Definición operativa
John no presta atención a las tareas durante la clase.	John apoya la cabeza en el pupitre o camina por el salón durante la clase.
Beverly es irrespetuosa con el personal.	Beverly grita, insulta a los miembros del personal y les dice que se callen.
Cara molesta durante la clase.	Cara habla fuera de turno durante el tiempo de enseñanza y se ríe a carcajadas cuando se la reorienta para que preste atención.

## Paso 4. Recopilar información

Las *fuentes indirectas* de información son aquellas que no implican la observación directa del comportamiento. Algunos ejemplos de fuentes indirectas de información para una FBA son los siguientes:

- Entrevistas.
- Escalas de valoración del comportamiento.
- Encuestas.
- Revisión de registros (p. ej., antecedentes, información recopilada por los docentes, remisiones administrativas sobre disciplina, calificaciones, asistencia, etc.).



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

La información indirecta debe ser proporcionada por personas que estén familiarizadas con el estudiante y conozcan los comportamientos de preocupación, incluidas las siguientes:

- Padres o tutores, u otros cuidadores.
- Docentes de educación general (incluidos los de asignaturas optativas o especiales).
- Docentes de educación especial y personal de servicios relacionados.
- Paraprofesionales.
- Consejeros escolares y trabajadores sociales.
- Administradores del campus.
- El estudiante.
- Especialistas en comportamiento o intervencionistas.



Estos son los objetivos de la recopilación de información de fuentes indirectas:

- Identificar los comportamientos que interfieren en el aprendizaje y el progreso del estudiante.
- Describir claramente los comportamientos de preocupación.
- Identificar las variables del entorno que ocurren antes y después del comportamiento en cuestión.
- Identificar cómo las diferentes personas pueden responder al comportamiento en cuestión.
- Identificar los entornos o situaciones en los que es más o menos probable que se produzcan los comportamientos.
- Identificar qué intervenciones, si las hay, se llevaron a cabo y cuáles fueron los resultados.
- Empezar a identificar patrones.

Las *fuentes directas* de información para una FBA implican la observación directa de los comportamientos que interfieren en el aprendizaje.

Algunos ejemplos de fuentes directas de información para una FBA son los siguientes:

- [Información sobre antecedentes, comportamiento y consecuencias \(ABC\)](#).
- Información sobre [frecuencia](#) o eventos.
- [Información sobre duración y latencia](#).
- Información sobre intervalos y [gráfico de dispersión](#).

La recopilación de información sobre ABC sirve para identificar los antecedentes (A) que sientan las bases para que ocurra el comportamiento problemático (B) o lo desencadenan, y las consecuencias (C) que parecen mantener dicho comportamiento. Esto también se conoce como "[contingencia de tres términos](#)". Normalmente, esta información se recopila a lo largo de varias sesiones y se utiliza para identificar patrones y funciones de comportamiento (consulte el [apéndice A: Preguntas de ABC](#)). Otras formas de recopilación de información directa (p. ej., la frecuencia o la duración) sirven para establecer parámetros de referencia a partir de los cuales el equipo puede establecer objetivos y supervisar los progresos.

## Ejemplos de recopilación de información sobre ABC

Fecha/Hora	Entorno	Antecedente	Comportamiento	Consecuencia	Efecto
¿Cuándo se produjo el comportamiento que interfiere en el aprendizaje?	¿Dónde se produjo el comportamiento en cuestión?	¿Qué ocurrió inmediatamente antes del comportamiento?	Describe objetivamente el comportamiento en cuestión.	¿Qué ocurrió inmediatamente después del comportamiento?	¿Qué efecto tuvo la consecuencia sobre el comportamiento?
10-MAR-2021 9:09 a. m.	Salón de asignatura especial (Música)	El docente le pidió a John que tocara el teclado.	John sacudió la cabeza repetidamente y luego la apoyó en el suelo.	El docente le dijo: "Está bien si no quieres, John". Luego, eligió a otro estudiante.	John mantuvo la cabeza agachada durante unos 30 segundos más y luego volvió a sentarse erguido.

## Paso 5. Analizar la información y establecer declaraciones de función

Después de recopilar la información para la FBA, el equipo de evaluación debe analizar los datos en busca de patrones para determinar la función de los comportamientos que interfieren en el aprendizaje. Con base en dicha información, se puede redactar una declaración de la función para cada comportamiento objetivo. La declaración de la función debe incluir el antecedente, el comportamiento en cuestión, la consecuencia de refuerzo y la función hipotética de dicho comportamiento.

### Ejemplo de declaración de la función

Antecedente	Comportamiento	Consecuencia de refuerzo	Función hipotética
Cuando se le pide que participe en una actividad que no le gusta, como tocar música,	el estudiante sacude repetidamente la cabeza y/o la apoya en el pupitre,	y el docente le permite descansar de la actividad o le asigna una tarea alternativa.	Por ende, se cree que la función del comportamiento es evitar participar en las actividades que no le gustan, como la música.



**NOTA:** Aunque pueden ocurrir varias consecuencias en el entorno inmediatamente después de que se manifiesta un comportamiento (p. ej., diferentes reacciones de los compañeros, diversas respuestas del personal, materiales que caen al suelo, etc.), no todas las consecuencias desempeñan un papel en el mantenimiento del comportamiento en cuestión. Los procedimientos de recopilación y análisis de la información con el debido detalle (incluida la revisión detenida de antecedentes) ayudan a determinar qué consecuencias mantienen el comportamiento a lo largo del tiempo.

## Paso 6. Recomendar intervenciones

La FBA debe proporcionar recomendaciones para las intervenciones basadas en la o las funciones identificadas del comportamiento en cuestión. Como parte de la FBA, se deben establecer recomendaciones para las siguientes áreas:

- Estrategias de antecedentes/prevenición.
- Comportamientos de reemplazo.
- Estrategias de enseñanza y refuerzo.
- Estrategias de consecuencias.

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

Ejemplo: Un estudiante manifiesta ciertos comportamientos para evitar participar en una actividad que no le gusta, como tocar música.

Antecedente	Prevención	Comportamientos de reemplazo	Enseñanza/refuerzo	Estrategias de consecuencias
Se le pidió al estudiante que participara en una actividad que no le gusta, como tocar música.	Se deben revisar las actividades y las expectativas antes de la clase de Música, ajustar la dificultad de la demanda, ofrecer opciones e incorporar los intereses y las fortalezas del estudiante en una actividad.	El estudiante debe solicitar verbalmente un descanso* o una tarea alternativa.	Se debe ejemplificar la forma adecuada de solicitar esto, como a través de un juego de roles.	El personal le permite tomar un descanso breve o le asigna una tarea alternativa.

\* Es necesario asegurarse de que el estudiante es capaz de hacer solicitudes de forma verbal y no necesita otra forma de comunicación. [Consulte aquí](#) para obtener ejemplos de tarjetas de descanso visuales.

## Revisión de los componentes clave de una FBA

Componente clave	Ejemplo
Comportamientos objetivos identificados claramente	El estudiante insulta, grita o arroja materiales.
Recopilación y análisis de múltiples fuentes de información	Los padres o tutores y varios miembros del personal responden cuestionarios y entrevistas. El equipo de FBA recopila información sobre ABC y de gráficos de dispersión a través de la observación directa del estudiante.
Observación directa y recopilación de información	El equipo de evaluación realiza varias observaciones en diferentes entornos escolares hasta comprender las relaciones funcionales con claridad.
Documentación de eventos, horarios y situaciones ambientales en que el estudiante manifiesta o no el comportamiento en cuestión	La información muestra que el comportamiento es más probable durante actividades independientes de matemáticas o escritura. La información muestra que el comportamiento nunca ocurrió durante el recreo o el almuerzo.
Refuerzo obtenido que mantiene el comportamiento problemático	Los docentes retiran los materiales. A veces, los docentes envían al estudiante a la dirección.
Declaración de la función	Cuando se le presentan ciertas tareas, como de matemáticas o escritura, el estudiante adopta el comportamiento de insultar, gritar y arrojar materiales para evitar hacer la actividad.

## Pasos que se deben seguir después de realizar una FBA

### Revisar la FBA

Después de finalizar la FBA, el comité de ARD debe reunirse para analizar los resultados. Además, debe revisar los comportamientos de preocupación, sus funciones correspondientes y los programas individualizados (incluidos los apoyos al comportamiento positivo). Luego, el comité de ARD debe determinar qué cambios de programas, si hay alguno, son necesarios para proporcionar una FAPE al estudiante. Es probable que esto incluya el desarrollo de un BIP para el estudiante.



Al revisar la FBA, el comité de ARD debe tener en cuenta lo siguiente:

- Algunos comportamientos pueden desempeñar múltiples funciones.
- Las funciones del comportamiento pueden cambiar con el tiempo, por lo que se requiere un control y una recopilación de información del comportamiento de forma continua.
- Se deben considerar las deficiencias relativas al desempeño académico, el autocontrol y las habilidades sociales que podrían contribuir al comportamiento en cuestión.
- Se deben considerar los factores médicos que podrían contribuir al comportamiento, especialmente en el caso de los estudiantes con comunicación limitada (p. ej., antecedentes de infecciones de oído, privación del sueño relacionada con cambios recientes en el hogar, etc.).
- Se debe considerar qué comportamientos de reemplazo pueden enseñarse al estudiante para lograr un resultado similar de forma más adecuada.
- Se deben considerar las intervenciones previas y los cambios en el entorno que pueden implementarse para reducir las probabilidades de que el estudiante necesite manifestar el comportamiento desafiante.

### Identificar los comportamientos de reemplazo

Los [comportamientos de reemplazo](#) deben cumplir la misma función que el comportamiento problemático que reemplazarán, o ser funcionalmente equivalentes a este. Por ejemplo, si durante el proceso de la FBA se determinó que el estudiante exhibe un comportamiento físicamente agresivo para evitar hacer una tarea académica que no le gusta, entonces cualquier comportamiento de reemplazo seleccionado debe satisfacer esa misma necesidad (es decir, evitar hacer la tarea). A continuación, se desarrollará un BIP basado en la función del comportamiento desafiante y el nuevo comportamiento de reemplazo.



### Ejemplo de declaración de la función y comportamiento de reemplazo con funcionalidad equivalente

Declaración de la función de la FBA	Comportamiento de reemplazo
Cuando se le presentan ciertas tareas, como de matemáticas o escritura, el estudiante adopta el comportamiento de <i>insultar, gritar y arrojar materiales para evitar hacer la actividad.</i>	El estudiante debe solicitar verbalmente un descanso o una tarea alternativa.

## Recursos complementarios:

- [Texas Statewide Leadership for Autism Training \(TSLAT\): FBA and BIP Issues and Strategies \(Liderazgo estatal de Texas para la capacitación en autismo \[TSLAT\]: problemas y estrategias para FBA y BIP\)](#)
- [TSLAT: Functional Behavior Assessment \(TSLAT: evaluación funcional del comportamiento\)](#)
- [TSLAT: Behavior is Communication Course \(TSLAT: curso sobre comportamiento y comunicación\)](#)
- [IRIS Center - Functional Behavior Assessment: Identifying the Reasons for Problem Behavior and Developing a Behavior Plan \(Evaluación funcional del comportamiento: cómo identificar las razones del comportamiento problemático y desarrollar un plan conductual \[IRIS Center\]\)](#)
- [Question and Answers: Addressing the Needs of Children with Disabilities and IDEA's Discipline Provisions Section G \(OSERS, 2022\) \(Preguntas y respuestas: formas de abordar las necesidades de los niños con discapacidades y disposiciones sobre disciplina de la IDEA, sección G \[OSERS, 2022\]\)](#)

---

## Plan de intervención conductual (BIP)

---

### Qué es un BIP

Una vez completada la FBA, el comité de ARD puede utilizar esta evaluación para desarrollar un plan que satisfaga las necesidades de comportamiento individualizadas del estudiante, si fuese necesario. En ese caso, el comité de ARD elabora un plan de intervención conductual (BIP) y lo utiliza para enseñar o reforzar comportamientos positivos. Por lo general, el BIP incluye lo siguiente:

- Estrategias de enseñanza diseñadas para aumentar los comportamientos de reemplazo apropiados que cumplen la misma función que el comportamiento problemático.
- Cambios que se harán en los salones de clases u otros entornos para reducir o eliminar los comportamientos problemáticos (estrategias de antecedentes/prevención).
- Apoyos para el estudiante que promuevan los comportamientos adecuados (p. ej., refuerzo).
- Estrategias de consecuencias (es decir, medidas que se deben tomar cuando se produce un comportamiento desafiante o cuando se produce un comportamiento de reemplazo).

### Cuándo se debe considerar implementar un BIP

Es **OBLIGATORIO** implementar un BIP cuando se suspende la asignación educativa actual de un estudiante debido a una ofensa conductual o disciplinaria determinada como una manifestación de su discapacidad (siempre que aún no se haya desarrollado un BIP previamente).

Pueden ocurrir otras situaciones en las que el comité de ARD debe considerar el desarrollo de un BIP. De hecho, todas las situaciones mencionadas en la página 20 que pueden desencadenar la necesidad de una FBA también pueden conducir al desarrollo de un BIP. En general, cuando el comportamiento de un estudiante impide su aprendizaje o el aprendizaje de los demás, la IDEA requiere que el comité de ARD considere la implementación de PBIS, lo cual puede incluir un BIP.



**NOTA:** El **SUPLEMENTO SOBRE AUTISMO** exige que los comités de ARD [consideren estrategias específicas](#) que podrían ser necesarias para brindar apoyo a los estudiantes con autismo. Las estrategias de comportamiento positivo, entre ellas una FBA y un BIP, son una de las consideraciones requeridas para todos los estudiantes con autismo. En el caso de algunos estudiantes con autismo, el BIP será un componente necesario para poder proporcionarles una FAPE.

## Elaboración de un BIP

Todos los BIP incluyen varios componentes, los cuales garantizan que el plan esté diseñado apropiadamente para reducir los comportamientos que interfieren en el aprendizaje y para enseñar y promover comportamientos de reemplazo que se alineen con las funciones identificadas en la FBA. Un BIP completo incluye los siguientes componentes: descripciones de los comportamientos problemáticos, funciones de los comportamientos problemáticos, comportamientos de reemplazo apropiados, estrategias de antecedentes/prevenición, estrategias de enseñanza y consecuencias (es decir, respuestas a los comportamientos problemáticos y refuerzo de los comportamientos de reemplazo).



## Descripciones de los comportamientos

Los comportamientos problemáticos identificados en el BIP deben contar con descripciones claras y objetivas. Las descripciones detalladas de los comportamientos que se usan para registrar información (también denominadas “definiciones operativas”) suelen provenir de la FBA.

## Funciones de los comportamientos

En el BIP, se deben indicar claramente las funciones de los comportamientos que impiden el aprendizaje. Esto garantiza que el comité de ARD pueda diseñar un plan que se ajuste mejor a las necesidades conductuales individuales del estudiante. Estas funciones suelen provenir de la FBA.

Las funciones del comportamiento pueden diferir levemente en sus descripciones según las disciplinas profesionales y la bibliografía de investigación (p. ej., refuerzo automático frente a refuerzo sensorial). Sin embargo, todas las funciones deben identificarse en el BIP de manera tal que el comité de ARD pueda determinar cuáles son los comportamientos de reemplazo apropiados que cumplen las mismas funciones que los comportamientos que interfieren en el aprendizaje. En general, las funciones del comportamiento pueden categorizarse en funciones sociales y no sociales, que, a su vez, se dividen en funciones cuyo fin es obtener o eliminar algo.

## Ejemplos de funciones de los comportamientos

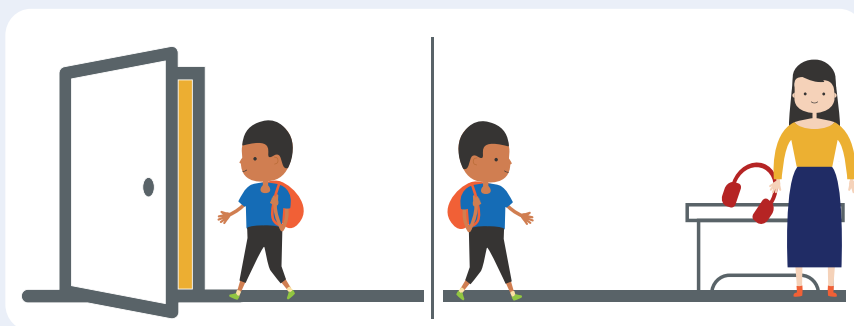
Obtener		Eliminar (escapar)	
Estímulo sensorial	Ejemplo: pellizcarse la piel del dedo hasta sangrar, como un estímulo sensorial	Estímulo sensorial	Ejemplo: salir del gimnasio corriendo para evitar un nivel de ruido intolerable
Actividades/objetos	Ejemplo: levantarse de la silla sin permiso para buscar un juguete preferido	Actividades/objetos	Ejemplo: romper y arrojar materiales cuando se presenta una tarea de escritura para evitar hacerla
Atención	Ejemplo: gritar de forma repetida en la clase para obtener reacciones verbales y no verbales de sus compañeros	Atención	Ejemplo: apoyar la cabeza en el pupitre y sacudirla de lado a lado cuando un compañero lo saluda para evitar la interacción social

## Comportamientos de reemplazo

Como se mencionó anteriormente, el BIP debe incluir un plan para enseñar y/o reforzar [comportamientos de reemplazo](#) que cumplan la misma función que los comportamientos problemáticos. En ocasiones, esto se denomina “equivalencia funcional”. Por ejemplo, si en la FBA se determina que el estudiante rompe materiales para evitar hacer una tarea que no le gusta, el comportamiento de reemplazo también debe servir para evitar dicha tarea.

**Consejo de práctica recomendada:** Los comportamientos de reemplazo no deben ir más allá del nivel de habilidad actual del estudiante (p. ej., indicarle una solicitud verbal como comportamiento de reemplazo a un estudiante que se encuentra en las primeras etapas de aprendizaje de un sistema de comunicación con imágenes). Además, los comportamientos de reemplazo deben suponer menos esfuerzo para el estudiante que el comportamiento problemático.

Por ejemplo, si el estudiante escapa de los entornos ruidosos caminando rápidamente hacia la puerta, un comportamiento de reemplazo que implique acercarse a un miembro del personal para pedirle auriculares con cancelación de ruido en un entorno ruidoso requeriría un mayor esfuerzo por parte del estudiante para poder satisfacer sus necesidades. Esto podría dar lugar a un comportamiento de reemplazo que el estudiante exhiba raramente o nunca.



## Ejemplos de alineación del comportamiento de reemplazo con la función del comportamiento problemático

Comportamiento problemático	Función de ejemplo*	Comportamiento de reemplazo basado en la función
Llorar y gritar	Evitar una tarea de matemáticas que no le gusta	Solicitar (mediante gestos o verbalmente) una tarea alternativa
Tirar objetos en el salón de clases	Obtener la atención del personal y de los compañeros	Iniciar una conversación para obtener la atención del personal y de los compañeros; esperar hasta los momentos de interacción social designados para obtener dicha atención
Escapar (huir)	Evitar los estímulos sensoriales (p. ej., entorno ruidoso)	Ponerse los auriculares con cancelación de ruido sin ayuda

\* La función indicada es un ejemplo, lo que significa que el mismo comportamiento (p. ej., escaparse, llorar o arrojar objetos) puede tener una función diferente según el estudiante. El comportamiento de reemplazo seleccionado debe basarse siempre en las funciones identificadas en la FBA.

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

Con el tiempo y en función del desempeño del estudiante, los comportamientos de reemplazo pueden modificarse para aproximarse más al comportamiento deseado en última instancia, a fin de maximizar el éxito y el progreso en el entorno de aprendizaje. Por ejemplo, un comportamiento de reemplazo inicial puede permitirle al estudiante solicitar un descanso cada vez que se le presente una tarea que no le guste. Con el tiempo, el comportamiento de reemplazo que se refuerza puede comenzar a implicar la solicitud de un descanso después de hacer la tarea no preferida durante un tiempo determinado (que también puede aumentar gradualmente a medida que el estudiante tiene éxito). A menudo, este tipo de proceso se denomina “[moldeamiento](#)”.

## Estrategias de antecedentes/prevención

El BIP debe incluir estrategias diseñadas para evitar que ocurran comportamientos que interfieran en el aprendizaje. Estas estrategias pueden abarcar tanto cambios del entorno como estrategias implementadas por el personal. Las estrategias de antecedentes deben estar funcionalmente alineadas con los comportamientos problemáticos, como la incorporación de descansos programados para que los estudiantes con probabilidades de involucrarse en dicho comportamiento eviten las tareas académicas prolongadas. Las estrategias de antecedentes sirven para disminuir la necesidad o la motivación del estudiante para exhibir el comportamiento.





## Ejemplos de estrategias de antecedentes/prevencción por función

<b>Eliminar/evitar una actividad</b>	Integrar la elección en las tareas	Establecer un sistema para pedir ayuda	<u>Preparar de forma anticipada</u> (es decir, la presentación de los materiales, las actividades y las expectativas)	Abordar la dificultad de la tarea (modificar la extensión o el tipo de actividad)
<b>Obtener atención</b>	Incrementar las oportunidades de reconocimiento positivo a lo largo del día	Incrementar las oportunidades de responder	Incrementar las oportunidades de interactuar con los compañeros	Programar interacciones con adultos más frecuentes (es decir, atención no contingente)
<b>Hacer actividades/ obtener objetos</b>	Usar horarios visuales que muestren cuándo tendrá lugar la actividad deseada	Establecer rutinas claras y dar avisos de transición	Explicar claramente el comportamiento esperado y proporcionar correcciones previas específicas	Ofrecer la oportunidad de realizar primero una actividad preferida
<b>Obtener/ eliminar estímulos sensoriales</b>	Asignar un asiento preferido alejado de zonas ruidosas (p. ej., aire acondicionado, intercomunicador del salón de clases)	Brindar acceso a auriculares con cancelación de ruido	Programar pausas para moverse a lo largo del día	Brindar acceso a juguetes para manipular cuando se está inquieto, diseñados para brindar el estímulo sensorial deseado

## Estrategias de enseñanza

El BIP debe incluir una sección que describa las estrategias de enseñanza que el personal utilizará para enseñar los comportamientos de reemplazo apropiados al estudiante. Esta sección puede garantizar la continuidad de las estrategias conductuales entre los miembros del personal y los entornos escolares, lo que mejorará la adquisición, la generalización y el mantenimiento de los comportamientos de reemplazo. Al estudiante se le deben enseñar, de forma sistemática y explícita, comportamientos/ habilidades alternativos que cumplan la misma función que el comportamiento problemático. Esto hará que dicho comportamiento problemático sea menos eficiente, y que el comportamiento aceptable sea más fácil de poner en práctica y tenga más probabilidades de ser reforzado.

Debe prestarse especial atención a las deficiencias de habilidades relacionadas con las áreas de discapacidad del estudiante. Los estudiantes pueden tener deficiencias de habilidades relacionadas con ciertas áreas, como



el desempeño académico, las habilidades sociales, la comunicación y la organización, que afectan su capacidad para adquirir, generalizar y mantener los comportamientos de reemplazo enseñados. Por ejemplo, un estudiante con deficiencias en el área de la función ejecutiva que dificultan las estrategias de organización no se beneficiaría simplemente de la provisión de una agenda escolar. En cambio, necesitaría que le enseñaran explícitamente a utilizar la agenda y que comprobaran su comprensión con frecuencia. Del mismo modo, si las actividades académicas que se le piden a un estudiante con comportamientos de evitación de tareas están por encima del nivel de enseñanza del estudiante, es poco probable que su comportamiento mejore sin estrategias de enseñanza destinadas a aumentar las habilidades académicas del niño (junto con estrategias de antecedentes para que la tarea sea más apropiada).

La enseñanza de un comportamiento de reemplazo debe incluir lo siguiente:

- Revisión de las fortalezas y las preferencias del estudiante.
- Revisión de las necesidades del estudiante en relación con las deficiencias de habilidades.
- Consideración de las deficiencias de habilidades y de desempeño (a veces, los estudiantes necesitan practicar para usar una habilidad en el momento con fluidez).
- Práctica del comportamiento cuando el estudiante está tranquilo y relajado, así como en momentos en los que no suelen producirse problemas.
- Enseñanza al estudiante respecto de cuándo debe poner en práctica el comportamiento de reemplazo.
- Ejemplificación del comportamiento de reemplazo para que el estudiante lo vea.
- Provisión de oportunidades para que el estudiante participe en juegos de roles y ponga en práctica el nuevo comportamiento.
- Enseñanza del comportamiento en el entorno natural en la medida de lo posible.

## Respuestas al comportamiento

El BIP debe incluir una sección que describa la respuesta del personal a los comportamientos que interfieren en el aprendizaje, en caso de que sigan ocurriendo a pesar de la implementación de estrategias conductuales individualizadas.

Al desarrollar respuestas apropiadas o estrategias de consecuencias, el comité de ARD debe considerar lo siguiente:

- La seguridad de los estudiantes y del personal.
- Las respuestas del personal que promoverán el uso de los comportamientos de reemplazo.
- Las respuestas del personal que desalentarán el uso futuro de los comportamientos problemáticos.
- Los antecedentes de trauma específicos del estudiante, especialmente para considerar la implementación de ciertas estrategias, como ignorar de forma deliberada, usar estímulos físicos o mantener el pedido después del comportamiento de rechazo del estudiante.
- Cambios recientes en la vida del estudiante que pueden reducir temporalmente su capacidad de respuesta a las estrategias del BIP (p. ej., mudanza, enfermedad, cambios en los medicamentos, etc.).
- La falta de capacidad del estudiante para aprender mientras el comportamiento está ocurriendo debido a que experimenta angustia y no regula sus emociones.





## Refuerzo

El BIP debe incluir una descripción de los procedimientos de refuerzo utilizados para asegurar el uso continuo de los comportamientos de reemplazo. Sin la aplicación consistente de la cantidad y el tipo de refuerzo apropiado para el comportamiento de reemplazo, no es posible un cambio de comportamiento duradero. Al establecer sistemas de refuerzo apropiados, los comités de ARD deben considerar los resultados de las [evaluaciones de preferencias](#), la opinión del estudiante sobre lo que le ayudaría a motivarse y los comentarios de los padres o tutores y del personal sobre aquello a lo que el estudiante responde positivamente.

## Ejemplo de componentes del BIP

Sección del BIP	Ejemplo
Descripción del comportamiento problemático	Agresión física, como golpear, patear, pellizcar a otros, etc.
Funciones del comportamiento	Escapar/evitar la demanda de la tarea
Comportamientos de reemplazo	Solicitar un descanso, ayuda con la actividad o una tarea alternativa utilizando el dispositivo de comunicación alternativa y aumentativa (AAC)
Estrategias de antecedentes/prevenición	Usar horarios visuales; fragmentar las tareas; enseñar los conceptos de antemano; facilitar la preparación; permitir elegir entre dos tareas que tengan el mismo resultado de aprendizaje
Estrategias de enseñanza	Ejemplificar el uso del dispositivo de AAC; usar narraciones sociales; participar en juegos de roles para enseñar el uso del dispositivo de AAC
Respuestas al comportamiento	Incitar el uso del comportamiento de reemplazo; asegurarse de que los compañeros no estén cerca del estudiante en cuestión; redirigir al estudiante a la tarea asignada
Refuerzo	Como se identificó en la evaluación de preferencias: chocar los cinco, poner sellos en la mano, hacer una breve pausa con música/baile; ejemplos de refuerzo funcionalmente alineados: descansos de las tareas, ayuda con las actividades y provisión de tareas alternativas cada vez que se solicite

## Objetivos conductuales del IEP

En el caso de los estudiantes que requieren un BIP para abordar los comportamientos que interfieren en el aprendizaje, el comité de ARD debe desarrollar objetivos conductuales en el IEP a fin de supervisar el progreso del funcionamiento del BIP. Los objetivos conductuales deben tener el mismo formato que cualquier otra meta en el IEP, con un plazo, una condición, un comportamiento y criterios para el dominio claramente identificados. Además, los objetivos conductuales deben estar alineados con los niveles actuales de desempeño académico y funcional (PLAAFP) del estudiante, normalmente utilizando los datos de referencia obtenidos de la FBA.

Plazo	Condición	Comportamiento	Criterios
Al final del sexto período de informe de progreso,	dada la implementación de las estrategias de antecedentes del BIP y la enseñanza para completar una tarea de matemáticas,	John trabajará en la tarea o usará un comportamiento de reemplazo (p. ej., solicitar un descanso, ayuda del personal para hacer la actividad o una tarea alternativa)	en el 70 % de las tareas de matemáticas durante un período de informe para el dominio.

Para obtener más información sobre cómo establecer objetivos medibles para el IEP, consulte los siguientes recursos de la TEA:

- [Question and Answers Document: IEP Measurable Annual Goals \(Documento de preguntas y respuestas: objetivos anuales medibles del IEP\)](#)
- [Individualized Education Program \(IEP\) Development \(Desarrollo del programa educativo individualizado \[IEP\]\)](#)
- [Writing PLAAFP and Developing Measurable Annual Goals \(Cómo redactar declaraciones de PLAAFP y establecer objetivos anuales medibles\)](#)

## Consideraciones continuas

### Requisitos de la ley estatal

En virtud de la [LEY ESTATAL](#), el comité de ARD debe revisar los BIP al menos una vez al año, o con mayor frecuencia si es necesario, para tener en cuenta la seguridad del estudiante o de otros, o bien para abordar los cambios en las circunstancias que puedan afectar el comportamiento del estudiante. Según la ley, algunos ejemplos de cambios en las circunstancias que pueden influir en el comportamiento de un estudiante son los siguientes:

- (A) La asignación del estudiante en un entorno educativo diferente.
- (B) El aumento o la persistencia de las medidas disciplinarias tomadas con respecto al estudiante por tipos de incidentes de comportamiento similares.
- (C) Un patrón de ausencias injustificadas.
- (D) Una salida no autorizada y no supervisada de un entorno educativo.

Consulte el documento "[House Bill 785 Frequently Asked Questions](#)" (Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 785: preguntas frecuentes) de la TEA para obtener más información sobre este requisito.

## Consejo de práctica recomendada:

Las LEA deben mantener la documentación correspondiente para demostrar lo siguiente:

- La participación de los padres o tutores en la creación del BIP (notas de deliberación y participación en la reunión del comité de ARD).
- La revisión/capacitación del BIP con los docentes y el personal de la LEA que trabajan con el estudiante,
- así como todo personal escolar que pueda necesitar conocer o implementar el BIP (p. ej., supervisores de la cafetería, conductores de autobuses, docentes de asignaturas especiales, administradores del campus, etc.); y la documentación de que el personal de la LEA recibió el BIP, entiende cómo implementarlo y sabe a quién contactar en caso de tener preguntas.
- La implementación del BIP (p. ej., listas de comprobación, recopilación de información, [listas de comprobación de exactitud](#) o notas).
- La recopilación continua de información relacionada con el comportamiento del estudiante y los objetivos desarrollados.

## Validez social

De forma continua, el comité de ARD debe revisar los aspectos conductuales del IEP para garantizar que tengan una validez social adecuada. A continuación, se incluye la definición de “validez social” de [Iris Center](#).

“ Se refiere a si la intervención propuesta y el comportamiento de reemplazo deseado representan prácticas socialmente aceptadas. Para determinar la validez social, los miembros del equipo deben identificar si:

- la intervención abordará objetivos socialmente significativos;
- las personas implicadas en la intervención consideran que es socialmente aceptable;
- la intervención producirá resultados socialmente importantes.

La validez social se centra en la utilidad de las habilidades tanto para el estudiante como para quienes se preocupan por él. La revisión de la validez social ayuda al comité de ARD a centrarse en cómo el BIP podría mejorar la calidad de vida del estudiante y su familia.

## Seguimiento del progreso

El seguimiento continuo del progreso hacia el logro de los objetivos conductuales es esencial para que el comité de ARD determine la eficacia del BIP. El personal de la escuela debe esbozar un plan para supervisar el progreso del estudiante, considerando lo siguiente:



- ¿Qué comportamientos se deben controlar?
- ¿En qué entornos se realizará la recopilación de información?
- ¿Quién recopilará los datos?
- ¿Qué medidas de información (p. ej., recuentos de frecuencia, datos de intervalo, duración del comportamiento, rúbricas de gravedad) pueden capturar con precisión los datos necesarios?
- ¿Con qué frecuencia se recopilará y revisará la información?

El seguimiento y la revisión regulares del progreso ayudarán al comité de ARD a determinar los cambios necesarios y a considerar la mejor manera de respaldar la generalización y el mantenimiento de los comportamientos de reemplazo apropiados a lo largo del tiempo.

## Exactitud de la implementación

La falta de implementación adecuada y constante del BIP del estudiante puede significar la denegación de la FAPE. Las LEA deben incorporar controles periódicos de exactitud de la implementación (FOI) para los BIP. Estos controles de exactitud pueden garantizar que las estrategias del BIP se apliquen correctamente en todos los entornos y a todos los miembros del personal. Esto no solo sirve para garantizar que se brinden los apoyos apropiados, sino que también ayuda a asegurar que las estrategias actuales que figuran en el IEP sean eficaces para el estudiante. El comité de ARD debe considerar la mejor manera de respaldar la generalización (p. ej., a través de los entornos, miembros del personal, compañeros) y el mantenimiento de las habilidades de comportamiento descritas en el BIP/IEP.

## Ejemplo de control de FOI

Fecha:	Nombre del instructor:	Nombre del observador:		
Nombre del estudiante:		Entorno:		
El estudiante tiene acceso a un asiento preferencial cerca de un miembro del personal.	Sí	No	N/C	
El estudiante tiene acceso a objetos sensoriales proporcionados por el terapeuta ocupacional (OT).	Sí	No	N/C	
El horario visual se revisa junto con el estudiante.	Sí	No	N/C	
El estudiante recibe refuerzos.	Sí	No	N/C	
El personal solicita el uso de un dispositivo de AAC para comunicarse.	Sí	No	N/C	
Notas:	N.º de Sí/Sí + No = _____ %			

## Recursos complementarios:

- [IRIS Center - Functional Behavior Assessment: Identifying the Reasons for Problem Behavior and Developing a Behavior Plan \(Evaluación funcional del comportamiento: cómo identificar las razones del comportamiento problemático y desarrollar un plan conductual \[IRIS Center\]\)](#)
- [TSLAT: Differential Reinforcement \(TSLAT: refuerzo diferencial\)](#)
- [TSLAT: FBA and BIP Issues and Strategies \(TSLAT: problemas y estrategias para FBA y BIP\)](#)
- [TXCAN: Behavior as Communication \(Video\) \(TXCAN: el comportamiento como forma de comunicación \[video\]\)](#)
- [TSLAT: Why is Fidelity Important? \(TSLAT: ¿por qué la exactitud es importante?\)](#)
- [TSLAT: What is a Replacement Behavior? \(TSLAT: ¿qué es un comportamiento de reemplazo?\)](#)

## Técnicas aversivas prohibidas, uso de restricciones y tiempo de reflexión

Cuando se aprobó el estatuto que aborda el [USO DE CONFINAMIENTO, RESTRICCIONES, AISLAMIENTO Y TIEMPO DE REFLEXIÓN](#), se le exigió al Comisionado de Educación que creara una norma para adoptar [PROCEDIMIENTOS](#) específicos con respecto al uso de medidas de restricción y tiempo de reflexión en las escuelas. Tanto la ley como la norma reconocen que la política del estado es tratar a todos los estudiantes con dignidad y respeto. Con ese fin, en virtud de la ley, ningún estudiante que recibe educación especial puede ser encerrado en una caja, armario u otro espacio cerrado especialmente diseñado como una práctica disciplinaria o una técnica de control conductual.

El aislamiento hace referencia a una técnica para el manejo del comportamiento en la que el estudiante es encerrado en una caja, armario o habitación cerrados, cuyo único fin es el de aislar a una persona y cuyo espacio es inferior a 50 pies cuadrados. Excepto en circunstancias muy limitadas, un empleado, voluntario o contratista independiente del distrito escolar tiene prohibido poner a un estudiante en aislamiento. Tenga en cuenta que, en caso de emergencia, si un estudiante tiene un arma y es necesario encerrarlo para evitar que se lastime a sí mismo o lastime a otros, se lo puede encerrar sin supervisión mientras se espera la llegada de la policía.

Con excepciones muy limitadas, se prohíbe el uso de técnicas aversivas. Las restricciones y el tiempo de reflexión son permisibles solo en ciertas circunstancias específicas. En la siguiente sección, se detallan dichas excepciones y circunstancias y se brinda más información sobre las técnicas y las situaciones limitadas en las que pueden estar permitidas.

## Técnicas aversivas prohibidas

### Definición

Conforme a la definición de la [LEY](#) estatal, una “técnica aversiva” es un método o intervención que tiene la intención de reducir la probabilidad de que se repita cierto comportamiento al infligirle intencionadamente a un estudiante un malestar o dolor físico o emocional significativo.

El término se refiere a una técnica o intervención que presenta alguna de las siguientes características:

- Está diseñada para causar dolor físico, o es probable que lo haga, incluso mediante el uso de descargas eléctricas o cualquier procedimiento que implique el uso de puntos de presión o bloqueos articulares.
- Implica la liberación dirigida de rocío, vapor u otra sustancia nociva, tóxica o desagradable cerca de la cara del estudiante.

### DEFINICIÓN:

Una “técnica aversiva” es un método o intervención que tiene la intención de reducir la probabilidad de que se repita cierto comportamiento al infligirle intencionadamente a un estudiante un malestar o dolor físico o emocional significativo.

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- Niega el acceso adecuado a descanso, aire, comida, agua, refugio, ropa de cama, comodidad física, supervisión o un baño.
- Ridiculiza o degrada al estudiante de manera tal que afecta negativamente o pone en peligro su aprendizaje o salud mental, o constituye un abuso verbal.
- Implica el uso de un dispositivo, material u objeto que inmovilice simultáneamente las cuatro extremidades, incluido cualquier procedimiento que dé lugar a la restricción en el suelo en posición prona o supina.
- Impide la respiración del estudiante, incluido cualquier procedimiento que implique lo siguiente:
  - aplicar presión sobre el torso o el cuello del estudiante; u
  - obstruir las vías respiratorias del estudiante, lo que incluye colocarle un objeto dentro de la boca o la nariz o sobre ellas, o una bolsa, cubierta o máscara sobre la cara.
- Restringe la circulación del estudiante.
- Sujeta al estudiante a un objeto fijo mientras está sentado o de pie.
- Inhibe, reduce o dificulta la capacidad de comunicación del estudiante.
- Implica el uso de una restricción química.
- Implica el uso de tiempo de reflexión, pero de manera tal que impide que el estudiante pueda participar y progresar adecuadamente en el plan de estudios obligatorio y, si corresponde, lograr los objetivos anuales incluidos en su IEP, lo que incluye el aislamiento del estudiante mediante el uso de barreras físicas.
- Priva al estudiante del uso de uno o más sentidos.

Ningún empleado, voluntario o contratista independiente del distrito escolar puede aplicar técnicas aversivas ni hacer que se aplique una técnica aversiva a un estudiante mediante autorización, orden o consentimiento. Sin embargo, sí se pueden utilizar técnicas que priven al estudiante del uso de uno o más sentidos si se ejecutan de la siguiente manera:

- no le causan incomodidad ni dolor al estudiante, o
- cumplen con el IEP o BIP del estudiante.

Estos requisitos relativos a las técnicas aversivas prohibidas se aplican a todos los estudiantes, incluidos los que se encuentran fuera del campus. Para obtener más orientación, incluida una sección sobre preguntas frecuentes, consulte el [documento sobre técnicas aversivas](#) de la TEA.

## Uso de restricciones

### Definición

Conforme al estatuto estatal sobre el [USO DE CONFINAMIENTO, RESTRICCIONES, AISLAMIENTO Y TIEMPO DE REFLEXIÓN](#), la “restricción” se define como el uso de la fuerza física o un dispositivo mecánico para restringir significativamente el movimiento libre de todo el cuerpo del estudiante o una parte de él.

La restricción no incluye lo siguiente:

- El uso de contacto físico o de equipos de asistencia debidamente recomendados para promover la posición corporal y/o el funcionamiento físico normativos.

### DEFINICIÓN:

Una “**restricción**” se define como el uso de la fuerza física o un dispositivo mecánico para restringir significativamente el movimiento libre de todo el cuerpo del estudiante o una parte de él.



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- El uso de contacto físico limitado con un estudiante para garantizar su seguridad (p. ej., tomarlo de la mano), evitar que realice una acción potencialmente dañina (p. ej., correr hacia la calle), enseñarle una habilidad, redirigir la atención, guiarlo hacia un lugar o brindarle comodidad.
- El uso de contacto físico limitado o de equipos de asistencia debidamente recomendados para evitar que el estudiante tenga un comportamiento autolesivo de forma continua y repetitiva (aunque se espera que el IEP incluya estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje, así como para reducir y/o prevenir la necesidad de una intervención continua).
- El uso de cinturones u otros equipos de seguridad utilizados para proteger a los estudiantes durante el transporte.

## ¿Cómo y cuándo se puede usar una restricción?

En virtud de los [PROCEDIMIENTOS PARA EL USO DE RESTRICCIONES Y TIEMPO DE REFLEXIÓN](#), los empleados, voluntarios o contratistas independientes del distrito escolar pueden usar restricciones solo en casos de emergencia. Una “emergencia” es cuando el comportamiento del estudiante supone una amenaza de daño físico grave e inminente para sí mismo o para otros, o una amenaza de destrucción grave e inminente de la propiedad.

Todos los empleados, voluntarios o contratistas independientes del distrito escolar que apliquen una restricción a un estudiante deben hacer lo siguiente:

- Limitar el uso de la fuerza a lo que sea razonablemente necesario para hacer frente a la emergencia.
- Interrumpir la restricción tan pronto como la situación deje de ser una emergencia.
- Aplicar la retención de manera que se garantice la protección de la salud y la seguridad del estudiante y de los demás.
- Garantizar que el estudiante no se vea privado de las necesidades humanas básicas.



**NOTA:** Las instalaciones residenciales autorizadas por el Departamento de Familia y Servicios de Protección o el Departamento Estatal de Servicios de Salud de Texas que estén aprobadas por la TEA como programas educativos no públicos deben cumplir con las leyes y normas estatales relativas a las técnicas aversivas prohibidas, la restricción, el tiempo de reflexión y el aislamiento.

## Requisitos de capacitación

Cada campus debe tener un equipo central que reciba [CAPACITACIÓN EN EL USO DE RESTRICCIONES](#). Este equipo debe incluir a un administrador del campus, o a la persona designada, y a todos los miembros del personal de educación general o educación especial que podrían usar la restricción. La TEA recomienda encarecidamente a las escuelas que se aseguren de que tanto los docentes de educación general como los de educación especial formen parte de este equipo central. Si una persona sin la debida capacitación aplica una restricción a un estudiante, debe recibir capacitación dentro de los 30 días escolares posteriores a la fecha de la restricción. La capacitación en el uso de restricciones debe incluir información sobre técnicas de prevención y desescalamiento, medidas alternativas a la restricción y prácticas profesionalmente aceptadas en relación con el manejo del comportamiento y el uso de restricciones. La capacitación de [Texas Behavioral Support Initiative](#) (TBSI) que se ofrece a través de la red de TIER de la TEA ayuda a los campus a cumplir con este requisito de capacitación. La formación del personal también debe incluir la práctica y la demostración de las técnicas de restricción apropiadas, con actualizaciones regulares.

## Requisitos de documentación

### DOCUMENTACIÓN Y NOTIFICACIÓN DEL USO DE RESTRICCIONES

Plazo	Requisito de documentación
El día en que se aplica la restricción	<p>El administrador o la persona designada del campus deben ser notificados verbalmente o por escrito de dicha restricción.</p> <p>Se debe hacer un esfuerzo de buena fe por notificar verbalmente a los padres o tutores sobre dicha restricción.</p>
Dentro de un día escolar después de la restricción	<p>Se debe enviar una notificación escrita de <b>cada*</b> restricción por correo, o bien entregarse de otro modo a los padres o tutores. La <a href="#">DOCUMENTACIÓN</a> debe incluir lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre del estudiante.</li> <li>- Nombre de la persona o las personas que aplicaron la restricción.</li> <li>- Fecha de la restricción.</li> <li>- Hora de comienzo y finalización de la restricción.</li> <li>- Ubicación de la restricción.</li> <li>- Naturaleza de la restricción.</li> <li>- Descripción de la actividad que el estudiante estaba realizando inmediatamente antes de la restricción.</li> <li>- Comportamiento del estudiante que provocó la restricción.</li> <li>- Esfuerzos de desescalamiento y cualquier alternativa al uso de la restricción que se haya intentado.</li> <li>- Observación del estudiante al final de la restricción.</li> <li>- Si el estudiante no tiene un BIP, información sobre el procedimiento para padres o tutores para solicitar una reunión del comité de ARD a fin de analizar la posibilidad de realizar una FBA y desarrollar un plan para el estudiante.</li> <li>- Si el estudiante tiene un BIP, determinación de la necesidad de revisar el BIP como resultado del comportamiento que llevó al uso de la restricción y, si es así, identificación del miembro del personal responsable de programar una reunión del comité de ARD para analizar cualquier revisión potencial.</li> <li>- Información que documente la notificación a los padres y la comunicación con ellos.</li> </ul> <p>Se debe considerar el uso del <a href="#">formulario modelo de resumen escrito del uso de restricciones</a> desarrollado por la TEA para documentar cada restricción.</p>
De forma oportuna después de la restricción	<p>Se debe añadir documentación escrita acerca del uso de la restricción en la carpeta de elegibilidad para educación especial del estudiante, de manera tal que la información esté disponible para el comité de ARD en el momento en que este considere el impacto del comportamiento del estudiante en su aprendizaje y/o la creación o revisión de un BIP.</p>

\* Si se aplican varias restricciones a un estudiante durante un mismo evento, cada restricción se considera un incidente individual y debe documentarse como tal.



**NOTA:** Los campus [DEBEN](#) presentar información acumulada sobre el uso de restricciones en los estudiantes (incluidos aquellos en entornos educativos fuera del campus) a través del [Sistema de Gestión de Información de Educación Pública \(PEIMS\)](#).

## Tiempo de reflexión

### Definición

Según el estatuto, el [TIEMPO DE REFLEXIÓN](#) se define como una técnica de manejo del comportamiento que, con la intención de brindar la oportunidad de recuperar el autocontrol, implica separar a un estudiante del resto de la clase por un período limitado en un entorno abierto donde la salida no se encuentra bloqueada físicamente por muebles, una puerta cerrada desde el exterior ni otro objeto inanimado.

### Limitaciones respecto del uso del tiempo de reflexión

Conforme a la regla del comisionado sobre [PROCEDIMIENTOS PARA EL USO DE RESTRICCIONES Y TIEMPO DE REFLEXIÓN](#), los empleados, voluntarios o contratistas independientes del distrito escolar pueden usar el tiempo de reflexión con las siguientes limitaciones:

- No se debe usar la fuerza física, ni amenazar con usar la fuerza física, para obligar al estudiante a aceptar el tiempo de reflexión.
- El tiempo de reflexión solo puede usarse junto con una serie de estrategias de intervenciones conductuales positivas, y debe incluirse en el IEP y/o BIP del estudiante si se utiliza de forma recurrente para reforzar o aminorar un comportamiento específico.
- El uso del tiempo de reflexión no debe implementarse de manera que impida la capacidad del estudiante para participar y progresar en el plan de estudios general y avanzar adecuadamente hacia el logro de los objetivos del IEP. Además, el estatuto sobre [TÉCNICAS AVERSIVAS PROHIBIDAS](#) establece esta limitación al prohibir “el uso de tiempo de reflexión de manera tal que impida que el estudiante pueda participar y progresar adecuadamente en el plan de estudios obligatorio y, si corresponde, lograr los objetivos anuales de su programa educativo individualizado, lo que incluye el aislamiento del estudiante mediante el uso de barreras físicas”.

### Requisitos de capacitación

Se debe brindar [CAPACITACIÓN](#) a los empleados, voluntarios o contratistas independientes de la escuela de acuerdo con los siguientes requerimientos:

- Todo el personal de educación general o educación especial que implemente el tiempo de reflexión basado en los requisitos establecidos en el IEP y/o BIP de un estudiante debe recibir capacitación en el uso de dicha técnica.
- Todo el personal nuevo al que se designe para implementar el tiempo de reflexión basado en los requisitos establecidos en el IEP y/o BIP de un estudiante debe recibir capacitación en el uso de dicha técnica dentro de los 30 días escolares posteriores a la asignación de la responsabilidad de implementar el tiempo de reflexión.
- La capacitación en el uso del tiempo de reflexión debe proporcionarse como parte de un programa que aborde una serie completa de estrategias de intervenciones conductuales positivas, y debe contemplar el impacto de esta técnica en la capacidad del estudiante para participar y progresar en el plan de estudios general y avanzar adecuadamente hacia el logro de los objetivos anuales especificados en el IEP.

#### DEFINICIÓN:

El **“tiempo de reflexión”** es una técnica de manejo del comportamiento que, con la intención de brindar la oportunidad de recuperar el autocontrol, implica separar a un estudiante del resto de la clase por un período limitado en un entorno abierto donde la salida no se encuentra bloqueada y al estudiante no se le impide físicamente salir.



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

- Todo el personal capacitado debe recibir formación respecto de las prácticas y los estándares profesionalmente aceptados vigentes en cuanto al manejo del comportamiento y al uso del tiempo de reflexión.

La capacitación de [TBSI](#) que se ofrece a través de la red de TIER ayuda a los campus a cumplir con este requisito de capacitación.

## Requisitos de documentación



La [DOCUMENTACIÓN](#) o la recopilación de información necesarias sobre el uso del tiempo de reflexión, si se usa, deben abordarse en el IEP y/o el BIP. Si un estudiante tiene un BIP, el distrito escolar debe documentar cada uso de tiempo de reflexión provocado por un comportamiento especificado en dicho BIP, incluida una descripción del comportamiento en cuestión. El comité de ARD debe usar la información recopilada para juzgar la eficacia de la intervención y proporcionar una base para tomar determinaciones con respecto a su uso continuado. Consulte el [apéndice E](#) y el [apéndice F](#) para obtener formularios de documentación que pueden ayudarlo a cumplir estos requisitos.

## Consideraciones adicionales

En términos conductuales, el tiempo de reflexión es una técnica de reducción del comportamiento diseñada para aminorar o eliminar los comportamientos objetivo que se mantienen a través de la atención u otros refuerzos positivos. Es importante recordar que el tiempo de reflexión no será eficaz cuando el estudiante exhiba comportamientos motivados por el escape o la evitación. El tiempo de reflexión solo será eficaz en la medida en que el entorno de clases sea un lugar en el que los estudiantes quieran estar. Si el entorno de clases es aburrido o frustrante, o no fomenta el éxito de los estudiantes, el tiempo de reflexión puede convertirse en un refuerzo. Además, el tiempo de reflexión no es eficaz ni se recomienda en el caso de que el estudiante exhiba comportamientos autorreforzantes, autoestimulantes o autoabusivos, sueño despierto, etc.

El tiempo de reflexión debe utilizarse junto con apoyos conductuales positivos diseñados para fomentar y fortalecer el comportamiento apropiado de los estudiantes. Los estudiantes con problemas de comportamiento crónicos suelen tener deficiencias de habilidades conductuales; por ejemplo, es posible que no posean las habilidades conductuales necesarias para afrontar el rechazo, la frustración o el aburrimiento, ni para decir que no de una manera socialmente aceptable. Por esta razón, no es posible simplemente eliminar los comportamientos negativos. Es necesario enseñarles a los estudiantes comportamientos de reemplazo adecuados y reforzarlos cuando los demuestren. De este modo, tendrán una forma de satisfacer sus necesidades sin incurrir en comportamientos inadecuados o incluso peligrosos.



## Recursos complementarios:

- [House Bill 785 Frequently Asked Questions \(Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 785: preguntas frecuentes\)](#)
- [Documento sobre técnicas aversivas de la TEA](#)
- [Texas Behavior Support Initiative \(TBSI\)](#)
- [Dear Colleague Letter: Restraint and Seclusion of Students with Disabilities \(OCR, 2016\) \(Carta "Dear Colleague": uso de restricciones y aislamiento en estudiantes con discapacidades \[OCR, 2016\]\)](#)

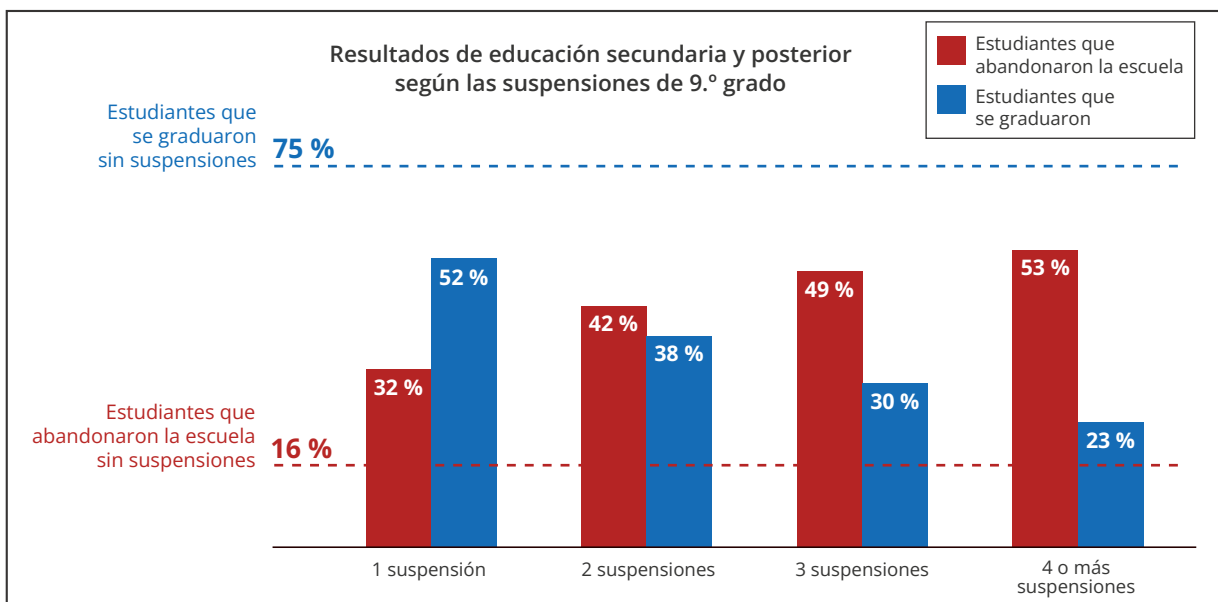
## Requisitos de la IDEA para asignaciones y disciplina escolar

### Impacto en el futuro de los estudiantes

Es comprensible que los estados, las escuelas y las comunidades estén realmente preocupados por la seguridad escolar. Proporcionar un entorno seguro en el que los estudiantes puedan aprender y estar libres de drogas y violencia es una de las principales prioridades del sistema educativo. Los estudiantes con discapacidades tienen más del doble de probabilidades de sufrir suspensiones que los estudiantes sin discapacidades, y la pérdida de tiempo de clases aumenta el riesgo de repetir de grado y abandonar la escuela. En la recopilación de información de 2017-2018, la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de los EE. UU. informó que los estudiantes con discapacidades que recibían servicios en virtud de la IDEA representaban el 13.2 % de la población total de estudiantes matriculados (50.9 millones de estudiantes asistían a escuelas públicas), pero habían recibido el 20.5 % de una o más suspensiones en la escuela y el 24.5 % de una o más suspensiones fuera de la escuela. Las disparidades empeoran cuando los datos se desglosan por raza. Los estudiantes afroamericanos que recibían servicios en virtud de la IDEA representaban el 2.3 % del total de estudiantes matriculados, pero habían recibido el 6.2 % de una o más suspensiones dentro de la escuela y el 8.8 % de una o más suspensiones fuera de la escuela. Con base en esta información, no es de extrañar que la IDEA incluya disposiciones que abordan la disciplina de los estudiantes con discapacidades en el entorno escolar.

Al principio del año escolar, los estudiantes suelen recibir pautas sobre las normas de comportamiento, vestimenta, integridad académica y asistencia, así como acerca de las consecuencias de violar dichas normas. La IDEA aborda el alcance de las escuelas para tomar medidas disciplinarias cuando un estudiante con discapacidades viola un código local de conducta estudiantil.

Las decisiones disciplinarias tienen consecuencias. Los estudios demuestran que los estudiantes que reciben un incidente de suspensión fuera de la escuela (con base en una suspensión de 1 a 3 días) en el noveno grado tienen una cuarta parte menos de probabilidades de graduarse de la escuela secundaria que sus compañeros que no son suspendidos. También indican que tienen un tercio menos de probabilidades de ingresar a la universidad y más del doble de probabilidades de abandonar la escuela secundaria. El siguiente gráfico muestra los resultados de un estudio de 2014, el cual revela que las suspensiones aumentaron las probabilidades de abandonar la escuela antes de la graduación del 16 % al 32 %. Además, es importante destacar que los efectos de la exclusión pueden ser acumulativos, ya que cada suspensión adicional aumenta el riesgo de deserción escolar en aproximadamente un 10 %.



Fuente: Balfanz, Robert; byrnes, vaughan, y Fox, Johanna (2014) "Sent Home and Put Off-Track: The Antecedents, Disproportionalities, and Consequences of Being Suspended in the Ninth Grade", *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*. Vol. 5: iss. 2, Article 13.

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

Además, en un estudio de 2014 llamado "[More than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline](#)" (Más que una metáfora: la contribución de las medidas disciplinarias de exclusión a la transición de la escuela a la prisión), los investigadores determinaron que la exclusión predice las tasas de deserción escolar, las cuales son mayores en las escuelas con un alto índice de suspensión.

En un [documento de pautas reciente](#), el Departamento de Educación de los EE. UU. indicó lo siguiente con respecto a las medidas disciplinarias de exclusión:

“ Es probable que los enfoques sistemáticos proactivos que se centran en la enseñanza y los apoyos, y que se aplican con exactitud y sensibilidad cultural, aborden las disparidades; reduzcan el uso de las medidas disciplinarias de exclusión, y den lugar a resultados positivos de desarrollo, desempeño académico y comportamiento para todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades. Además, según la Oficina de Educación Especial y Servicios de Rehabilitación (OSERS), no deben implementarse medidas disciplinarias de exclusión para infracciones no violentas, como impuntualidad o ausentismo, ni para infracciones subjetivas, como rebeldía o falta de respeto. ”

## Consejo de práctica recomendada:

Dado que las investigaciones indican claramente los efectos nocivos de las medidas disciplinarias de exclusión, se deben considerar alternativas a la expulsión del salón de clases (p. ej., volver a enseñar el comportamiento adecuado y proporcionar tiempo para el modelado y la práctica; hablar en privado y resolver los problemas; elaborar contratos de comportamiento; asignar un mentor; imponer un castigo antes o después de la escuela; quitar privilegios; elaborar programas de mediación entre pares; aplicar prácticas restaurativas, etc.) en función de la gravedad de la infracción del estudiante.

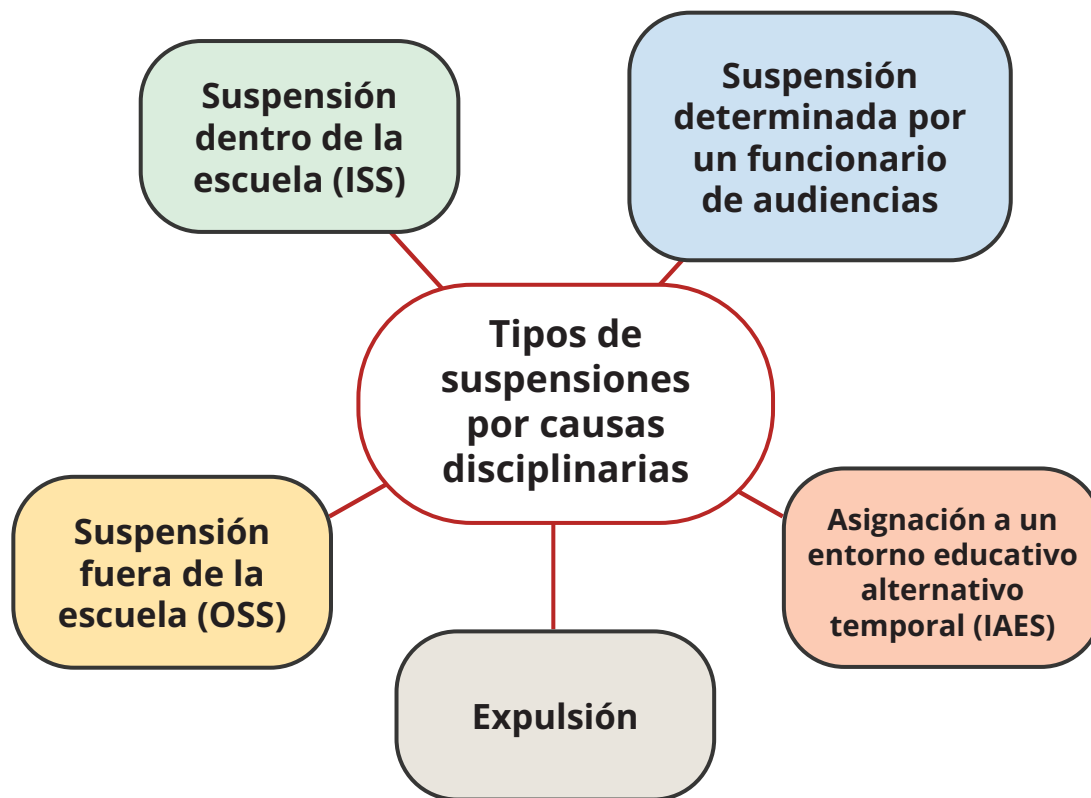
Las suspensiones fuera de la escuela se asocian más fuertemente a resultados negativos que las suspensiones dentro de la escuela (Noltemeyer et al., 2015); por ende, si el comportamiento es consistente o lo suficientemente grave como para expulsar al estudiante del salón de clases, es importante vincular los siguientes apoyos de enseñanza en la escuela con la expulsión para garantizar que todos los involucrados trabajen en la reincorporación exitosa del estudiante al salón de clases:

- Reflexión con el estudiante.
- Capacitación en materia de habilidades para lograr los comportamientos adecuados.
- Plan de reincorporación con ensayo.
- Apoyos de transición con una conversación de reconexión.

([PBIS Forum 2021: Instructional Alternatives to Exclusionary Discipline](#))

## Tipos de suspensiones por causas disciplinarias

Los estados y las LEA deben informar cinco tipos de suspensiones por causas disciplinarias que se aplican a los estudiantes con discapacidades.



### Suspensión dentro de la escuela (ISS)

#### Suspensión dentro de la escuela (ISS)

La ISS incluye casos en los que se retira al estudiante de los salones de clases regulares por causas disciplinarias, pero permanece bajo la supervisión directa del personal escolar. “Supervisión directa” significa que el personal escolar se encuentra físicamente en el mismo lugar que el estudiante bajo supervisión. A partir del 11.º día de la suspensión, el estudiante debe recibir servicios que le permitan progresar hacia el logro de los objetivos del IEP. También es posible proporcionar dichos servicios antes del 11.º día.

### Suspensión fuera de la escuela (OSS)

#### Suspensión fuera de la escuela (OSS)

La OSS incluye casos en los que se traslada temporalmente al estudiante de su escuela habitual a otro entorno (p. ej., a su casa o a un centro de manejo del comportamiento) por motivos disciplinarios. Esto incluye las instancias en que el estudiante no recibe servicios del IEP porque el traslado es de 10 días como máximo y el distrito escolar no proporciona servicios a un estudiante sin discapacidades que es trasladado de forma similar, así como también los traslados en los que el estudiante sigue recibiendo servicios de acuerdo con su IEP.

### Expulsión

#### Expulsión

La expulsión consiste en retirar a un estudiante de su escuela habitual por motivos disciplinarios durante el resto del año escolar o por más tiempo según la política de la LEA. Esto incluye las expulsiones como consecuencia de una violación de la [Ley de Escuelas Libres de Armas](#). El estudiante continúa recibiendo servicios en virtud de su IEP y también recibe FAPE.

## Suspensión determinada por un funcionario de audiencias

### Suspensión determinada por un funcionario de audiencias

Un funcionario de audiencias imparcial puede ordenar la suspensión de un estudiante de su asignación educativa actual y el traslado a un entorno educativo alternativo apropiado por no más de 45 días escolares si determina que hay muchas probabilidades de que la asignación actual dé lugar a lesiones para el estudiante u otros. El comité de ARD es responsable de determinar el IAES y continuará implementando los servicios del IEP.

## Asignación a un entorno educativo alternativo temporal (IAES) por parte del comité de ARD

### Asignación a un entorno educativo alternativo temporal (IAES)

El comité de ARD determina un IAES apropiado para el estudiante por no más de 45 días escolares. Este entorno permite al estudiante continuar recibiendo servicios educativos, así como participar en el plan de estudios de educación general y progresar hacia el cumplimiento de los objetivos establecidos en el IEP. Mientras esté en este entorno, el estudiante deberá someterse a una FBA, si corresponde, y recibir servicios de intervención conductual y modificaciones para abordar la infracción de comportamiento a fin de que no se repita. En Texas, estas asignaciones también se denominan “asignación educativa alternativa” (AEP) o “programa de educación alternativa por causas disciplinarias” (DAEP).

**Programa de educación alternativa por causas disciplinarias (DAEP):** los programas disciplinarios operados por la LEA para los estudiantes que cometieron una serie de infracciones especificadas en las leyes estatales o en el código de conducta estudiantil de la LEA se conocen como “DAEP”. Los estudiantes con discapacidades que participan en los DAEP siguen teniendo derecho a los servicios de educación especial, a una jornada escolar completa y a los cursos necesarios para graduarse.

En la mayoría de los casos, la asignación en un DAEP no puede extenderse por más de un año, a menos que la LEA determine lo siguiente:

- el estudiante es una amenaza para la seguridad de otros estudiantes o empleados de la LEA, o
- la prórroga de la asignación es lo mejor para el estudiante.

**Programa de Educación Alternativa de Justicia Juvenil (JJAEP):** más allá del DAEP, la asignación más restrictiva para un estudiante es un JJAEP. Los programas disciplinarios operados por el sistema de justicia juvenil para estudiantes que cometieron una serie de infracciones especificadas en las leyes estatales o en el código de conducta estudiantil de la LEA se conocen como “JJAEP”. Los estudiantes con discapacidades que participan en los JJAEP siguen teniendo derecho a los servicios de educación especial, a una jornada escolar completa y a los cursos necesarios para graduarse.



**NOTA:** Cuando los estudiantes se reincorporan a la LEA desde un DAEP o un JJAEP, existen **REQUISITOS** específicos de notificación y coordinación que ayudan a apoyar el regreso del estudiante a la escuela.

## Recordatorios sobre FAPE una vez que un estudiante acumula más de 10 suspensiones por causas disciplinarias durante el año escolar

- Visite el [sitio web de la TEA sobre disciplina y suspensiones escolares](#) para obtener un resumen de las normas y los reglamentos federales y estatales.
- El estudiante debe poder seguir participando en el plan de estudios general aunque se lo asigne a un entorno diferente.
- El estudiante debe seguir progresando para alcanzar los objetivos establecidos en el IEP.
- No es necesario que el estudiante reciba los mismos servicios en el mismo entorno que antes de la medida disciplinaria.





- El comité de ARD debe modificar el IEP del estudiante para reflejar lo que se proporcionará en el entorno disciplinario. Si bien no es obligatorio, también se recomienda que el comité de ARD redacte un cronograma previsto para cuando el estudiante regrese al campus, de modo que todas las partes estén al tanto y comprendan los cambios que se están produciendo.
- Incluso si el estudiante es debidamente expulsado por un comportamiento inadecuado que no representa una manifestación de su discapacidad, la obligación de brindarle FAPE sigue en vigor.



**NOTA:** Las escuelas subsidiadas pueden expulsar a un estudiante con discapacidades como una consecuencia disciplinaria. Como estas escuelas no suelen contar con un IAES, el estudiante debe recibir servicios educativos (según lo determinado por el comité de ARD y lo documentado en un IEP o en una enmienda de este) para participar en el plan de estudios de educación general en otro entorno (normalmente, en el hogar) y progresar hacia el cumplimiento de los objetivos del IEP. Las escuelas subsidiadas también pueden presentar una solicitud al DAEP o JJAEP local, o bien celebrar un acuerdo con estos programas, para utilizar sus instalaciones en la prestación de servicios a los estudiantes con discapacidades que fueron expulsados.

## Consideraciones para determinar lo que constituye una suspensión por causas disciplinarias

Una suspensión por causas disciplinarias suele ocurrir cuando se retira a un estudiante de su ubicación actual y se lo asigna a un entorno educativo alternativo temporal apropiado o a otro tipo de entorno, o se lo excluye como consecuencia de una violación al código de conducta estudiantil. Según las pautas de la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP), en algunas situaciones la determinación de lo que cuenta como un día de suspensión para un [patrón de suspensiones](#) depende de las circunstancias únicas de cada caso.

En el [documento de pautas de la OSEP](#) (página 46715), se indica que las partes de la jornada escolar en las que el estudiante estuvo suspendido “pueden considerarse como una suspensión con respecto a la determinación de si existe un patrón de suspensiones”. En otras palabras, la exclusión de partes de la jornada escolar puede contar como una suspensión (p. ej., ½ jornada, 2 períodos, 30 minutos). Por ejemplo, las suspensiones por causas disciplinarias en las que se le indica al estudiante que espere en la oficina del administrador, se lo envía al pasillo o a otro salón para trabajar, se lo envía de regreso a casa antes de tiempo o se lo retira de un evento escolar, como una reunión de motivación o una asamblea, deben registrarse y tenerse en cuenta a la hora de tomar determinaciones. Para obtener más información sobre estos tipos de suspensiones “informales”, consulte las preguntas C-3 y C-6 en [Questions and Answers: Addressing The Needs of Children With Disabilities and IDEAs Discipline Provisions](#) (OSERS, 2022).

Las exclusiones del autobús se consideran suspensiones si el transporte en autobús es un servicio relacionado que está documentado en el IEP del estudiante y la escuela no proporciona un transporte alternativo. El transporte alternativo puede consistir en pagar los costos de kilometraje de los padres/tutores, recurrir a la camioneta de la escuela, contratar una empresa de transporte o usar otros vehículos. Independientemente de que la exclusión del autobús cuente como un día de suspensión, las escuelas deben considerar si el comportamiento que preocupa en el autobús es similar a los comportamientos en el salón de clases y podría ser necesario abordarlo como parte de un BIP. También consulte la pregunta C-8 del [documento de preguntas y respuestas de la OSERS](#).

[Las ISS suelen contarse](#) como un día de suspensión al determinar si una suspensión constituye un cambio de asignación, a menos que ocurra lo siguiente:

1. El estudiante tenga la oportunidad de participar en el plan de estudios general de forma apropiada.
2. El estudiante continúe recibiendo los servicios especificados en su IEP.
3. El estudiante continúe participando con los estudiantes sin discapacidades en la medida en que lo habría hecho en su asignación actual.

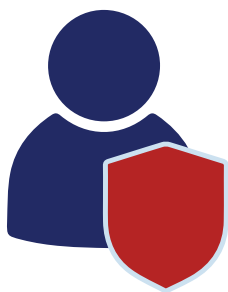
# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

Sin embargo, las LEA deben tener en cuenta que el uso repetido de ISS, incluso cuando cumplen con los tres requisitos anteriores, probablemente indique la necesidad de revisar el IEP del estudiante para considerar si se necesitan intervenciones y apoyos conductuales positivos adicionales u otras estrategias para abordar mejor el comportamiento. También consulte la pregunta C-7 del [documento de preguntas y respuestas de la OSERS](#).

## Descripción general de los procedimientos disciplinarios de la IDEA

La IDEA define varios procedimientos disciplinarios. Se deben tener en cuenta los siguientes aspectos al tomar una medida disciplinaria que involucre a un estudiante con discapacidad.

### Autoridad del personal escolar



Supongamos que un estudiante con discapacidad viola un código de conducta estudiantil. ¿Cuál es la [AUTORIDAD DEL PERSONAL ESCOLAR](#) para disciplinar a este estudiante?

**Primera violación.** El personal escolar, según la gravedad de la violación, puede trasladar al estudiante a un DAEP u otro entorno apropiado o suspenderlo por no más de 10 días escolares consecutivos, siempre y cuando esas medidas también se apliquen a los estudiantes sin discapacidades.

Las escuelas no tienen que proporcionarles a los estudiantes con discapacidades servicios de educación especial durante la suspensión de hasta 10 días escolares acumulados en un año escolar, siempre y cuando tampoco proporcionen servicios educativos a los estudiantes sin discapacidades que se suspendan de manera similar.

**Violaciones posteriores.** Se pueden impartir suspensiones adicionales de la asignación educativa actual siempre que no constituyan un [CAMBIO DE ASIGNACIÓN](#). Las suspensiones a corto plazo múltiples que sumen más de 10 días escolares en un año escolar pueden o no constituir un patrón de suspensiones (consulte más abajo los cinco factores que se deben considerar para determinar si las suspensiones a corto plazo múltiples constituyen un patrón). Si se suspende al estudiante debido a una serie de suspensiones que constituyen un patrón, no podrá volver a ser suspendido sin una MDR.

A partir del 11.º día acumulado de un año escolar en el que se suspende al estudiante, el sistema escolar debe proporcionarle [SERVICIOS](#) al estudiante en la medida en que lo necesite. El estudiante debe continuar recibiendo servicios educativos a fin de garantizar que pueda seguir participando en el plan de estudios de educación general y progresar hacia el logro de los objetivos del IEP.



### Determinaciones según el caso

Según una disposición de la IDEA, el personal escolar puede considerar si un cambio de asignación permitido en virtud de los procedimientos disciplinarios es apropiado y debe implementarse. Esto otorga al administrador del campus la autoridad para revisar cualquier circunstancia atenuante y la opción de elegir una consecuencia alternativa en lugar de una suspensión o expulsión que podría dar lugar a un cambio de asignación. Según el Departamento de Educación:



Ciertos factores, como los antecedentes disciplinarios de un estudiante, la capacidad de entender las consecuencias, la expresión de remordimiento y los apoyos que recibe un estudiante con discapacidad antes de la violación de un código escolar de conducta, podrían ser circunstancias únicas consideradas por el personal escolar para determinar si un cambio de asignación por causas disciplinarias es apropiado para dicho estudiante. Además, se cree que no es apropiado definir un papel para el comité del IEP (comité de ARD) en este párrafo. Sin embargo, ninguna parte de la ley ni de estos reglamentos impide que el personal escolar involucre a los padres o tutores o al comité de ARD al tomar esta determinación. ([Registro Federal, Vol. 71; pág. 46714](#))



## Cambio de asignación

La suspensión de un estudiante de su centro educativo actual durante más de 10 días consecutivos constituye un cambio de asignación. A menudo, esto se denomina “suspensión a largo plazo”. Por ejemplo, una asignación de 30 días al DAEP o una expulsión se consideran un cambio de asignación.

Las suspensiones a corto plazo múltiples que suman más de 10 días escolares acumulados en un año escolar también se consideran un cambio de asignación, siempre y cuando constituyan un [PATRÓN DE SUSPENSIONES](#). Se deben considerar los siguientes cinco factores para determinar si las suspensiones a corto plazo múltiples constituyen un patrón:

1. Si el estudiante estuvo sujeto a una serie de suspensiones que sumen más de 10 días escolares en un año escolar.
2. Si el comportamiento actual es sustancialmente similar a los comportamientos previos que dieron lugar a la suspensión.
3. La duración de cada suspensión.
4. La cantidad total de días durante la cual se suspendió al estudiante.
5. La proximidad de las suspensiones entre sí.

En respuesta a la opinión pública, el Departamento de Educación reconoce lo siguiente:

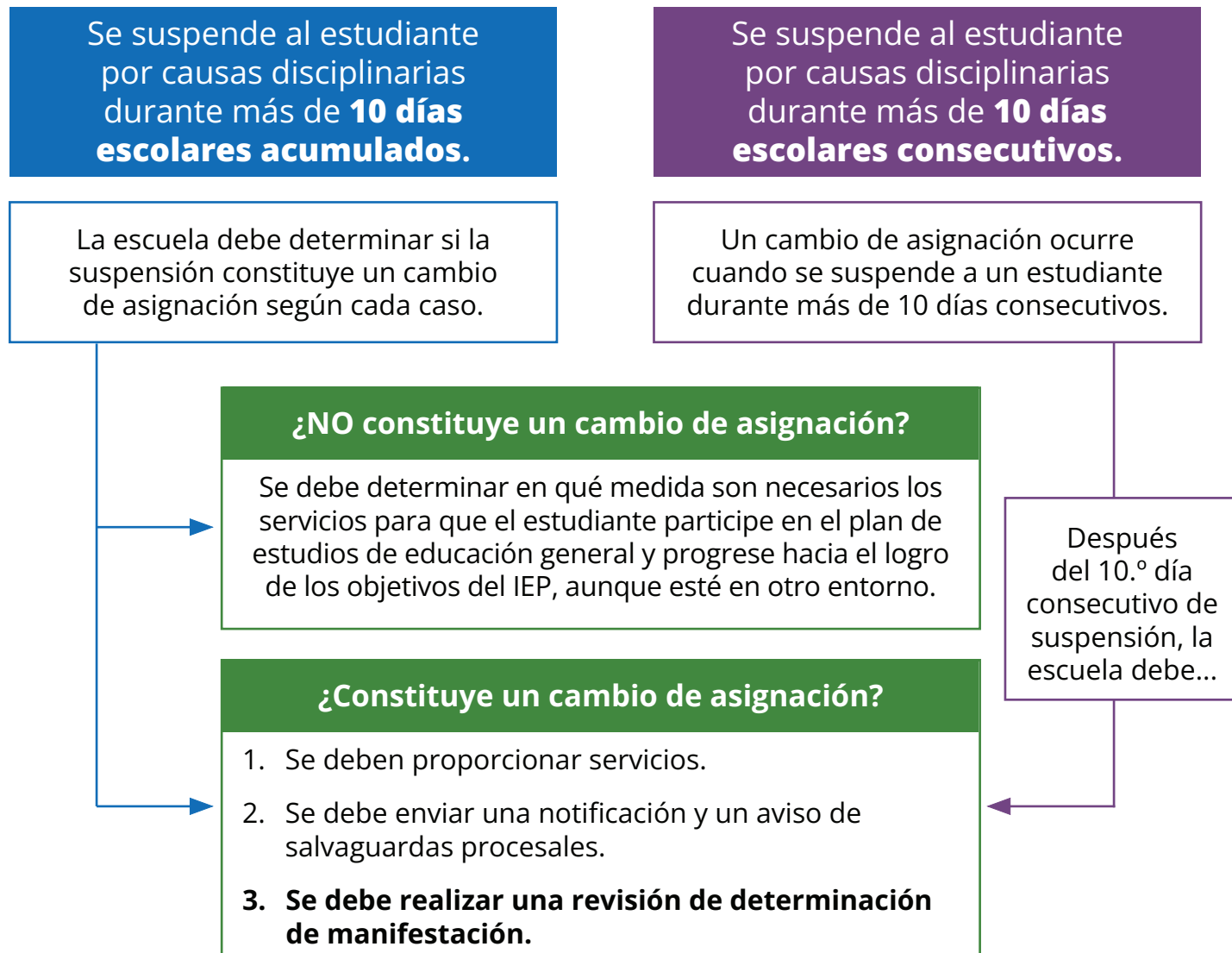


... lo que constituye un “comportamiento sustancialmente similar” es una determinación subjetiva. Sin embargo, creemos que, cuando los comportamientos del estudiante, al considerarlos de forma acumulativa, se revisan objetivamente en el contexto de todos los criterios del párrafo (a)(2)... para determinar si la serie de comportamientos constituye un cambio de asignación, la agencia pública podrá tomar una determinación razonable sobre si ocurrió un cambio de asignación. Por supuesto, si los padres o tutores no están de acuerdo con la determinación de la agencia pública, pueden solicitar una audiencia de debido proceso de acuerdo con la [sección 300.532 del título 34 del Código de Regulaciones Federales \(CFR\)](#).



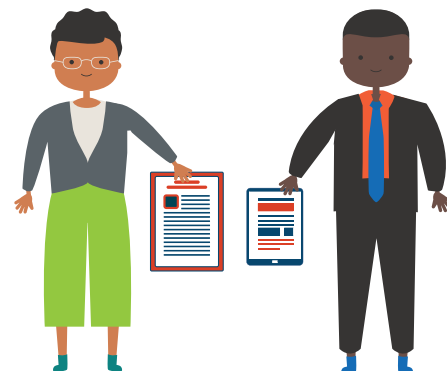
# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

En el siguiente gráfico, se diferencian los pasos que se deben seguir cuando se suspende a un estudiante durante un período de más de 10 días escolares *acumulados* (múltiples suspensiones a corto plazo) frente a un período de más de 10 días escolares *consecutivos* (suspensión a largo plazo).



## Qué se debe hacer cuando la suspensión constituye un cambio de asignación

1. **PROPORCIONAR SERVICIOS:** el estudiante debe recibir servicios educativos (según lo determinado por el comité de ARD y lo documentado en un IEP o en una enmienda de este) para participar en el plan de estudios de educación general y progresar hacia el cumplimiento de los objetivos del IEP, aunque esté en otro entorno.
2. **ENVIAR UNA NOTIFICACIÓN y UN AVISO DE SALVAGUARDAS PROCESALES:** la comunicación con los padres o tutores es un aspecto crucial de la aplicación de los procedimientos disciplinarios en virtud de la IDEA. En la fecha en que se toma la decisión de suspender al estudiante (y esto constituya un cambio de asignación) debido a una violación de un código de conducta estudiantil, la LEA debe notificar a los padres o tutores acerca de dicha decisión y proporcionarles el [aviso de salvaguardas procesales](#).



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

3. **REALIZAR UNA REVISIÓN DE DETERMINACIÓN DE MANIFESTACIÓN (MDR):** la LEA debe llevar a cabo una MDR dentro de los 10 días escolares siguientes a la decisión de cambiar la asignación del estudiante. Los padres o tutores del estudiante, junto con la LEA y los miembros pertinentes del comité de ARD (según lo determinen los padres/tutores y la LEA), se reúnen y revisan toda la información relevante para determinar si el comportamiento en cuestión se debió a la discapacidad del estudiante o tuvo una relación directa y sustancial con ella, o bien si fue el resultado directo de la falta de implementación del IEP por parte de la LEA.

Para obtener orientación adicional sobre el cambio de asignación, consulte la sección C en el documento [Questions and Answers: Addressing The Needs Of Children With Disabilities and IDEA's Discipline Provisions](#) (OSERS, 2022).



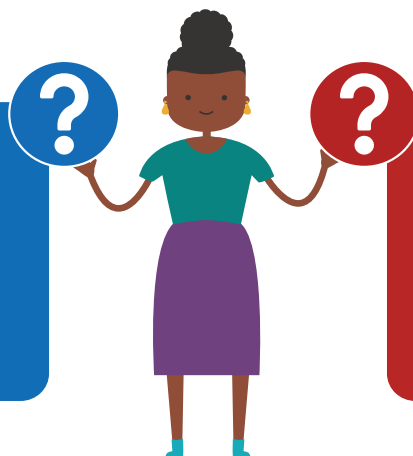
## Revisión de determinación de manifestación (MDR)

Cuando un estudiante con una discapacidad se enfrenta a un cambio de asignación como resultado de una suspensión, la LEA debe llevar a cabo una MDR con los miembros del comité de ARD, incluidos los padres o tutores del estudiante en cuestión. Una MDR es un proceso en el que el comité de ARD revisa todos los datos correspondientes y la relación entre la discapacidad del estudiante y el comportamiento sujeto a la medida disciplinaria. El equipo debe evaluar una serie de información, incluida la siguiente:

- La evaluación, el IEP, el BIP y la asignación del estudiante.
- Toda la información pertinente del expediente del estudiante.
- Las observaciones del estudiante por parte de los docentes y otras personas.
- Cualquier otra información relevante proporcionada por los padres o tutores.

**Los miembros del comité de ARD usarán esta información para responder dos preguntas:**

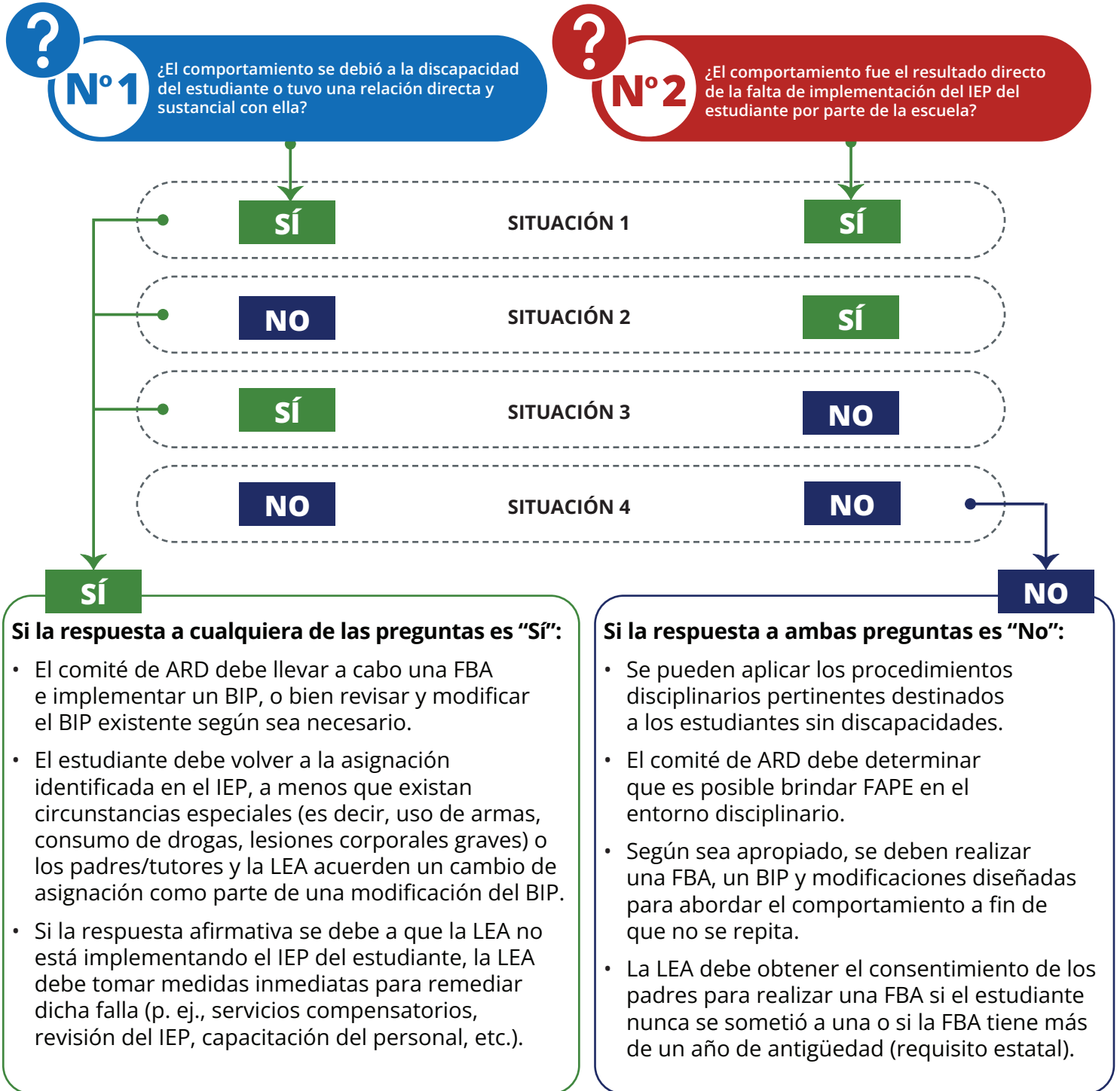
¿El comportamiento se debió a la discapacidad o estuvo directamente relacionado con ella?



¿El comportamiento se debió a la falta de implementación del IEP por parte de la LEA?

# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

En el siguiente gráfico, se detallan los pasos de la MDR y las cuatro situaciones que pueden darse durante el proceso.



Para obtener orientación adicional sobre las revisiones de determinación de manifestación, consulte la sección F en el documento [Questions and Answers: Addressing The Needs Of Children With Disabilities and IDEA's Discipline Provisions](#) (OSERS, 2022).

## Suspensiones por causas disciplinarias debido a circunstancias especiales

Se aplican circunstancias especiales cuando el comportamiento en cuestión implica lo siguiente: **uso de armas, drogas o lesiones corporales graves**. En este caso, el personal escolar puede suspender al estudiante y trasladarlo a un IAES/DAEP para proporcionarle FAPE durante un máximo de 45 días sin tener en cuenta si el comportamiento es una manifestación de su discapacidad.

### Drogas:

La circunstancia especial relacionada con las drogas se da cuando el estudiante, a sabiendas, posee o consume drogas ilegales, o vende o solicita la venta de una sustancia controlada, mientras está en la escuela o en las instalaciones escolares, o participa en una función escolar. Según la IDEA, una **"DROGA ILEGAL"** es una sustancia controlada, pero dicha definición no incluye las sustancias controladas que "se poseen o se consumen legalmente bajo la supervisión de un profesional de atención médica con licencia". Una **"SUSTANCIA CONTROLADA"** es una droga u otra sustancia identificada en las listas I, II, III, IV o V de la sección 202(c) de la [LEY DE SUSTANCIAS CONTROLADAS](#).

### Uso de armas:

La circunstancia especial relativa a las armas implica llevar o poseer un arma en la escuela o en las instalaciones escolares, o mientras se participa en una función escolar. La IDEA adopta la definición de **"ARMA"** del [CÓDIGO PENAL DE LOS EE. UU.](#) Esta disposición define el término "arma peligrosa" como "cualquier arma, dispositivo, instrumento, material o sustancia, ya sea animada o inanimada, que se utilice para, o sea fácilmente capaz de, causar la muerte o lesiones corporales graves, a excepción de las navajas de bolsillo con una hoja de menos de 2 1/2 pulgadas de longitud".

### Lesiones corporales graves:

La circunstancia especial relacionada con las lesiones corporales graves se produce cuando el estudiante inflige una lesión corporal grave a otra persona mientras se encuentra en la escuela o en las instalaciones escolares, o participa en una función escolar. El término "lesión corporal grave" se refiere a cualquier lesión corporal que implique lo siguiente: (A) un riesgo sustancial de muerte; (B) un dolor físico extremo; (C) una desfiguración prolongada y evidente; o (D) la pérdida o el deterioro prolongado de la función de una extremidad, órgano o facultad mental.

Cuando se asigna a un estudiante a un IAES debido a circunstancias especiales, se deben seguir los mismos procedimientos que cuando se lo suspende durante más de 10 días escolares consecutivos, lo que incluye la provisión de servicios, la notificación oportuna y el envío del aviso de salvaguardas procesales a los padres o tutores, y la realización de una MDR.

Para obtener orientación adicional sobre las circunstancias especiales, consulte la sección E en el documento [Questions and Answers: Addressing The Needs Of Children With Disabilities and IDEA's Discipline Provisions](#) (OSERS, 2022).

## Apelación de decisiones disciplinarias

En el contexto disciplinario general, hay dos tipos distintos de apelaciones: apelación local a nivel administrativo y audiencia de debido proceso de la IDEA. La apelación local es aquella en la que los padres o tutores no están de acuerdo con la violación del código de conducta o con las consecuencias. Durante este tipo de apelación, se siguen las políticas y los procedimientos de la LEA, y el administrador del campus les informa a los padres o tutores los requisitos de procedimiento para la apelación. Si no se resuelve a través de los pasos de la apelación local, la determinación se presenta ante el consejo escolar.



# Apoyos y orientación en materia de comportamiento para estudiantes con discapacidades

En virtud de la IDEA, cuando los padres de un estudiante con discapacidad no están de acuerdo con una decisión de asignación disciplinaria o con los resultados de la determinación de manifestación, pueden apelar dicha decisión solicitando una audiencia de debido proceso. Del mismo modo, la LEA puede solicitar una audiencia de debido proceso para apelar una decisión de asignación disciplinaria si cree que hay muchas probabilidades de que la asignación actual dé lugar a lesiones para el estudiante u otros.

## Resolución de disputas sin una audiencia de debido proceso

Como se menciona en el [Manual de los Sistemas para Resolución de Disputas de Educación Especial de la TEA](#), la IDEA favorece fuertemente la resolución de disputas a través de medios alternativos que sean menos adversos y más rentables que una audiencia de debido proceso. Los padres o tutores y la LEA cuentan con los procesos de resolución o de mediación como medios para resolver sus diferencias fuera de una audiencia de debido proceso.

### Proceso de resolución

El proceso de resolución les da a las partes la oportunidad de tratar de resolver sus diferencias antes de ir a una audiencia. Cuando una audiencia de debido proceso implica un cambio de asignación por causas disciplinarias, esta se acelera y se aplican plazos más cortos a la reunión y al proceso de resolución. La reunión de resolución debe tener lugar dentro de los 7 días siguientes a la recepción de la demanda de debido proceso, a menos que los padres y el distrito escolar acuerden por escrito renunciar a ella o ir a mediación. La audiencia de debido proceso puede proceder, a menos que las partes resuelvan el asunto en cuestión dentro de los 15 días siguientes a la recepción de la demanda de debido proceso. Una audiencia no acelerada tiene un plazo de resolución más largo.

### Proceso de mediación

La TEA ofrece un proceso de mediación para los padres y los distritos escolares que tengan un desacuerdo sobre cualquier asunto que surja en virtud de la sección B de la IDEA. Esta medida es voluntaria, lo que significa que ambas partes deben estar de acuerdo en participar en la mediación. La TEA proporciona información sobre la mediación cada vez que recibe una demanda de educación especial o una solicitud de una audiencia de debido proceso, pero los padres y las LEA pueden solicitar la mediación en cualquier momento. Para obtener más información sobre la mediación, consulte el [Programa de Mediación de Educación Especial de la Oficina de Servicios Legales](#).

## Audiencias de debido proceso

Una audiencia de debido proceso de educación especial es uno de los procesos de resolución de disputas disponibles para los padres o tutores y las LEA. Los padres o tutores y la LEA pueden solicitar una audiencia de debido proceso presentando una demanda de debido proceso cuando no estén de acuerdo sobre la identificación, la evaluación, la asignación educativa o los servicios de un estudiante con discapacidad, o con respecto a la provisión de FAPE a dicho estudiante. Cuando una parte presenta una demanda de debido proceso, las regulaciones de la IDEA les dan a los padres o tutores y a la escuela la oportunidad de resolver la disputa en una reunión de resolución. Si las partes no resuelven la disputa, pueden ir a una audiencia, que es un proceso legal en el que los padres o tutores y la escuela presentan su caso a un funcionario de audiencias, que emitirá una decisión. Cuando haya un desacuerdo con respecto a ciertas decisiones relacionadas con la disciplina, la audiencia y la decisión se acelerarán (consulte la sección sobre audiencia acelerada a continuación).





## Procedimientos para presentar una demanda de debido proceso

La audiencia se solicita a través de la [PRESENTACIÓN DE UNA DEMANDA DE DEBIDO PROCESO](#).

- Para hacerlo, una de las partes debe presentar la demanda de debido proceso por escrito a la TEA. La TEA desarrolló un modelo de formulario de demandas de debido proceso, que está disponible en su [sitio web](#). Si bien las partes no están obligadas a utilizar el modelo de formulario, la TEA recomienda que lo usen para garantizar que se incluya toda la información obligatoria en la solicitud. El formulario también está disponible mediante solicitud a la TEA, a los centros regionales de servicios educativos y a todas las LEA.
- La agencia pública debe informar a los padres o tutores sobre todos los servicios jurídicos gratuitos o de bajo costo u otros servicios pertinentes disponibles en la zona.
- La demanda de debido proceso debe ser confidencial.
- La parte que presenta una demanda de debido proceso ante la TEA debe enviarle una copia a la otra parte en el mismo momento.
- La demanda de debido proceso debe incluir información específica: nombre del estudiante; dirección de residencia del estudiante; nombre de la escuela del estudiante; descripción de la naturaleza del problema, incluido cualquier hecho relacionado; y propuesta de resolución del problema (en la medida en que la parte que presenta la demanda lo sepa y esté disponible en el momento). Si el estudiante no tiene hogar (según la Ley McKinney-Vento de Asistencia para Personas sin Hogar), la demanda debe incluir la información de contacto disponible del estudiante y de la escuela.
- La demanda de debido proceso debe enviarse por correo electrónico, por correo postal, entregarse personalmente o enviarse por fax a:

Texas Education Agency Office of General Counsel  
1701 North Congress Avenue  
Austin, TX 78701-1494  
Fax: (512) 463-6027 [SE-Legal@tea.texas.gov](mailto:SE-Legal@tea.texas.gov)

## Las audiencias aceleradas solo pueden solicitarse por tres motivos:

1. Los padres o tutores pueden solicitar una audiencia acelerada si no están de acuerdo con las conclusiones de la LEA en la MDR (es decir, si el comportamiento en cuestión se debe a la condición de discapacidad del estudiante o a la falta de implementación del IEP por parte de la LEA).
2. Los padres o tutores pueden solicitar una audiencia acelerada si no están de acuerdo con la decisión de la LEA de suspender al estudiante y asignarlo a un IAES debido a un comportamiento que implicó la presencia de drogas o armas, o bien la inflicción de lesiones corporales graves a otro estudiante o a un miembro del personal escolar.
3. La LEA puede solicitar una audiencia acelerada si considera que el comportamiento del estudiante fue peligroso y que hay muchas probabilidades de que su presencia en el entorno actual dé lugar a lesiones para sí mismo, para otros estudiantes o para el personal escolar.



## Las diferencias entre una audiencia acelerada y una audiencia de debido proceso estándar son las siguientes:

- A diferencia de la audiencia estándar que les otorga a las partes hasta 30 días para resolver sus diferencias a través del [proceso de resolución de disputas sobre educación especial](#), las partes solo tienen 15 días para completar el período de resolución en una audiencia acelerada. Las partes deben celebrar una reunión de resolución en un plazo de 7 días calendario a partir de la recepción de la solicitud de audiencia, a menos que renuncien por escrito a la reunión de resolución o acuerden ir a mediación.
- Las partes pueden recurrir al [programa de mediación en educación especial de la Oficina del Asesor General](#), en lugar de usar el proceso de resolución, para discutir un posible acuerdo. Aun así, la mediación no puede retrasar los plazos de la audiencia.
- La audiencia acelerada debe comenzar dentro de los 20 días escolares siguientes a la fecha de presentación de la solicitud de audiencia de debido proceso.
- En una audiencia acelerada, el funcionario de audiencias tiene 10 días escolares desde el final de la audiencia para tomar la decisión. El funcionario de audiencias no puede conceder ninguna prórroga de estos plazos de audiencia y decisión.
- Cuando se solicita una audiencia acelerada, el estudiante debe permanecer en la asignación disciplinaria designada por la LEA mientras espera la decisión del funcionario de audiencias o hasta el final del período previsto de dicha asignación.

## Autoridad del funcionario de audiencias

Si la audiencia de debido proceso sigue adelante, el funcionario de audiencias debe emitir una decisión dentro del plazo establecido anteriormente y puede hacer lo siguiente:



1. Reincorporar al estudiante con discapacidad a la asignación de la que fue suspendido si determina que dicha suspensión constituyó una violación de la ley federal o que el comportamiento del estudiante fue una manifestación de su discapacidad.
2. Ordenar el cambio de asignación del estudiante con discapacidad a un IAES adecuado durante no más de 45 días escolares si determina que hay probabilidades de que la asignación actual dé lugar a lesiones para el estudiante u otros.

Se pueden repetir los [PROCEDIMIENTOS](#) de la audiencia de debido proceso si la LEA cree que hay muchas probabilidades de que la reincorporación del estudiante a su asignación original dé lugar a lesiones para sí mismo o para otros (p. ej., si la LEA cree que el estudiante no puede reincorporarse con seguridad a su asignación original al final de la asignación al IAES, se puede solicitar otra audiencia acelerada).

Las decisiones del funcionario de audiencias se pueden apelar ante un tribunal federal o estatal.

## Protecciones de los estudiantes que aún no son elegibles para recibir educación especial

Si un estudiante que aún no es elegible para recibir educación especial y otros servicios relacionados viola un código de conducta estudiantil, puede hacer valer las protecciones disciplinarias en virtud de la IDEA si la LEA sabía o debería haber sabido que el estudiante tiene una discapacidad antes de que ocurriera el comportamiento que dio lugar a la medida disciplinaria. Se debe considerar que la LEA tenía conocimiento de la discapacidad si ocurre cualquiera de los siguientes hechos antes del comportamiento que da lugar a la medida disciplinaria:

- Los padres o tutores expresaron su preocupación por escrito al personal administrativo o de supervisión o al docente del estudiante con respecto a la necesidad de educación especial y otros servicios relacionados por parte del estudiante.
- Los padres o tutores del estudiante solicitaron una [EVALUACIÓN](#).
- El docente del estudiante u otro miembro del personal de la LEA expresaron directamente al director de educación especial o a otro personal de supervisión de la LEA preocupaciones específicas relacionadas con un patrón de comportamiento demostrado por el estudiante.
- La LEA inició una evaluación en virtud de la IDEA, pero esta aún no finalizó.



**NOTA:** Se considera que la LEA no tiene conocimiento de la discapacidad del estudiante en los siguientes casos:

- Los padres o tutores no dieron su consentimiento para la realización de una evaluación de educación especial al estudiante.
- Los padres o tutores rechazaron la provisión de educación especial y otros servicios relacionados.
- Se determinó que el estudiante no tenía ninguna discapacidad después de una evaluación.

Si la LEA tiene [CONOCIMIENTO](#) de que un estudiante tiene una discapacidad, entonces se aplican las protecciones disciplinarias en virtud de la IDEA, incluidas las disposiciones relativas a la revisión de manifestación. En un [documento de pautas reciente](#), la OSERS señaló que, cuando la LEA no puede realizar ni finalizar la evaluación antes del plazo especificado para llevar a cabo una revisión de determinación de manifestación, se debería convocar a un grupo de personas capacitadas, según lo determinado por los padres y la LEA, para llevar a cabo la MDR a pesar de que la LEA todavía deba tomar su determinación de elegibilidad. En estos casos, el grupo se encargaría de revisar la información pertinente (p. ej., los aportes y las observaciones de los padres y los docentes, los registros disciplinarios, etc.) para considerar la relación del comportamiento del estudiante con su presunta discapacidad. No sería posible tomar una determinación sobre el fracaso de la LEA en la implementación del IEP en el caso de que el estudiante no tuviera un IEP. Consulte las [preguntas I-7 e I-8](#) para obtener más información.

Si la [LEA NO TIENE CONOCIMIENTO](#) de que el estudiante tiene una discapacidad, se siguen los procedimientos disciplinarios de educación general.

## Solicitud de una evaluación

Si se solicita una evaluación durante el tiempo en el que el estudiante está sujeto a las medidas disciplinarias, la LEA **DEBE** hacer lo siguiente:

- **Realizar una evaluación acelerada.** Se debe realizar una evaluación exhaustiva de forma acelerada. Si bien las leyes federales y estatales no definen el plazo de una evaluación acelerada, las pautas del [Departamento de Educación de los Estados Unidos](#) indican que la evaluación acelerada “debe llevarse a cabo en un período más corto que una evaluación típica realizada [en virtud de la IDEA]”. Mientras dure la evaluación, el personal escolar puede aplicar los procedimientos disciplinarios destinados a los estudiantes sin discapacidades.
- **Mantener al estudiante en la asignación educativa determinada por las autoridades escolares.** Hasta que se complete la evaluación, el estudiante permanecerá en la asignación educativa determinada por las autoridades escolares, lo que incluye la suspensión o expulsión sin servicios educativos.
- **Tomar medidas basadas en los resultados de la evaluación.** Si se determina que el estudiante tiene una discapacidad y es elegible para recibir educación especial, teniendo en cuenta la información de la evaluación realizada por la LEA y la información proporcionada por los padres o tutores, la LEA debe proporcionar educación especial y otros servicios relacionados, incluidas las protecciones disciplinarias en virtud de la IDEA.

## Recordatorios importantes sobre disciplina

### Suspensiones por causas disciplinarias

- Una suspensión por causas disciplinarias suele ocurrir cuando se retira a un estudiante de su ubicación actual y se lo asigna a un entorno educativo alternativo temporal apropiado o a otro tipo de entorno, o se lo excluye como consecuencia de una violación al código de conducta estudiantil. Las exclusiones durante partes de la jornada escolar pueden considerarse como una suspensión (p. ej., suspender al estudiante durante ½ jornada, enviarlo a su casa más temprano, llamar a los padres para que lo busquen o indicarle que espere en la dirección).
- Las exclusiones del autobús se consideran suspensiones si el transporte en autobús es parte del IEP del estudiante.
- Las suspensiones dentro de la escuela suelen contarse como un día de suspensión al determinar si una suspensión constituye un cambio de asignación, a menos que ocurra lo siguiente:
  - El estudiante puede continuar participando en el plan de estudios general de forma apropiada.
  - El estudiante continúa recibiendo los servicios en virtud de su IEP.
  - El estudiante continúa participando con los estudiantes sin discapacidades en la medida en que [lo habría hecho en su asignación actual](#).
- Un estudiante elegible en virtud de la IDEA que viole el código de conducta estudiantil puede ser suspendido de su asignación actual durante un máximo de 10 días escolares sin aplicar ningún procedimiento de la IDEA si la misma medida disciplinaria se aplicaría a estudiantes sin discapacidades.
- Las suspensiones de 10 días escolares consecutivos o menos suelen denominarse “suspensiones a corto plazo”.
- Un estudiante puede tener múltiples suspensiones a corto plazo en un año escolar siempre y cuando la acumulación de días no constituya un “cambio de asignación”.

## Consideraciones finales

A modo de conclusión, presentamos algunos puntos importantes:

- El comportamiento es comunicación.
- La intervención en los comportamientos desafiantes es un esfuerzo de equipo.
- Se deben tener en cuenta muchas fuentes de información (como las familias, los docentes y demás personal del campus en una variedad de entornos) al decidir cómo intervenir con los estudiantes que demuestran comportamientos desafiantes. Se debe supervisar el progreso y hacer los ajustes necesarios.
- Los sistemas escolares sólidos que se centran en las estrategias preventivas y en las intervenciones tempranas basadas en la información son clave para reducir los comportamientos desafiantes y enseñar las habilidades de reemplazo adecuadas. El objetivo debe ser siempre entablar relaciones sólidas y enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela y más allá de esta.



Lo más importante que puede hacer un docente para mejorar el comportamiento general de los estudiantes en el salón de clases es aumentar la cantidad de interacciones positivas que tiene con cada uno de ellos.

- Randy Sprick, Safe and Civil Schools



Trabajar con estudiantes que exhiben comportamientos desafiantes puede ser una cuestión compleja para las familias y las escuelas. La intención de esta guía es proporcionar información, orientación y recursos útiles que simplifiquen y aclaren las medidas que se deben tomar antes, durante y después de situaciones que impliquen problemas de comportamiento. Le agradecemos una vez más por todo lo que hace, y esperamos que esta guía le resulte útil en su camino de prestar servicio a nuestros estudiantes con discapacidades y a sus familias.

## Lista de recursos por categoría

---

[Estrategias conductuales](#)

[Recursos del Center on Positive Behavioral Interventions and Supports \(Centro de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos, PBIS\)](#)

[Fichas técnicas y plantillas](#)

[Recursos de resolución de disputas](#)

[Normas, reglamentaciones y pautas federales y estatales](#)

[Recursos de IRIS Center](#)

[Recursos del Programa de Liderazgo Estatal de Texas para la Capacitación en Autismo \(TSLAT\)](#)

[Recursos del proyecto de Intervenciones Escalonadas mediante la Investigación Basada en Pruebas \(TIER\)](#)

[Otros recursos](#)

## Estrategias conductuales

---

[Actividad de análisis sobre antecedentes, comportamiento y consecuencias \(ABC\) de IRIS Center](#)  
[Behavior Contracts \(Contratos de comportamiento\)](#)

[Behavior as Communication \(El comportamiento como forma de comunicación\)](#)

[Check and Connect Intervention \(Intervención de control y conexión\)](#)

[Check-in/Check-out Intervention \(Intervención de establecimiento de objetivos de comportamiento y comprobación del logro\)](#)

[Defuse the Behavior Pattern \(de-escalation strategies\) \(Atenuar el patrón de comportamiento \[estrategias de desescalamiento\]\)](#)

[Intervention Central: Behavioral Interventions \(Intervention Central: intervenciones conductuales\)](#)

[Intervention Central: Ideas for Classroom Rewards \(Intervention Central: ideas sobre recompensas en el salón de clases\)](#)

[Intervention Central: Mystery Motivator Intervention \(Intervention Central: intervención con motivador misterioso\)](#)

[Intervention Central: Reward Finder \(Intervention Central: buscador de recompensas\)](#)

[Intervention Central: Self-Management \(Intervention Central: autocontrol\)](#)

[Intervention Central: Teacher Praise \(Intervention Central: elogios por parte del docente\)](#)

[Shaping \(Moldeamiento\)](#)

## Recursos del Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (Centro de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos, PBIS)

---

[Aligning and Integrating Mental Health and PBIS to Build Priority for Wellness \(Alinear e integrar la salud mental y el PBIS para dar prioridad al bienestar\)](#)

[Center on Positive Behavioral Interventions and Supports \(Centro de Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos, PBIS\)](#)

[Center on PBIS App for Tracking Positive Reinforcement \(Centro de PBIS: aplicación para hacer un seguimiento de los refuerzos positivos\)](#)

[Fact Sheet - Interconnected Systems Framework 101: An Introduction \(Hoja informativa: Introducción al Marco de Sistemas Interconectados 101\)](#)

[Fact Sheet - ISF 201: When School Mental Health is Integrated within MTSS: What's Different \(Hoja informativa ISF 201: Diferencias relacionadas con la integración de la salud mental dentro de un MTSS\)](#)

[Fact Sheet - ISF 301: Installing an Integrated Approach \(Hoja informativa ISF 301: Cómo implementar un enfoque integrado\)](#)

[How to Get PBIS in Your School \(Cómo implementar PBIS en la escuela\)](#)

[Interconnected Systems Framework \(ISF\) Introduction Video \(Marco de Sistemas Interconectados \[ISF\]: video introductorio\)](#)

[Instructional Alternatives to Exclusionary Discipline \(Alternativas educativas a las medidas disciplinarias de exclusión\)](#)

[PBIS Implementation Blueprint \(Plan de implementación del PBIS\)](#)

[PBIS Tiered Fidelity Inventory \(TFI\) \(Inventario de exactitud del PBIS escalonado\)](#)

## Fichas técnicas y plantillas

---

[Datos de duración](#)

[Datos de frecuencia](#)

[Lista de verificación sobre la exactitud de la implementación \(ejemplo\)](#)

[Datos de latencia](#)

[Scatter Plot: What is a scatter plot and how do you use it? \(Gráfico de dispersión: qué es y cómo se debe usar\)](#)

[Written Summary of Restraint Use Sample Form \(Formulario modelo de resumen escrito del uso de restricciones\) \(sitio web de la TEA\)](#)

## Recursos de resolución de disputas

---

[CADRE: The Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education](#)

[Special Education Dispute Resolution Process \(Proceso de resolución de disputas sobre educación especial\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[TEA Special Education Dispute Resolution Systems Handbook \(April 2021\) \(Manual de los Sistemas para Resolución de Disputas de Educación Especial de la TEA \[abril de 2021\]\)](#)

## Normas, reglamentaciones y pautas federales y estatales

---

[18 USC §930: Possession of firearms and dangerous weapons in Federal facilities \(Sección 930 del título 18 del Código de los Estados Unidos \[USC\]: "Posesión de armas de fuego y armas peligrosas en instalaciones federales"\)](#)

[19 TAC Chapter 89: Adaptations for Special Populations \(Capítulo 89 del título 19 del Código Administrativo de Texas \[TAC\]: "Adaptaciones para poblaciones especiales"\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[21 USC § 812: Schedules of controlled substances \(Sección 812 del título 21 del USC: "Listas de sustancias controladas"\)](#)

[Ley de Privacidad y Derechos Educativos de la Familia \(FERPA\)](#)

[Guidance on Procedural Safeguards Production and Required Dissemination \(Guía sobre la elaboración y la difusión obligatoria de salvaguardas procesales\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[House Bill 785 \(FBAs and BIPs\) \(Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 785: FBA y BIP\)](#)

[House Bill 785 Frequently Asked Questions \(TEA Guidance\) \(Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 785: preguntas frecuentes \[orientación de la TEA\]\)](#)

[Ley de Educación para Personas con Discapacidades \(IDEA\)](#)

[The Legal Framework for the Child-Centered Special Education Process \(Marco legal para el proceso de educación especial centrado en el niño\)](#)

[Office of Special Education and Rehabilitative Services \(OSERS\) Dear Colleague PBIS Correspondence \(Carta de “Dear Colleague” sobre PBIS de la OSERS\)](#)

[OSEP: Guidance on Portion of School Day Removal \(found at 71 Fed Reg 46,715\) \(OSEP: orientación sobre suspensiones de partes de la jornada escolar \[Registro Federal, Vol. 71; pág. 46,715\]\)](#)

[OSERS: Positive, Proactive Approaches to Supporting Children with Disabilities: A Guide for Stakeholders \(Enfoques positivos y proactivos para apoyar a los niños con discapacidades: guía para partes interesadas \[OSERS\]\)](#)

[OSERS: Questions and Answers: Addressing The Needs Of Children With Disabilities and IDEA’s Discipline Provisions \(2022\) \(Preguntas y respuestas: formas de abordar las necesidades de los niños con discapacidades y disposiciones sobre disciplina de la IDEA \[OSERS, 2022\]\)](#)

[OSERS Questions and Answers on Discipline Procedures \(2009\) \(Preguntas y respuestas sobre los procedimientos disciplinarios \[OSERS, 2009\]\)](#)

[Senate Bill 712: Aversive Techniques \(TEA Guidance\) \(Proyecto de Ley del Senado 712: técnicas aversivas \[orientación de la TEA\]\)](#)

[Texas Education Code \(TEC\) Chapter 29, Subchapter A: Special Education Program \(Sección A del capítulo 29 del Código de Educación de Texas \[TEC\]: “Programa de educación especial”\)](#)

[Texas Education Code \(TEC\) Chapter 37, Subchapter A: Alternative Settings for Behavior Management \(Sección A del capítulo 37 del Código de Educación de Texas \[TEC\]: “Entornos alternativos para el manejo del comportamiento”\)](#)

## Recursos de IRIS Center

---

[IRIS Center](#)

[Functional Behavior Assessment: Identifying the Reasons for Problem Behavior and Developing a Behavior Plan \(Evaluación funcional del comportamiento: cómo identificar las razones del comportamiento problemático y desarrollar un plan conductual\)](#)

[Overview of the Acting-Out Cycle \(Descripción general sobre el ciclo de mal comportamiento\)](#)

## Recursos del Programa de Liderazgo Estatal de Texas para la Capacitación en Autismo (TSLAT)

---

[Autism Supplement Guidance \(Guía del suplemento sobre autismo\) \(documento\)](#)

[Behavior is Communication \(Comportamiento y comunicación\) \(curso en línea\)](#)

[Differential Reinforcement \(Refuerzos diferenciales\) \(curso en línea\)](#)

[FBA and BIP Issues and Strategies \(Problemas y estrategias para FBA y BIP\) \(curso en línea\)](#)

[Functional Behavior Assessment \(Evaluación funcional del comportamiento\) \(curso en línea\)](#)

[How to Fade Reinforcers \(Cómo disminuir los refuerzos\) \(video\)](#)

[How to Use Reinforcers \(Cómo usar los refuerzos\) \(video\)](#)

[Planned Ignoring \(Indiferencia intencionada\) \(video\)](#)

[Preference Assessment \(Evaluación de preferencias\) \(video\)](#)

[Priming \(Preparación anticipada\) \(documento\) Visual Break Card \(Tarjetas de descanso visuales\)](#)

[What is the Three-term Contingency? \(¿Qué es la contingencia de tres términos?\) \(video\)](#)

[What is a Replacement Behavior? \(¿Qué es un comportamiento de reemplazo?\) \(video\)](#)

[Why is Fidelity Important? \(¿Por qué la exactitud es importante?\) \(video\)](#)



## Recursos del proyecto de Intervenciones Escalonadas mediante la Investigación Basada en Pruebas (TIER)

---

[Certified TIER Trainers \(Capacitadores certificados por TIER\)](#)

[MTSS Overview \(Descripción general del MTSS\)](#)

[TIER](#)

## Otros recursos

---

[10 Key Policies and Practices for Schoolwide and Classroom-Based Behavioral Supports \(Diez políticas y prácticas clave para los apoyos conductuales a nivel de la escuela y el salón de clases\)](#)

[Center for Parent Information & Resources](#)

[Discipline and School Removals \(Disciplina y suspensiones escolares\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[Functional Behavioral Assessment-based Interventions \(Evidence Base\) \(Intervenciones basadas en la evaluación funcional del comportamiento \[basadas en pruebas\]\)](#)

[Gun-Free School Act \(TEA Correspondence\) \(Ley de Escuelas Libres de Armas \[correspondencia de la TEA\]\)](#)

[High Quality Instructional Materials \(Materiales educativos de alta calidad\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue](#)

[Introduction to Wraparound \(Introducción al enfoque de servicios integrales\)](#)

[Juvenile Justice Alternative Education Program \(JJAE\) \(Programa de Educación Alternativa de Justicia Juvenil \[JJAE\]\)](#)

[More than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline \(Más que una metáfora: la contribución de las medidas disciplinarias de exclusión a la transición de la escuela a la prisión\) PEIMS – Overview \(PEIMS: descripción general\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[Positive Behavior Interventions and Supports \(Intervenciones y apoyos conductuales positivos\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[Preventing Dropout in Secondary Schools \(Cómo prevenir la deserción escolar en la escuela secundaria\)](#)

[Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom \(Cómo reducir los problemas de comportamiento en la escuela primaria\)](#)

[Restorative Discipline Practices in Texas \(Prácticas disciplinarias restaurativas en Texas\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[Section 504 \(Sección 504\) \(sitio web de la TEA\)](#)

[Sent Home and Put Off Track: The Antecedents, Disproportionalities, and Consequences of Being Suspended in the Ninth Grade \(2014 Journal of Applied Research on Children\) \(A casa y apartados del camino: antecedentes, desproporciones y consecuencias de ser suspendido en el noveno grado \[2014 Journal of Applied Research on Children\]\)](#)

[Texas Behavior Support Initiative \(TBSI\)](#)

[Texas School Mental Health Toolkit \(Conjunto de materiales de salud mental escolar de Texas\) \(recurso de la TEA\)](#)

[Texas School Safety Center](#)

[Top 10 Study Skills \(Las 10 técnicas de estudio principales\)](#)

[Universal Design for Learning \(UDL\) Courses \(TEA's Inclusion Network\) \(Cursos sobre diseño universal para el aprendizaje \[UDL\] \[Inclusion Network de la TEA\]\)](#)

[Universal Design for Learning Course \(TEA's Texas Complex Access Network\) \(Curso sobre diseño universal para el aprendizaje \[Texas Complex Access Network de la TEA\]\)](#)



## Apéndice

Los siguientes apéndices incluyen recursos del [curso de la TBSI](#). Se trata de una capacitación a nivel estatal que cumple con los requisitos del [Código de Educación de Texas](#) y el [Código Administrativo de Texas](#). TBSI proporciona información básica sobre el uso de PBIS para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Mientras que la capacitación de TBSI cumple con los requisitos legislativos relacionados con los procedimientos para el uso de restricciones y tiempo de reflexión, también proporciona un marco para compartir una amplia gama de estrategias conductuales fundamentales e intervenciones basadas en la prevención a nivel de la escuela, el salón de clases y el estudiante.

Estos son solo algunos de los recursos de la capacitación de la TBSI y están destinados a apoyar el contenido de esta guía. La TEA anima a los lectores a realizar el curso de la TBSI para obtener información más específica, requisitos normativos y recursos complementarios.

[Apéndice A Preguntas de ABC](#)

[Apéndice B Pasos para diseñar intervenciones individuales](#)

[Apéndice C Tipos de tiempo de reflexión](#)

[Apéndice D Control de la frecuencia](#)

[Apéndice E Documentación del tiempo de reflexión](#)

[Apéndice F Documentación del tiempo de reflexión: ejemplo](#)



## Apéndice A

# Preguntas de ABC

## Antecedentes

### Cambiar el pasado

- ¿Podemos eliminar o cambiar las situaciones que suelen desencadenar el comportamiento problemático?
- ¿Se pueden modificar las tareas para reducir su dificultad?
- ¿Se pueden alternar tareas fáciles o agradables con tareas difíciles o desagradables?
- ¿Alguien puede recordarle al estudiante el comportamiento esperado antes de que manifieste el comportamiento problemático?
- ¿Los adultos pueden cambiar su comportamiento para no provocar el comportamiento problemático?
- ¿Se trata de una deficiencia en las habilidades académicas? En caso afirmativo, ¿cómo se enseñará la habilidad o el comportamiento deseado?
- ¿Se trata de una deficiencia en las habilidades de comportamiento? En caso afirmativo, ¿cómo se enseñará la habilidad o el comportamiento deseado?

## Comportamiento

### Reemplazar

- ¿El estudiante sabe cómo demostrar el comportamiento deseado?
- ¿Alguien puede enseñarle al estudiante el comportamiento deseado?
- ¿Cuál es el comportamiento deseado?
- ¿Se le puede enseñar al estudiante un comportamiento alternativo?
- ¿Qué comportamientos podrían cumplir la misma función, pero ser más aceptables en el entorno o el grupo?
- ¿Cómo puede el estudiante poner en práctica el comportamiento deseado?
- ¿El estudiante puede aprender un sistema de autocontrol?
- ¿Se puede recurrir a otros estudiantes o miembros del personal como recursos para enseñar el comportamiento deseado?

## Consecuencias

### Cambiar el futuro

- ¿Qué se puede hacer para responder de forma diferente cuando el estudiante demuestra el comportamiento problemático?
- ¿Cómo se puede recompensar al estudiante por realizar el comportamiento deseado?
- ¿Cómo se puede aumentar (temporalmente) la atención prestada cuando el estudiante realiza el comportamiento deseado?
- ¿Qué se puede hacer para recompensar al estudiante por poner en práctica el comportamiento alternativo o de reemplazo?
- ¿Cómo se puede dejar de recompensar el comportamiento inadecuado?
- ¿Qué plan de crisis se necesita, si corresponde, para abordar un comportamiento potencialmente peligroso?

*Adaptación de Deanne Crone, Ph.D., University of Oregon*

## Apéndice B

# Pasos para diseñar intervenciones individuales

## Definición y análisis del comportamiento

### Paso 1: Definir el comportamiento de manera operativa

- ¿Cómo luce el comportamiento?
- ¿Cómo se puede medir?

### Paso 2: Recopilar información sobre el comportamiento

Se debe documentar la cadena de ABC:

- ¿Qué ocurre antes del comportamiento de forma consistente?
- ¿Qué ocurre después del comportamiento de forma consistente?
- ¿Quién está presente cuando se produce el comportamiento?
- ¿Cuándo se produce el comportamiento?
- ¿Dónde se produce el comportamiento?
- ¿Con qué frecuencia se produce el comportamiento?

### Paso 3: Determinar la función del comportamiento

- ¿El comportamiento permite que el estudiante obtenga algo?
- ¿El comportamiento permite que el estudiante se escape o evite algo?

## Diseño de la intervención individual

### Paso 4: Diseñar la intervención

- Se debe hacer hincapié en los comportamientos de reemplazo.
- Se debe involucrar al estudiante.
- Se deben identificar los refuerzos.
- Se deben considerar intervenciones de varios niveles:
  - Si existe una deficiencia en las habilidades, se deben seleccionar estrategias que enseñen el comportamiento deseado o modifiquen las expectativas.
  - Si no existe una deficiencia en las habilidades, se debe evaluar la necesidad de cambios en las estrategias de antecedentes y consecuencias.
  - Se debe consultar la sección "[Preguntas de ABC](#)" para determinar qué tipo de intervenciones sería el más adecuado para seleccionar en primer lugar.

- Se deben consultar estas secciones:
  - Estrategias de antecedentes.
  - Estrategias conductuales.
  - Estrategias de consecuencias.

## Implementación y evaluación de la intervención

**Paso 5: Implementar la intervención y recopilar información**

**Paso 6: Evaluar la eficacia de la intervención**

**Paso 7: Modificar la intervención (según sea necesario)**

## Apéndice C

### Tipos de tiempo de reflexión

Procedimiento para el tiempo de reflexión	Descripción	Beneficios	Problemas
Indiferencia intencionada	Toda la atención y demás refuerzos se retiran del estudiante durante un tiempo determinado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil de aplicar.</li> <li>• Se puede aplicar en cualquier entorno.</li> <li>• Permite que el estudiante permanezca en el entorno educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es difícil controlar todas las fuentes de atención (p. ej., la atención por parte de otros estudiantes).</li> <li>• El comportamiento del estudiante puede empeorar en respuesta a la indiferencia intencionada (p. ej., puede comportarse aún peor para llamar la atención).</li> </ul>
Retirada de materiales, tareas o juguetes	Implica quitarle al estudiante lo que está utilizando cuando manifiesta el comportamiento. Durante este tiempo, el estudiante no recibe atención ni otros refuerzos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil de aplicar.</li> <li>• Permite que el estudiante permanezca en el entorno educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es apropiado si el estudiante interrumpe la clase mientras se le quitan los materiales.</li> </ul>
Tarjeta de tiempo de reflexión	El estudiante recibe una tarjeta que es verde de un lado y roja del otro. Se muestra el lado verde cuando el estudiante se comporta adecuadamente. Los estudiantes pueden ganar puntos o fichas cuando se muestra el lado verde. Si el estudiante exhibe un comportamiento inadecuado, la tarjeta se da vuelta. El color rojo indica que el estudiante está en tiempo de reflexión y no puede ganar puntos/fichas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil de aplicar.</li> <li>• Permite que el estudiante permanezca en el entorno educativo.</li> <li>• Es adecuado para los estudiantes más grandes.</li> <li>• Le proporciona una señal visual al docente para brindar o retener el refuerzo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante rompe la tarjeta durante el "lado rojo/tiempo de reflexión". (Medida correctiva: cuando termine el tiempo de reflexión, pídale al estudiante que dé vuelta la tarjeta. Si el estudiante no tiene la tarjeta, dígame que debe arreglarla para seguir ganando puntos).</li> </ul>
Tiempo de reflexión con cabeza agachada	Se le indica al estudiante que apoye la cabeza sobre el pupitre durante un tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil de aplicar.</li> <li>• Permite que el estudiante permanezca en el entorno educativo.</li> <li>• Es más apropiado para los estudiantes jóvenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se debe usar si el estudiante se niega a cumplir con la indicación. (En ningún caso se debe usar la fuerza física para que los estudiantes obedezcan).</li> </ul>

## Apéndice C (cont.)

Zona de tiempo de reflexión en el salón de clases	El estudiante debe sentarse en una zona del salón de clases especialmente designada (p. ej., una silla o una alfombra) lejos del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil de aplicar.</li> <li>• Permite que el estudiante permanezca en el entorno educativo.</li> <li>• El tiempo de reflexión en una alfombra se puede implementar en cualquier entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante se niega a permanecer en la zona designada.</li> <li>• El estudiante molesta durante el tiempo de reflexión.</li> </ul>
---	---	--	--

## Apéndice D

### Control de la frecuencia

Se deben documentar los efectos de una intervención en un comportamiento objetivo mediante el **recuento de la frecuencia del comportamiento** dentro de cada clase/período y fecha indicados. Luego **se deben graficar los resultados diarios totales** usando la plantilla de gráfico.

Nombre del estudiante:

Comportamiento objetivo:

Tipo de actividad o momento en que es más probable que se produzca el comportamiento, o mejor período de seguimiento para la recopilación de la información:

#### Datos de control de la frecuencia

Clase o período	LU /	MA /	MI /	JU /	VI /	LU /	MA /	MI /	JU /	VI /



## Apéndice D (cont.)

### Tabla de frecuencia diaria

15									
14									
13									
12									
11									
10									
9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
Fecha	/	/	/	/	/	/	/	/	/

## Apéndice E

### Documentación del tiempo de reflexión

Nombre del estudiante:

Fecha	Descripción del comportamiento que dio lugar al tiempo de reflexión	Tipo de tiempo de reflexión	Clase/ período/ actividad	Persona que administró el tiempo de reflexión	Hora en la que empezó	Hora en la que terminó	Notas adicionales

## Apéndice F

# Documentación del tiempo de reflexión: ejemplo

Nombre del estudiante: Susie Sample

Fecha	Descripción del comportamiento que dio lugar al tiempo de reflexión	Tipo de tiempo de reflexión	Clase/ período/ actividad	Persona que administró el tiempo de reflexión	Hora en la que empezó	Hora en la que terminó	Notas adicionales
1/5	Empujó a un compañero en la estación de computación.	Tiempo de reflexión con cabeza agachada	9:30 a. m. Matemática	Docente	9:32 a. m.	9:36 a. m.	La estudiante comentó que otro estudiante la molestaba. Después de eso, la estudiante regresó a su computadora y reanudó el trabajo.
3/5	Golpeó a un compañero.	Tiempo de reflexión con cabeza agachada	10:03 a. m. Durante la fila en el pasillo de camino a Educación Física	Docente	10:05 a. m.	10:10 a. m.	La estudiante permaneció sentada en una silla con la cabeza agachada y en silencio. Después de eso, fue a la clase de Educación Física y se comportó adecuadamente.

Haga clic en el título o escanee los códigos QR que aparecen a continuación para visitar los sitios web.

## Redes de liderazgo estatal y de educación especial de Texas:

**Child Find, evaluación  
y ayuda para ARD**



**Dislexia y otros  
trastornos relacionados**



**Inclusion  
in Texas**



**Liderazgo Estatal  
de Texas para la  
Capacitación en  
Autismo (TSLAT)**



**Intervenciones  
Escalonadas mediante  
la Investigación Basada  
en Pruebas (TIER)**



**Texas Complex  
Access Network  
(Texas CAN)**



**Texas Sensory Support  
Network (TxSSN)**



**Small and Rural  
Schools Network**



**Student-Centered  
Transitions Network  
(SCTN)**

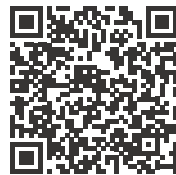


## Recursos de educación especial adicionales:

**Marco legal**



**Página de  
educación especial  
de la TEA**



## Recursos de educación especial para padres y familias:

**SPEDTex**



**Partners  
Resource  
Network**





 [twitter.com/  
TexasEducationAgency](https://twitter.com/TexasEducationAgency)  
#IAmTXEd

 [tea.texas.gov](http://tea.texas.gov)

 [facebook.com/  
TexasEducationAgency](https://facebook.com/TexasEducationAgency)

© 2022 Texas Education Agency.