



COLECCIÓN INTEGRACIÓN ESCOLAR

Aspectos Conductuales

6ta Edición

Compilación de Artículos publicados
en Paso-a-Paso

Fundación Paso a Paso
Caracas - Venezuela
Mayo 2011

Paso-a-Paso 
Hacemos camino juntos

Colección Integración Escolar

Aspectos conductuales

Compilación de artículos publicados en Paso a Paso

6ta Edición

Edita: Fundación Paso a Paso

Caracas – Venezuela

Mayo 2011

Tabla de Contenidos

Pág. 3	Conducta problemática y apoyo conductual positivo: Una introducción
Pág. 6	Familias, problemas de conducta y apoyos conductuales positivos
Pág. 11	Apoyo Conductual Positivo.
Pág. 24	¿Por qué Samantha se comporta así?
Pág. 27	Programas de modificación de conducta: ¿Qué?, ¿Por qué? y ¿Para qué ?
Pág. 40	Evaluación funcional de problemas conductuales
Pág. 43	Cuando la conducta del niño cuestiona la integración educativa
Pág. 46	¿Qué hacer si su hijo presenta problemas de conducta en el colegio?
Pág. 47	Cuentos personalizados para situaciones de crisis
Pág. 49	Consejos para evitar conflictos de poder
Pág. 49	Intervenciones para alumnos con problemas conductuales
Pág. 50	Guía para el manejo de niños violentos
Pág. 51	Comprendiendo la conducta de los muchachos. Opiniones de Richard Lavoie
Pág. 54	Problemas de conducta en el niño con TDAH: Estrategias de Intervención en el Aula
Pág. 59	Algunas consideraciones sobre la prevención y el manejo de conducta en niños con s. de Down
Pág. 62	Problemas de conducta y personas con s. de Down
Pág. 65	El uso de la palabra NO y otras pautas para trabajar con niños autistas
Pág. 68	Análisis funcional de comportamientos múltiples desafiantes
Pág. 73	Rutinas y Hábitos
Pág. 76	Home Base: Una intervención que permite prevenir los problemas conductuales
Pág. 77	Disciplina y discapacidad

Conducta problemática y apoyo conductual positivo: Una introducción

Fuente: Revista Síndrome de Down, Vol. 20: 142-144, 2003
Autores: Equipo editorial de la Revista SD

Resumen

El artículo introduce el tema de las conductas problemáticas que a veces se observan en las personas con síndrome de Down y de los actuales métodos de intervención, basados en el apoyo conductual positivo. Define la conducta problemática como la conducta que por su intensidad o frecuencia afecta negativamente el desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participar activamente en su comunidad y ambiente social. El apoyo conductual positivo es un conjunto de procedimientos y técnicas destinadas a cambiar el entorno para hacer que la conducta problemática llegue a ser irrelevante e inútil, de modo que la conducta alternativa resulte socialmente adecuada y más eficaz.

Introducción

El ambiente de normalización y de integración social en el que los niños y jóvenes con síndrome de Down están siendo educados, resaltan de manera más llamativa las conductas que se desvían lo socialmente aceptable o que pueden perturbar la convivencia. En ocasiones, resulta relativamente sencillo intervenir de una manera equilibrada y reorientar la conducta. Pero otras veces los padres y educadores pueden verse desbordados y poco preparados para afrontar situaciones complejas en las que la conducta del niño y del joven les desborda. "No estamos preparados para esto; no sabemos resolver la situación". Y entonces, o no intervienen y dejan que el problema se prolongue y agrave, o ejecutan una intervención incorrecta y equivocada que solo sirve para perpetuar y deteriorar más la conducta.

Otras veces, las menos afortunadamente, va apareciendo en la persona con síndrome de Down una conducta crecientemente anómala que induce a considerar si, a la discapacidad intelectual propia del síndrome, no se estará añadiendo una alteración mental. Se trataría del llamado "doble diagnóstico": discapacidad intelectual más enfermedad mental.

Conforme los problemas de salud se van resolviendo y la esperanza de vida se va prolongando, y conforme se admite ya como algo natural la presencia y acción integrada de la persona con síndrome de Down en las diversas actividades sociales y comunitarias, se aprecia la necesidad de atender adecuadamente a estos problemas de conducta. En primer lugar por la influencia negativa que tienen sobre la calidad de vida de la persona y su familia; en segundo lugar, por las repercusiones negativas que ejercen sobre el aprendizaje y sobre la integración del individuo: en la escuela y en la vida social en general.

No siempre es fácil resolver los problemas que pueden crear estas conductas. En ocasiones llegan a perturbar y conmocionar a familias y profesionales. Por eso nos parece oportuno ofrecer la información de expertos que utilizan el apoyo conductual positivo como la herramienta conductual de mayor valor humano para el manejo de este tipo de conductas.

Las conductas problemáticas

A lo largo del desarrollo y de la maduración psicológica de cualquier niño o joven surgen espontáneamente períodos en los que su conducta no se ajusta a las normas aceptadas de la convivencia. La intervención educativa de los padres y de los profesores endereza esas desviaciones a través de la explicación, de la reflexión, del modelado, de la corrección. Lo habitual es que, sin afectar a los rasgos fundamentales de la personalidad y del temperamento, cada persona modifique su propia tendencia y adapte su comportamiento de manera que la convivencia y las buenas relaciones sociales queden fuertemente aseguradas.

Un niño o joven con discapacidad intelectual está sometido a los mismos patrones convivenciales. Sin embargo, sus limitaciones comprensivas y adaptativas pueden a veces dificultar su proceso de maduración, haciendo más visibles y prolongadas esas fases en que su conducta se manifiesta más desviada o rebelde. Su resistencia a aceptar una norma o una decisión puede transformarse en la expresión de una conducta que choca o contrasta claramente con el comportamiento socialmente aceptable.

La incapacidad para comprender la razón de una decisión y la lentitud en la maduración e interiorización de las relaciones sociales incrementan la posibilidad de que surjan los problemas de conducta.

Estas expresiones anómalas de la conducta varían mucho en su forma e intensidad. En ocasiones no son graves ni amenazan la integridad de las personas, pero dificultan seriamente, por su negativismo y rechazo, la integración de la persona en su ambiente: la tranquilidad y el disfrute colectivo en un acto social, el seguimiento de las tareas escolares en la clase, la participación en el juego. Todo ello significa un coste personal y familiar que incide muy negativamente sobre la estabilidad de la familia y sobre el proceso natural de integración escolar y social. En otras ocasiones, la conducta puede llegar a adoptar formas más comprometedoras: accesos de enfados Fundación Paso a Paso – Colección Integración Escolar: Aspectos Conductuales – incontrolables y de furia, destrucción de objetos, auto estimulación, golpeo de objetos, agresividad hacia otras personas con riesgo de lesión, o hacia sí mismo (autolesión).

Todo este conjunto de conductas son denominadas con el término de conductas problemáticas, que sustituye a otras expresiones que se han venido utilizando hasta ahora: conductas desafiantes, disruptivas, negativistas, desajustadas, inadecuadas, perturbadoras, etc.

Se entiende por conducta problemática a una conducta que por su intensidad o frecuencia afecta negativamente el desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participar activamente en su comunidad y ambiente social.

Es importante señalar, siguiendo a Canal y Martín (2002), ciertos aspectos fundamentales que permiten analizar esta conducta de una manera real y tienen hondas repercusiones para su ulterior manejo y control:

- a) La conducta problemática es generalmente adaptiva; es decir, suele servir a una función para la persona que la expresa (quizá porque carece de otro recurso para expresarla). Por eso suele ser estable y frecuente.
- b) Exige un sobre esfuerzo por parte de los sistemas de apoyos de que se dispone para atender adecuadamente a las necesidades del individuo. Efectivamente, la conducta problemática identifica un comportamiento que supone un reto para los servicios de apoyo – familiares, escolares, comunitarios- y destaca la necesidad de modificar la perspectiva en el modo de prestar esos apoyos, si se quiere superar la dificultad propia de ese comportamiento.

De lo expuesto se derivan las siguientes conclusiones:

- a) La conducta problemática se define por el impacto que tiene sobre la persona y su entorno.
- b) La conducta problemática se define socialmente; es decir, es una conducta que transgrede las normas sociales.
- c) De la conducta problemática se derivan unas consecuencias personales y sociales, de gravedad variable, que en cualquier caso perturban su calidad de vida, su desarrollo personal y las oportunidades de participar creativamente en la vida comunitaria.

La intervención: el apoyo conductual positivo

La respuesta a la conducta problemática debe tener su fundamento principal en el análisis de la conducta y en el diseño de estrategias positivas que puedan modificarla. Excepcionalmente y en situaciones muy comprometidas y justificadas, se recurre complementariamente a fármacos.

Frente a los sistemas tradicionales de manipulación o modificaciones de conducta, ha ido tomando creciente arraigo el denominado apoyo conductual positivo (ACP). Supone un avance o evolución natural de los procedimientos conductuales habituales hacia un modelo de intervención que va más allá del control de las consecuencias de la conducta problemática, porque incluye la modificación del contexto antes de que tenga lugar la conducta problemática, así como la enseñanza de conductas alternativas que sirvan de estrategias básicas para reducir o eliminar el comportamiento inadecuado. Es decir, el ACP es un conjunto de procedimientos y técnicas destinadas a cambiar el entorno para hacer que la conducta problemática llegue a ser irrelevante e inútil, de modo que la conducta alternativa resulte socialmente adecuada y más eficaz.

Las características principales del ACP, según Canal y Martín (2002), son las siguientes:

- 1.- Está basado en la evaluación funcional, vinculando variables ambientales con las hipótesis relativas a la función de la conducta problemática.
- 2.- Es global e incluye intervenciones múltiples.
- 3.- Trata de enseñar habilidades alternativas y de adaptar el ambiente.

- 4.- Refleja los valores de la persona, respeta su dignidad y sus preferencias, y trata de mejorar su estilo de vida.
- 5.- Se diseña para ser aplicado en contextos de la vida diaria, haciendo uso de los recursos disponibles y basándose en una visión compartida del problema.
- 6.- Mide el éxito de los programas por el incremento de la conducta alternativa, el descenso de la frecuencia de la conducta problemática y la mejora de la calidad de vida de la persona.

El ACP combina valores y técnicas. En relación con los valores, destaca el respeto a la dignidad de la persona rechazando explícitamente el recurso a sistemas aversivos o humillantes como procedimiento básico de intervención; acepta las aspiraciones y deseos de la persona como algo humano, alcanzable y valioso.

En cuanto a las técnicas, utiliza procedimientos específicos para evaluar la función concreta que trata de cumplir esa conducta problemática; utiliza procedimientos específicos que sirven para enseñar conductas alternativas, que cumplen la misma función que cumplía la conducta alternativa, pero más eficaces y eficientes en el logro de los propósitos que la persona pretende alcanzar; utiliza procedimientos de intervención en crisis aplicados para conseguir que la conducta problemática sea inútil; y procedimientos sobre el control de los antecedentes para hacer que la conducta problemática sea innecesaria.

Bibliografía

- Canal Bedia R., Martín Cilleros MV (coordinadores). Apoyo conductual positivo. Monografía de la Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Valladolid 2002.
- Carr EG, Horner RH, Turnbull A, Marquia J, Magito-McLaughlin D, McAtee M, Smith CE, Anderson-Ryan KS, Ruef MB, Doolabh H., Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis. Monograph Series, Washington, DC. American Association on Mental Retardation 1999.
- Edmonson M, Turnbull A. Positive Behavioral supports: creating supportive environments at home, in schools and in the community.
- Emerson E., McGill P, Mansell J. Severe learning disabilities and challenging behaviours. Designing high quality services. Chapman & Hall 1995.

Familias, problemas de conducta y apoyos conductuales positivos

Autores: Glen Dunlap, Lise Fox, Bobbie J. Vaughn
Fuente: Revista Síndrome de Down, Vol. 20, 2003

RESUMEN

El papel de la familia ante una conducta problemática de su hijo con discapacidad intelectual resulta crucial. Por un lado es la que con frecuencia más sufre con sus consecuencias; y por otro, es la que está implicada durante más tiempo, y más oportunidades tiene para intervenir. Tras analizar el impacto de la conducta problemática sobre la familia, los autores proponen a la intervención conductual positiva como la estrategia de la intervención que mejor se ajusta a las necesidades de la familia y que mejor le puede ayudar a afrontar la situación. Para ello es preciso que se cree una estrecha relación entre los profesionales y la familia, de modo que la intervención responda de manera realista a las necesidades del individuo. El análisis conjunto de situaciones, teniendo en cuenta el entorno real del niño, compromete a todos en una tarea común y hace que la familia se sienta apoyada cuando más lo necesita.

Dentro de este campo, es ahora cuando estamos empezando a reconocer de una forma plena, mediante la experiencia y la investigación, lo que muchas familias han conocido ya a partir de los problemas que durante años han encontrado en el día a día de su vida:

- Las conductas problemáticas crónicas que muestran algunos niños producen efectos profundos que se extienden sobre todos los aspectos de la vida de una familia.

- Y sin embargo, la mayoría de las estrategias de apoyo o de tratamiento de la conducta aconsejadas e impuestas por los profesionales ejercen poco o ningún impacto sobre esos problemas familiares.

- Existen algunos enfoques que tienen que ver con el apoyo positivo de la conducta, y que pueden ser realmente eficaces a la hora de ayudar a las familias a que consigan reales mejorías en la conducta del hijo, y así crecer en la calidad de vida de todos los miembros de la familia.

Nuestro grupo de investigación en la Universidad de South Florida, en conexión con muchas familias locales y colaboradores nacionales, se ha implicado en un esfuerzo por conocer más sobre las familias que se ven afectadas por la existencia de problemas de conducta de sus hijos, con el fin de ayudarles a desarrollar programas más sensibles y eficaces de ayuda centrados en la familia.

Hemos trabajado con muchas familias pertenecientes a comunidades muy distintas pertenecientes que incluyen a niños con diversos diagnósticos de discapacidad y con conductas problemáticas que van desde la agresión y graves autolesiones hasta estereotipias suaves pero persistentes; el efecto final de estas conductas va a ser el de excluir a los niños de las oportunidades de integración dentro de su ambiente.

Los resultados de nuestros estudios realizados en colaboración hasta la fecha se pueden organizar bajo estos tres encabezamientos:

1. Los problemas de conducta pueden ejercer efectos sobre la familia que se extienden de tal manera que van a ejercer su impacto sobre prácticamente todos los aspectos del funcionamiento familiar.
2. El apoyo conductual positivo puede ser contemplado como un abordaje que es altamente congruente con los principios fundamentales del apoyo familiar; de este modo, ofrece a las familias un camino esperanzador para reducir algunos de los sufrimientos que las conductas problemáticas ocasionan sobre la calidad de vida de la familia.
3. Existen ciertas prácticas que las familias consideran particularmente beneficiosas en esta aventura de desarrollar el apoyo conductual positivo centrado en la familia.

Los efectos de las conductas problemáticas sobre las familias

Como investigadores y directores del programa, cuando entramos inicialmente en relación con las familias teníamos un conocimiento que sólo era parcial sobre su experiencia con los problemas de conducta. Fueron necesarias muchas horas de trabajo, conversación y tiempo con las familias para empezar a establecer una relación recíproca de confianza; y fue la calidad de estas relaciones la que nos proporcionó una comprensión

más profunda del impacto que los problemas de conducta ejercían sobre las vidas de las familias (Fox y col., Dunlap y Bucy, 1997; Fox y col., 2002).

Conductas que podríamos identificar como problemáticas habían sido aceptadas o toleradas por los miembros de la familia; y, en cambio, se preocupaban más por otras que no podían parecer relativamente benignas. De todos modos, como regla general, la conducta que las familias consideraban problemática era una conducta que aislaba al niño de la vecindad de la familia (p. ej., agresión hacia sus compañeros), o una conducta que ocasionaba apuro en la familia (p. ej., el no responder como conducta permanente, provocar un incidente durante la comida).

Uno de los resultados que nos sorprendió al procesar los datos a partir de una serie de estudios fue la profundidad y la extensión con que los problemas serios de conducta impactan sobre el funcionamiento del sistema familiar.

Con frecuencia, la conducta problemática o la circunstancia que ocasionó que nos consultaran fue sólo el síntoma inicial de un patrón más complejo y serio marcado por la tensión y la desorganización dentro de la gama completa de costumbres familiares.

Con razón describió una madre este fenómeno como una “implicación de 24 horas al día, 7 días a la semana” (Fox y col., 2002). La conducta problemática dentro del sistema familiar tiene la capacidad de redefinir las relaciones familiares, las costumbres, el sentimiento de bienestar, el desarrollo de las relaciones sociales y las amistades, la salud, y la perspectiva sobre el futuro.

Las conductas problemáticas raramente se dan en un único contexto. En su mayoría representaban estilos de interacción que eran conformados a lo largo del tiempo y de los múltiples contextos por influencias complejas y recíprocas. Muchas de las familias a las que presentamos nuestro apoyo habían desarrollado sus propios ajustes ante la conducta problemática como resultado de un reforzamiento negativo (p. ej., rendirse a la conducta problemática para frenar su aparición).

Por ejemplo, una familia guardaba su comida en un frigorífico distinto en el garaje, como respuesta a la insistencia de su hijo de que sólo se guardaran en la cocina ciertas cosas. Otro padre cantaba constantemente “Old McDonald” mientras hacía la compra, para evitar que su hijo se arañase o se golpease la cabeza. Una madre describía la respuesta de su familia ante un problema como si “terminásemos por saltar a través de los aros para intentar que todo ello se acabe, y cuando no funciona, seguimos haciéndolo” (Fox y col., 1997, p. 204).

La presencia de conductas problemáticas dentro de la interacción familiar puede desencadenar otros cambios sustanciales en el sentimiento familiar de su bienestar, sus emociones, su confort, su eficacia, e incluso sobre los modos de interactuar con los demás. Por ejemplo, llegamos a saber de un muchacho al que nunca se le había dejado jugar fuera de casa con sus hermanos porque había dispersado sus heces repetidas veces en la casa de un vecino. Esta conducta afectó a la relación del niño con sus vecinos, la independencia del niño, y había contribuido a desarrollar un sentimiento de alineación. He aquí como lo expresó su madre: “Vivimos en nuestro propio mundo, no podemos esperar que los demás lo comprendan”. Del mismo modo, varias familias que nos han expresado que se sienten como si vivieran prisioneros en su propia casa.

En nuestro trabajo con las familias, hemos observado mucha fortaleza por parte de su sistema familiar, y con frecuencia nos hemos asombrado de su capacidad para afrontar las constantes exigencias de una conducta problemática. Hemos aprendido que uno de los poderosos impactos de la conducta problemática es esa especie del impuesto emocional que grava sobre las familias.

Una madre confesó que se sentía como “Jekyll y Hyde” ya que intentaba mostrarse alegre y optimista mientras por dentro se sentía morir. Otro dijo: “Hay veces en que uno se siente tan exhausto física y emocionalmente... sólo quieres llorar”. Una madre a la que prestábamos apoyo contó que sentía ataques de ansiedad mientras esperaba cada día la vuelta de su hijo del colegio a casa.

Conforme hemos ido trabajando con más familias a lo largo de los años, hemos comprobado que estos sentimientos y experiencias no son raros sino, por desgracia, frecuentes. Ponen de manifiesto lo duro que puede ser el reto que imponen los problemas graves de conducta, y realizan la importancia que tiene el encontrarse sistemas que ayuden a las familias de estos niños, con apoyos que sean lo suficientemente eficaces como para mejorar de modo sustancial todos estos penosos indicadores del estilo de vida.

EL APOYO CONDUCTUAL POSITIVO COMO SOSTÉN A LA FAMILIA

Históricamente, los métodos de modificación de conducta, aunque eficaces en circunstancias aisladas, no han conseguido resolver los problemas graves de una manera globalizada o mantenida, ni han sido lo suficientemente ricos como para ofrecer una promesa sincera de que habrían de mejorar la calidad de vida de la familia.

El surgimiento del apoyo conductual positivo (ACP) como un abordaje diferente (Horner y col., 1990) ofrecía un margen de esperanza de que podrían organizarse las intervenciones de un modo que produjera un beneficio más significativo para los niños y sus familias afectadas por los problemas de conducta. Aunque todavía se necesitan investigaciones para valorar plenamente los efectos del ACP y para refinar sus métodos con el fin de mejorar su impacto en sentido longitudinal, nuestros resultados han demostrado intensamente la influencia que ejercen las mejorías de los ACP realizados de forma global y centrados en la familia (p. ej., Clarke y col., 1999; Dunlop y Fox, 1999^a, Vaughn y col., 1997). Esto parece deberse a varios factores críticos del método, incluidos los descritos por Lucyshyn y sus colegas en diversos trabajos (Lucyshyn y col., 2002; Lucyshyn y col., 1997).

Desde la perspectiva del funcionamiento de una familia, el principio más importante del ACP es que es aplicado en todas sus fases de manera compartida, entre los individuos (por lo general, profesionales) con experiencia práctica y los miembros de la familia y otras personas que están diariamente implicadas con el interesado y que se ven afectadas por la presencia de los problemas de conducta.

El compromiso a compartir el apoyo significa que el ACP se separa claramente del “modelo del experto” tradicional en la consulta sobre la conducta, a favor de un modelo de colaboración, basado en un equipo que se centra alrededor de la familia y su hijo. La calidad de vida presente y futura del niño es el foco que dirige todo el proceso del ACP, y mejorar el estilo de vida es su objetivo universal. Puesto que la vida del niño está inseparablemente conectada con la de la familia, el bienestar familiar se convierte en la consideración central.

En el ACP las familias quedan involucradas con los elementos esenciales que participan en el proceso de evaluación funcional y desarrollo del plan de apoyo. Con frecuencia los miembros de la familia son los únicos miembros que poseen el conocimiento esencial sobre la casa de la familia y las tareas comunitarias, así como sobre los patrones de la conducta problemática y de la interacción familiar. Los miembros de la familias son también los más aptos para describir el posible ajuste entre los componentes del plan de apoyo recomendado y los valores, tradicionales culturales, objetivos, hábitos y tendencias del sistema familiar. Este ajuste resulta indispensable para ejecutar de forma inmediata y mantenida el plan de apoyo puesto que, en los contextos familiares, los miembros de la familia son los que gobiernan esa ejecución. No puede ser eficaz una intervención si no es utilizada, y esta característica de tarea compartida propia del ACP ayuda a asegurar que, efectivamente, se van utilizar las estrategias planificadas.

Un rasgo importante del ACP es el de que pone su énfasis en la consecución de resultados que impliquen mejorías en la calidad de vida, que sean consideradas auténticamente significativas desde las perspectivas de la familia y de los demás participantes esenciales.

Este hecho pone de manifiesto que el equipo del ACP es el principal responsable para el niño y su familia de diseñar los planes y de producir modificaciones que sean importantes para las vidas y el bienestar de los participantes que son clave del proyecto.

Pero al mismo tiempo debe comprenderse que, por lo general, estos cambios requieren una implicación longitudinal en el tiempo y ajustes periódicos que respondan a las cambiantes circunstancias, oportunidades y problemas. Puesto que las personas se desarrollan continuamente de diversas maneras, y puesto que los contextos familiares se muestran siempre en estados cambiantes, nunca el plan puede ser el ideal para períodos prolongados de tiempo. Por este motivo, es fundamental que los miembros del equipo del ACP afronten sus responsabilidades con humildad y reconozcan que ciertos problemas ocasionales han de ser contemplados simplemente como señales de que es necesario realizar un cambio.

PRÁCTICAS DE ACP EN AMISTAD CON LA FAMILIA

Conforme hemos ido trabajando con familias para desarrollar programas de ACP, hemos incrementado nuestro conocimiento sobre cuáles son prácticas clave que resultan necesarias para producir óptimos resultados en el contexto familiar. Se han descrito estas prácticas en otros foros con más detalle (Dunlop y Fox, 1999b; Dunlop y col., 2001; Lucyshyn y col., 2002). Aprovechamos esta oportunidad para resumir alguna de las directrices más fundamentales. Las prácticas se amoldan al apoyo de la familia, en donde la preocupación esencial ha de ser la presencia de crónicos y graves problemas de conducta. Cuando los problemas son menos serios, las

recomendaciones se verán mitigadas en proporción a las circunstancias, si bien habrán de persistir en cuanto sean necesarias.

CONSTRUIR RELACIONES DE CONFIANZA CON LA FAMILIA

La clave que haya una auténtica participación funcional es la presencia de una relación recíproca de confianza entre la familia y los profesionales y los demás miembros del equipo de apoyo conductual. Se caracteriza esta relación por la comprensión y el respeto mutuos, y por el alivio y la confianza que surgen cuando hay un empeño compartido en un objetivo común. Es crítico que se dirija la comunicación en un lenguaje que sea óptimamente eficaz y familiar. Las relaciones de confianza permiten el intercambio de información personal y técnica que resulta crucial para poder evaluar funcionalmente y para planificar los procesos, y eventualmente, para diseñar planes de apoyo que sean eficaces y pertinentes en ese contexto. Para desarrollar una relación de confianza se necesita a menudo pasar tiempo con la familia en su casa y en su ambiente, crear relaciones con todos los miembros del sistema familiar, y demostrar auténtica preocupación y compromiso de servicio para con el bienestar del niño.

COMPROMETERSE EN UNA PLANIFICACIÓN ORIENTADA HACIA LA FAMILIA Y CENTRADA EN LA PERSONA

Planificar de una forma que esté centrada en la persona en un proceso extremadamente valioso para desarrollar una visión compartida y una planificación de la acción alrededor de las personas que reciben el apoyo por parte de un equipo (Kincaid y Fox, 2002; Mount y Zwernik, 1988). En los ACP centrados en la familia, el proceso de planificación circula alrededor de muchos aspectos que son clave en la vida de la familia. Esto resulta totalmente apropiado ya que el sistema familiar constituye el elemento esencial del entorno del niño. Ha de dirigirse este proceso una vez que se ha establecido cierta confianza, y ha de preceder al desarrollo del primer plan globalizado de apoyo de conducta.

Es necesario atender a las familias para que consigan el acceso a los apoyos que necesiten. Muchas familias cuyos hijos tienen serios problemas de conducta pueden también estar luchando con temas o problemas que afecten a su estilo de vida y a su capacidad para ayudar al niño en el desarrollo de sus capacidades. Si una familia está luchando con problemas sobre su domicilio, la salud, relaciones difíciles o su estado económico, tendrá menor capacidad para dedicar su tiempo y su atención al ACP. Los miembros del equipo deben saber cómo equilibrar el abordaje de este tipo de problemas con la comprensión de que, para tener éxito en el proceso de apoyo de la conducta, es fundamental que exista un sistema familiar sano y flexible. Si bien el equipo puede no tener la capacidad para solucionar todos estos problemas, sus miembros ayudarán a la familia a acceder a los recursos que hay disponibles en la comunidad para responder a este tipo más amplio de problemas.

ANIMAR A LA FAMILIA A QUE SE IMPLIQUE EN LA EVALUACIÓN FUNCIONAL Y EN EL DESARROLLO DEL PLAN DE APOYO

Se han de dar todos los pasos para facilitar la participación activa de la familia en el proceso de la evaluación funcional y el desarrollo del plan. Se ha de ayudar a sus miembros a que comprendan los principios que fundamentan el proceso y a que participen en la identificación de los contextos para el desarrollo de las actividades propias de la evaluación funcional, en la recogida de la información sobre la evaluación, y en el desarrollo de las estrategias de apoyo de la conducta. Es de enorme valor para los miembros de la familia el comprometerse en el proceso de conectar la información sobre la evaluación con el diseño del plan de apoyo, incluida la selección de los componentes que son más similares a las circunstancias de la casa y de la comunidad a las que después se habrán de aplicar (Dunlap y col., 2001; Lucyshyn y col., 2002).

ASEGURAR LA INTEGRIDAD TÉCNICA DE LA REALIZACIÓN

Los planes de ACP incluyen por lo general componentes de instrucción así como estrategias para conseguir un ambiente que implica la aparición de las conductas problemáticas. Estos componentes deben ser de tal calidad que puedan ser ejecutados con facilidad por los correspondientes miembros de la familia. Hemos visto con frecuencia que ayuda mostrar los componentes y, a veces, presta ayuda y entrenamiento hasta que los diversos procedimientos se realicen con soltura. Esto es especialmente cierto cuando se realizan procedimientos nuevos en situaciones públicas. Es vital que los miembros de la familia se sientan plenamente cómodos con el procedimientos, y que sean sencillos de realizar; de lo contrario no se utilizarán esas estrategias durante mucho tiempo.

OFRECER PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y VIGILANCIA QUE SEAN EFICIENTES Y VÁLIDOS

Es necesario disponer de algunas estrategias para evaluar el éxito del plan, pero no es menos esencial que las estrategias sean accesibles a las familias. En nuestra experiencia, las familias prefieren métodos de recogida de datos del tipo de llamadas telefónicas o listados sencillos. Debe quedar muy claro que los datos corresponden a

las prioridades más evidentes de la familia, y que guardan relación con una visión compartida de todo el equipo de apoyo.

1. Asegúrense de que se han afrontado las necesidades básicas de la familia. Si la familia está luchando con su vida del día a día, puede que no esté preparada para afrontar el estrés del cambio.
2. Celebren hasta los más pequeños éxitos. La familia y el equipo necesitan creer que están sucediendo cambios y que están en el camino del éxito.
3. Asegúrense de que el niño dispone de los servicios que necesita (p. ej., logopedia)
4. Vuelvan al plan centrado en la persona para afrontar la visión y la calidad de vida.
5. Asegúrense de que los padres disponen de un servicio de apoyo para ellos mismos y para los demás hermanos (Lucyshyn y col., 2000).
6. Consigan implicar a otras organizaciones de servicios.
7. Asegúrense de que la familia dispone de un círculo de apoyo al margen de los servicios pagados.

RESUMEN

La información que hemos adquirido durante nuestros años de desarrollo del programa y de investigación es fruto de la colaboración y de las tareas compartidas con miembros de las familias, así como de la observación compartida con nuestros colegas a lo largo del país. Su contribución nos ha animado a valorar los avances que han ocurrido, y a tener en cuenta los tremendos problemas que nos restan por resolver. Hay mucho por hacer para profundizar en nuestro conocimiento sobre la sostenibilidad del ACP en un contexto familiar, y para construir sistemas de apoyo que sean capaces de impartir este tipo de ayuda orientada en el equipo, que sea capaz de incrementar la calidad de vida de los niños y sus familias afectados por los problemas de conducta.

AGRADECIMIENTO

Este artículo ha sido traducido con autorización de la revista "Hand in Hand, a Publication of the Down Syndrome Research Foundation", vol. 8, n° 2, verano 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- Chen D, Downing JE, Peckham-Hardin KD. Working with families of diverse cultural and linguistic backgrounds: Considerations for culturally responsive positive behaviour support En: JM Lucyshyn, G Dunlap, RW Albin (eds.), Families and positive behaviour support: Addressing problem behaviour in family contexts Baltimore: Paul H. Brookes. 2002 pp 134-154.
- Clarke S, Dunlap G, Vaughn B. Family-centred, assessment-based intervention to improve behaviour during an early morning routine. J Positive Behav Intervent 1999; 1 : 235-341.
- Dunlap G, Fox L.A demonstration of behavioural support for young children with autism. J Positive Behav Intervent 1999; 1: 77-87.
- Dunlap G, Fox L. Supporting families of young children with autism. Infants and Young Children 1999b;12:48-54.
- Dunlap G, Newton JS, Fox L, Benito N, Vaughn B. Family Involvement in functional assessment and positive behaviour support. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 2001; 16:215-221.
- Fox L., Vaughn BJ, Dunlap G, Bucy M. Parent-professional partnership in behavioural support: A qualitative analysis of one family's experience. The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps 1997; 22; 198 – 207.
- Fox L, Vaughn B, Wyatte LL, Dunlap G. We can't expect other people to understand: Family perspectives on problem behaviour. Exceptional Children 2002; 68; 437 – 451
- Horner RH, Dunlap G, Koegal RI, Carr EG, Sailor W, Anderson J, Albin RW, O'Neill RE. Toward a technology of "non-aversive" behavioural support. J. of the Association for Persons with Severe Handicap 1990; 15;125 – 132.
- Kincaid D, Fox L. (). Person-centered planning and positive behaviour support. En S Holburn, PM Vietze (Eds.), Person-centered planning. Research, practice, and future directions. Baltimore: Paul H. Brookes 2002, pp. 20-50.
- Lucyshyn JM, Dunlap G, Albin RW. Positive behaviour support: Addressing problem behaviour support in family contexts. Baltimore: Paul H. Brookes 1997.
- Lucyshyn JM, Horner RH, Albin RW. Positive behavioural support with families. TASH Newsletter, 23 (3); 31-33 (reprinted from 1996). 1997. Mount B. Zwernik K. It's never too early. It's never too late (Publication No. 421-88-109). St. Paul, MN: Metropolitan Council 1988.
- Salend JS, Taylor LS. Cultural perspectives: Missing pieces in the functional assessment process. Intervention in School and Clinic 2002; 38, 104-112.
- Vaughn BJ, Dunlap G, Fox L, Clarke S, Bucy M. Parent-professional partnership in behavioural support: A case study of community based intervention. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps 1997; 22: 186-197

APOYO CONDUCTUAL POSITIVO: Cómo crear ambientes creativos de asistencia en casa, en la escuela, en la comunidad

Autores: Hank Edmonson, Med., Ann Turnbull, Ed.D.
Fuente: Revista Síndrome de Down 21:3-15, 2004

RESUMEN:

El artículo expone de manera sistemática la necesidad y utilidad del apoyo conductual positivo (ACP) para afrontar conductas anómalas. Basan su artículo en una línea de investigación desarrollada en colegios de enseñanza media, que resulta válida tanto para los alumnos "típicos" como para los que tienen necesidades educativas especiales. El ACP se centra en enseñar conductas que sean apropiadas, en el proceso que trata de aumentar la probabilidad de que las intervenciones sean eficientes, poderosas y eficaces. Para ello han de basarse en datos que contemplen las conductas del individuo, el ambiente escolar, familiar y comunitario, y su propia fisiología. Desde ahí se intenta comprender y analizar la conducta y diseñar los apoyos, bajo la dirección de un equipo. El ACP proporciona el modo de organizar los recursos para detectar la necesidad, evaluar lo que tiene éxito y realizar los ajustes necesarios. Propone cuatro niveles de apoyo: apoyo universal; apoyo de grupo; apoyo individual en la escuela y apoyo individual global. En cada nivel de actuación se analiza la intervención a realizar, los beneficios para la escuela y las consecuencias para la familia. Todo ello desde la mejoría del individuo.

"Yo no he sido preparado en la carrera para esto... Recibí clases sobre cómo manejar una clase... Aprendí cómo preparar preciosos tableros de noticias y cómo llevar reuniones de padres con los profesores, y cómo llevar a Juanito a tomar el lunch...", dice el profesor de un centro escolar, conforme va expresando sus sentimientos y los de otros muchos, al analizar cómo apoyan a los alumnos cuyas conductas entorpecen su aprendizaje. El objetivo de este artículo es ofrecer ideas para tratar de investigar sobre los apoyos conductuales positivos (ACP). Para ello abordamos el apoyo a estudiantes mediante el análisis de los siguientes puntos: la definición, el ACP y la ley, componentes clave del ACP y la organización de cuatro niveles de apoyo.

¿QUÉ ES EL ACP?

De acuerdo con Turnbull y col., el ACP implica dos elementos: conducta positiva y apoyo. Es, al mismo tiempo, un principio conceptual de intervención positiva y una estructura o entramado para organizar los apoyos. Como principio, las intervenciones conductuales han de empeñarse en incrementar las habilidades. Centrarse simplemente en la represión y en el castigo de las habilidades que no son aceptables produce diversos efectos secundarios (Sidman, 1989). Entre otros, sin agotar la lista, hacer que la conducta sea más difícil de cambiar, aumentar las conductas de huida y evitar promover la revancha o venganza.

El ACP se centra en enseñar conductas que sean apropiadas. Está relacionado con la disciplina por cuanto este término proviene de la palabra de raíz latina discipulus, que literalmente significa "enseñar". Para entender por qué se dan ciertas conductas, se utiliza un proceso conocido como evaluación funcional de la conducta (que se analiza con mayor detalle más adelante). El objetivo de este proceso es el de aumentar la probabilidad de que las intervenciones resulten eficientes, poderosas y eficaces. Todas las decisiones han de basarse en datos que contemplen las conductas del estudiante, el ambiente (dentro y fuera de la escuela) y la fisiología. Es este flujo de información entre los responsables fundamentales el que consigue que haya un cambio en los muy diferentes niveles 8Briggs y Peat, 1999; Wheatly, 1992)

Dentro del ACP, existe un interés por el amplio contexto en el que ocurre una determinada conducta. Como explicó Dewey (1997/1938) los estudiantes tienen experiencias poco educadoras cuando surge un conflicto entre ellos y la situación. Las estrategias del ACP intentan concentrarse sobre los sistemas capaces de promover una modificación de la alteración (la escuela en su totalidad, la clase, las comunidades, la familia) con el fin de mejorar las experiencias educativas de los niños, sus familias y los profesores.

Otro factor es que las decisiones basadas en datos han de ser tomadas por equipos de personas interesadas en el bienestar del individuo. Nadie solo puede cargar con la responsabilidad de apoyar a las personas cuya conducta dificulta su capacidad de manera importante. El refrán ha sido que "Hace falta un pueblo entero para criar a un niño".

Como estructura, el ACP proporciona el modo de organizar recursos para reducir la duplicación de servicios, detectar las necesidades, evaluar lo que tiene éxito y hacer sobre la marcha los correspondientes ajustes. Aún

cuando cambie la unidad de análisis (p.ej. la escuela, la clase, la comunidad), siguen siendo válidos los principios clave. Los cuatro niveles de apoyo que se analizan más adelante (apoyo universal, apoyo de grupo, apoyo individual en la escuela y apoyos individuales globales) ofrecen a los padres, a los profesores y a los miembros de la comunidad un medio para organizarse a sí mismos (Briggs y Peat 1999), con el fin de asegurar el éxito de todos los estudiante. Los investigadores de la Universidad de Loyola en Chicago y de la Universidad de Kansas proponen que cada uno de estos niveles es crítico y está interrelacionado. Sin uno cualquiera de estos niveles de apoyo, los responsables de la vida del niño se encontrarán sin los recursos necesarios para ofrecer experiencias apropiadas.

¿CUÁL ES LA LEY?

Hacer frente a las necesidades de un individuo con discapacidad puede resultar difícil si se añaden problemas de disciplina a la ecuación. Quienes le aportan su apoyo deben preguntarse a sí mismos: ¿Cómo podemos organizar situaciones en las que las personas reciban la educación adecuada cuando su conducta dificulta el éxito?

Cuando las escuelas se encuentran con conductas problemáticas de sus estudiantes, el gobierno federal invita a que se considere el ACP. Eso requiere que el equipo que forma el plan de educación individualizada (PEI) considere si lo ve apropiado a las estrategias, incluidas las intervenciones conductuales positivas y apoyos: estrategias y apoyos dirigidos a controlar esa conducta. (IDEA, sección 1415 (d) (3) (B), 1997).

La Ley de Educación de las personas con Discapacidad (Individuals with Disabilities Education Act. IDEA) de 1997 también: a) permite que los estudiantes que no reciben servicios de educación especial puedan beneficiarse incidentalmente de estos apoyos, b) favorece el recurso a métodos que impliquen a toda la escuela, c) considera que la mejoría de la escuela es el método para crear un ambiente escolar generalizado de apoyo y d) anima a que compartan sus estrategias las escuelas, las familias y las personas que prestan los servicios. La siguiente sección va a ofrecer un análisis de los cuatro componentes del ACP. Estos niveles son de intento de conjuntar estas consideraciones de IDEA para crear los adecuados ambientes de apoyo.

LOS CUATRO NIVELES DEL ACP

1.- Apoyo Universal

El término “universal” indica que es toda la población de la escuela la que recibe este nivel de apoyo. En este nivel, cada estudiante queda expuesto de manera universal a la misma instrucción conductual.

Intervención. Sea en el trabajo, en casa, en la clase o durante el recreo, las personas desean saber qué se espera de ellas. Piensan lo frustrante que sería intentar jugar a cualquier deporte sin comprender sus reglas o lo que espera que haga. Imagínese en el baloncesto, por ejemplo: sería muchísimo más eficiente si pudiéramos subirnos en los hombros de un compañero y colocar el balón dentro del anillo. Pero no se nos permite hacerlo, va contra las reglas. Si alguien va a jugar a ese deporte, suponemos que alguien dedicará cierto tiempo para explicar las conductas que se esperan de él antes de que empiece a jugar. De lo contrario la gente vería que muchos de sus esfuerzos son inútiles.

En el ejemplo anterior, como en otras situaciones, la gente confía en que los individuos conozcan lo que se espera de ellos. Con frecuencia se castigan conductas inapropiadas sin que se hayan enseñado (disciplinado) a la persona las respuestas correctas.

Como con cualquier actividad deportiva, es mejor iniciar por lo básico. El apoyo universal significa:

- La identificación de entre tres y cinco expectativas o propuestas, expuestas en positivo (p. Ej. , actuar con seguridad y prudencia, ser cooperativo, estar dispuesto a aprender)
- Enseñar de forma directa estas conductas en situaciones múltiples.
- Asegurarse de que estas conductas propuestas funcionan.
- Guardar nota de las conductas esperadas.

Estos propuestas han de ser breves, fáciles de recordar y expuestas en positivo: anunciadas en áreas por las que se pase con frecuencia (clases, pasillos) y han de ser desarrolladas y acordadas por todos los participantes en esa concreta situación. Los profesores pueden desarrollar sus propuestas pidiendo al staff y a los estudiantes que describan los pasos que hay que dar para tener éxito en su escuela. En un colegio, los profesores indicaron sus propuestas: actuar con seguridad y prudencia, cooperar, estar dispuesto a aprender, ser respetuoso y ser

responsable. Estas cinco propuestas son el entramado o estructura para los códigos de conducta de la clase y están anunciadas en todas las clases, en la cafetería, en los despachos y en los pasillos.

Uno se limitaría a explicar a un niño las complejidades de un tiro libre en el baloncesto y esperaría que eso fuese suficiente. Para enseñar esa habilidad, probablemente explicaría primero lo que debe ser enseñado y por qué es importante, describiría cada uno de los pasos específicos del tiro, haría el mismo el tiro como modelo, dejaría al niño que lo practicara y evaluaría su realización. Estos mismos pasos son los componentes de la enseñanza de una propuesta conductual. Estos pasos (identificar la habilidad, sentar las bases, enseñar la habilidad, hacer que se practique y evaluar lo realizado) son también los componentes de una buena instrucción. En los colegios en los que se está proporcionando este nivel de apoyo, los profesores realizan una combinación de estas etapas para enseñar las propuestas de su situación a sus alumnos.

Por tanto estas propuestas tendrían que llegar a convertirse en una parte de la cultura de esa institución y ser reconocida como tal; y más importante aún, tales conductas debería funcionar (es decir, las cosas deseables ocurren para conseguir el objetivo correcto). En las escuelas en donde se están realizando estos estudios de investigación, los profesores usaron sus tres a cinco propuestas para ofrecer el entramado de sus códigos de conducta (regla de la clase). La mayoría de las escuelas necesitan el desarrollo de estos códigos. Los profesores reciben la información a partir de sus alumnos sobre cómo van apareciendo las esperadas conductas durante los cientos de actividades que se desarrollan a lo largo del día escolar. Uno de los beneficios que se consigue al incorporar a los alumnos en el desarrollo de los códigos es que la gente realmente llega a poseer lo que ella misma crea (Fullan, 1998).

Una escuela que puso en marcha el ACP describió que durante el año que se tomó como base de referencia, el 81% de los alumnos tuvieron al menos una nota de advertencia (Warren y col, en prensa). Esta estadística ilustra la cultura de la escuela: resultaba “frío” portarse “mal”. Los profesores desarrollaron un sistema para cambiar esta cultura de “lo malo”. Se colocaron las cinco propuestas de la escuela en pequeñas notas de papel, junto con un espacio para poner el nombre del estudiante y del profesor. Por ejemplo, cuando un estudiante cooperaba, el profesor le daría una de las notas en la que pondría una marca junto a la conducta en la que se había mostrado cooperador. El estudiante llevaría entonces la nota a la secretaria, en donde la nota se introduciría en una de las tres cajas, dependiendo del nivel o grado del estudiante. Al comienzo de cada día escolar, el subdirector elegiría a un estudiante de cada caja correspondiente a los grados o niveles y leería los nombres de los estudiantes, los nombres de los profesores y las conductas premiadas por el sistema de altavoces. Después los estudiantes irían a secretaría donde se les haría una foto en grupo y elegirían un premio de los expuestos en una vitrina. Después se expondría la foto de cada estudiante en un tablero acompañada de la conducta realizada merecedora del premio; el tablón está colocado al lado de la cafetería por donde todos los estudiantes han de pasar para tomar su lunch.

Beneficios para la escuela.- Los profesores de esta escuela indicaron que de este método se derivaron varios beneficios (Edmonson, 2000; Turbull y col., en prensa). Los profesores que reforzaban las “deseadas” conductas de los alumnos mejoraron las relaciones estudiante – profesor. Estos sistemas que premian la conducta ayudaron a los profesores a buscar las conductas positivas de sus alumnos en lugar de las negativas. Cuando se enseñaban y premiaban estas conductas, los alumnos llegaban a saber lo que estaban haciendo bien. El claustro también destacó que el sistema de premio daba a los estudiantes algo por lo que esperar o desear; les motivaba para estar en la escuela y hacerlo con éxito. El claustro sugirió también que el sistema proporcionaba los principios propios de IDEA: normalización y adaptación mutua.

La normalización supone elaborar una situación en la que las personas con discapacidad son tratadas y se sienten miembros “normales” de la sociedad. Los profesores afirmaron que, puesto que todos los alumnos participaron en el sistema de conducta-premio, los que recibían servicios de educación especial formaban parte del conjunto. Y describieron el efecto favorable que estos alumnos recibían cuando se les llamaba por los altavoces para que acudieran a la secretaría.

Las adaptaciones mutuas significan que se crean apoyos que van dirigidos al individuo y simultáneamente tratan de mejorar su ambiente. Utilizando este sistema de conducta-premio, se premiaban las conductas individuales que habían sido propuestas (p. Ej., actuar con prudencia, cooperar) y con ello se incrementaba la probabilidad de que se realizaran con éxito esas conductas en la escuela. Se enriquecía el ambiente global de la escuela con la cantidad de resultados positivos por parte de los alumnos, porque los profesores tenían una razón para buscar las conductas propuestas. Los datos del primer año indicaron que los profesores dieron dos veces más notas positivas que referencias negativas. Aunque la relación ideal puede ser de tres o cuatro positivas por una negativa, los profesores han dado ya un gran paso adelante en la dirección correcta.

Quizá el punto más destacable en la propuesta del sistema universal de apoyo sea el de que se concentra de manera especial en la prevención. Sin este tipo de sistema, los profesores tendrían que esperar a que el estudiante realizara una conducta mala y proceder entonces a su corrección. Esta corrección consiste típicamente en castigar la conducta problemática (p. Ej., “deja de hacer eso”) sin decir al estudiante con qué conducta debe reemplazarla (p. Ej., “habla en voz baja”). Con el sistema universal de apoyo, los profesores no tienen que esperar a que aparezcan conductas problemáticas para enseñar (disciplina) las conductas previstas. Esto ahorra tiempo. De hecho, el claustro de esta escuela aumentó su tiempo de instrucción tras instaurar este nivel de apoyo. Enseñar y premiar las conductas propuestas previene las interacciones negativas entre estudiantes y profesores (p. Ej., las luchas de poder), algo que marca el tono para futuros problemas (p. Ej., escape, evitación, revancha).

Consecuencias para las familias.- La transferencia del apoyo universal a la situación familiar parece que está guiada por varias preguntas:

¿Qué conductas se espera que tengan lugar en casa? Podríamos sentarnos, como familia y analizar las conductas que cabe esperar por parte de los adultos y de los niños. Podríamos hacer que los niños escribieran, dibujaran o dictaran cómo podrían aparecer esas conductas. Restringir la lista a entre tres y cinco propuestas cortas y definidas en forma positiva. Estas propuestas podrían ser, sin tener que limitarse a ellas, las de actuar con seguridad y prudencia, cooperar, ser complacientes y ser respetuosos. Ayudará mucho anunciar esas propuestas en sitios de mucho paso o juego. Eso permitirá a los miembros de la familia referirse a las propuestas siempre que sea necesario.

¿Qué conocimiento tienen los miembros de la familia de esas conductas? ¿Qué características muestras esas propuestas en diferentes situaciones? Una vez que se ha llegado a un acuerdo sobre estas propuestas, habrá de analizarse sobre cómo se muestran en las diversas situaciones. Piensen en todas las situaciones en las que a uno le gustaría que se mostrasen esas conductas. Y sean concretos. Una vez identificadas las propuestas y las situaciones, hay que enseñar a que funcionen conjuntamente. Hablaremos más de estos en la sección dedicada al apoyo de grupo.

¿Qué pasa a la gente cuando se implica en estas conductas? Debemos asegurarnos de que estas conductas previstas “funcionan” para los miembros de la familia. Así, si un miembro de la familia muestra una de esas conductas, como por ejemplo la de ser respetuoso en el juego con su hermano, algo favorable debe ocurrir al niño que mostró esa conducta. Y esto puede ser una respuesta regular (acceder a un juego, alabanza, realizar una actividad favorita) o el sistema de ficha o prenda (un billete que el niño canjeará para obtener un premio que le guste). La clave en el sistema de premio está en que éste siga de forma inmediata a la conducta deseada. Y ello incluye una descripción de la conducta (p. ej., “has sido amable con tu hermano al devolverle el juguete”), una razón de esa conducta (p. Ej., “eso es estupendo porque así disponemos de más tiempo para jugar”), comprobar que si comprende la razón (p. Ej., ¿comprendes por qué es tan bueno el ser amable?) y darle el premio (p. Ej., una alabanza, la propuesta de una actividad o de algún objeto que le guste). Un método práctico general es que uno desee gastar mucha energía al principio premiando las conductas deseadas. Un buen estándar es conseguir cuatro interacciones positivas por cada interacción de tipo correctivo.

¿Cómo sabe uno que las personas están comprometiéndose en las conductas previstas? La siguiente consideración es la evaluación del programa. Esto se va a ver de modo diferente en casa y en la escuela. Pero la idea es la misma, Primero, vigile si se está haciendo bien en la puesta en marcha y ejecución. ¿Se han colocado las reglas en sitios visibles de la casa, el coche u otros sitios de esparcimiento? ¿Tiene más interacciones positivas que negativas? ¿Conocen su familia y sus amigos más próximos las propuestas que usted ha decidido? Pregúntele periódicamente a los miembros de la familia si las recuerdan. El dar esta información a los amigos, los familiares y los cuidadores (p. Ej., canguros) puede prevenir algunos problemas posibles. Por último, lo ideal sería que algunas de las propuestas coincidieran con las pensadas para la escuela o centro de trabajo.

Controle después el ¿y ahora qué? En este plan que abarca al universo familiar. ¿Qué diferencia ha supuesto para la vida de la familia? ¿Hay menos disputas? ¿Tienen ahora los hijos más acceso a las actividades que de verdad les gustan? En conjunto ¿nota que los miembros de la familia terminan el día con más energía? ¿Se sienten ahora los padres de mejor humor cuando pasan el tiempo con sus hijos? Un método de llevar la cuenta del humor que uno tiene es escribir un número 1 a 10 en el calendario: el 1 indica un día terrible (p. Ej., se ha pasado bastante tiempo corrigiendo conductas), un 5 indicaría un día pasable (ni especialmente positivo ni punitivo), un 10 indicaría un día muy positivo (la mayoría de las interacciones con los hijos han sido positivas, con

poco tiempo para corregir conductas). Otro método para medir los resultados de sus intervenciones sería comprobar los productos que dejan los que viven en casa: Por ejemplo:

- Número de juguetes dejados sin recoger al final del día
- El modo en que quedan las camas y los baños después de usados
- El número de prendas de ropa que quedan en el suelo en lugar de quedar colgadas.

Dos beneficios se derivan del hecho de llevar la cuenta de las conductas de sus hijos. En primer lugar, en el primer minuto en que se empieza a llevar la cuenta ya se está impactando sobre la conducta. En segundo lugar, al llevar la cuenta de las conductas, es más fácil que se las considere (incluso las de uno mismo) como datos y no interacciones personales. La recogida de datos dota al adulto de una conducta que interrumpe sus reacciones típicas frente a los problemas de conducta del hijo (p. Eje, chillarle, intervenir físicamente). Da también a los padres la sensación de que están haciendo algo sobre la conducta problemática. Esto reducirá su nivel de frustración cuando vengan tiempos difíciles.

2.- Apoyo de grupo

Aunque el apoyo universal previene conductas problemáticas, a veces se necesitan estrategias más específicas. El apoyo de grupo supone identificar situaciones específicas, contextos, expectativas, propuestas y conductas que necesitan un mayor desarrollo.

Intervención.- En la escuela en donde se realizó este trabajo de investigación, muchos de los alumnos de 6° grado estaban mostrando dificultades en los momentos de ir por los pasillos. Estos problemas consistían en golpearse, empujarse, correr y gritar. El profesorado se sentía preocupado porque estas conductas podían ser peligrosas y quizá crearan problemas cuando los alumnos se trasladaban de una clase a la siguiente. Los profesores y los investigadores aplicaron el sistema de ACP para tratar este tipo de conductas.

En primer lugar, realizaron entrevistas y anotaron observaciones para identificar a los estudiantes, las horas y lo que todos desearían en relación con este tipo de conducta (que no fuera peligrosa). A continuación, los profesores utilizaron la estrategia de enseñanza que se muestra en la tabla 1 (Taylor-Green y col., 1997).

Un componente clave en estas sesiones “de disciplina” fue la utilización de lo que podríamos llamar el momento crítico de impulso para cambiar la conducta. Se pidió a los estudiantes que se implicaran en conductas en las que era muy probable que fueran a cambiar (p. Ej., andar de manera peligrosa por los pasillos). Se dieran o no se dieran cuenta, los estudiantes estaban obedeciendo a las instrucciones de los profesores. Los profesores fueron capaces de crear ese impulso hacia la obediencia. Con una sola excepción, todos los estudiantes fueron capaces de demostrar que podían ir por los pasillos de una manera normal. La única excepción fue que en el primer intento de andar de forma correcta caminaron por el lado contrario al que debían.

Beneficios para las escuelas.- Los profesores de la escuela en la que se desarrolló este trabajo señalaron que este nivel de apoyo resultó eficaz (Edmonson, 2000). Cuando se les preguntó si sería necesaria una sesión de seguimiento respondieron que no. Hubo una sugerencia en el sentido de que este nivel de apoyo había hecho también cambiar la opinión de algunos profesores sobre las conductas de sus alumnos. Muchos de los profesores indicaron también que les resultó muy útil ser capaces de corregir la conducta de los estudiantes en los pasillos. Los alumnos tuvieron suficiente conocimiento previo como para responsabilizarse de sus propias conductas. El claustro sugirió que hubiese sido muy útil ofrecer estrategias complementarias de autocontrol (p. Ej., llevar la cuenta de la ejecución de una conducta específica), con el fin de prolongar las conductas una vez recibido el entrenamiento inicial. Algunos profesores combinaron en sus clases las conductas enseñadas mediante el apoyo de grupo con sistemas de autocontrol.

Consecuencias para las familias.- El fundamento de este nivel de apoyo está en que las conductas problemáticas proporcionan claves para posibles intervenciones. Por ejemplo, cuando un niño chilla cuando pide un juguete, lo que se espera podría ser el darle gusto. Esta conducta ocurre en cualquier sitio. Las conductas de sustitución lógicamente serán las opuestas a la conducta problemática. La tabla 2 ofrece una plantilla de posibilidades que ayudan a planificar en casa las lecciones de apoyo de grupo.

Tabla 1 – Pasos a seguir en la instrucción dirigida a grupos

Estrategia de enseñanza	Puesta en marcha
Definir e identificar la propuesta y su situación.	Mantener la seguridad en los pasillos. Los estudiantes fueron llevados a un pasillo próximo al auditorio.
Identificar la razón por la que es necesaria la conducta propuesta.	Los estudiantes indicaron: “Así nadie será molestado”.
Describir cuál es la conducta que no debe aparecer (especificar).	Los estudiantes indican: “Golpearse unos a otros, correr, empujar”.
Describir cuál es la conducta que se debe seguir (especificar).	Los estudiante indican: “Andar con las manos pegadas al cuerpo, andar por el lado correcto del pasillo, hablar en voz baja.
Práctica: los estudiantes demuestran primero la conducta inapropiada y terminan con las conductas apropiadas.	Se les corrigió previamente antes de demostrarles las conductas inapropiadas que no debían hacer y que se consideraba como violaciones del código de la escuela. Se les mostró una señal que indicaría que ya era hora de terminar la demostración de cómo se andaba de manera inapropiada por el pasillo.
Suministrar sistemas “feedback” en que se reconocen las conductas previstas	Los estudiantes reciben certificados que indican la “certificación” de que saben andar adecuadamente por los pasillos.
“Feedback” permanente en relación con las conductas previstas.	Los profesores podían corregir a los estudiantes que no andaban correctamente preguntándoles “¿te estás comportando correctamente o no?”. Así se les daba oportunidad de evaluarse y cambiar su conducta sin necesidad de castigarlos.

Tabla 2. Plantilla para enseñar propuestas en casa

Propuesta	Situación 1: Cocina	Situación 2: Cuarto de estar	Situación 3: Dormitorio	Situación 4: Jardín
Sentirse seguro	P: Tocar el horno S:	P: Subirse a la camilla S: Uso apropiado de los muebles	P:	P: Golpear a otros Con un instrumento S: Uso apropiado de Los instrumentos
Ser responsable	P: Formas maleducadas en la mesa S: Cómo utilizar los cubiertos	P: Dejar desordenado los juguetes S: Cómo recoger los juguetes una vez usados	P: Dejar la ropa por el suelo. S: Colgar los vestidos	P: Dejar la bici en el camino detrás del coche. S: Enseñar dónde aparcarla una vez usada.
Ser respetuoso	P: Decir a gritos “dame la sal” S: Enseñar a decir “por favor” y “gracias”	P: Interrumpir cuando otros hablan. S: Enseñar el modo de interrumpir y esperar el turno	P: Poner la radio demasiado alta S: Enseñar cómo ajustar el volumen al ambiente de la casa	P: No guardar su turno cuando juega con amigos. S: Enseñar cómo guardar la vez y compartir el juego.
Saber cooperar	P: No acudir a comer	P:	P:	P:

	cuando se le llama. S: Cómo seguir las instrucciones en cuanto se dan	S:	S:	S:
--	--------------------------------------------------------------------------	----	----	----

P= Conducta problemática
S= Solución para ese problema

3 – Apoyo escolar individual

En el nivel individual los apoyos positivos de conducta requieren varias etapas: valoración, desarrollo de un grupo de apoyo, intervenciones y ajuste/evaluación continuados.

Intervención.- La intervención individual comienza con tres niveles de valoración: de la conducta, de la persona y de los factores ambientales. Cada uno de estos factores han de ser afrontados dentro de la llamada valoración funcional de la conducta (VFC). La VFC supone el entrevistarse con la gente que resulta familiar para el estudiante, tomar observaciones en múltiples contextos y diversos momentos, desarrollar una hipótesis sobre esa conducta y describir las conductas que deben ser mejoradas. Algo importante a añadir es también la comprensión de los puntos fuertes del estudiante. El objetivo del proceso de la VFC es aumentar la probabilidad de que el plan de intervención conductual haya de ser eficaz y eficiente.

Un modo sencillo de recordar el proceso de la entrevista es acordarse de cómo fue la primera clase de redacción o composición que recibimos. Los profesores probablemente nos indicaron que cualquier relato debería tener al menos estos cinco componentes: quién, qué, dónde, cuándo y por qué. Esta es también una guía eficaz para conseguir una mejor comprensión sobre qué pretende esa conducta y para desarrollar las intervenciones que afronten ese propósito de una manera más apropiada. Han de usarse esas cinco preguntas, tanto para las conductas que se realizan como para las que no se realizan.

El siguiente es un ejemplo de un alumno incorporado a un trabajo de investigación de la Universidad de Kansas sobre el APC:

Ted era un chico de 12 años que había recibido servicios de educación especial. Vivía con su madre pero cuando ésta trabajaba, se quedaba con su abuela hasta que su madre le recogía hace la media noche y volvían a casa.

Ted tenía varios puntos fuertes. Parecía que disfrutaba con el uso del ordenador, la lectura, los trabajos manuales y el trabajo con otros estudiantes de una clase en la que el inglés era el segundo idioma. Era también muy bueno evaluando sus propias conductas. Sabía cuándo tenía un buen día y cuando no y parecía que respondía muy bien si recibía una atención individual.

Según su madre, Ted tenía asma y desde 1995 desarrolló problemas de sueño. Su madre señaló que Ted y sus hermanos se escabullían y veían la televisión después de que los mandara a la cama. Dijo también que él y sus hermanos se peleaban con frecuencia en casa.

Según sus profesores, Ted empezó a fallar en la escuela. No seguía las reglas básicas de higiene (p ej., peinarse, rascarse hasta herirse en la clase). Pero las conductas que realmente preocupaban eran las de no trabajar y aislarse socialmente.

Según las notas del profesor, Ted tenía una historia de cuatro años de no terminar su trabajo o de evitarlo. Como dijo un profesor, Ted gastaba su tiempo “jugando con las cosas”. Estar sin trabajar suponía dos conductas: dormir y realizar conductas repetitivas. El dormir se describía como dar cabezadas o tumbar su cabeza sobre el pupitre. Las conductas repetitivas consistían en jugar con el lápiz o el papel, o en rascarse en las cicatrices.

El aislamiento social significó que había una falta de interacción con sus compañeros. Otros estudiantes le fastidiaban, normalmente como resultado de sus problemas de conducta. No parecía tener ninguna relación destacable con cualquier otro compañero. Este aislamiento social pareció que guardaba relación con los problemas de higiene personal. Se le describió como la típica persona que tenía un afecto atormentado.

Los instrumentos utilizados para recoger información adicional consistieron en entrevistas, observaciones directas, anotaciones de los ambientes positivos, entrevistas sobre estilos de aprendizaje, revisiones de documento y seguimiento del sueño. Los investigadores utilizaron entrevistas y observaciones para documentar cuándo aparecía la conducta problemática y cuándo no (ver tabla 3).

El presentimiento de que la capacidad de Ted para hacer su tarea tenía relación con sus actividades preferidas se puso a prueba como la única teoría de por qué ocurrían sus problemas. El profesor de sus estudios de sociales permitió a Ted leer el tema que a él mismo le parecía que era interesante. El resultado fue la comprobación por parte del profesor de que Ted se implicaba más en su trabajo durante esta actividad y que leía más durante la clase.

El equipo inicial de apoyo estuvo compuesto por uno de los subdirectores de la escuela, dos profesores, el consejero escolar, un enlace con los padres, su madre y un investigador. Uno de los profesores fue el jefe del grupo y sirvió como el único punto de contacto en la escuela para coordinar los datos, las reuniones y las intervenciones. El investigador actuó para facilitar la recogida de datos, las primeras reuniones del grupo y el desarrollo de la intervención.

El equipo decidió que se concentrarían en sustituir conductas de rechazo de trabajo por otras de aceptación (el ACP se centra más en fomentar conductas que en reducir las). La tabla 3 describe las intuiciones iniciales que tuvieron en cuenta durante el desarrollo del plan de intervención conductual (PIC). Los componentes de un PIC incluyen, pero no se limitan a, una descripción de las conductas que deben fomentarse, declaración de las propuestas o presentimientos sobre los problemas de conducta y las estrategias que se derivan a esas intuiciones para afrontar los problemas. En la tabla 4 se ofrecen algunas de estas estrategias.

Tabla 3 – Tabla de evaluación funcional de la conducta de Ted

Pregunta	Ocurrió	No ocurrió
Quién	Al trabajar con un profesor y varios estudiantes	Al trabajar uno a uno con un profesor
Qué	Al pedirle que haga algo que no le gusta hacer (p. ej., escribir). En su lugar dibujará	En la clase de arte
Dónde	En clases de mate, ciencia, lengua; en las discusiones de clase y en clases más pequeñas.	Cuando participa en las actividades que se citan más abajo.
Cuándo	Cuando se le pide en clase que se mantenga despierto. Cuando se le pide que lea en silencio. En los días en que su higiene personal deja que desear.	En lecturas de grupo. En actividades. Cuando está aseado. Cuando está familiarizado con el contenido de la lección.
Por qué	Para escaparse o evitar la frustración o trabajar en algo que no le gusta. Para recibir la atención de un adulto en clase.	Es un estudiante cinestésico. Le resulta importante ser atendido por un adulto. Es más fácil que se implique en los temas que le son familiares.

Como se darán cuenta probablemente, se hace mayor énfasis en las intervenciones antes de que surjan los problemas. Como ya se ha señalado antes, un principio fundamental del ACP consiste en que la prevención es por definición el modo más poderoso, eficaz y eficiente de afrontar una conducta problemática. La tabla 5 ofrece una descripción de las intervenciones que se desarrollaron en el caso específico de Ted.

Los maestros informaron que Ted empezó a ir mejor en la escuela. Durante un período de tres meses, Ted tuvo nueve notas disciplinarias. Tras la VFC y la aplicación del plan de intervención conductual, Ted no recibió más notas durante el resto del año. Aunque se necesitó ir ajustando el plan, muchos de los profesores señalaron que Ted lo estaba haciendo mucho mejor.

Beneficios para la Escuela.- Los investigadores extrajeron varias lecciones a partir de este proceso con Ted y otros estudiantes (Edmonson, 2000). Cuando uno trabaja con un estudiante, mejora la calidad de vida de los demás que están en su entorno. Tras estas intervenciones, los profesores disponían de más tiempo para trabajar con los otros alumnos, con lo que aumentaban su capacidad para atender a las necesidades de los otros estudiantes. La directora de los estudiantes dijo que el ACP sirvió como herramienta para aplicar los apoyos.

Sin un plan, de acuerdo con esta veterana profesora, nunca hubiese sido capaz de prestar este nivel de apoyo a Ted. El uso de un equipo responsabilizado en la conducta reduce también la probabilidad de que una persona se “queme” al intentar atender a todas las necesidades del individuo. El proceso del equipo suponía la división del trabajo, daba la oportunidad de compartir la responsabilidad y da acceso a recursos que una persona sola podría desconocer.

Al aplicar este nivel de apoyo se deben tener en cuenta varios factores (Edmonson 2000). En la realidad, ninguna intervención va a durar siempre. La gente y las circunstancias cambian; por eso, los apoyos necesitan cambiar. Por ejemplo, durante el primer año de la investigación, uno de los jóvenes incorporados en los estudios de los casos estaba trastornando la clase para llamar la atención de los adultos. No tenía mucha interacción con sus compañeros por lo que la atención de éstos no le parecía muy importante. Durante el segundo año, sin embargo, este joven empezó a pasar más tiempo en su interacción con los compañeros. Las estrategias de intervención que se pusieron en marcha habían sido diseñadas para una persona cuyas conductas problemáticas eran mantenidas por la atención del adulto. Aunque el equipo consideró que el hecho de que el joven empezara a interactuar con sus compañeros era algo adicional, tuvieron que ajustar sus estrategias de acuerdo con esta realidad.

Otras dos lecciones hemos aprendido de esta investigación. Parece que se tardan entre dos y tres meses desde que el ACP se inicia hasta que el equipo comienza a dominar el plan de intervención. Parece que las razones de este retraso incluyen la falta de experiencia previa por parte del equipo en relación con todo el proceso, los temas de horarios (p. Ej., ausencias, suspensiones) el nivel de intensidad de las conductas y las ideas de los miembros del equipo sobre lo que realmente significa “apoyos”.

Parece que también se tarda un año antes de que empiece a darse un cambio duradero y sustancial. Durante la mayor parte del primer año con los estudiantes incorporados en los estudios de casos, se daba un paso adelante y dos atrás. De forma constante, en los estudiantes que necesitaban apoyo individual, el equipo pasó por un proceso de identificar cuáles eran los apoyos. Por ejemplo, si se localizaba una persona que actuara como consejera del estudiante, surgía el problema del transporte para llegar hasta esos servicios. Si se localizaban pases de billetes de coste reducido para el autobús, el equipo tenía que encontrar el camino de superar el papeleo por toda la ciudad hasta que los estudiantes y sus familias obtuvieran sus recursos.

Consecuencias para las familias.- Resulta difícil poner un límite al número de consecuencias de esta investigación para las familias. Quizá sería mejor pensar en términos de opciones. Al hacerse las preguntas que figuran al comienzo de esta sección, los miembros de la familia obtienen ideas de por qué están ocurriendo esas conductas problemáticas. Y la información se consigue mediante un proceso en el que cada uno recoge sus datos. Esto les va a hacer más fácil no ver la conducta desde un punto de vista personal, sino más bien comprender que el niño les está dando información sobre la calidad de vida. Cuando las familias adquieren una mejor comprensión de los temas en juego, tienen mejor idea de lo que pueden hacer. Los padres pasan de tener una sola opción frente a un problema de conducta (p. Ej., decir “deja de hacer eso”) a tener múltiples respuestas (p. Ej., enseñar anticipadamente, reforzar las conductas deseadas).

4 – Apoyo individual / global

Este cuarto nivel de apoyo implica trabajar con los acontecimientos en su contexto. En estos acontecimientos contextuales se incluyen las cosas que ocurren antes de que aparezca la conducta y que influyen sobre el modo en que una persona responde a esos acontecimientos o a un estímulo. Por ejemplo: no comer puede hacer que la comida a la mañana siguiente sea algo muy deseable. Si no se ha prestado atención durante un período largo de tiempo, las conductas que atraigan la atención de otros pueden dar excelentes resultados. Según Ferguson (1991), estos temas familiares y caseros son los que contribuyen con el mayor porcentaje de variabilidad al éxito del estudiante (49%), mientras que el tener un profesor cualificado o una clase de pequeño tamaño contribuyen con el 42 y el 8%, respectivamente. Algunos estudiantes necesitan apoyo individual en contextos múltiples (además de la escuela), como son la casa, la vecindad y la comunidad.

Tabla 4 – Intervenciones de apoyo conductual positivo

Antes de que ocurra la conducta	Cuando ocurre la conducta	Después que haya ocurrido la conducta
<p>Intercambio de tarea: Intercambiar tareas preferidas y no preferidas para una persona.</p>	<p>Si las conductas son las esperadas: Reconocer las conductas que reflejen lo que se esperaba de esa situación.</p>	<p>Si las conductas son las esperadas: Inmediatamente después, alabarle o darle un objeto o señal de premio convenido. Si es posible, comprobar si la persona entiende por qué recibe ese premio. Habrá resultados naturales de las conductas apropiadas (p. Ej., acceso a actividades preferidas, dar fin a un trabajo, satisfacción por el éxito alcanzado).</p>
<p>Incorporar las actividades preferidas/ las modalidades de aprendizaje: Incorporar el contenido que sea interesante para el alumno, incorporar actividades que se ajusten a su estilo de aprendizaje (los problemas de conducta permiten profundizar en los intereses y actividades que interesan)</p>	<p>Si aparecen conductas problemáticas: Volver a dirigir a la persona hacia la conducta deseable: si la persona ha participado en instrucciones de grupo para esa conducta, preguntar si se ha implicado en las conductas que se pretendían.</p>	<p>Si aparecen conductas problemáticas: Revisar la historia social junto con la persona y practicar las conductas deseadas. Reconocer y destacar a otros que hayan realizado conductas apropiadas. Ejecutar una consecuencia positiva tan pronto como aparezca la conducta deseada.</p>
<p>Momentos críticos de la conducta: Pedir a la persona que haga algo de lo que es probable que complazca (p. Ej., “toma este trozo de pastel”) seguido por algo que sea más difícil de complacer (p.ej., “dame ese lápiz”).</p>		
<p>Hacer la elección: Darle opciones entre varias actividades.</p>		
<p>Enseñar conductas sustitutivas: Enseñarle conductas que sirvan al mismo propósito que la conducta problemática (p. Ej., enseñarle a hacer una señal que indique que tiene necesidad de interrumpir una actividad difícil).</p>		
<p>Pre-enseñanza: Es parecido a la enseñanza en grupo. Enseñar o recordar las conductas que se esperan ver, antes de desarrollar la siguiente actividad o cambio de situación.</p>		
<p>Historias sociales: Se trata de historias que el individuo dibuja con sus propios métodos, historias que describen las conductas que cabe esperar en ciertas situaciones.</p>		
<p>Horarios: Concretar y colocar un horario que contenga la estructura de las actividades. Ha de corregirse antes cualquier cambio que haya de hacerse, para mejorar el éxito de la transición.</p>		

Table 5 – Intervenciones para Ted

Antes de que ocurran los problemas de conducta:	Cuando ocurre la conducta:	Después de que haya ocurrido la conducta:
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar las habilidades de escritura a mano. - Los profesores saludan personalmente a Ted conforme va hacia la clase. - Enseñar a Ted las habilidades matinales de higiene personal. - Dotar a Ted de su propio despertador. - El tío vigilará a los chicos en su casa hasta que su madre vuelva del trabajo. Incorporarle junto con sus hermanos en un programa post-escolar. - Dejar que Ted trabaje con estudiantes que estudian Inglés como segunda lengua. - Incorporar sus actividades (p. Ej., arte) y temas preferidos dentro de sus lecciones. - Enseñar de modo directo a Ted las habilidades de iniciación para hacer amistades. 	<p>Ted guardará una agenda de seguimiento en la que él y sus profesores valoren y evalúen sus conductas a lo largo de sus tareas y su higiene personal.</p>	<p>Si las conductas son las esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ted y sus maestros analizarán su ejecución en su agenda de seguimiento. Ted será premiado con minutos para operar en el ordenador en los días que alcance alta puntuación en las conductas previstas. - El tiempo de utilización del ordenador será durante la clase con su profesor preferido. <p>Si aparecen conductas problemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando Ted se duerma en clase, los profesores le despertarán y le pedirán que trabaje en un tema de los que le gustan, en lugar de reprocharle sobre su sueño. - Alabarle en cuanto aparezca la conducta correcta.

Intervención.- Comprender cómo los acontecimientos contextuales ejercen su impacto sobre la conducta nos devuelven al análisis de ese gran “por qué” que hay detrás de la conducta. Por ejemplo: en la situación de Ted antes explicada, dormir en clase era una actividad preferible a la de leer en alta voz. Aunque podían ciertamente estar implicados algunos de los temas académicos, eso no parecía explicar el problema en su globalidad. El equipo pudo simplemente haber desarrollado un sistema de premio en cada clase en la que Ted dormía para asegurar una conducta de trabajo. Pero fue considerablemente más poderoso y eficiente preguntarse “por qué” Ted prefería dormir. Aunque las horas de trabajo de su madre hasta tan tarde eran un factor, había algo aún más crítico que esto. Ted no tenía una cama propia en la que dormir. Las camas de que disponían eran muy pequeñas y tenía que compartirlas con alguno de sus hermanos. Prefería dormir en la casita de su abuela en lugar de en su propia casa. Los profesores, junto con el apoyo logístico de los investigadores, localizaron una cama y un camión para transportarla. Es importante señalar que costó al menos dos intentos para conseguir llevar la nueva cama. Problemas de horarios exigieron hacer varios intentos, otro ejemplo de los apoyos que se necesitan para hacer llegar los apoyos como ya hemos comentado. Los profesores informaron que, tras recibir la cama, Ted se mantuvo despierto en clase durante períodos más largos de tiempo.

El hecho de que los barrios sean grandes puede, en algunos casos, contribuir a los problemas de conducta en la escuela. Por ejemplo, muchas de las madres, incluida la de Ted, sugirieron que no permitían a sus hijos jugar fuera de casa por la noche. Frecuentes disparos, tráfico de droga, actividades de bandas, obligaban a los chicos a quedarse en casa. Pero en casa no tenían oportunidades de desarrollar las habilidades sociales con otros niños en juegos y actividades recreativas, como es el aprendizaje cooperativo, carecen de las habilidades exigibles para poder participar. Esto frustra a los profesores y dificulta la capacidad de los alumnos para aprender.

Los profesores, los padres, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad en la escuela de Ted se han reunido de forma regular para abordar estos temas. Utilizan un plan de acción con base en su mismo lugar (plan de mejora en la escuela), para organizar sus esfuerzos y elaborar la estructura de un plan de planificación. De modo típico, esos planes: a) exigen la participación representativa de toda la comunidad; b) son dirigidos por el equipo; c) están impulsados a partir de los datos obtenidos; d) ofrecen un plan de trabajo para toda la escuela y e) exigen reuniones realizadas de forma regular para evaluar y ajustar el plan.

Normalmente este equipo se centra en desarrollar planes que tengan impacto sobre los niños, los maestros y las familias de su comunidad escolar y de todo el condado. Este equipo ha decidido dedicarse a programas de tutoría diagnóstica, programas de tutoría y recursos para la escuela comunitaria. Estos tres tipos de apoyo servirán para apuntalar al equipo responsable de la mejoría del estudiante y a los demás niveles individuales de apoyos, ya que ofrecerán nuevas opciones y recursos para llevar a cabo las necesarias intervenciones.

Beneficios para la escuela.- El claustro de esta escuela ha reconocido haber obtenido algunos beneficios para los niveles globales de apoyo (Edmonson, 2000). Los datos sobre la calidad de vida del niño les promovió la aparición de empatía. El hecho de que fuera empatía en lugar de simpatía aumentó su voluntad de probar diferentes intervenciones y apoyos. También el compartir los datos (comunicación) entre la casa y la escuela mejoró las relaciones entre el profesor, el estudiante y los padres.

A nivel de la comunidad, el plan de mejora de la escuela ofreció el medio de organizar datos, recursos e intervenciones reduciendo la duplicación de servicios. El formato de reunión necesaria para realizar los planes de mejora en la escuela les dotaron de un mecanismo capaz de establecer un objetivo común para los 52 programas diferentes que andaban circulando en la escuela. Estas reuniones dieron también oportunidades para compartir la información sobre la escuela con la comunidad y para recibir sugerencias sobre recursos que podrían mejorarla.

Consecuencia para las familias.- Para conseguir un impacto significativo sobre los problemas de conducta en la casa, en la vecindad y en la escuela, es importante hacerse las siguientes preguntas:

- 1 – ¿Qué apoyos necesita el niño?
- 2 – ¿Hay otros niños que necesitan apoyos similares?
- 3 – ¿De qué recursos dispone su escuela o su comunidad para atender a esa necesidad?
- 4 – ¿Quién más dentro de la comunidad considera que es importante atender a esa necesidad? (p. Ej., ¿qué gana cada uno al atenderse esa necesidad?)
- 5 – ¿Qué está haciendo la escuela o la comunidad (o qué necesita hacer) que pudiese ser el sitio natural para albergar estas ayudas adicionales? (p. Ej., el plan de mejora de la escuela, la comisión de planificación en la ciudad)
- 6 – ¿Cómo se puede organizar esta información de modo que tenga sentido para cada uno de los miembros de la comunidad?

Tres principios del ACP iluminarán y guiarán la acción conforme se avanza; los esfuerzos han de ser dirigidos por un equipo, deben ser impulsados por los datos obtenidos y han de concentrarse en incrementar las habilidades y las ayudas.

Resumen:

El objetivo de este artículo ha sido incrementar la comprensión del lector sobre ACP y su aplicación. Es de esperar que las adaptaciones de las estructuras, evaluaciones e intervenciones que se han expuesto teniendo en cuenta un contexto familiar den al lector instrumentos adicionales para conseguir el apoyo. Lo que es más importante, confiamos en haber proporcionado al lector medios diferentes y quizá más eficaces, para reflexionar sobre las conductas problemáticas.

Bibliografía:

- Briggs J. Peat FD (1999) – Seven lessons of chaos: Timeless Wisdom from the Science of Change. New York, Harper Collins.
- Dewey J. (1997/1938): Experience and Education. New York, Touchstone
- Dunlap D. Morelli-Robbins M. (1990), A guide for reducing situation-specific behavior problems with task intersperse (Field Test Draft). Florida Mental Health Institute. University of South Florida.
- Edmonson H. (2000); A study of the process of the implementation of school reform in an urban middle school using positive behavioral supports: “Not one more thing”. Dissertation abstracts international.
- Fullan M (1998); Change Forces: Probing teh Depths of Educational Reform. London Falmer Press.
- Individuals with Disabilities Education Act (Chapter 33) (1997) 20, Parts A-C.
- Kansas Commission on Teaching America’s Future (2000). Put Students First: A Competent, Caring and Qualified Teacher in Every Classroom. Lawrence, KS: Institute for Educational Research and Public Service.

- Sidman M. (1989): Coercion and its Fallout. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Smith R.G. Iwata B. (1997): Antecedent influences on behavior disorders. J. Apl ehav Anal 30 (2): 343-375.
- Taylor GS, Brown D Nelson L. Longton J. Gassman T. Cohen J, Swartz J, Horner R.,
- Sugai G. Hall S. (1997): School-wide behavior support: Starting the year off right. J Behav Educ 7 (1): 99-112
- Turnbull A, Edmonson H. Griggs P. Wickham D. Sailor W. Beech S. Freeman R. Guess D. Hale N. Lassen S. McCart A. Riffe L. Smerchek D. Turnbull R. Warren J, Brennan W (in press). A Blueprint for Schoolwide Positive Behavior Support: Full Implementarion of Three Components, Exceptional Children.
- Warren J, Edmonson H, Turnbull A, Sailor W, Wickham D, Griggs P, Beech S. (in press) School-wide Application of Positive Behavior Support: Implementation and Preliminary Evaluation of PBS in an Urban Setting Journal of Educational Psucology Review.
- Wheatley M (1992): Leadership and the New Science. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

¿Por qué Samantha se comporta así?

Fuente: The Family Connection, G. De Vault, C. Krug y S. Fake. Exceptional Parent. Sept. 96 (traducción resumida).

A Samantha (Sam), de doce años, le gusta escribir poesías, utilizar el computador y escuchar música. Sus maestros la describen como sociable, curiosa y creativa. El director de su colegio opina que es una alumna modelo.

Es difícil imaginar que hace tres años, muchos hubiesen considerado a Samantha una niña que no pertenecía en un salón regular. Sam, quien presenta autismo y problemas de lenguaje, con frecuencia salía corriendo de su salón, dañando la propiedad privada de otros compañeros y del colegio. Cuando un adulto intervenía para evitar esas escapadas o para acompañarla a regresar, Sam se defendía mordiendo, arañando, pegando patadas y tirando el cabello. Sus padres pasaban el día angustiados, anticipando la llamada del colegio...

Entonces, ¿cómo pudo Samantha, aquella que no pertenecía en el salón regular, tornarse en una alumna ejemplar? Pues se implementó un programa que dio resultado: apoyo de conductas positivas.

Con una visión de inclusión

Finalizando el tercer grado, "el grupo de acción" de Sam, incluyendo a Sam, sus padres, maestros, terapeutas y un equipo de apoyo conductual de la Universidad de Washington, se reunió por primera vez. Sentían una sensación de urgencia ya que se requería un cambio dramático y a corto plazo.

El grupo arrancó bajo la premisa que Sam sí podría tener éxito en un salón regular. La visualizaron comportándose bien, ofreciéndole apoyo para cumplir sus necesidades específicas en las áreas académica y social...

Llegando a la raíz del problema: el ¿por qué?

Bajo el enfoque de apoyo de conductas positivas, el énfasis recae en crear entornos receptivos, no en arreglar a la persona. El modelo comienza bajo la suposición que los comportamientos inadecuados se manifiestan por una razón. Por eje., el tirar el cabello y morder pueden representar la única forma en que esa persona exprese miedo, confusión o tristeza.

Un buen programa de apoyo conductual comienza por una evaluación funcional-un intento de descifrar los comportamientos inapropiados observando más allá de su inadecuación para examinar su propósito o razón de ser.

El equipo comenzó conversando con las personas que conocían mejor a Sam y observando su comportamiento en diversas situaciones.

Esto les ayudó a elaborar descripciones detalladas de sus comportamientos inadecuados y las circunstancias que usualmente precedían y seguían cada episodio permitiéndoles hacer predicciones sobre cuando habría mayor posibilidad de que se manifestaran estos comportamientos.

El equipo observó que las conductas problemáticas de Sam frecuente comenzaban cuando se enfrentaba a trabajos académicos de escritorio - usualmente en ortografía, escritura o matemática, materias particularmente difíciles para Sam. Algunas veces, los comportamientos se manifestaban cuando Sam simplemente anticipaba esas asignaciones.

Los intentos de Sam de abandonar el salón siempre resultaban en atraer la atención de los adultos - principalmente la de su auxiliar. El equipo arribó a la hipótesis que el comportamiento inapropiado de Sam se asociaba con un deseo de evitar las asignaciones que le resultaban difíciles y atraer la atención de un adulto a quien apreciaba. Para comprobar esta teoría, se propusieron observarlas varias veces en cuatro situaciones diferentes:

1. Jugando sola
2. Jugando con alguien a quien apreciaba
3. Anticipando o realizando una asignación académica favorita
4. Anticipando o realizando trabajos de ortografía, escritura o matemática.

Basado en su hipótesis, el equipo predijo que los problemas de conducta se manifestarían únicamente en el escenario número 4.

Las observaciones del equipo comprobaron esta predicción. Sam parecía utilizar comportamientos problemáticos para expresar sentimientos que le resultaban difíciles de comunicar verbalmente.

Por eje., uno de los episodios reportados, sucedió cuando Sam intentaba resolver problemas de cálculo. Luego de intentar varios problemas, Sam dijo: "Esto es muy difícil". Cuando su auxiliar insistió en que continuara, Sam partió su lápiz, arrojó los papeles y lanzó el contenido de un mueble al piso, abandonando el salón corriendo. Cuando el auxiliar no la siguió, Sam regresó y le preguntó: "¿Tú no vienes?"

Las evaluaciones demostraron que estos episodios eran más predecibles cuando se acumulaban demasiados "factores generadores" - eventos que parecían influenciar o propiciar ciertos comportamientos - falta de sueño, ausencia de maestros u otras alteraciones de la rutina... Asimismo, prácticamente un 30% de la agresión de Sam ocurría como una reacción al verse restringida u obligada a regresar al salón.

La evaluación funcional también reveló mucha información sobre lo que Sam parecía necesitar o querer. Por ejemplo, algunas veces Sam necesitaba alejarse de las demandas y el alto estímulo sensorial de su salón, pero a la vez añoraba la integración social del grupo.

La niña parecía dedicar gran parte de su energía y creatividad a captar la atención de las personas que le agradaban.

Organizándose para el éxito...

Una evaluación funcional permite obtener la información necesaria para modificar el entorno y aumentar la probabilidad de obtener comportamientos positivos y disminuir los inapropiados. En el caso de Sam, se le preparó un cronograma diario predecible que incluyera muchas actividades enriquecedoras y gratificantes, dentro de un contexto social.

Su nuevo cronograma incorporaba períodos para ausentarse temporalmente de los requerimientos del salón. Estas pausas programadas se destinaban a actividades vocacionales como fotocopiar en la dirección y ayudar en la cafetería. Y cuando Sam necesitaba una pausa fuera de su cronograma, aprendió a pedir permiso para ir a su "salón de relajación". Este sitio no era un lugar donde Sam recibía atención, sino un lugar tranquilo donde podía estar sola, sentarse en una butaca y escuchar grabaciones calmantes, seleccionadas por ella misma hasta que se sintiera lista para regresar.

El equipo también organizó el entorno de Sam para darle cierta sensación de control. Se hizo evidente que Sam quería tener éxito pero no podía explicar por qué algunas tareas eran tan difíciles ni ofrecer ideas de cómo simplificarlas. Sin embargo, al ofrecérsele opciones para realizar una asignación, Sam podía escoger la forma que funcionaría para ella.

Aprendiendo nuevas destrezas...

Uno de los objetivos principales del programa de Sam era ayudarla a aprender nuevas formas de influenciar su entorno, aprender como comunicar sus necesidades y preferencias y, cuando fuese necesario, pedir ayuda.

Sam utilizó el salón de relajación principalmente en la etapa inicial del programa. Cuando su auxiliar se daba cuenta que se estaban presentando comportamientos que pudiesen culminar en episodios de agresión, le preguntaba a Sam si quería ir a relajarse. La intención era enseñarle a Sam que ciertos tipos de comportamientos (aquellos asociados con sentimientos de estrés y frustración) podían manejarse mejor en el cuarto de relajación y que ella podía comunicar esa necesidad antes de que la situación estallara.

Una vez que la niña aprendió a pedir salir al salón de relajación sin que se le sugiriera, pareció no necesitar ausentarse con tanta frecuencia, probablemente debido a que el poder solicitar el salón le daba una sensación de control que anteriormente sólo había experimentado mediante conductas conflictivas.

Sam también aprendió nuevas formas de relacionarse con sus compañeros. Por ejemplo, cuando era descortés con uno de ellos, se le pedía al compañero explicarle a Sam que sus acciones le habían molestado. A la vez, la auxiliar de Sam o sus compañeros la incitaban a disculparse. También se le enseñó a emplear el lenguaje de sus compañeros para saludar, expresar frases positivas y manifestar descontento. Esta instrucción en destrezas sociales se impartía dentro de un grupo pequeño de alumnos, siendo luego reforzadas por el personal del colegio.

Adicionalmente, se le ofrecieron opciones de asignaciones académicas, utilizando para ello una "hoja de objetivos" donde Sam podría seleccionar la tarea, el tiempo que le dedicaría y la recompensa que recibiría por completar el objetivo. También se le dio la responsabilidad de monitorear su comportamiento en el aula completando una "lista de supervisión personal".

Sam aprendió rápidamente a calificarse. Usualmente era honesta, sintiéndose motivada por las señales que demostraban un patrón positivo y orgullosa de cumplir esa responsabilidad. El personal del colegio y su familia, le manifestaban mucho reconocimiento por sus éxitos.

El tener éxito se convierte en una recompensa

Para ayudar a afianzar los cambios positivos observados, el equipo de Sam creó un sistema para recompensar en forma consistente los comportamientos apropiados. El equipo pidió sugerencias a quienes conocían mejor a Sam y a la propia niña. El hecho de poder elegir parecía ser aún más importante que los propios premios.

Conjuntamente, Sam acumulaba puntos a diario, sumándolos para cambiarlos por un incentivo semana, por eje. una visita a la heladería. A medida que Sam experimentaba éxitos, el orgullo de sus logros se tornó en la recompensa más importante.

Gradualmente se redujeron las recompensas tangibles y eventualmente no se hicieron necesarias.

Aunque es importante recompensar lo positivo, un buen programa de apoyo de conductas positivas también organiza el entorno para eliminar recompensas por comportamientos inadecuados. Anteriormente, las escapadas de Sam del salón usualmente recibían una recompensa - mucha atención. Bajo el programa, no se recompensaban estos episodios. En su lugar, se lleva a Sam a su salón de relajación, sin recibir mucha atención. Y si los padres de Sam venían, no era a retirarla. Permanecían solo hasta calmarla y acompañarla de regreso al salón.

En seis meses, el comportamiento de Sam en el colegio cambió en forma dramática. Sin embargo, viejas costumbres afloraban de vez en cuando por lo que el personal del colegio y los padres de Samantha hacían un seguimiento diario a su progreso, ajustando el programa de ser necesario, intercambiando comentarios en un cuaderno donde el personal del colegio detallaba cualquier evento de índole conductual que se hubiese manifestado. Por su parte, los padres de Sam reportaban cambios de humor, malas noches u otros acontecimientos en casa que pudiesen servir como "factores incidentales" de comportamientos conflictivos en el colegio. Esto con el objetivo de permanecer alertas para prevenir comportamientos inadecuados. El cuaderno también servía para anotar cambios en el cronograma del colegio o en casa que pudiesen confundir a Sam...

Las mismas estrategias de apoyo se empleaban en todos los entornos frecuentados por Sam. Los adultos involucrados con ella (chofer del transporte, terapeutas, etc.) aprendieron a reconocer los indicadores de una "explosión" potencial y las estrategias a aplicar si se manifestaba una situación inadecuada.

A medida que se observaron cambios positivos en casa y en la comunidad, el "grupo de acción" de Sam evolucionó para incluir nuevos maestros, terapeutas, compañeros y otras personas importantes en su vida y la visión del grupo se extendió más allá del salón escolar, visualizando un estilo de vida para Sam que incluyera amistades y oportunidades recreacionales en la comunidad.

Al cabo de dos años, gran parte de este sueño se ha hecho realidad. Sam no sólo continúa funcionando bien en el colegio (cuadro de honor a lo largo de sexto grado) pero también se ha involucrado en la comunidad (iglesia, natación, campamentos...). Y, posiblemente de mayor importancia aún, ¡tiene amigos con quien compartir éstas y otras actividades!

Programas de modificación de conducta:

¿Qué?, ¿Por qué? y ¿Para qué ?

Autora: ARANA CASILLAS IRMA NARALI

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA APLICADA

PRACTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS DE PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

GUADALAJARA JALISCO, A 02 DE DICIEMBRE DEL 2004

Publicado en Paso a Paso con la autorización de su autora

Introducción

Mi interés en la elaboración de este tema surge a partir de observar las necesidades que se presentan en un kinder regular que cuenta con apoyo de USAER. Mi experiencia con estos niños en la educación especial, me hizo reflexionar sobre varias cuestiones, me pude dar cuenta que la mayoría de las veces tanto los educadores como los padres de familia aplican a los niños técnicas de modificación de conducta sin darse cuenta que estas tienen una base teórica correspondiente a las teorías y enfoques conductuales.

En los primeros capítulos de esta monografía se describen de manera general lo que son los programas de modificación de conducta así como las implicaciones en la elaboración de los mismos.

Mi propósito es dar a conocer las distintas técnicas o procedimientos que se pueden utilizar para disminuir o eliminar conductas así como para desarrollarlas o aumentarlas.

Otro de mis objetivos dar a conocer que la modificación de conducta en la educación especial mas que verse como un "QUE", se convierta en un "COMO", para lograr la utilidad que este enfoque nos pueda brindar. Es decir que en el ámbito educativo y social, la mayoría de los maestro y padres de familia te pueden dar información sobre lo "QUE" el niño necesita o sobre lo "QUE" es importante que el niño modifique, pero a la hora de hablar del "COMO" ese niño puede obtener esos resultados resulta poco practico. Es por ello que dentro de esta monografía se hará referencia a ese "COMO" intervenir con los niños con necesidades educativas.

Así pues se hará referencia a la importancia de la evaluación conductual dentro de la elaboración de un programa de modificación de conducta.

Otro aspecto importante a abordar dentro de esta monografía es la participación de padres y maestros en la aplicación de la modificación de conducta en la educación especial.

CAPITULO 1: QUE SON LOS PROGRAMAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

INTRODUCCION

A lo largo del presente capítulo se mencionara de manera general lo que son los programas de modificación de conducta (PMC), así como las implicaciones necesarias para la elaboración de los mismos. Así pues se abordaran algunos de los aspectos importantes dentro de la elaboración del diagnostico del niño y las áreas importantes a evaluar antes de la intervención conductual. Esta evaluación conductual nos va permitir conocer datos importantes que nos serán de gran utilidad en la selección de las técnicas utilizadas de acuerdo a cada individuo.

DESARRALLO

Los programas de modificación de conducta (PMC) son aquellos que están orientados tanto a la adquisición o el incremento de comportamientos adaptativos, como a la extinción o disminución de aquellos que no lo son. Se entiende como comportamientos adaptativos aquellos que le van a permitir al niño integrarse a ciertos grupos sociales, ya sea en el ámbito educativo, social, afectivo o emocional. Estos comportamientos se regulan de acuerdo a las reglas tanto implícitas como explícitas que marca la sociedad como buenos o malos. Estos programas incluyen tanto la estructura de los mismos, así como sus objetivos, primordialmente terminales, y las estrategias que han de seguirse para su logro y manejo de contingencias, modelamiento¹, ayudas, restricción de estímulos, etc.

¹ Aprendizaje mediante la observación de otro individuo (modelo) inmerso en una conducta. Para aprender del modelo, el observador no necesita llevar a acabo la conducta ni recibir consecuencias directas para su desempeño.

Por otra parte la intervención conductual se puede definir como todas aquellas acciones (o inacciones concientes) en las que participan maestros y padres para ampliar las probabilidades de que los niños, en forma individual y en grupo, manifiesten comportamientos eficaces que les resulten satisfactorios en lo personal además de ser productivos y aceptables en términos sociales.

Siguiendo esta línea de pensamiento es importante mencionar que para la realización de un programa de modificación de conducta es necesario realizar un diagnóstico del niño tomando en cuenta 2 aspectos importantes:

1. El estudio del comportamiento humano (evaluación conductual)
2. La aplicación de principios y relaciones funcionales que rigen la conducta; es decir la propia intervención conductual.

Cuando se habla del primer aspecto dentro de la realización del diagnóstico es importante lo siguiente:

- Se elabora en base a la observación directa de la conducta ¿Qué conducta ocurre, con que dimensiones cuantitativas y ante que estímulos o situaciones ambientales?
- Su resultado no es una etiqueta, sino un conjunto de cuantificaciones de la conducta y de descripciones de las condiciones en las que se observó esta.

El diagnóstico consta de dos partes, en la primera se observa al niño y se evalúan las siguientes áreas: conductas básicas, habilidades sociales y de adaptación, habilidades académicas y conductas problemáticas. En la segunda parte es una entrevista con los padres que nos permite complementar la información obtenida en la primera parte, detectar problemas hogareños y hacer contacto con el medio social y cultural del individuo. En cada una de las áreas de la primera parte se evalúan los siguientes repertorios:

CONDUCTAS BASICAS: este tipo de conductas son la base para la adquisición de otras conductas más complejas.	Atención ² Imitación motora ³ Seguimiento de instrucciones ⁴
HABILIDADES SOCIALES Y DE ADAPTACION: son aquellas que le van a permitir al individuo la interacción con los demás.	Conducta motora gruesa Conducta motora fina Imitación vocal (ecoicas) Tactos Intraverbales Articulación
HABILIDADES ACADEMICAS. Son aquellas conductas consideradas como prerequisite para la conducta académica como el atender al maestro, seguir instrucciones, levantar la mano para hablar, estar sentado en la banca.	Discriminación de colores Tactos complejos Textuales
CONDUCTAS PROBLEMATICAS: han sido llamadas a aquellas conductas inadaptables que interfieren con el proceso de socialización del niño	Agresividad Hiperactividad Berrinches Molestar o interrumpir a otros Autodestrucción

² Algunos autores como Edgar Galindo mencionan que la conducta de atención es una conducta indispensable para el desarrollo de cualquier programa conductual incluyendo los repertorios básicos de imitación y seguimiento de instrucciones.

³ El estudio del desarrollo del niño indica que la observación de las conductas de los adultos, que funcionan con modelos, facilita la adquisición de la conducta compleja (Bandura y Walters)

⁴ Entrenar en seguimiento de instrucciones significa poner la conducta de un sujeto bajo el control de instrucciones verbales.

Para realizar una buena intervención es necesaria la elaboración de la evaluación conductual. La evaluación conductual esta formada de distintas etapas:

DESCRIPCION DEL PROBLEMA E IDENTIFICACION DE LAS VARIABLES INTERMITENTES:

El objetivo es obtener información acerca de:

ANALISIS TOPOGRAFICO	ANALISIS FUNCIONAL ⁵
<ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza del problema • Frecuencia • Intensidad • Duración de conductas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de variables antecedentes a la conducta • Identificación de variables consecuentes a la conducta

FORMULACION DE HIPOTESIS:

El objetivo es formular hipótesis sobre el origen, mantenimiento y la modificación de las conductas problemas del individuo. Establecer o deducir las predicciones verificables a partir de esas hipótesis.

En esta etapa la labor del modificador de conducta es seleccionar las conductas claves a modificar, así como seleccionar las variables relevantes que han de ser manipuladas.

ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCION:

El objetivo en esta etapa es, definir que se pretende alcanzar con la intervención ya sea a corto o largo plazo.

La labor del modificador de conducta será decidir que aspectos hay que modificar, así como el establecimiento de orden de prioridades y la manipulación de las variables relevantes.

SELECCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS TERAPEUTICOS Y PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA DE INTERVENCION:

El objetivo en esta etapa será la selección de los procedimientos utilizados en la intervención, y la puesta en práctica de las técnicas de tratamiento, así como la evaluación y control de las variables controladas en la intervención.

La labor del modificador de conducta es informar, entrenar y poner en práctica las estrategias específicas en cada individuo. El informar al paciente le permitirá conocer sus limitaciones así como sus habilidades, el entrenamiento en la utilización de las herramientas o estrategias será fundamental para el desarrollo de las mismas ya que muchas de las veces no es suficiente dar la indicación al individuo sino que se requiere de la asesoría del modificador de conducta para lograr mejores resultados. Resulta conveniente mencionar que las herramientas que se le proporcionan al niño serán encaminadas a las necesidades y características del mismo.

EVALUACION DE LOS RESULTADOS:

El objetivo es contrastar los datos y comprobar la confirmación de las hipótesis formuladas. La intervención termina con la evaluación post intervención.

Es importante realizar esta parte ya que muchas de la veces solo nos enfocamos en los avances del niño, sin corroborar que los mismos se deben a nuestra intervención, con esto no quiero decir que la intervención no sea de utilidad pero en algunas ocasiones existen otras variables que intervienen en el cambio o modificación de la conducta del niño.

La participación de padres y maestros es indispensable para la obtención de mejores resultados ya que estos están con contacto con el niño el mayor tiempo posible y de ellos depende los avances o retrocesos del niño.

⁵ El análisis funcional de acuerdo a Kazdin es la evaluación de la conducta y de los antecedentes y consecuencias asociados a ella. Un análisis funcional consiste en identificar las causas de la conducta, esto es, las condiciones presentes que mantienen la conducta. Estas se identifican a través de la evaluación y modificación de las condiciones para demostrar que las condiciones causan la conducta. La información del análisis funcional se emplea para conducir la intervención mediante la alteración directa de las condiciones.

CONCLUSIONES:

Es importante mencionar que dentro de la educación especial al igual que en cualquier otra área estos programas son de gran utilidad ya que se centran en las necesidades individuales del sujeto.

La aplicación de un PMC no es tan solo el hecho de seguir una serie de instrucciones o técnicas que se proponen para la modificación de conductas adaptadas o desadaptadas en un individuo, sino que va más allá, ya que se tiene que elaborar antes que nada una evaluación conductual, en donde no solo nos proporcionara los datos de las conductas observables sino que también nos puede ser gran utilidad para la verificación de la efectividad del programa, utilizándose como comparación de las conductas del sujeto antes, durante y después de la intervención.

Cada una de las etapas que se mencionaron dentro de la evaluación conductual son importantes ya que cada una de ellas marcara la diferencia entre una intervención efectiva y una intervención sin resultados.

El éxito depende no solo de las técnicas específicas empleadas, sino también de las formas en que se miden las conductas y se evalúan los programas de intervención.

CAPITULO 2: IDENTIFICACION DE LA META DEL PROGRAMA:**INTRODUCCION:**

Dentro del presente capítulo se mencionaran una serie de lineamientos que serán de gran utilidad para la identificación de la meta del programa, es decir de la elección de la conducta en el niño que se pretende modificar.

DESARROLLO:

La realización de un PMC requiere establecer con claridad la meta del programa y describir cuidadosamente las conductas a desarrollar, aumentar o eliminar.

Lo primero que se tiene que hacer es identificar el comportamiento o conducta que se va a cambiar o modificar. Ya sea que se pretenda el aumento o disminución del mismo, o bien cuando un comportamiento no a ocurrido aún, es decir que se pretende desarrollar.

Por lo tanto llamaremos meta del programa a la conducta blanco que se pretende modificar. La conducta blanco debe definirse de manera explícita de modo que en realidad puedan observarse, medirse y acordarse entre individuos que están aplicando el programa.

Lineamientos que determinan la meta de un programa:

LINEAMIENTOS

- Las conductas que llevan a los niños a niveles normativos de funcionamiento en relación con sus compañeros.
- Las conductas que son peligrosas para uno mismo y para los demás
- Conductas que disminuyen el riesgo de daño, enfermedad o disfunciones físicas o psicológicas.
- Conductas que afectan el funcionamiento adaptativo.
- Conductas que pueden conducir a otros cambios positivos.
- Conductas que reducen problemas de los individuos que los padecen (padres, maestros, compañeros) con quienes el niño tiene contacto.

La intervención a menudo depende de definiciones de anormalidad, desviación, disfunción, conductas inapropiadas y estilos de vida.

Todo esto lo ira marcando implícitamente la sociedad o grupo en el que se desarrolle el niño.

CONCLUSIONES:

La elección de la conducta es importante dentro de cualquier PMC ya que la intervención ira enfocada única y exclusivamente a la conducta por disminuir, aumentar o desarrollar.

El principal problema radica en la selección de estas conductas blanco ya que muchas veces no solo es una conducta la que se pretende modificar sino que son varias, es recomendable jerarquizar en orden de importancia de acuerdo a las necesidades que urgen mas en el niño.

CAPITULO 3: LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA Y EL ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO.

INTRODUCCION:

En los últimos años han aparecido un conjunto de técnicas de MC que ha recibido la denominación genérica de análisis conductual aplicado. Dichas técnicas se basan en los principios experimentales que rigen la conducta y han sido observadas y probadas en condiciones rigurosas de control de laboratorio.

DESARROLLO:

La MC a menudo se emplea para aumentar una gama de conductas en la vida cotidiana, así como el desarrollo de estilos de vida saludables.

Por otra parte a continuación se mencionaran algunas de las características y propuestas de la modificación de conducta:

- Relación con la psicología del aprendizaje
- Metodología experimental
- Adaptado a las características del paciente
- Centrado en el aquí y ahora. (centrarse en el problema que actualmente tiene el individuo, pero sin olvidar el pasado del mismo)
- Recurre a la evaluación conductual. (recoge y estudia aquella información relevante, que le ocurrió al paciente, que factores han hecho que aparezca y cuales hacen que se mantenga el problema.
- Criterio de cambio: conductas manifiestas. (mejora a nivel conductual o motor).

Diversos factores como los biológicos, conductuales, sociales, culturales y otros pueden influir sobre la conducta, es decir que estos determinaran en gran medida las características y dirección de la misma. Así pues estas conductas operaran sobre el propio ambiente dando como resultado consecuencias que afectan la probabilidad de que se desempeñen en el futuro.

Las técnicas básicas utilizadas dentro de la MC se derivan del condicionamiento operante y estas son de gran efectividad tanto en animales como en seres humanos.⁶

El análisis conductual aplicado, a diferencia de otras áreas dentro de la MC, a menudo se denomina como conductismo radical. Se le considera radical porque su punto focal esta exclusivamente en la conducta abierta en lugar de en estados subjetivos (afecto) y pensamientos (cognición).

El análisis de lo conductual aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales:

- Un cambio en el medio: en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo al cual denominaremos estímulo.
- Un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable al que denominaremos respuesta o conducta.
- Un nuevo cambio en el medio: en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta, al que llamaremos consecuencia.

El análisis conductual aplicado es objetivo y funcional, procura relacionar una conducta con varios estímulos o viceversa y formula la relación en forma de una función.

CARACTERISTICAS DEL ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO:

- Se enfoca en conductas abiertas
- Se centra en conductas de significación aplicada. (social o clínica)

⁶ Los principios del condicionamiento operante describen la relación entre la conducta y los eventos ambientales (antecedentes, consecuencias) que influyen en la conducta. Esta relación a la que se conoce como contingencia, comprende tres componentes: eventos antecedentes (A), conductas (B), y eventos consecuentes (C). la noción de contingencia es importante no solo para comprender la conducta sino también para desarrollar programas de cambio de la conducta. MODIFICACION DE LA CONDUCTA Y SUS APLICACIONES PRÁCTICAS. Alan E. Kazdin. Págs.31- 32

- Busca la marcada intervención de efectos que haga una clara diferencia para el funcionamiento cotidiano del individuo.
- Se centra en las conductas de uno o pocos individuos en el tiempo.
- Evaluación continua en el tiempo durante periodos prolongados (horas, días, semanas).
- Utilización de eventos ambientales y observables, para influenciar la frecuencia de la conducta.
- Evaluación y demostración de los factores (por ejemplo eventos) que son responsables del cambio conductual.

A través de la manipulación de los estímulos precedentes y consecuentes a una conducta, hemos demostrado que esa conducta particular, es una función de dichos estímulos.

El estímulo precedente adquiere control sobre la respuesta en tanto discrimina o distingue la ocasión en que esa respuesta va seguida de una consecuencia determinada.

La conducta se define siempre en términos físicos, es decir de manera observable: su forma, su duración, frecuencia, etc. Lo que más nos interesa respecto a ella es su probabilidad.

Al aumento de la probabilidad futura de la conducta se le denomina reforzamiento.

Es importante conocer los antecedentes del niño para crear su programa de intervención: determinan la conducta cuatro factores básicos:

1. Los determinantes biológicos del pasado: factores genéticos, prenatales y peri natales.
2. Los determinantes biológicos actuales: estado nutricional, fatiga, drogas, etc.
3. Historia previa de la interacción en el medio, es anterior al reforzamiento
4. Las condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos, reforzantes y disposicionales.

El tratamiento conductual abarca tres aspectos fundamentales:

- La creación de nuevas conductas
- El aumento de frecuencia en conductas ya existentes
- La supresión de conductas no deseables.

CONCLUSION:

Antes de hacer cualquier intervención en el individuo hay que tener presente que el ambiente es un factor importante dentro del desarrollo y mantenimiento de determinadas conductas en los niños. Así pues la modificación de conducta requiere de la manipulación de estímulos y consecuencias para la obtención de la o las conductas deseadas.

En el análisis conductual aplicado no nos enfocaremos en la manera de sentir y pensar del individuo, mas que nada lo que nos interesa es que el niño presente cambios favorables para su desarrollo tanto académico, como social y personal.

CAPITULO 4: COMO ADQUIRIR Y MANTENER CONDUCTAS.

INTRODUCCION:

En el texto se encontrara con reflexiones acerca de la gran importancia que tiene la adquisición adecuada de las conductas y sus principales procedimientos o técnicas para que estas sean adquiridas.

DESARROLLO:

La adquisición de conductas es un tema importante dentro de la elaboración de cualquier PMC, ya que lo que se pretende es que un individuo adquiera una conducta que previamente carecía. Es importante mencionar que no todos los individuos carecen en su totalidad de las conductas deseadas, es decir que estos pueden presentar conductas adaptadas, sin embargo se encuentran poco desarrolladas.

La labor del profesional es evaluar en el individuo tanto las conductas a desarrollar mas, que serian las adaptadas como las conductas inadaptadas.

En caso de presentar conductas inadaptadas es recomendable modificar la adquisición de conductas incompatibles con ellas para que estas disminuyan.

A continuación mencionaremos de manera más detallada los procedimientos fundamentales para la adquisición de conductas.

EL REFORZAMIENTO

Es un conjunto de reglas que se aplican en el proceso de modificación de la conducta. Cuando se plantea y se pone en marcha un programa de cambio conductual, quien modifica el comportamiento debe basarse en buena medida en estos principios para obtener buenos resultados:

- El reforzamiento depende de la manifestación del comportamiento meta. Es decir que se debe reforzar solo el comportamiento a cambiar y hacerlo solamente después de que se manifiesta dicho proceder.
- El comportamiento meta debe reforzarse inmediatamente después de que se ha manifestado. Esto es muy importante en etapas iniciales de la modificación de conducta.
- Cuando el comportamiento meta se alcanza en un nivel satisfactorio se refuerza en forma intermitente.
- Es importante la aplicación de reforzadores sociales. Esto con la finalidad de que el niño no solo este esperando su premio o reforzador sino que también lo haga por una satisfacción de un logro personal.

TIPOS DE REFORZADORES:

1. REFORZAMIENTO POSITIVO:

Es el incremento en la frecuencia de una respuesta cuando esta es inmediatamente seguida por una consecuencia particular. Esta última puede ser tanto la presentación de un reforzador positivo como el retiro de un reforzador negativo.⁷ El reforzamiento positivo se distingue porque produce consistentemente un aumento en la probabilidad de presentación de la conducta, es decir que hace más factible que determinada conducta se presente con mayor frecuencia en un futuro.⁸

Ejemplos de reforzamiento positivo y negativo: en una niña que esta encargada de algunas labores de la casa y no quiere hacer tarea.

REFORZADOR POSITIVO: Si haces la tarea te doy un dulce. (es decir, te doy algo que te guste)

REFORZADOR NEGATIVO: Si haces la tarea no lavas la losa. (es decir, te quito algo que no te guste)

2. REFORZAMIENTO NEGATIVO:

Se llama reforzamiento negativo al aumento en la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto. No basta la simple ausencia del objeto o hecho para que la respuesta sea reforzada negativamente, sino que es fundamental que la respuesta sea el medio a través del cual se retire o excluya aquel objeto o hecho, es decir la desaparición del hecho o estímulo debe ser una consecuencia de la conducta.

Tanto el reforzamiento positivo como el reforzamiento negativo aumentan la posibilidad futura de las conductas. Lo que los distingue es que, en el positivo, la consecuencia es un hecho u objeto que se presenta después de la conducta, en cambio, en el negativo, la consecuencia de la adquisición conductual, es la desaparición de un objeto o hecho que se presenta antes de la conducta terminal.⁹

MOLDEAMIENTO POR APROXIMACIONES SUCESIVAS:

Lo primero que se tiene que hacer es definir de la manera más precisa posible cual es la conducta final que deseamos obtener. Una vez que se ha definido dicha respuesta terminal, se comienza por elegir una conducta mas amplia dentro de la cual este incluida la que hemos previsto, o que tenga alguna semejanza formal con ella. Luego de elegida aquella conducta que por supuesto el sujeto debe mostrar dentro de su repertorio, se la refuerza consistentemente hasta que se presente con frecuencia.

El paso siguiente consiste en restringir la amplitud de esta conducta y hacerla cada vez mas parecida a la conducta deseada, mediante un reforzamiento de índole diferencial.

⁷ MODIFICACION DE LA CONDUCTA Y SUS PALICACIONES PRÁCTICAS. Alan E. kazdin pag.445

⁸ TECNICAS DE MOFICACION DE CONDUCTA SU APLICACIÓN AL RETARDO EN EL DESARROLLO Emilio Ribes Iñesta pág., 28

⁹ TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA. Emilio Ribes Iñesta. Pág. 31

Este procedimiento promueve la adquisición de nuevas conductas a través del reforzamiento diferencial de respuesta cada vez más parecidas a la respuesta final prevista.

El resultado del procedimiento es una respuesta nueva, muy diferente a aquella a partir de la cual iniciamos el moldeamiento, la cual se agrega al repertorio funcional del sujeto.¹⁰

IMITACION:

Procedimiento para fomentar la adquisición de una nueva conducta, puede utilizarse con sujetos que poseen un repertorio conductual mínimo previo.

La conducta del sujeto debe copiarla del modelo que se le presenta, es importante aclarar que no es indispensable que las dos conductas sean idénticas. Debe existir una relación temporal estrecha entre la conducta del modelo (o estímulo) y la conducta del sujeto. La respuesta del sujeto ha de producirse inmediatamente después de la del modelo o luego de un intervalo muy breve.

En la imitación hay tres aspectos importantes

- La semejanza entre la conducta del sujeto imitador y la del modelo.
- La relación temporal entre estas conductas
- La omisión de instrucción explícitas para que el sujeto imite la conducta.

EL PRINCIPIO DE PREMACK:

De cualquier par de respuestas o actividades en las que se involucra un individuo, la más frecuente reforzará a la menos frecuente. Es decir que una conducta de más alta probabilidad puede reforzar una de menor probabilidad.

El principio de Premack es útil para propósitos aplicados porque amplía el rango de reforzadores que puede emplearse en la modificación conductual.

Ejemplo de principio de Premack:

El niño no quiere hacer tarea porque quiere ver sus caricaturas favoritas, por lo tanto:
 Se le dice al niño que si no hace su tarea no podrá ver su programa favorito.
 Ver su programa favorito es la respuesta de alta probabilidad
 Hacer la tarea es una respuesta de baja probabilidad.

MANTENIMIENTO DE CONDUCTAS:

El propósito es lograr que una conducta se siga emitiendo indefinidamente incluso bajo condiciones distintas a las de su adquisición, es decir que no se requiera seguir reforzando siempre cada una de todas las que se presentan. El objetivo es poder mantener la respuesta indefinidamente con muy poco o ningún reforzamiento.

A continuación pasaremos a mencionar una serie de procedimientos para el mantenimiento de conductas:

REFORZAMIENTO INTERMITENTE:

Cuando encontramos que la conducta se presenta con la frecuencia suficiente como para considerar que el sujeto la ha adquirido, para que esta conducta siga dándose sin necesidad de que la reforcemos continuamente se utiliza el reforzamiento intermitente. Consiste en presentar el reforzador de manera discontinua, o sea que no se refuerzan todas y cada una de las respuestas del sujeto, sino solamente alguna de ellas.

El reforzamiento intermitente puede administrarse en base al número de respuesta, o bien al transcurso del tiempo. En varios casos puede aplicarse el criterio fijo o criterio variable. Estos criterios pueden ser de razón (fija o variable) o de intervalo (fijo o variable). Nos referimos a razón cuando hablamos de número o frecuencia de las conductas, cuando hablamos de intervalo nos referimos al tiempo transcurrido de las conductas. Es importante mencionar que en este tipo de procedimiento se corre el riesgo de que el sujeto deje de responder y haya que elaborar otra vez el proceso de la adquisición de la conducta.

CONTROL DE ESTIMULOS:

Si un estímulo esta siempre presente cuando se refuerza una respuesta (y además cuando no se refuerza), la conducta en cuestión se emite con mayor probabilidad ante dicho estímulo en cualquier otra situación.

¹⁰ TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA, Emilio Ribes Iñesta. Pago. 33

Cuando la probabilidad de la respuesta varía en función de la presencia o ausencia del estímulo discriminativo¹¹, decimos que dicha conducta está bajo control de estímulos.

Para que una conducta esté bajo el control de estímulos se requiere que una vez que la respuesta se emite con determinada frecuencia, bajo reforzamiento continuo, se presenta un estímulo cualquiera, de preferencia fácilmente discriminable (la luz, un sonido, etc.) y se refuerza la respuesta proporcionada en presencia con objeto de obtener que la presencia de tal estímulo aumente notoriamente la probabilidad de la respuesta. Si el sujeto produce dicha respuesta en ausencia del estímulo discriminativo, el reforzamiento será omitido.

Ejemplo del establecimiento del control de estímulos sobre una conducta:

Supongamos que estamos entrenando a un niño a aprender el significado de la palabra “pelota”. Una vez que el niño puede decir “pelota”, imitando al adulto que lo entrena, se presenta una pelota real, y se le dice al niño “pelota”, de manera que ahora el niño repite la conducta verbal “pelota”, ante la presencia del objeto pelota. Cada vez que ello ocurre lo reforzamos, de manera que aquel se convierte en estímulo discriminativo del reforzamiento cuando el niño emita la respuesta “pelota” ante la presencia del objeto pelota.

Posteriormente, podemos empezar a disminuir el número de reforzamientos y el control imitativo que todavía ejerce el adulto, para que ante la sola presentación de la pelota, el niño responda de inmediato “pelota”, sin necesidad de reforzamiento alguno. Podemos decir, en este caso, que la palabra “pelota” está bajo control de estímulos, dado que se hace más probable cuando el objeto pelota se presenta al sujeto. Naturalmente, este procedimiento implica que no se reforzará al niño cuando diga “pelota” ante estímulos distintos al mencionado.

GENERALIZACION DE ESTIMULO:

La generalización de estímulos se refiere a la transferencia de una respuesta hacia situaciones diferentes a aquellas en las cuales tuvo lugar el entrenamiento.¹²

La generalización es lo puesto a la discriminación, cuando un individuo discrimina en la realización de una respuesta, quiere decir que la respuesta fracasa en generalizarse entre situaciones, el individuo falla en discriminar su ejecución de tal respuesta.

Ejemplo:

Si hemos enseñado a un niño a decir: “buenos días” a su papa, y deseamos que, como paso siguiente, esta conducta se reproduzca ante cualquier adulto, es decir, que se generalice ante la mayor cantidad posible de estímulos denominados “adultos”, basta con reforzar sistemáticamente la respuesta “buenos días”, cada vez que se emita ante cualquier adulto y, cuando el niño responda de esta manera en forma consistente, darle carácter intermitente al reforzamiento hasta que ya no sea necesario administrarlo. Este tipo de procedimiento se emplea por lo general para el entrenamiento en socialización, donde se requiere que el niño emita la misma respuesta ante todos los miembros de un determinado grupo social.

CONCLUSION:

Es importante darnos cuenta de que no solo se requiere trabajar en cuanto a la adquisición de conductas sino también en el mantenimiento de las mismas.

Actualmente es muy común que solo se de importancia a la simple adquisición de conductas en un niño con necesidades educativas especiales, ya que se cree erróneamente que si el niño ya adquirió la conducta este la mantendrá. Considero que muchas de las intervenciones conductuales no son eficaces en su totalidad porque se olvidan del mantenimiento de las mismas.

CAPITULO 5. COMO REDUCIR O DISMINUIR CONDUCTAS:

INTRODUCCION:

Hasta el momento nos hemos dedicado por completo a revisar los procedimientos que fortalecen una conducta determinada, ya sea aumentando su probabilidad futura o facilitando su emisión bajo condiciones

¹¹ la discriminación se refiere al hecho de que el individuo responda de modo distinto bajo diferentes condiciones de estímulo. MODIFICACION DE CONDUCTA Y SUS APLICACIONES PRÁCTICAS. Alan. E. Kazdin pag.51

¹² MODIFICACION DE LA CONDUCTA Y SUS APLICACIONES PRÁCTICAS. Alan. E. Kazdin. Pago. 52

particulares. Ahora pasaremos a un conjunto de procedimientos que persiguen propósitos opuestos a los anteriores, es decir debilitar, reducir la probabilidad de la conducta.

En algunas ocasiones lo que se busca no solamente es incrementar conductas deseadas, sino que a la vez tendremos que ir reduciendo las conductas que nos causan problemas para así aumentar la eficacia de nuestra intervención.

DESARROLLO:

Existe gran diversidad de procedimientos supresores de conducta. Estos procedimientos se aplican cuando deseamos que desaparezca una respuesta que esta dentro del repertorio de conductas de un sujeto. En general se trata de suprimir aquellas conductas cuyas consecuencias son aversivas o dañinas para otros sujetos o para el mismo sujeto, o que le impiden tener acceso a fuentes de reforzamiento adicionales. Nos limitaremos a revisar aquellos que pueden ser de mayor utilidad en la práctica de modificación de conducta.

- **EXTINCIÓN:**

Es la interrupción de un reforzador que mantiene o aumenta un comportamiento, es un método eficaz que sirve para que disminuyan las conductas indeseables que manifiestan los niños. Consiste en suspender la entrega de reforzamiento, es decir, suprimir las consecuencias que siguen a determinada conducta.

Walter la define de la siguiente manera: la interrupción o retención del reforzador de un comportamiento que previamente se ha reforzado se denomina extinción. Este proceso también se conoce como desatención sistemática.¹³

- **REPRIMENDAS:**

Consiste en regañar, “dar un grito” o castigar verbalmente de otro modo al niño por manifestar un comportamiento inadecuado.

Las reprimendas son útiles cuando un niño manifiesta una conducta que requiere una acción inmediata pues resulta potencialmente perjudicial para el, para los demás o para la sociedad.

- **PERDIDA DE PRIVILEGIOS:**

Se retira una parte de los reforzadores positivos presente o futuros del menor después de la manifestación de la conducta indeseable.

- **TIEMPO FUERA:**

Consiste en sacar al niño de un entorno en apariencia reforzador y pasarlo a uno supuestamente no reforzador durante un periodo específico y limitado. El tiempo fuera es un periodo sin reforzamiento positivo

Modalidades del tiempo fuera:

- Tiempo fuera por observación: se retira al niño de una situación de reforzamiento. Es decir que esta al margen de la actividad, sin poder participar, pero escuchando y observando lo que sucede en la misma
- La exclusión: procedimiento en el que el niño abandona la situación de reforzamiento, pero sin poder observar.
- El aislamiento: procedimiento en el que se recurre a una sala de tiempo fuera, es decir que se retira al niño del lugar donde se presentó la conducta.

- **SOBRECORRECCIÓN:**

Procedimiento que exige que el niño que manifiesta un mal comportamiento mejore los efectos ambientales de su mala conducta, realice reiteradamente la forma correcta de comportamiento en el entorno en que se manifestó la conducta indeseable.

- **CASTIGO:**

Presentación de un evento aversivo o retiro de un evento positivo contingente a la respuesta, se decreta la probabilidad de la respuesta.¹⁴

¹³ MANEJO CONDUCTUAL: un enfoque practico para educadores. 2da. Edición. Manual Moderno J.E.Walker / T.M. Shea pago: 170

¹⁴ MODIFICACION DE LA CONDUCTA Y SUS APLICACIONES PRACTICAS Alan E. Kazdin

CONCLUSIONES:

Es importante conocer algunas de las técnicas para la reducción o eliminación de conductas en el niño, ya que muchas de las veces estas son aplicadas por parte de los maestros y padres sin darse cuenta que pertenecen a un grupo de procedimientos ya establecidas dentro de la modificación de conducta.

Así pues puede ocurrir que la metodología del maestro para enseñar a sus alumnos este cargada de este tipo de técnicas y por tal motivo no puede obtener buenos resultados.

No todos los procedimientos que se describieron a lo largo de este capítulo son efectivos en todos los niños, debemos de seleccionar el adecuado para cada uno de acuerdo a las necesidades y características del mismo.

CAPITULO 6. ENTRENAMIENTO A PADRES Y COLABORACIÓN ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA:**INTRODUCCION:**

El principal propósito de este capítulo es hacer referencia a la gran importancia que tiene los padres en cuanto a la eficacia en el manejo del comportamiento de sus hijos en el hogar y los entornos comunitarios. También se mencionara la importancia de la colaboración entre padres y maestros, teniendo una responsabilidad compartida en cuanto a la aplicación del PMC.

DESARROLLO:

El entrenamiento a padres es parte integral de un buen PMC, en el hogar y la escuela

“Las diversas investigaciones demuestran inequívocamente que los niños aprenden mas, se adaptan mejor y progresan con mayor rapidez, cuando los padres reciben entrenamiento”. (Clements y Alexander 1975)

Propósitos del entrenamiento para padres:

- Informativo: es principalmente para transmitir información a los padres sobre diversos temas. Entre los puntos medulares de estos programas se hallan:
 - Técnicas de crianza del hijo
 - Desarrollo del menor
 - Diseño del programa educativo, objetivos y procedimientos
 - Causas, efectos
 - Técnicas de manejo conductual.
- La estrategia **psicoterapéutica**: se emplea para ayudar a los padres en sus esfuerzos por enfrentar las emociones y los conflictos personales relacionados con el problema del niño así como sus efectos y contingencias. Se supone que los padres deben adaptarse emocionalmente antes de planear y poner en práctica un programa de acción.

Los PMC aplicados en casa implican la colaboración de padres y maestros con el objetivo común de modificar la conducta del niño.

De acuerdo al programa aplicado al niño se determinara quien jugara el papel mas activo si el maestro o los propios padres, claro esta que el papel menos activo no quiere decir que tenga menos importancia ya que este estará apoyando lo ya estipulado en el programa.

A continuación se mencionaran algunas de las ventajas de aplicación de programas por parte de padres y maestros:

1. Los programas sirven para establecer un canal de comunicación entre padres y maestros que, por una parte, permite que los padres participen activamente en la educación académica de los hijos y por otra parte impide que el niño pueda establecer rivalidades entre ellos en beneficio propio. La comunicación entre padres y maestros puede auxiliarse mediante el contacto telefónico, observaciones por escrito, etc.
2. Los maestros se ven aliviados en la aplicación de programas, puesto que solo son responsables de una parte del mismo.
3. Los procedimientos de observación no requieren que el maestro modifique significativamente, ni su estilo ni su programa de instrucción simplemente debe evaluar al estudiante en intervalos regulares.

4. Se eliminan algunos de los importantes inconvenientes de los PMC aplicados en clase, especialmente en casos individuales. Por ejemplo; aplicar una economía de fichas a un niño en particular y administrarle los reforzadores delante de sus compañeros siempre puede ser una fuente de conflictos en el aula.
5. Una parte de la mayor efectividad de este tipo de intervención se debe a que en casa los padres disponen de una gama mucho mas amplia de reforzadores de los que dispone el maestro en clase.
6. En general estos programas producen un aumento de la atención positiva de los padres hacia su hijo. (alabanzas, etc.) que influyen en el aumento de su autoestima.

CONCLUSIONES:

Es importante que tanto los padres como los maestros encargados del niño se involucren en el proceso de la selección de las conductas problemas ya que si la conducta no le causa problema a algunas de las partes se perderá el interés por modificarla por parte de la persona menos interesada.

Así pues la comunicación entre padres y maestros beneficiara de manera muy efectiva la intervención en el niño. De hay la importancia de compartir las responsabilidades dentro del PMC, no hay mejor manera de intervenir en un niño que la escuela y el hogar, con esto me refiero a que si el niño es reforzado y corregido en ambas partes de la misma manera, este no encontrara incongruencias en cuanto a determinada autoridad y seguimiento de instrucciones. Este tipo de apoyo hace que el niño se identifique mas con los padres y maestros, esto por supuesto debido a que se le esta poniendo mas atención al niño en particular mediante la observación de sus conductas.

CONCLUSIONES FINALES:

Los PMC resultan de gran utilidad dentro de la educación especial, ya que es una manera mas objetiva de intervenir en los niños. Se centran en las conductas en especifico, dejando de lado otras áreas como lo cognitivo.

Mediante la revisión de los diferentes textos puede observar que la mayoría de los autores coinciden en que este tipo de programas (los conductuales), son los mas eficaces en la intervención con niños en la educación especial, ya que lo cognitivo muchas de las veces no resulta ser tan practico y efectivo como este. La modificación de conducta ofrece a los interesados resultados mas rápidos en comparación con otros programas no conductuales, es por ello que los individuos al ver resultados mas pronto se motivan e interesan mas.

Mediante los procedimientos utilizados se pueden obtener cambios visibles e inmediatos desde la primera aplicación.

Uno de los inconvenientes que se pueden encontrar es la falta de interés ya sea por parte de los padre o maestros en el proceso de modificación de conducta en el niño, ya que como se menciono anteriormente es importante que ambas partes estén en constante comunicación para reforzar al niño de manera continua y similar en los distintos escenarios de aprendizaje. (Escuela y hogar).

Otro inconveniente podría ser que en ocasiones los padres no logran entender que es un proceso largo y ellos quisieran ver resultados milagrosos en muy poco tiempo, muchas de las veces los papas o maestros quieren que el niño con una sola intervención modifique su conducta en general, la intervención va dirigida única y exclusivamente a determinadas conductas seleccionadas previamente mediante una evaluación, si bien es cierto que en ocasiones se ven beneficiadas otras áreas conductuales en el niño pero no siempre ocurre. La constancia es indispensable cuando el niño esta adquiriendo las nuevas conductas, una vez que las ha adquirido pasaremos a la aplicación de técnicas que nos faciliten el mantenimiento de las mismas.

BIBLIOGRAFIA:

- Atmósferas creativas: juega, piensa y crea
Julián Betancourt
María de los Dolores Valadez
Editorial: El Manual Moderno
Año de Edición: 2005
- Atmósferas creativas: rompiendo candados mentales
Julián Betancourt
Editorial: El Manual Moderno
Año de Edición : 2005

- MODIFICACION DE CONDUCTA EN LA EDUCACION ESPECIAL. DIAGNOSTICO Y PROGRAMAS
Edgar Galindo
Teresa Bernal
Guillermo Hinojosa
Maria Isabel Galguera
Elvia Taracena
Flora Padilla
Editorial: TRILLAS
AÑO DE EDICION: 2001
- TECNICAS DE MOFICACION DE CONDUCTA SU APLICACIÓN AL RETARDO EN EL DESARROLLO
Emilio Ribes Iñesta
- MODIFICACION DE LA CONDUCTA Y SUS APLICACIONES PRACTICAS
Alan E. Kazdin. Segunda edición
Manual moderno
- MANEJO CONDUCTUAL: UN ENFOQUE PRACTICO PARA EDUCADORES.
2da. EDICION
.J.E Walter
T.M. Shea
EDITORIAL: Manual Moderno
AÑO DE EDICION: 2002

Evaluación funcional de problemas conductuales en el salón

Autor: Robert A. Gable

Sobre Dr. Gable: Eminent Scholar y Constance and Colgate Darden Professor of Education (Norfolk, Virginia).

Traducido y publicado con la autorización del autor.

Pocos docentes disputarían el hecho que no todos los niños llegan al colegio listos para aprender. Las razones para esta brecha en disposición son múltiples y variadas. Por ejemplo, la población en edad escolar es cada vez más heterogénea. Debido a tanta diversidad de procedencia y experiencias, los alumnos difieren en su habilidad para responder al ambiente tradicional del salón. La rutina general, expectativas del alumno y/o la calidad de la relación docente/alumno a veces se enfrenta a los patrones de interacción familiar y las normas comunitarias.

A algunos alumnos se les dificultan las destrezas sociales/interpersonales o de manejo personal necesarias para desempeñarse exitosamente en el colegio. Otros pueden haber padecido una estricta disciplina parental o sufrieron las consecuencias de abuso físico, conflictos matrimoniales o dificultades económicas. Finalmente, los estresores específicos del alumno (por ejemplo, ansiedad o depresión) pueden dejar secuelas. En resumen, el personal de la escuela se enfrenta a numerosos retos para asegurar resultados educativos positivos para sus alumnos.

Inicialmente nuestro sistema de escolaridad pública fue establecido para darle a los niños la oportunidad de obtener una educación, una tarea que siempre ha realizado bien (Van Acker, 2004). Sin embargo, a lo largo del tiempo numerosas fuerzas han convergido para cambiar drásticamente ese rol. Ya no es suficiente simplemente ofrecer a los alumnos oportunidades educativas. En la actualidad la expectativa es que todos los alumnos se beneficiarán de su escolaridad y lograrán resultados positivos (Van Acker, 2004). Entre las señales más visibles de ese cambio de responsabilidad es la importancia que se otorga a los exámenes estandarizados y al progreso académico de los alumnos. Por consiguiente, tanto los administradores como el personal docente están prestando mayor atención a la relación entre aprendizaje en el salón y los problemas conductuales.

Aprendizaje en el salón y problemas conductuales

Cuando un alumno manifiesta un problema de aprendizaje, los maestros apelan a una serie de estrategias relativamente sencillas. Bien sea independientemente o consultando con colegas, intentan identificar el problema con exactitud. Los maestros evalúan en forma rutinaria, bien sea de manera formal o informal, analizan cuidadosamente el cúmulo de datos, y seguidamente hacen las adaptaciones específicas al currículum o a la instrucción o a ambos. Por ejemplo, si Ellen tiene dificultad aplicando un algoritmo para resolver un problema matemático, su maestro podría hacerle una entrevista diagnóstica para identificar la naturaleza exacta del problema. - "Ellen, vamos a resolver estos tres problemas; quiero que los resuelvas en voz alta, nombrando los pasos que tomarías para resolver cada uno." Con la información obtenida observando a Ellen en el proceso de resolución del problema, el maestro es capaz de diseñar un programa de instrucción para corregir los errores en el aprendizaje.

En comparación, cuando surge un problema de conducta, como cuando Ellen se niega a cumplir con una instrucción "Deja de entretenerte y termina tu trabajo," su maestra probablemente aplique algún tipo de consecuencia negativa, como un regaño verbal o una acción disciplinaria. La mayoría de los alumnos responden en forma positiva a este tipo de medida. Sin embargo, para algunos alumnos, estas acciones no logran el resultado deseado y pueden de hecho exacerbar una situación que ya es difícil (Gable et al., 2004).

Hoy en día, se acepta cada vez más que las prácticas disciplinarias tradicionales con frecuencia no resultan en cambios de conducta positivos, especialmente para alumnos que presentan problemas conductuales significativos. De hecho, hay un cuerpo de evidencia convincente que indica que imponer sanciones negativas en casos de conductas inaceptables puede disparar mayores niveles de incumplimiento de normas, desafío de autoridad o vandalismo escolar - problemas que las escuelas están tratando de mejorar. Cada vez más, el personal de las escuelas está aprendiendo que es más efectivo responder de manera proactiva a los casos recurrentes de conductas inapropiadas utilizando un método conocido como Evaluación Conductual Funcional (Functional behavioral assessment).

El proceso de Evaluación Conductual Funcional se basa en tres afirmaciones sencillas: no podemos arreglarlo hasta que conozcamos por qué se rompió; nadie deja de hacer algo sin tener un motivo para hacerlo; no hay una talla única que se ajuste a todos. Es decir, no podemos determinar como mejor responder a un problema hasta que no conozcamos la razón (o razones) que lo motivan; no podemos esperar que los alumnos abandonen ciertos comportamientos que sirven una función particular a no ser que les demos una respuesta alternativa; y

finalmente, debido a que los alumnos se enganchan en conductas inapropiadas por múltiples razones, es poco realista asumir que la misma solución aplicará igualmente a cada problema. Al contemplarlos conjuntamente, estos principios relativamente sencillos marcan la pauta para atender las necesidades diversas de los alumnos con conductas desafiantes.

La Evaluación Conductual Funcional (ECF) en los colegios

La normativa federal IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), implementada en 1997, establece que bajo ciertas condiciones el personal de la escuela deberá abordar la conducta de los alumnos utilizando una ECF y un programa de intervención conductual positiva. Se estipula que las escuelas están en la obligación de iniciar una ECF en caso de drogas, armas o conductas peligrosas o cuando el problema conductual del alumno impida el aprendizaje del alumno o de sus compañeros. Cambios recientes en IDEA (2005) reafirman esta expectativa.

La lógica que respalda la Evaluación Conductual Funcional es muy sencilla. A saber, que prácticamente todo comportamiento del alumno satisface una necesidad o sirve una función (por ej. evitar tareas difíciles, llamar la atención de los compañeros, expresar frustración), y se relaciona con el contexto en el cual ocurre (por ej. el salón de inglés o geografía). Por lo tanto resulta evidente que es esencial conocer la motivación del alumno para determinar la mejor forma de eliminar el comportamiento que dificulta la instrucción. Si podemos predecirlo, lo podremos controlar (Gable et al., 2004).

El lenguaje utilizado en la legislación federal sugiere, si bien no especifica, que la evaluación funcional conductual es un proceso de resolución de problemas en equipo. Su éxito radica en la utilización juiciosa de varias estrategias (por ej. revisión de expediente, observación directa, entrevistas estructuradas) para identificar la razón (razones) detrás del problema de conducta del alumno y elaborar un plan de intervención en dos vertientes. El plan busca a. reducir o eliminar la conducta inapropiada y b. promover una conducta de reemplazo más apropiada.

Se enfatiza la identificación de aquellos variables que, por separado o conjuntamente, se vinculan en forma predecible a la manifestación (o no manifestación) de la conducta. Al identificar las condiciones en que la conducta probablemente ocurra, el personal escolar puede tomar medidas para atacar el problema, tales como eliminar del entorno aquellos disparadoras que provocan la conducta (por ejemplo, cambiar la composición del grupo), enseñarle al alumno directa y sistemáticamente una respuesta más aceptable (por ejemplo, demostrando y haciendo rol play de cómo pedir ayuda), y/o ofrecer un incentivo para que el alumno responda en forma más apropiada (por ejemplo, tiempo en el computador). Independiente de cual sea el plan, deberá incluir generosas medidas de paciencia y optimismo. La mayoría de los problemas pueden resolverse, pero pocos se desvanecerán rápida o fácilmente.

Pasos para realizar una Evaluación Conductual Funcional

Usualmente el equipo que realiza la Evaluación Conductual Funcional lo hace siguiendo los siguientes 10 pasos (Gable et al., 2004):

- Determinar la severidad del problema que requiere una ECF.
- Definir el problema en términos cuantificables, observables y objetivos.
- Compilar data con la cual se pueda identificar la probable función (funciones) del comportamiento (por ej., captar la atención, evitar una situación aversiva, expresar ira o frustración).
- Organizar la información compilada y someterla a un análisis exhaustivo.
- Generar una hipótesis (motivación) sobre la probable función (funciones) de la conducta - bajo las condiciones X (por ejemplo, una tarea difícil), el alumno hace Y (por ejemplo, se altera), para lograr Z (por ejemplo, hacer que lo saquen del salón).
- Corroborar la exactitud de la hipótesis, usualmente manipulando en forma sistemática algún aspecto del currículum o de la instrucción (cambiando la tarea asignada o el tema).
- Desarrollar e implementar un plan de intervención conductual (Behavioral Intervention Plan).
- Monitorear la fidelidad en la implementación del plan (por ejemplo, utilizando una lista de control).
- Evaluar la efectividad del plan.
- Revisar con ojo crítico el impacto del plan original y hacer ajustes, según sea necesario.

Para obtener mayor información sobre la ECF, visitar la página del Center for Effective Collaboration and Practice (www.cecp.org).

Conclusión

En las escuelas de todo el país aumenta la presión sobre el personal de los colegios para lograr resultados positivos con todos los alumnos. Es reconfortante saber que existen numerosas prácticas que los docentes pueden aplicar para crear un entorno efectivo de enseñanza/aprendizaje. En esas escasas ocasiones en que estas estrategias no logren producir el efecto deseado, una opción comprobada es la de realizar una evaluación conductual funcional y desarrollar un plan de intervención conductual, y, al hacerlo, darle a los alumnos una nueva oportunidad para lograr una educación significativa.

Referencias

Gable, R.A., Quinn, M.M., Rutherford, R.B., Howell, K., Hoffman, K. & Butler, C.J. (2004). Conducting a functional behavioral assessment and developing a positive behavioral intervention plan. Washington, D.C.: American Institutes for Research.

Van Acker, R. (2004). Current status of public education and likely future directions in teacher preparation in the area of emotional/behavioral disorders, (p. 79-93). In L.M. Bullock & R.A. Gable (Eds.), Quality personnel preparation in emotional/behavioral disorders: Current perspectives and future direction. Denton, TX: University of North Texas Press.

Cuando la conducta del niño cuestiona a la integración educativa

Autor: María Elena Festa

Sobre María Elena: Es Argentina. Es Profesora de Pedagogía Diferenciada, especializada en Insuficientes Mentales. Directora de la Escuela de Educación Especial "C.A.N.Di." de la ciudad de Sunchales, provincia de Santa Fe. Disertante en congresos nacionales y participante en congresos internacionales.

Primera Parte

En nuestro país, la Argentina, todavía no se puede hablar de inclusión, por lo que los que trabajamos a favor de que todo aquel niño en condiciones de aprender pueda hacerlo en un espacio común más allá de sus características particulares, nos encontramos con una tarea muy particular llevada adelante con cada niño y con cada escuela.

Este punto obedece a que en general hay que contextualizar al alumno en una institución con ciertos esquemas de organización, de gestión, de participación ya establecidos. Es real que no es la escuela, quien conociendo la realidad de sus alumnos, se adapta para brindar lo que ellos requieren sino que es el alumno quien debe adaptarse a las necesidades que implican dar continuidad a una serie de pautas preestablecidas.

Por otra parte, el sistema educativo argentino tiene una base fuertemente normativa y disciplinar, en donde existen códigos muy particulares que muchas veces no aparecen reflejados en el resto de las instituciones sociales.

En general para la escuela, y muchas veces con amplias diferencias según las características de la misma, un alumno que habla de manera ruidosa, que se levanta reiteradas veces, que no levanta su mano para pedir la palabra, que juega en los recreos de manera brusca, que se da vuelta para hablar con el de atrás, es marcado como un alumno con problemas de conducta.

En el caso de los niños integrados, muchos de ellos presentan dificultades para regular y adaptar su conducta, esto en general es parte de ciertas dificultades en las habilidades adaptativas, que dependiendo de la mayor o menor comprensión que tenga el niño, notamos están más acentuadas. Para nosotros esto no significa un problema de conducta sino un niño cuya conducta exige ciertos marcos externos que lo lleven a una mejor adaptación.

El problema en general es que, antes de analizar algunos aspectos que hacen a prácticas poco constructivas para el desarrollo de conductas adaptadas en el aula y en la escuela, se duda de la integración educativa y en muchos casos se entra en un serio cuestionamiento de la permanencia del alumno en la escuela. El sello "expulsivo" de la escuela aparece de diversas formas, entre ellas el recortar horarios, que entre después que sus compañeros o salga antes, como si estas cuestiones pudieran cambiar la actitud del niño en el tiempo que permanece en la escuela, por el contrario esto refuerza en el niño la sensación de no pertenencia a un lugar, marcan las diferencias como un problema sólo del alumno, etc.

De todos modos, es fundamental trabajar con las escuelas la comprensión de que la conducta de una persona es modificable en función de generar pautas claras de regulación de la misma que no pasan solamente por el castigo o el reto.

El primer paso lo constituye un buen análisis de cuándo se dan ciertas conductas, cómo aparecen, qué elementos son de interés para el niño que hacen que no aparezcan, con qué personas suele aparecer con más frecuencia, en síntesis observar y apuntar todos aquellos aspectos del niño en situación.

Este análisis es importante que lo pueda realizar el docente con algunas ayudas que podamos darle, de manera que ella vaya estableciendo un desglosamiento de la conducta del niño en situaciones, momentos y contextos, ya que en general se simplifica la manera de interpretar la conducta del alumno.

Otro aspecto importante es que utilicemos un tiempo establecido (en general va desde una semana a dos) para realizar la observación y que propongamos, tal vez a manera de fichas, el registro escrito de lo que sucede.

Una vez que hemos registrado, sólo ahí se comenzará a trabajar sobre el plan que implementaremos para mejorar la conducta del niño.

Es fundamental tomar en cuenta lo que nos informan los padres que sucede en su casa, en ambientes libres, en otro tipo de actividades que desarrolla el niño, pero es importante no cerrar el círculo en culpar a la familia por la

forma que tiene la conducta del niño, sino que nuestro interés deberá situarse en el punto de conocer qué sucede más allá de la escuela, cómo se actúa si aparecen conductas desadaptadas, etc. como así también informarles sobre lo que estamos trabajando para encontrar alguna forma en la que podamos hacer que el niño aproveche mejor el espacio escolar y que contaremos con ellos para cuando tengamos un plan ya establecido.

En la segunda parte de este artículo intentaré reflejar algunas cuestiones prácticas, que si bien mi interés es que no aparezcan en tono de "recetas", simplemente sirvan para pensar en que existen múltiples alternativas para que el niño pueda mejorar su conducta y que muchas de ellas influyen en la forma en que el niño se percibe a sí mismo y potencializan el logro de una mejor autoestima.

Segunda Parte

Retomando lo dicho en el artículo anterior quisiera ratificar el valor que tienen los contextos para cualquier niño pero fundamentalmente para aquéllos que poseen ciertas dificultades de base, por lo que es necesario evitar todo tipo de simplificación con respecto al "tono" que tiñe la conducta de niños y adolescentes.

Cerrarnos en hacer culpable al propio niño, a su familia, a su situación socio económica es no intentar, desde el ámbito educativo, dar respuestas que sean más positivas y superadoras para la persona.

Lo importante es que no dejemos de lado en principio la realización de una guía de observación de la conducta del niño, para luego diseñar un plan de acción o aquellos aspectos a considerar para que la conducta del niño se vaya modelando.

Algunas pautas a tener en cuenta y que en general colaboran en el mejoramiento de la conducta son las siguientes, aclarando que están enunciadas desde una generalización por lo que deben ser analizadas de esa misma manera:

- Para comprender consignas o pautas no sólo apelar a la explicación oral sino tener apoyos concretos en imágenes o fotos que tengan cierta significatividad para el niño.
- El exceso de palabras cuando se quiere pedir algo al niño puede abrumarlo y termina no comprendiendo el sentido del pedido, por eso es fundamental utilizar pocas palabras, claras y con sentido contundente.
- Evitar ambientes caóticos y fomentar ambientes predecibles y estructurados.
- En algunos casos es importante brindar soporte que le dé previsibilidad a la organización de la jornada diaria. Se puede armar para tal fin, un panel en donde con dibujos o símbolos se coloquen las materias que va a tener en ese día y se puede iniciar la jornada armando todo el día para ir repasando a medida que se cumple una actividad o materia y así organizarse mejor ante los cambios de actividad.
- Cuando se elabora un plan y se toman ciertas decisiones con respecto a la forma de modelar la conducta del niño, se debe seguirlo y no cortarlo ante la primera dificultad.
- Tener una actitud positiva y de confianza para con el niño, sabiendo que si mejoramos su contexto y las situaciones del mismo su conducta podrá estar mejor organizada.
- Hacerle saber al niño lo que se espera de él y trabajar con él en la elaboración de códigos de conducta.
- Apelar más a los refuerzos positivos que a los negativos. Se puede comenzar con refuerzos que tengan que ver con elementos que al niño le gustan (cosas materiales), pasando por dibujos, stickers, sellitos, hasta llegar a la gratificación sólo con palabras. Esto dependerá mucho de la edad del alumno y de la comprensión del mismo.
- No dar por obvio nada, todo requiere para el docente tomarse un tiempo para explicarle.
- Antes de realizar una actividad no prevista, una salida o un paseo, anticiparle al niño hacia dónde vamos y qué se espera de él.
- Destinar algún espacio y tiempo para revisar con él su conducta en el transcurso de un día o en una semana. Se puede llevar un cuaderno o una agenda en donde se anoten las conductas positivas y las negativas y al finalizar la semana una docente revise con él todo lo realizado, sin que esto se convierta en una instancia de reto o castigo sino de revisar lo que ha sucedido y buscar compromisos que impliquen cambios. Es bueno que sea un

docente que sea significativo para el alumno quien realice la tarea con la continuidad pautada.

- No generar círculos viciosos de conductas no deseadas. Por ejemplo si el alumno se tira al suelo al lado de su banco y no quiere trabajar, lo primero a modificar es que acepte estar sentado, entonces sólo si está sentado se lo hará pasar al pizarrón a trabajar y ahí se lo felicitará. El círculo vicioso se organiza cuando por ejemplo el niño pasa de estar tirado en el suelo a trabajar en el pizarrón y ahí se lo felicita. Es necesario que haya conductas que habiliten la realización de la actividad final.

- Que toda la institución conozca lo que se va a hacer y según sea la participación de distintas personas, que sigan con coherencia lo pautado.

- Si el niño es rápido en la realización de las actividades propuestas y termina antes que sus compañeros, proporcionarle material didáctico para que trabaje en su banco. Las consignas deben ser claras por lo que si el niño no finaliza su trabajo no deberá recibir el material didáctico.

Es fundamental tener confianza en el alumno ya que en general eso genera en el niño un impacto positivo sobre su propia autoestima.

Por otra parte una de los aspectos básicos es saber que la conducta obedece en parte a cuestiones situacionales y percepciones muy particulares del entorno. Si además a todo esto sumamos que hay muchos niños que tienen dificultades en el desarrollo de habilidades adaptativas y sociales por lo cual hay que hacer mucho más explícito lo que en realidad otros niños aprenden de manera convencional encontraremos más fundamentos para planificar acciones que beneficien a la persona en relación con su entorno.

¿Qué hacer si su hijo presenta problemas de conducta en el colegio?

Fuente: Pacesetter. Publicación de PACER (Minnesota, EE.UU.) Vol. 22 No. 3, 1999.

Existen innumerables anécdotas sobre padres que acuden a reuniones convocadas en el colegio y se enteran, repentinamente, de circunstancias desagradables en torno a su hijo, desconocidas por ellos hasta ese momento.

Un sistema efectivo de disciplina escolar requiere un clima de confianza y comprensión entre la familia y el colegio. Mientras todo marche bien, la cooperación surge en forma natural. De manifestarse aún la más pequeña dificultad, esta relación se pone a prueba.

Es posible que los alumnos no comuniquen a sus padres problemas que pueden surgir. A su vez, los padres pueden sentirse avergonzados en relación al comportamiento de su hijo, desconformes con el enfoque disciplinario del colegio o impotentes para facilitar cambios en su hijo. Por su parte, los maestros y otros miembros del personal técnico del plantel pueden sentirse frustrados al tener que perder tiempo de enseñanza para manejar brotes de comportamiento disruptivo en el salón.

En cualquier circunstancia, la clave para lograr una mejor cooperación radica en la comunicación. Algunas sugerencias para los representantes:

Antes de manifestarse el problema

- No espere a que surja un problema para conocer al personal técnico y docente del colegio de su hijo. Procure asistir a las reuniones del salón o sencillamente llame por teléfono al maestro de su hijo para presentarse. Pregunte qué puede hacer Ud. para procurar el éxito de su representado.
- Familiarícese con las normas del salón. Aclare cualquier duda. Converse con su hijo sobre estas normas, sin dejar de comunicarle sus propias expectativas como padre en cuanto a la conducta que él deberá asumir. Es así que de surgir un incidente disciplinario, no podremos alegar desconocimiento de la normativa.
- Converse con su hijo con frecuencia sobre su quehacer escolar diario. Hágale ver que Ud. valora y está pendiente de su buen comportamiento. Sea específico. Por ejemplo, "Tu maestra me comentó que supiste manejar el incidente con Tomás en la cantina. Lograste evitar el pleito y discutir el asunto con tu compañero. ¡Así se hace!

Al surgir algún problema

- Mantenga la calma. Pregúntele a su hijo qué sucedió. Escuche su punto de vista e intente precisar los detalles. ¿Quién se vio involucrado? ¿Qué sucedió? ¿Cuándo y cómo? ¿Por qué tuvo su hijo esa reacción? ¿Qué consecuencias deberá enfrentar su hijo en el colegio?
- Comuníquese con el colegio para conversar con el director o la maestra. Intente aclarar la situación, precisando los acontecimientos antes y después del incidente.
- Procure determinar si se trata de un incidente aislado o forma parte de un patrón de conducta que requiere modificación. Si Ud. no se siente seguro sobre el manejo del problema, busque asesoramiento.
- Colabore con su hijo y con el personal del colegio para idear formas de prevenir problemas a futuro. Tanto las familias como el personal del colegio deben escucharse mutuamente y acordar un plan unificado. ¿Qué puede hacer Ud. para ayudar a su hijo a evitar situaciones conflictivas? ¿Qué puede hacer el maestro para manejar con mayor efectividad los problemas que surjan en el salón? ¿Necesita su hijo aprender destrezas de autocontrol?

Haciendo seguimiento

- Pregúntele a su hijo cómo van las cosas en el colegio.
- Verifique con el maestro de su hijo si la situación ha mejorado. Precise qué está marchando bien y qué necesita aún mejorar. ¿Todos los involucrados en el programa conductual han asumido su cuota de responsabilidad?
- Procure mantener el problema en su debida perspectiva. La mayoría de los problemas escolares no son de consecuencias trascendentales, aunque sí pueden resultar perturbadores.

Si Ud. opina que su hijo ha sido tratado injustamente

Algunos problemas son realmente serios e inclusive podemos llegar a sentir que nuestro hijo ha sido sujeto a un trato injusto o una medida disciplinaria exagerada. De ser ésta su apreciación, existen mecanismos establecidos para proteger los derechos de su hijo. Infórmese pero intente siempre agotar los recursos de la concordancia antes de apelar a medidas drásticas y radicales.

Cuentos personalizados para situaciones de crisis: Una estrategia para ayudar a su hijo a manejar situaciones novedosas,

Autora: Susana L. Senator, Exceptional Parent, Julio 1997 (traducción resumida: Ángela Couret)
Publicada en Paso a Paso, Vol. 8, No. 3 (Mayo/Junio 98)

La familia participa en una reunión familiar o entre amigos. Todo marcha perfectamente. El cielo radiante, la comida deliciosa, la gente cariñosa y amistosa. De repente ve Ud. a su hijo en el umbral de la puerta, con una tremenda PATALETA. El ambiente de la reunión cambia por completo... ¡Situación de crisis!

A todos nos ha sucedido. Si Ud. tiene un niño con una discapacidad -especialmente de índole emocional – es posible que le pase con frecuencia. A mi me sucedió hace varios años, un día de Acción de Gracias. Esto me llevó a idear los “cuentos para tiempos de crisis” (crisis story).

Fue un invento para mi hijo Nat, quien presenta una forma de autismo. Estos cuentos narran en lenguaje muy sencillo, lo que se espera de él a lo largo del “evento”, anticipando lo que pudiese asustarlo, confundirlo, frustrarlo o disgustarlo. Ahora, cuando nos anticipamos a una nueva situación, nace un cuento.

Cualquier niño puede beneficiarse con esta estrategia. El cuento explica lo que pasará desde el inicio hasta el final, sustituyendo el miedo ante lo desconocido por lo reconfortante.

Estas narraciones han resultado muy exitosas con mi hijo ya que son personalizadas. Están escritas para Nat y él es el protagonista.

Utilizo fotografías de nuestra familia y/o recortes de revistas para ilustrar y ajustar la narración según lo amerite la situación.

Hasta la fecha hemos escrito 14 cuentos. Entre éstos: El Día de Acción de Gracias de Nat, Nat va al colegio, Nat sale de vacaciones, El hermanito de Nat, Nat y Max viajan a Disney, Nat y Max se mudan.

¿Qué se necesita para la labor editorial?

Hojas de papel de construcción; tirro, cinta transparente o goma de pegar; tijeras; marcadores; revistas para recortar; fotos de la familia; engrapadora.

Tips para la narración

- Puede variar en tamaño, dependiendo del período de atención de su hijo. Mi experiencia me indica que el tamaño óptimo resulta entre 10 y 15 páginas. Mantenga la narración sencilla. No más de 2 ó 3 líneas por página. Pueden ser manuscritas o escritas a máquina.
- Antes de comenzar, defina la situación estresante en su mente: ¿Cuáles podrían ser los elementos que generarían temor o confusión? ¿Qué tipo de comportamientos serían los deseados para Nat en esas circunstancias?
- Procure percibir la situación desde el punto de vista de su hijo para lograr una mejor comprensión. Intente sentir lo que él sentiría.
- Luego de madurar la idea, relacione en lenguaje sencillo los acontecimientos. Ajústese al vocabulario de su hijo. Recuerde que su objetivo es lograr que el niño *navegue* con éxito a lo largo del evento social. No recargue la narración con otros conceptos innecesarios.
- *Desmenuce* la situación momento a momento: *Viajaremos en un carro durante un largo rato. Nos encontraremos con un grupo numeroso de personas. Nos sentaremos en una mesa enorme con sillas incómodas. Jugaremos con el perro de Abuela.* Piense: ¿Qué sería importante para su hijo? ¿Cómo se sentiría él allá? ¿Cómo reaccionaría?
- Sea honesto y represente en su narración los sentimientos que pueden anticiparse en el niño (miedo, confusión, inseguridad, etc.): *José puede sentirse un poquito asustado pero tendrá sus juguetes y mamá y papá lo acompañarán. ¡Pronto se sentirá feliz y calmado!*

- Defina claramente las expectativas de la situación. ¿Cómo deberá su hijo comportarse a lo largo del evento? Incorpore esto a la narración: *Sam deberá sentarse bastante calladito y calmado y comer algo de comida. No debe gritar o correr alrededor de la mesa.*
- Incorpore un final positivo a la narración: *La reunión resultó muy agradable; Sam hizo un gran esfuerzo y podremos repetir el paseo.*
- Recuerde anotar e ilustrar todo lo bueno que sucedió y termine felicitándolo por su desempeño. Todo lo anterior dentro de la línea narrativa. Si ésta concluye en una nota feliz, posiblemente lo logre en vivo: *Después de la comida y una vez que Anita se haya sentado un rato tranquila, podrá comer un delicioso pastel y entonces regresaremos a casa.*

Para armar el libro: cada página deberá tener fotos de las personas, los lugares y las cosas que su hijo verá durante la jornada. Trate de conseguir fotos de las habitaciones, las personas que estarán allí y la comida que compartirán.

Si no es posible conseguir una foto real, recorte ilustraciones de revistas. Utilice la técnica de collage para sobreponer fotos reales y las de las revistas. No tenga miedo de recortar una foto reciente del hermanito, otra de la abuela y pegarlas sobre una foto de una mesa suntuosa, tomada de cualquier revista. Su hijo captará el mensaje.

Peque las fotos al papel de construcción, haga las anotaciones del texto correspondiente. Arme entonces las páginas en forma de librito y... ¡listo!

Vale todo... el objetivo es que funcione para su hijo. ¡Y no olvide idear una carátula interesante!

Consejos para evitar conflictos de poder

Autores: Bárbara Sealey y Carol Stein-Schulman.

Fuente: "Everything You Need to Know About Behavior Management: An Early Childhood Curriculum for Typically Developing Children and Children with Special Needs".

Publica: YAI/National Institute for People with Disabilities.

- Ofrézcale a los niños alternativas dentro de unos parámetros aceptables. No le pregunte al niño si quiere participar en una actividad específica cuando no hay opción para una respuesta negativa.
- Asegúrese que su instrucción sea emitida en un tono respetuoso y amistoso. Los niños tienden a obedecer cuando el tono es positivo.
- Asegúrese que el niño comprenda la instrucción.
- Asegúrese de gozar de la atención del niño. Acérquese al momento de impartir la instrucción y emplee lenguaje claro y sencillo, utilizando señales visuales y gestos.
- Mantenga sus mensajes sinceros. Sustituya "Necesitas hacer..." por "Yo necesito que hagas..." Cuando le dices a un niño que él "necesita hacer" algo, Ud. se expone a un posible conflicto de poderes cuando el niño le responda "No, yo no lo necesito hacer..."

Intervenciones para alumnos con problemas conductuales

Fuente: The Fiddler, publicación del Florida Diagnostic and Learning Resources System (FDLRS), Invierno 2002

Las investigaciones sobre programas para alumnos con problemas de conducta abarcan una variedad de alumnos, situaciones y entornos. Por lo tanto, existe una amplia gama de abordajes posibles para mejorar la conducta de los alumnos. Siguen algunas sugerencias derivadas de las investigaciones:

Identificar la causa del comportamiento. La conducta problemática resulta evidente, pero no sucede los mismo con las razones que la motivan. Se hace necesario investigar por qué el alumno manifiesta la conducta indeseable. A medida que conozcamos mejor la causa de la conducta, podremos identificar e implementar las intervenciones apropiadas.

Elegir las estrategias para el manejo del salón. Culpar, castigar y amenazar a los alumnos solo funciona en el corto plazo. En contraste, los maestros efectivos implementan proactivamente estrategias tales como el reforzamiento de las conductas sociales y la enseñanza de técnicas de resolución de problemas sociales.

Adaptar el currículo y la instrucción. La conducta disruptiva con frecuencia deriva de un currículo inapropiado y de una forma ineficaz de enseñar. Al investigar la causa de la conducta indeseable del alumno, compruebe si se han implementado modificaciones en el currículo y en la forma de instrucción para acomodar sus necesidades.

Enseñar la resolución de problemas sociales. Los programas efectivos para la prevención de problemas disciplinarios incluyen la enseñanza directa de resolución de problemas sociales. Estos programas usualmente enseñan al alumno habilidades de pensamiento que podrán utilizar para evitar y resolver conflictos interpersonales, resistir la presión de los pares y afrontar sus emociones y ansiedades.

Programa a nivel de plantel y de distrito escolar. Las políticas distritales y escolares deben exponer claramente que la conducta apropiada es un requisito para el aprendizaje. Las normas de conducta deben ser claras y deben comunicarse a los miembros del equipo técnico y docente, a los padres y a los alumnos. Es importante aplicarlas consistentemente para que los alumnos perciban que el sistema es justo.

Participación de los padres. Los programas efectivos para controlar el comportamiento casi siempre tienen un componente familiar. Dos abordajes prometedores para controlar la conducta de los alumnos es el entrenamiento de los padres en manejo de conducta y la terapia familiar. El entrenamiento de los padres incluye la enseñanza de técnicas tales como el uso del time-out estratégico, los premios, las alabanzas, y los contratos de contingencia. La terapia familiar busca empoderar a los padres con las destrezas y los recursos para resolver sus propios problemas familiares.

Guía para el manejo de niños violentos

Autor: Dr. Fernando García Castaño

Fuente: Enviado por Graciela Castellarnau a la lista electrónica ESPECIAL (Argentina) en Abril 2000.

Se ofrecen a continuación unas recomendaciones generales sobre el manejo de la conducta violenta que presentan algunos niños. Estas pautas pueden ser útiles para padres, maestros y otros adultos que tengan que relacionarse con niños con esta característica.

Establecer las reglas. Es fundamental establecer las reglas de conducta de forma clara, específica y concreta. Si no se establecen los límites de la conducta y no se define lo que se puede y lo que no se puede hacer, mal se ha de esperar que el niño se someta a un modelo determinado de comportamiento.

Hay padres que olvidan que sus hijos, al igual que ellos y que todo ser humano, nacieron sin noción alguna de cómo han de comportarse. Por lo tanto, desconocen la diferencia entre lo permisible y lo inadmisibles, entre lo obligatorio y lo optativo, entre lo elogiable y lo punible. Una parte esencial de la misión de padres y madres es enseñar a los hijos las normas que rigen el comportamiento. El conocimiento de las "reglas del juego" les puede permitir a estos desenvolverse adecuadamente en los ambientes y situaciones por los que tengan que pasar a lo largo de sus vidas.

Los niños con tendencia a reaccionar violentamente ante las contrariedades necesitan aún más que otros conocer lo que se espera de ellos y cómo han de comportarse. El primer paso que hay que dar para tratar de modificar su conducta es establecer tan claramente como sea posible las reglas de conducta que deben seguir. Y se les deben repetir todas las veces que sea necesario, especialmente cuando se les reprende por haber transgredido alguna de ellas.

Respeto y calma. Cuando nos dirijamos a un niño con problemas de conducta violenta, es necesario hablarle con respeto. Respeto por su condición de persona y su dignidad humana. ¿Cómo se le puede exigir respeto a quien no se está tratando con respeto? Se le ha de señalar la falta cometida, pero sin ofenderlo o humillarlo. Hablarle de esta forma no sólo allana el camino para que tome conciencia de la falta que ha cometido, sino que le provee un modelo de conducta aceptable...

Hablar con respeto implica hablar con calma. Una de las mayores dificultades que tienen una buena cantidad de adultos para manejar situaciones conflictivas con niños opositores y violentos es controlar su propio coraje. Por fácil o difícil de lograr que sea esto, es una realidad que la comunicación requiere de calma y autocontrol. Y la calma excluye el coraje. Por otra parte, el adulto que se dirige con coraje a un niño que se ha comportado con agresividad, le está prohibiendo que actúe como él se está permitiendo la licencia de actuar. ¿Incongruente e ilógico, verdad?

Evitar confrontaciones. Es altamente recomendable hacer todo lo posible por evitar tener confrontaciones con niños violentos. La confrontación equivale en estos casos a una pelea segura, que es el terreno que se debe evitar a toda costa. En la pelea se desata el coraje sin límite y se facilitan la ofensa y el insulto. En la pelea tiene grandes probabilidades de darse todo lo que nunca debería producirse. Además, quien pelea con estos niños se está poniendo a su misma altura y está incurriendo en el mismo error que quisiera erradicar del niño.

Resaltar los logros y éxitos. En términos generales y válidos para todas las personas con que nos relacionemos, es preferible hacer mención de sus logros, habilidades y cualidades positivas, antes que exponer sus debilidades y deficiencias. Cuando hacemos esto último, solemos caer muy fácilmente en la acusación y acusar no conduce nunca a desenlaces positivos ni ayuda a solucionar los problemas que tenemos entre manos.

Si bien lo anterior se aplica a todas las relaciones, es un factor importante a tener en cuenta en el caso de los niños con propensión a la violencia. Estos niños sufren trastornos emocionales y cognitivos que les dificultan manejar adecuadamente la frustración. Enfrentarlos a acusaciones no les ayuda a superar estos trastornos y suele tener el efecto de enconar su resentimiento y provocar sus explosiones emocionales. Si se les mencionan sus fortalezas y cualidades positivas, se les está ayudando a revalorizarse como seres humanos.

La utilidad de estas guías generales, que pueden ampliarse mucho más, no se limita al mundo infantil. Pueden aplicarse fructuosamente también en nuestras relaciones con los adultos con tendencia a las reacciones violentas, que, por cierto, no escasean.

Comprendiendo la conducta de los muchachos: Opiniones de Richard Lavoie

Autor: Patricia Bill

Fuente: Pacesetter, publicación de PACER Center (Minneapolis, MN, EE.UU.) – Verano 2003.

Traducción: A. Couret

Nota Editorial: La organización PACER Center (www.pacer.org) organizó recientemente unos talleres dirigidos a los padres de niños con necesidades especiales y a profesionales del área de las Ciudades Gemelas (Minneapolis/St. Paul). El facilitador de estos talleres fue el reconocido experto Richard Lavoie, disertante sobre el tema de las Dificultades de Aprendizaje y asesor para diversas organizaciones incluyendo Public Broadcasting Service, New York Times y el National Center for Learning Disabilities.

Según Rick Lavoie, algunos niños con discapacidad simplemente no tienen éxito en la escuela regular. Esto no se debe a no poder hacer cálculo o lectura, sino a carecer de las destrezas sociales y a no comprender el “currículo oculto” de la escuela.

“No puedes lograr nada sin las destrezas sociales,” señaló Lavoie, quien se desempeñó en el pasado como maestro de educación especial, administrador de escuela y profesor universitario. La competencia social es una medida de éxito para el adulto – más que las habilidades académicas, advierte Lavoie.

Explicó además que todos los entornos son sociales. Tan pronto dos personas se reúnen, se produce una interacción social y entran en juego los contratos sociales. Los contratos sociales son los comportamientos aceptables. Por ejemplo, el mantener la puerta del ascensor abierta y presionar el botón para otra persona constituye un contrato social. La mayoría de las personas se involucran en unos 300 ó 500 contratos sociales diarios, asegura el experto.

Además de los contratos sociales, casi cualquier entorno tiene su propio currículo oculto o reglas que no han sido expresadas en forma oral o escrita. Muchos alumnos con discapacidad, particularmente aquellos con trastornos de atención o cognitivos, se llegan a ver en “cualquier cantidad de problemas” por no reconocer el currículo oculto de la escuela, expone Lavoie.

Por ejemplo, es posible que la mayoría de los alumnos en determinada escuela comprendan que no deben entrar al edificio por la puerta del este porque es allí donde se reúnen los muchachos “rudos”. Sin embargo, los alumnos que no detectan el currículo oculto de la escuela pueden llegar a utilizar esta entrada y someterse a abusos.

Lavoie ilustró como algunos alumnos con discapacidad no pueden percibir las pautas o las señales indicativas de un currículo oculto:

El Maestro A basa su nota principalmente sobre la tarea mientras que el Maestro B lo hace sobre la base de los resultados en los exámenes. Idealmente, los alumnos harían la tarea diariamente y estudiarían para los exámenes para ambas asignaturas, pero en apuros, si tuviesen que escoger, la mayoría estaría de acuerdo en que sería preferible hacer la tarea en el salón del maestro A y estudiar para los exámenes con el maestro B. La mayoría puede distinguir por sí solo el patrón o responder a las sugerencias de los compañeros, pero es posible que los alumnos con alguna discapacidad necesiten que se les señale la pauta.

Lavoie sugiere varios pasos para ayudar a estos alumnos a aprender las destrezas sociales y a comprender el currículo oculto de su escuela.

Primeramente, comenta Lavoie, debe incorporarse al Programa Educativo Individualizado (PEI) del alumno un entrenamiento formal en destrezas sociales. O sea, debe enseñárseles.

El puro hecho de integrar al alumno y medicarlo no implica el desarrollo de destrezas sociales, asegura el experto. Tampoco lo logra el castigo. No funciona, afirma Lavoie. Según el experto, la necesidad número uno de las personas es agradar y ser aceptado por otros seres humanos. Nadie comete un error social a conciencia. Lavoie sugiere a los padres y a los maestros aprovechar estos errores para enseñar.

Lavoie recomienda un método de enseñanza que él denomina “autopsia de las destrezas sociales” (social skills autopsy). Se trata de un “examen e inspección del error social para descubrir la causa del error, determinar el daño, y prevenir su recurrencia.”

“Nuestros muchachos aprenden en entornos naturales. Las autopsias nos llevan a situaciones de la vida real,” explica Lavoie. Los pasos para una autopsia de las destrezas sociales son:

1. Dime qué pasó.
2. ¿Cuál piensas que fue tu equivocación?
3. Repasa el escenario o la moraleja de lo que pasó.
4. Hacer tarea en destrezas sociales. O sea, utilizar la nueva destreza a lo largo de la próxima semana y reportar los resultados.

Las autopsias de las destrezas sociales pueden utilizarse para «navegar» por el currículo oculto de una escuela, una vez que el alumno y el maestro descubran cuál es ese currículo.

Lavoie refirió varios recursos que pueden utilizar los padres y los maestros para ayudar a los alumnos con discapacidad a reconocer el currículo oculto del colegio:

- Los maestros de educación especial y otros miembros del staff pueden aprender unos de otros. “Aprende cómo funciona la escuela; sal del salón,” recomendó Lavoie.
- Pregúntele a los alumnos... Los muchachos son quienes escriben el currículo oculto del colegio, dice Lavoie.
- Consulte con el personal técnico del colegio. “Con frecuencia los alumnos se cierran con los maestros pero comparten información con otros.”
- Revise las publicaciones del colegio. Los artículos y las fotos que aparecen en el periódico escolar o en el anuario frecuentemente ofrecen pistas sobre el currículo oculto del colegio.

Lavoie: “Cada conducta humana es motivada”

Autor: Beth Casper - Fuente: Pacesetter – Verano 2003.

“Hay tanto que no comprendemos sobre la motivación”, afirma Richard Lavoie. “Hablamos de que los muchachos necesitan más motivación, pero es la labor del maestro motivar a los niños. El maestro excepcional es también un motivador excepcional.”

Lavoie, disertante reconocido en el ámbito nacional, ha sido maestro de educación especial y administrador durante los últimos 30 años.

Su experiencia surge no solo de su interacción con alumnos con discapacidad, sino de haber crecido con una discapacidad – trastorno deficitario de atención (TDA).

“Cuando niño pasé mucho tiempo metiéndome en problemas porque tenía que mantenerme en movimiento,” cuenta Lavoie. “Y nadie sabía por qué. Las personas con TDA necesitan estímulos al igual que otras necesitan oxígeno.”

Su experiencia de primera mano le ha ayudado a comprender que raras veces existen respuestas fáciles al explorar las causas de las dificultades académicas de un muchacho. Lavoie rechaza el razonamiento evidente en frases como: “Ese niño es flojo,” “Nada lo motiva,” y “El único motivador efectivo para los muchachos es el placer.”

La motivación está rodeada de muchos mitos, alega Lavoie. Lo cierto es que cada comportamiento humano es motivado; la motivación es constante aun cuando el desempeño, el comportamiento y la productividad pueden variar; el ofrecer regalos o golosinas no motiva a los muchachos aun cuando logra que se comporten de manera diferente por un período de tiempo; y la investigación ha demostrado que la competitividad no es motivante, según Lavoie.

El experto compartió la anécdota de un niño de nombre Daniel que convenció a sus maestros, sus padres e inclusive sus doctores que estaba sordo para que no se dieran cuenta que no podía leer. Sus compañeros se habían burlado cuando intentaba leer a la hora de lectura. Daniel, de 8 años, se sometió a una cirugía exploratoria en lugar de explicarles a sus padres que estaba fingiendo la sordera para encubrir su inhabilidad para leer.

“No me digan que este niño no estaba motivado,” afirma Lavoie. “Ese muchacho posiblemente era el niño más motivado en ese salón.”

Estaba motivado por no ser avergonzado delante de sus compañeros y puso mucho de su parte para asegurarse de que no lo ridiculizaran.”

Lavoie dice que el éxito es el mejor motivador y que los maestros deben tener esto presente en el salón. Para poder motivar a los alumnos, dice Lavoie, deben estar presentes tres elementos: el objetivo debe ser atractivo; el esfuerzo debe ser realista, y la posibilidad de lograrlo debe ser alta.

“En lugar de decir: ‘Si sólo se esforzara más, saldría mejor,’ deberíamos decir: ‘Si sólo saliera mejor, se esforzaría más,’” afirma Lavoie.

“En el trato con los muchachos mucho tiene que ver simplemente con practicar la cortesía.”

Problemas de conducta en el niño con TDAH: Estrategias de Intervención en el Aula

Autora: Dra. Isabel Orjales Villar
Facultad de Psicología (UNED)

Fuente de difusión: www.tda.arrakis.es - Web del grupo Adultos TDAH Asturias

Los estudios epidemiológicos revelan que el Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad se presenta en un 3 hasta un 6% de los niños en edad escolar por lo tanto, en un aula de educación primaria o secundaria podemos encontrar la razonable cifra de 1 a 2 niños con este trastorno. La sintomatología del TDAH implica dos bloques sintomatológicos básicos: el déficit de atención y la conducta hiperactiva e impulsiva. La presencia de uno de estos bloques de síntomas o de ambos al mismo tiempo da lugar a los tres subtipos reconocidos en el DSM-IV TR: el TDAH subtipo “predominio déficit de atención”, el subtipo “predominio hiperactivo-impulsivo” y el subtipo combinado.

A pesar de la existencia de estos tres grupos, no debemos olvidar que la hiperactividad, la impulsividad y la falta de atención como síntomas pueden manifestarse con una intensidad que se sitúa en un continuo desde la normalidad hasta alteraciones muy patológicas.

El Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) sólo se reconocería como tal cuando los síntomas superan lo esperado para la edad cronológica del niño, su nivel madurativo y la educación recibida; cuando tienen un carácter crónico (algunos de los síntomas se presentan antes de los 7 años); se manifiestan en más de un entorno y crean serias dificultades en su adaptación, familiar, social, escolar o laboral.

El diagnóstico de TDAH exige una evaluación multidisciplinar con exhaustivo diagnóstico diferencial que permita descartar que la sintomatología presente en el niño, aún cuando resulte desadaptativa, pueda explicarse mejor por la presencia de un trastorno del desarrollo, trastornos del estado de ánimo u otras patologías.

Por lo tanto en el aula podemos encontrar varios tipos de niños y niñas que presentan TDAH en estado “puro” o conjuntamente con otros cuadros diagnósticos. Entre los primeros podríamos distinguir niños muy diferentes:

1. Niños o niñas que manifiestan una conducta predominantemente inatenta (Trastorno subtipo “predominio déficit de atención”). Estos niños sólo presentan déficit de atención y dificultades de organización. En este grupo podríamos observar niños con perfiles comportamentales diferentes:

a. Aquellos que muestran déficit de atención pero que nunca han mostrado hiperactividad ni impulsividad. Es más, niños que se caracterizan por su lentitud e hipoactividad.

b. Aquellos que muestran déficit de atención significativo y rasgos de hiperactividad e impulsividad leves bien porque nunca hayan presentado éstos síntomas de forma acusada o bien porque esta sintomatología ha remitido con la maduración como suele suceder en muchos adolescentes.

2. Niños o niñas que manifiestan una conducta predominantemente hiperactiva e impulsiva (Trastorno subtipo “hiperactivo-impulsivo”). También en este grupo podríamos distinguir:

a. Niños que nunca han mostrado déficit de atención.

b. Niños que pudiendo tener déficit de atención, pasan desapercibidos porque compensan las dificultades que podría acarrear su déficit de atención con una capacidad intelectual.

c. Niños que se encuentran en los primeros cursos escolares y su déficit de atención no resulta significativo para la exigencia escolar del momento como sucede con frecuencia en Educación infantil o primer ciclo de primaria.

d. Niños que realizan un gran esfuerzo para adaptarse al entorno, temen el fracaso pero luchan para no defraudar a los que le rodean.

3. Niños que manifiestan los dos grupos de síntomas (Trastorno del subtipo combinado): déficit de atención e hiperactividad e impulsividad.

Una de las dificultades del TDAH es que con una frecuencia muy elevada se presenta comórbido con otros trastornos. Por lo tanto es fácil que algunos de los niños anteriores presenten además el siguiente perfil:

- Niños con TDAH y Trastorno Negativista Desafiante (niños con conducta claramente oposicionista).

- Niños con TDAH y conductas agresivas entre los que podríamos diferenciar: a) aquellos que manifiestan una conducta agresiva proactiva (planificada, deliberada y dirigida a obtener un beneficio) y (b) niños con agresividad reactiva (conductas agresivas defensivas, de carácter más impulsivo que se producen como una respuesta desmedida a lo que el niño interpreta como una provocación o un ataque). Los niños con TDAH presentan más frecuentemente éste último tipo.
- Niños con TDAH y otros diagnósticos asociados como Dificultades de Aprendizaje (Trastorno del cálculo, Trastorno de la Escritura, Trastorno de la Lectura) y/o Trastorno de la Coordinación.
- Niños con TDAH que presentan Trastornos del estado de ánimo (depresión y/o ansiedad).

Para el abordaje del control comportamental de estos niños en el aula debemos tener en cuenta, en el grado de desadaptación que presenta un niño influye por un lado: la gravedad de la disfunción neurológica de fondo, la comorbilidad con otros trastornos y el grado en el que la educación recibida pueda influir en la moderación de los síntomas (la acción del colegio como del entorno familiar).

Por este motivo, el TDAH es uno de los trastornos más sensibles a la acción educativa del entorno. En esta comunicación enfocaremos el problema del control de la conducta en el aula.

¿Cómo puede enfrentarse el profesor del aula a su grupo de clase cuando existen problemas de conducta por TDAH?

En primero lugar, el profesor debe, observar y tratar de definir qué perfil comportamental tienen sus alumnos, independientemente de que éste alcance niveles patológicos o haya sido diagnosticado. Básicamente existen las siguientes situaciones disruptivas:

1. Niños que manifiestan falta de atención, no siguen las explicaciones, se pierden en la lectura, olvidan los libros, no apuntan los deberes, pierden el material, etc. Es decir, niños con un importante problema de organización que repercute en su rendimiento académico.
2. Niños que manifiestan, además de dificultades de atención, dificultades de aprendizaje específico que requieren tratamiento específico o que presentan un importante retraso por falta de base académica acumulada en cursos anteriores.
3. Niños que manifiestan una gran hiperactividad e impulsividad pero sin actitud oposicionista. Estos niños necesitan moverse constantemente, parecen no escuchar pero en realidad siguen la clase.
4. Niños además de hiperactividad, impulsividad y déficit de atención pero sin conducta oposicionista. Estos niños se meten en problemas por su falta de atención, parecen olvidar las normas aunque no desobedecen de forma deliberada, responden impulsivamente y no prevén las consecuencias de su comportamiento. Su conducta no es oposicionista.
5. Niños que teniendo o no las características anteriores poseen una actitud oposicionista y desafiante ante los adultos. Niños que se preocupan más por llamar la atención de los adultos de forma negativa y que tienen serias dificultades para aceptar las normas.
6. Niños que teniendo algunas de las características anteriores muestran una actitud emocionalmente afectada, tendencia al desánimo o a la ansiedad y que se muestran bloqueados o que se esfuerzan desmesuradamente por adaptarse a las demandas del entorno.

Una vez perfilados los grupos de niños, pasamos a definir las áreas sobre las que debemos actuar:

1. **El rendimiento:** no termina las tareas, dificultades de organización, falta de base sin dificultades específicas de aprendizaje o con dificultades de aprendizaje específicas.
2. **La conducta:** exagerada hiperactividad motriz, conducta impulsiva, conducta oposicionista, conducta agresiva.
3. **El estado emocional:** dependencia emocional (necesidad de tener al profesor cerca como punto de referencia, llamadas de atención constantes, etc.), sentimientos de desesperanza, baja tolerancia al esfuerzo y baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, etc.

4. Las relaciones sociales: conducta aislada (juego en solitario), agresividad reactiva, agresividad preactiva, mal perder, deseo de control sobre los demás, falta de estrategias de relación social, dificultades en ponerse en el lugar del otro, etc.

Las primeras medidas las dirigiremos a realizar adaptaciones ambientales y metodológicas aplicables a todo el grupo.

- Una vez estudiadas las posibilidades del grupo, el profesor ahorrará mucha energía y trabajo si diseña sus clases adaptándose al ritmo de los niños con más dificultades. No se trata de reducir el nivel de exigencia sino de modificar las condiciones en las que se desarrolla la clase. Tareas que por lo general están diseñadas para que los niños los realicen durante 1 hora pueden cambiarse por 4 tareas de un cuarto de hora.
- Situar los pupitres de modo que se reduzca la dispersión.
- Explicar en voz alta, paseando por la clase y con apoyos visuales y auditivos novedosos.
- Aumentar la participación de los niños, mantener la clase alerta con preguntas.
- Elegir un delegado de los deberes que se encargue, junto uno de los niños que tienen dificultades de organización (rotando cada vez), de anotar en la puerta de la clase, fechas importantes, entrega de trabajos y deberes.
- Utilizar la repetición breve varias veces al día para favorecer la memorización.
- Utilizar puntos para conseguir premios colectivos por conductas que deben ser entrenadas en todos los niños: subir y bajar de forma ordenada, levantar la mano para hablar y respetar el turno de palabra, cambiarse a tiempo en gimnasia, etc.
- Discutir y revisar las normas de comportamiento para el aula.
- Determinar un modo de realizar time-out para las situaciones que sean necesarias.
- Entrenar a los niños para que aprendan a explicar a otros niños la realización de pequeñas tareas (entrenamiento de coterapeutas),
- Utilizar las tutorías para canalizar la solución de problemas específicos.
- Utilizar mecanismos de autorrefuerzo en grupo.
- Apoyar visualmente las explicaciones con las autoinstrucciones.
- La posibilidad de que los niños que lo deseen puedan recuperar durante la evaluación los exámenes suspensos
- el niño con TDAH tiene un rendimiento muy irregular, en parte por su propio trastorno y en parte por la desmoralización que le producen los malos resultados. Su rendimiento aunque mejore a lo largo de la evaluación, suele no reflejarse en los resultados finales al realizar el profesor la media entre las notas de los exámenes realizados.
- Etc.

Tras 15 días de aplicación de las nuevas medidas de prevención, diseñar medidas específicas para los niños que, a pesar de todo, todavía presentan problemas específicos. En el caso de los niños con TDAH, muchos de ellos pueden necesitar apoyo farmacológico para reducir el impacto de la sintomatología de este cuadro. El Rubifén es el medicamento más frecuente en este momento en nuestro país y se ha demostrado que mejora sensiblemente la capacidad de concentración, reduce la impulsividad y la hiperactividad motriz. Su efecto comienza a la media hora de la ingestión y tiene una duración de unas 4-6 horas.

Los profesores pueden colaborar...

Encargándose de la supervisión, de forma discreta, de la medicación especialmente en aquellos casos de niños que deben tomar una dosis a mediodía. No están obligados a hacerlo pero sin su ayuda sería muy difícil que, sin su ayuda, el niño pueda recibir el tratamiento si no va a comer a casa. El profesor puede pedir a los padres una carta del neurólogo informándole del tipo de medicación, la dosificación y la hora de hacerlo.

Colaborar con los padres realizando registros de la conducta del niño en clase durante la fase de adaptación a la medicación y del cálculo de la dosis. El efecto de la medicación no es observado por los padres en casa puesto que para ese momento suele haberse pasado el efecto. Anotar durante 3 días sobre el horario de clase la

valoración de 0-10 de conductas como “falta de atención”, “hiperactividad” y “calidad del trabajo” puede suponer una información cuantificable y objetiva que ayudará al neurólogo a prescribir la dosis adecuada.

Desde el punto de vista comportamental:

1. Adelantarse a las llamadas de atención, prestando pequeños momentos de atención a los niños con peor comportamiento: recibirlos con agrado, llamarlos a menudo a la mesa del profesor, pasear por la clase y pararse a observar su trabajo, guiñar un ojo cuando levante la vista del trabajo realizado.
2. Permitir el movimiento mientras no resulte disruptivo para los demás niños, enviar a recados con frecuencia tras una actitud correcta, fragmentar las tareas y supervisarlas por partes, etc.
3. Tomar medidas disciplinarias y hablar en privado con aquellos niños que presentan conductas oposicionistas.
4. Determinar la posibilidad de que sean evaluados emocionalmente aquellos niños que presentan irritabilidad, problemas de conducta, agresividad, baja autoestima y sentimientos de desesperanza por posible sintomatología depresiva además de la sintomatología de TDAH.

Desde el punto de vista de los aprendizajes:

1. Para aquellos niños que muestran falta de base, que se puede subsanar con adaptaciones en el ritmo escolar: permitir que puedan trabajar en algo específico mientras los niños realizan otras tareas, quedarse 10 minutos antes del recreo o pedir al niño que acuda 10 minutos antes de empezar la clase para repasar o explicar algo específico, utilizar un co-terapeuta para que le enseñe, limitar los deberes para casa y permitir que la madre dedique tiempo con él a trabajar algún área retrasada, etc.
2. Para aquellos niños con déficits específicos: (a) solicitar ayuda especializada dentro o fuera del colegio; (b) si la ayuda se produce fuera del colegio, favorecer que se pueda realizar en el momento más propicio para el niño (algunos niños pueden faltar algún día por la tarde, o perderse alguna hora que no sea fundamental para él con el fin de no sobrecargar al niño, etc); (c) mantener el contacto con el especialista y realizar las adaptaciones oportunas en la exigencia en el colegio (por ejemplo, permitir no copiar los enunciados de los problemas de matemáticas en niños con disgrafía o permitir el uso de las tablas de multiplicar al realizar las operaciones mientras en casa se le entrena en memorizarlas)
3. Para niños que tienen “fobia” a enfrentarse a las tareas escolares y que lo demuestran con aparente pasotismo y aceptando el papel de “vagos”, para aquellos cuya falta de atención aumenta de forma exagerada en determinado tipo de tareas, para los que muestran gran ansiedad y tensión o aquellos que manifiestan claramente su desesperanza e inseguridad. En estos casos el profesor debe emprender con paciencia la ardua labor de enfrentar al niño a las tareas escolares impidiendo que se dispare su ansiedad o que tire la toalla. Para ello se pueden utilizar tareas en progresión de dificultad creciente, dividir las tareas en partes y supervisar y felicitar por la realización de cada parte, al evaluar el trabajo realizado resaltar siempre un par de cosas positivas, etc.

Desde el punto de vista emocional:

- Ayudando al niño a hacer una valoración más objetiva de sus errores sin hacerle sentir infravalorado y culpable.
- Evitando evaluar siempre negativamente al niño.
- Proyectando expectativas de éxito futuro.
- Utilizando métodos que permitan que él visualice sus avances (permitir que compare un dictado correcto actual con otro igual del pasado pero incorrecto, utilizando registros de mejora, etc.)

Desde el punto de vista social:

- Ayudando al niño a controlar su conducta situando su asiento más próximo a él.
- Evitando que los niños perciban su agresividad o su conducta impulsiva como intencionada.
- Evitando el etiquetaje moral (“es malo”) y ayudando a los niños a interpretar correctamente la situación (“tiene genio” “no piensa lo que dice”).
- Evitando situaciones en las que el niño no pueda controlar su conducta y que acaben en una mala experiencia con los compañeros (por ejemplo, situarlo a trabajar toda la mañana en grupo cuando se mueve y da patadas que resultan molestas)

- Favoreciendo que los demás niños aprendan a darle oportunidades para jugar e ignorándole cuando se porte mal.
- Apoyando a los padres con información sobre qué niños parecen relacionarse con él para fomentar su encuentro fuera del aula.
- Ofreciéndole de vez en cuando algún cargo de responsabilidad, organizando actividades como “el protagonista de la semana”.

La sintomatología central del TDAH (déficit de atención e hiperactividad-impulsividad) dificulta la relación del niño con el entorno, su desarrollo personal y académico. En la medida en que padres, profesores y profesionales nos unamos en una lucha común, podemos moderar su efecto desadaptativo y la aparición de efectos secundarios nocivos como trastornos emocionales, fracaso escolar, rechazo social, etc.

Bibliografía:

- Armstrong, T. (2001). Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Estrategias en el aula. Paidós.
- Brown, T. (2003) Trastornos por déficit de Atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos. Madrid: Masson.
- Miranda, A. y Santamaría, M. (1986), Hiperactividad y dificultades de aprendizaje. Análisis y técnicas de recuperación. Valencia: Promolibro.
- Orjales, I. (1999), Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores. CEPE.
- Orjales, I (2000). Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas. CEPE.
- Orjales, I. y Polaino-Lorente, A. (2001), Programas de Intervención Cognitivo-conductual para niños con Déficit de Atención con Hiperactividad. CEPE.
- Polaino, A.; Avila, C.; Cabanyes, J.; García Villamizar, D.; Orjales, I. y Moreno, C . (1997). Manual de Hiperactividad Infantil. Unión Editorial.
- Rief, S. (1999). Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del niños con TDA/TDAH. Paidós.

Algunas consideraciones sobre la prevención y el manejo de conducta en niños con síndrome de Down

Autora: Patricia Obregón, Psicóloga

Fuente: Avances, publicación de la Corporación S. de Down de Bogotá, Abril 1998.

Publicado en Paso a Paso, Vol. 8, No. 6 (Nov./Dic. 98)

Es innegable la importancia que tiene para el niño el conocimiento de la existencia de límites en su comportamiento como requisito básico para su adaptación e integración dentro de un medio social cualquiera.

Es indudable también que entre más temprano se enfrente el niño con el problema de las normas y la exigencia de acatarlas, mayores serán sus habilidades de interacción con otros y mejores los resultados en el aprendizaje, dado el impacto que el factor conductual ejerce en estos procesos. Una evidencia difícilmente debatible es que los niños desobedientes, rebeldes y disruptivos son poco productivos en las situaciones de aprendizaje y encuentran poco gusto de estar en ellas.

A menudo se olvida que las dificultades comportamentales que aparecen en los niños en los primeros años deben ser manejadas oportunamente, ya que con el tiempo se tienden a agravar o a volver crónicas, existiendo mayores complicaciones en la posibilidad de modificarlas.

Los niños no nacen sabiendo la forma cómo comportarse, ellos aprenden las conductas que les ayudan a obtener lo que quieren y necesitan de los otros. Lamentablemente hay niños que en la relación con sus padres y familiares empiezan a encontrar en los comportamientos inapropiados la mejor forma de satisfacer sus demandas y exigencias.

Se olvida también cómo los niños requieren tener pautas y parámetros para sentirse seguros y la implicación que tiene la capacidad de seguir reglas en el desarrollo y formación de una autoestima positiva. No hay nada que produzca más inseguridad a un niño que un ambiente donde no existen límites claros o éstos se cambian continuamente o donde es imposible predecir la reacción o respuesta de los otros.

En los niños con retardo mental, este tipo de consideraciones son igualmente válidas. Sin embargo, en la práctica, se evidencian algunas dificultades en los maestros y padres de familia para enseñarles a los niños normas y límites en su comportamiento.

Muy frecuentemente se subestiman las capacidades para entender e infringir las reglas y existe por lo general más benevolencia cuando de juzgar sus conductas se trata. Hay a veces temor y ansiedad de que los procedimientos que se utilicen puedan ser nocivos para ellos. En otros casos los sentimientos de culpa y la necesidad de sobreprotección hacen que se amplíen los límites de tolerancia ante los comportamientos inadecuados, entendido éstos como los comportamientos que perturban a los otros o que están por debajo de las capacidades y expectativas del niño, si se tiene en cuenta su nivel de desarrollo.

Si se piensa por un momento en las habilidades y comportamientos que debe lograr el niño en edad preescolar se verá como en el desarrollo y adquisición de los mismos interactúan la madurez biológica y la conducta. En efecto, aparte de los logros académicos propiamente dichos (preescritura, prelectura, prematemáticas, área perceptual, habilidades motores gruesas y finas, etc.), existen otros objetivos no menos importantes que incluso, en algunos casos, constituyen la base de los logros académicos. Tales objetivos se pueden resumir como sigue:

1. Autonomía en la ejecución de las rutinas básicas (control de esfínteres, alimentación, vestido, aseo y orden).
2. Autonomía en las conductas y hábitos necesarios para el trabajo en aula (atención, seguimiento de instrucciones, capacidad para permanecer sentado durante la ejecución de las actividades, iniciar y terminar una actividad, manejar los cambios de clase o de actividad, etc.).
3. Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que faciliten la interacción con el medio (adaptación a diferentes ambientes y personas, acatar normas y límites, manejar la frustración, mostrar una intención comunicativa –oral o gestual- compartir espacios y objetos con otros, respetar el turno, etc.)

Esto significa que hay ocasiones en las que puede afirmarse con seguridad que un niño cuenta con la madurez necesaria para realizar una tarea (control de esfínteres, seguimiento de instrucciones, realización de las actividades de principio a fin, comprender una regla, etc.), pero que existen interferencias conductuales que afectan o impiden su ejecución. En estos casos, no es que el niño no pueda o no tenga la habilidad necesaria

para mostrar un adecuado desempeño; el problema es que no quiere hacerlo porque no han sido manejados apropiadamente los límites ni el control sobre sus impulsos. Por ejemplo, el niño que se resiste a realizar una actividad en el momento en que se da la orden o instrucción, si bien sabe con claridad lo que tiene que hacer, o el que hace una pataleta porque tiene que esperar su turno o porque tiene que compartir juguetes o materiales de trabajo con otros.

Las preguntas que surgen a continuación son entonces ¿cómo hacer para que los niños acepten y acaten las normas?, ¿cómo desarrollar su capacidad para seguir y aceptar una serie de límites y reglas en su comportamiento?, ¿cómo enseñarle al niño a comportarse de acuerdo a las demandas y exigencias de cada situación?, ¿existen diferencias significativas en el manejo conductual que debe hacerse en un niño con deficiencia cognitiva?

Para contestar estas preguntas partimos de la consideración de que los niños con retardo mental son esencialmente similares a los otros niños. Tanto unos como otros comparten las mismas necesidades básicas de afecto, seguridad, aprobación o disciplina, y sus comportamientos se forman y se mantienen por los mismos principios. Sin embargo, no es menos cierto que cada individuo con o sin retardo es único y diferente.

Ahora bien, lo que sí es cierto es que generalmente se demoran más en aprender los hábitos, las habilidades, los conceptos y las conductas necesarias. Para que estos aprendizajes se den, se necesita dedicación, tiempo, esfuerzo y persistencia por parte de las personas que rodean al niño y que son significativas para él. Aún más, se requiere tener claridad en las expectativas que se tienen con el niño y convicción de que la posibilidad de hacerlas reales es un proceso que debe iniciarse desde sus primeros años.

Los problemas conductuales no aparecen de la noche a la mañana: éstos empiezan a gestarse en forma gradual, de ahí la importancia de prevenirlos oportunamente. Oelwein (1988) resume las condiciones necesarias para el logro de este objetivo:

1. Tener expectativas realistas. Esto significa que la exigencia que se le hace al niño debe estar acorde con su nivel de desarrollo. El presionarlo para que muestre comportamientos más maduros puede ser una causa de las dificultades de conducta. Lo mismo opera a la inversa, es decir, cuando permitimos que el niño continúe mostrando conductas que son típicas de etapas anteriores, impidiendo su crecimiento personal.

2. Planear para el éxito. Cualquier tarea o conducta que el niño deba aprender o cualquier situación nueva que deba enfrentar deben planearse de forma tal que el resultado sea exitoso. Las actividades deben ser interesantes y significativas y deben partir de lo que el niño puede hacer.

Por ejemplo, si el niño tiene una cita médica y la espera es prolongada, los comportamientos inadecuados pueden prevenirse llevando un juguete o realizando algunas actividades que sean de su interés. Si lo que tiene el niño que hacer es enfrentar una situación nueva, es conveniente prepararlo, explicarle con anterioridad qué es lo que va a ocurrir y el comportamiento que se espera de él (descrito preferiblemente en los términos más concretos posibles). Igualmente, se deberá evaluar si la actividad o situación a la que queremos exponerlo es adecuada para él, teniendo en cuenta el atractivo que puede revestir, el tiempo que le implica estar quieto, etc. (por ejemplo llevarlo de compras, al banco o a un restaurante en el que el servicio es demorado).

3. Hacer positivas las interacciones. Cuando el niño es muy pequeño es frecuente observar que cualquier logro, por mínimo que sea, es ampliamente estimulado y reconocido; no obstante, con el correr del tiempo esta práctica tiende a perderse. Es importante que el niño reciba mensajes positivos sobre él mismo o sobre las cosas que hace, si bien es cierto que tales mensajes se deben “dosificar” para que sigan conservando su poder reforzante.

Debemos asegurar también que los estímulos que reciba sean tanto por las cosas que ha hecho bien como por el simple hecho de ser el niño quien es. Esta aclaración es importante hacerla ya que si el niño sólo obtiene gratificaciones por las cosas que hace, desarrolla en efecto buenos comportamientos y habilidades, pero una baja autoestima (“Sólo vales en la medida que hagas las cosas bien”).

Contrariamente, el estar elogiándolo continuamente, independientemente de las cosas que haga, lleva al desarrollo de una buena autoestima, pero a comportamientos inadecuados sumados a un pobre desarrollo de habilidades.

4. **Dar soporte.** Es una forma de reconocer los sentimientos del niño cuando hace alguna demanda que no se puede complacer o tiene alguna dificultad en la realización de una tarea (“Sé que tienes muchas ganas de que te compre esto, pero ahora no tengo dinero.” “Sé que estás molesto porque no pudiste salir al parque, pero ya es demasiado tarde”). Este tipo de afirmaciones con frecuencia son suficientes para prevenir la aparición de una rabieta o cualquier otro comportamiento inadecuado.

5. **Establecer reglas y límites.** Las reglas son de extrema importancia para organizar el ambiente del niño y regular su comportamiento teniendo en cuenta las necesidades de las personas que están alrededor y las demandas propias de la situación. En la medida de lo posible, los niños deben participar en la construcción de las reglas sabiendo cual es el sentido de las mismas. Son asimismo una guía que les permite saber, por sus propios medios, si se están o no comportando apropiadamente. Los límites definen la línea entre lo que Fundación Paso a Paso – Colección Integración Escolar: Aspectos es y no es aceptable y al contrario de las reglas, son de tipo específico. El establecimiento de límites es un elemento indispensable para que el niño pueda aprender los comportamientos que son apropiados de acuerdo a los valores de sus padres.

Inicialmente, es recomendable que tenga pocos límites y que aprenda a mantenerse dentro de ellos. Una vez que los maneje, podrán ir agregándose en forma gradual otros nuevos. Se debe tener siempre en cuenta que entre más competente sea un niño para vivir dentro de límites, mayor libertad e independencia tendrá para manejar su ambiente.

6. **Determinar las consecuencias por exceder los límites.** Las reglas y los límites no tienen ningún sentido si no hay consecuencias por su incumplimiento. Estas deben estar claramente definidas y utilizarse consistentemente para que el niño entre su comportamiento y lo que ocurre después.

Hay consecuencias que nada tienen que ver con el resultado de la acción del niño como, por ejemplo, no ver televisión por haber hecho una rabieta. Sin embargo, éstas pueden ser efectivas cuando la consecuencia es algo molesto para él o supone perder la oportunidad de hacer algo gratificante. A este nivel es importante recordar que la definición de “lo molesto” o “lo gratificante” es específica para cada niño.

Las consecuencias naturales y lógicas son más convenientes para que el niño entienda el resultado de sus acciones y se dan como resultado natural por la infracción de una regla o límite. Las consecuencias naturales requieren sólo del adulto el estar ahí para garantizar que éstas ocurran. Por ejemplo, si el niño no va a comer a la hora que se le dice, entonces no comerá porque ya pasó la hora, o tendrá que comer sin la compañía de nadie. Las consecuencias lógicas requieren la intervención del adulto para hacerlas efectivas.

Por ejemplo, “Si empiezas a correr en la calle te tendré que llevar de la mano”. “Si no puedes estar sin molestar a tus hermanos, tendrás que pasar un rato sólo en tu cuarto,” etc.

7. **Ser consistentes.** Esta es la pieza clave en el manejo del comportamiento. Se debe ser consistente desde que ocurre por primera vez el comportamiento inadecuado, actuando siempre de manera inmediata, en forma calmada pero firme. Entre más rápidamente el niño aprenda la conexión entre su comportamiento y la consecuencia, más rápidamente aprenderá la conducta deseada.

Estas ideas están orientadas a la prevención de las dificultades conductuales. La experiencia y el sentido común nos muestran que son tan efectivas en el niño normal como en el niño con necesidades especiales. Sin embargo, es para el adulto que rodea al niño al que se dirige la mayor exigencia pues implica de parte de él contar con el tiempo y la dedicación permanentes para poner en práctica estas recomendaciones.

Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down

Autora: Bonnie Patterson, directora del Thomas Center for Down Syndrome, Cincinnati, EE.UU.

Fuente: Revista Síndrome de Down No. 21 (2004). Versión abreviada*

Los estudios sobre la conducta realizados en las décadas de los 60, 70 y 80 describían de forma diversa a los niños con síndrome de Down como niños de buen temperamento, cariñosos, plácidos, alegres, tercos, retraídos, desafiantes, lentos (Pueschel y col., 1991). En 1972, Barron publicó un estudio que analizaba el temperamento de las personas con síndrome de Down y concluía que la conducta en este grupo de estudio fue similar a la de la población general si se tenía en cuenta la edad mental (Pueschel y col., 1991). En los últimos años, se ha visto claramente que los viejos estereotipos no son correctos, y que los niños y adultos con síndrome de Down muestran las mismas escalas de temperamento y de conducta que la población general.

Con frecuencia, padres y educadores piden ayuda a los médicos y a otros profesionales implicados en la atención de las personas con síndrome de Down, para comprender las dificultades de la conducta que ejercen tanto impacto sobre el desarrollo social y educativo de sus hijos y alumnos, ya que pueden alterar profundamente el orden de la casa o de la clase. La definición de lo que entendemos por problema de conducta varía de una persona a otra, pero ciertas pautas o principios pueden ayudar a determinar cuándo un "problema" sencillo se convierte en un "problema de conducta". Como tales incluiríamos las conductas que son capaces de interferir con el desarrollo/aprendizaje; las que rompen el equilibrio de la casa/escuela; las que dañan al propio niño o a otros; y las que se desvían de lo que podría considerarse como típico o habitual en alguien de similar edad.

Al evaluar los problemas de conducta en niños y adultos con síndrome de Down, es importante determinar si existen problemas de salud agudos o crónicos que puedan impactar sobre el desarrollo o sobre la conducta. Los problemas de visión y audición pueden ejercer un efecto importante sobre la capacidad de una persona para funcionar tanto en situaciones de casa como de la escuela, y ha de vigilarse muy estrechamente de acuerdo con las recomendaciones de los programas de salud (Cohen, 1999). Hay otros problemas médicos que también pueden influir en los problemas de conducta, como son el hipo e hipertiroidismo, la enfermedad celíaca, la apnea del sueño, la anemia, el reflujo gastroesofágico y el estreñimiento. Por eso, la evaluación por parte del médico de atención primaria para valorar los posibles problemas médicos y neurológicos es un componente fundamental para trabajar sobre los problemas de conducta de las personas con síndrome de Down de cualquier edad.

Docilidad y conductas desafiantes

Padres, profesores y terapeutas comentan con frecuencia sobre temas relacionados con la docilidad o con las conductas de resistencia de los niños y adultos con síndrome de Down. Al evaluar estas conductas, es importante determinar la frecuencia, la duración y la intensidad. Si se describe la conducta del niño a lo largo de un día típico, tanto en casa como en la escuela, es más fácil determinar el hecho o suceso previo que ha podido precipitar esa conducta de oposición o de desobediencia. Algunas de las personas con síndrome de Down señaladas como tercas, agresivas u opositoras están realmente utilizando la conducta como un medio de comunicarse, debido a su notable dificultad de expresión verbal.

Cuando se evalúe a una persona por sus problemas de conducta, es importante tener una clara comprensión de su desarrollo lingüístico y cognitivo. Puesto que las personas con síndrome de Down tienen con frecuencia buenas habilidades sociales de adaptación, se supone equivocadamente que sus habilidades de comprensión y producción de lenguaje están al mismo nivel de funcionamiento. Esta falsa impresión ocasiona dificultades en la clase o en el trabajo, especialmente si no se proporciona a la persona unos servicios de apoyo que le ayuden a desarrollar respuestas no verbales que sean socialmente apropiadas. Los niños con síndrome de Down son muy propensos a distraer a los padres y profesores cuando se han de enfrentar con una tarea difícil. Esto lo hacen para librarse de una situación frustrante, y pueden ser interpretados como tercos u opositores.

Al valorar a un niño o adulto con síndrome de Down en temas de docilidad, habrán de analizarse sus habilidades de habla y lenguaje, el estado de su audición y su desarrollo cognitivo general. Si se comprende de qué modo sus puntos fuertes y débiles en el desarrollo guardan relación con la conducta problemática tal como se percibe, se podrá ayudar a desarrollar un plan de intervención que sirva para la casa, la escuela o el centro de trabajo.

Trastorno de hiperactividad con déficit de atención

La definición de los trastornos de hiperactividad con déficit de atención (THDA) incluye a los problemas de atención que duran al menos un año y ocurren en más de una situación y a la conducta que se caracteriza por falta de atención, tendencia a la distracción, hiperactividad e impulsividad. Con frecuencia los padres y los profesores de niños con síndrome de Down comentan sobre los problemas de atención, pero han de evaluarse teniendo en cuenta la edad de desarrollo del niño. Puede ayudar para el diagnóstico la utilización de las escalas

de puntuación para padres y profesores, como por ejemplo la Rating Scale de Conner o el Child Behavior Checklist de Achenback. (Las escalas que se utilicen han de ajustarse al nivel de desarrollo del niño).

Si se diagnostica a los niños con síndrome de Down con THDA, los métodos de intervención han de ser similares a los que se aplica a los niños de igual nivel de desarrollo que no tienen síndrome de Down. Habrá que establecer estrategias de tipo conductual para la escuela y para la casa, y si se decide prescribir un fármaco psicoestimulante del tipo del metilfenidato (rubifén) es importante recordar que los niños con síndrome de Down pueden ser más sensibles y necesitar una dosis menor.

Los niños con problemas de procesamiento del lenguaje son a veces mal diagnosticados como THDA debido a su dificultad para procesar la información verbal, que se traduce en falta de atención y tendencia a la distracción. También los trastornos de ansiedad pueden interpretarse como problemas de atención e impulsividad. Por ello, para valorar bien a los niños en los que se sospeche que puedan presentar THDA, es necesario realizar una evaluación multifactorial que incluya la observación en situaciones tanto familiares como escolares.

Problemas de regresión

A veces los padres de adolescentes y adultos jóvenes con síndrome de Down relatan situaciones de regresión en sus habilidades de higiene personal, reducción en su motivación y energía para realizar sus tareas, retraimiento social y declive funcional. Muchos padres y profesionales temen que estas modificaciones en la conducta puedan ser signos precoces de enfermedad de Alzheimer; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no es éste el caso. Estas modificaciones pueden ser signos de depresión con o sin ansiedad. Situaciones de transición en la familia o en la escuela, como pueden ser las marchas de los hermanos para ir a la universidad o para casarse, o cambios en el estado de salud de los padres, o la salida de la escuela al terminar su etapa escolar, pueden desencadenar con frecuencia sentimientos de ansiedad o de tristeza.

Para evaluar adecuadamente estos cambios en la conducta, se hace preciso realizar primero un análisis médico completo para descartar cualquier problema agudo o crónico de salud que pudiera ser causante o impactar sobre el funcionamiento diario en casa o en el trabajo. Si se diagnostica ansiedad o depresión, el tratamiento médico (farmacológico y psicoterapéutico) suele ser eficaz para tratar estos síntomas. El apoyo profesional para abordar el comportamiento de los padres y del hijo les beneficiará considerablemente.

El hablar consigo mismos (soliloquios) es frecuente en los adolescentes y adultos jóvenes con síndrome de Down y no suele ser signo de enfermedad psiquiátrica. Pueden también seguir teniendo amigos imaginarios. Si bien en principio no resulta problemático, puede haber situaciones en que estas formas de conducta se agraven hasta ocupar una gran parte de la actividad diaria del individuo. En este caso será preciso indagar el contexto en el que el joven se encuentra, por si aparecen signos de tendencia psicótica.

Trastornos obsesivo-compulsivos

En niños y adultos con síndrome de Down se describe con cierta frecuencia la presencia de conductas que cursan con problemas obsesivo-compulsivos. En un estudio de Evans y Gray publicado en abril de 2000 se indicaba que los niños con síndrome de Down mostraban problemas mentales propios de su edad y conductas de tipo convulsivo similares a los que muestran los demás niños de igual edad mental. Los más jóvenes (con o sin síndrome de Down) mostraban conductas compulsivas en un número significativamente mayor que los niños de más edad. Los tipos de conducta compulsiva eran idénticos en ambos grupos, si bien los niños con síndrome de Down los mostraban con más frecuencia y de manera más intensa.

Las estrategias de intervención para tratar los problemas de conducta son muy variables y dependen de la edad del niño, la gravedad del problema, y la situación en la que el problema se manifiesta con más frecuencia. Los grupos locales de apoyo organizados por los padres ayudan con frecuencia, a base de ofrecer sugerencias, apoyo, o de recabar la ayuda de los programas terapéuticos que pueda haber en la comunidad. Algunos de éstos pueden ser los servicios psicosociales adscritos a los centros primarios de salud, en donde se puede consultar sobre temas de desarrollo y de conducta.

Como ya se ha indicado, al evaluar los problemas de conducta es importante conocer muy bien las habilidades de desarrollo y lenguaje de la persona, sobre todo cuando se consulta sobre conductas de desobediencia y oposición. El análisis médico comprende las exploraciones de la visión, la audición y las pruebas tiroideas, si no se han realizado en el año anterior. Pero los problemas crónicos de conducta exigen con frecuencia la consulta a un especialista en conducta, que tenga experiencia de trabajar con niños y adultos con necesidades especiales.

La utilización de medicamentos para ayudar a la intervención conductual habrá de ser discutida por el médico y los especialistas en conducta que estén tratando al niño, porque los niños con síndrome de Down pueden mostrar mayor sensibilidad a algunas medicinas. En los adultos mayores que presentan cambios de conducta de nueva aparición, habrá que considerar y discutir la posibilidad de aparición de enfermedad de Alzheimer. En el proceso diagnóstico serán útiles los informes sobre la pérdida de memoria en actividades que requieren las habilidades propias de la vida ordinaria, o en esas actividades rutinarias y lugares que son familiares para el interesado, así como los informes del personal más próximo a él. En el adulto anciano es importante prestar apoyo y formación a los cuidadores, sean miembros de la familia o personal del centro en que la persona se encuentre.

En lo posible, tanto los familiares como los cuidadores deben intentar reducir el estrés cuando actúan con un niño o adulto que muestra importantes problemas de conducta. Sirvan como sugerencias el aumentar el número de personas que estén próximas a él y que puedan ofrecerle una ayuda directa; permitir al cuidador que se muestre enfadado, triste o preocupado; prever aquellas situaciones que favorecen las explosiones de la conducta y tratar de impedir las antes de que aparezca esa conducta.

El uso de la palabra NO y otras pautas para trabajar con niños autistas

Fuente: Módulo de entrenamiento sobre PDD/Autism/Asperger Syndrome ofrecido por el Departamento de Unidades Curriculares del Special School District de St. Louis County (Missouri, USA).
Presentadoras: Ginny Bass, Stephanie Beckham, Peggy Cassani, Debbie Kisso, Irene Orlando y Mariah Spanglet. Publicado con la autorización de sus autoras.

Los problemas de comunicación son centrales en el autismo. Por lo tanto, debemos esforzarnos para saber que es lo que cada estudiante entiende y como proporcionarles un mensaje claro. Cuando nos comunicamos con otras personas, transmitimos nuestro mensaje mediante el tono de voz, lenguaje corporal y la elección de vocabulario. Es importante crear una relación de respeto hacia el estudiante y de ser posible utilizar apoyos visuales ya que resultan más concretos y duraderos. Siguen algunas estrategias útiles:

1. Sea lo mas positivo posible.

Sea sincero y celebre al estudiante con frecuencia. Fíjese en las cosas buenas e ignore las cosas de poca importancia. Muchos estudiantes con autismo están condicionados a reaccionar negativamente a un "NO" o "NO HAGAS TAL COSA." Con frecuencia estas palabras indican que alguien esta enfadado o que algo no está bien, pero no informan como remediar el problema. Así que utilice esas palabras con moderación y solo cuando se requiera obediencia inmediata (en casos de emergencia). Sea específico con la alabanza ya que resulta mucho mejor decir: "Bien hecho. Te has lavado las manos" que decir "Eres un buen muchacho."

2. Enseñe a los estudiantes a escuchar.

La repetición frecuente de instrucciones enseña a los estudiantes con autismo a no escuchar. Sería recomendable decir por ejemplo: "Fulanito, ven a la mesa," acompañando la orden con un dibujo y/o gesto. Luego esperar de 3 a 5 segundos. Repetir la frase con el dibujo o el gesto, "Fulanito, ven a la mesa." Si no viene, es necesario acercarse al estudiante para acompañarle amablemente a la mesa. De esta manera, Fulanito aprenderá a escuchar y a seguir las instrucciones. Cuando imparta una instrucción, asegúrese de captar la atención del estudiante y comprobar que se cumpla la instrucción. Cuando los adultos no insisten en que se cumpla lo que han pedido -una vez establecido que lo han entendido claramente- los estudiantes aprenden que no tienen que cumplir con las instrucciones.

3. Hay que saber qué es lo que queremos que la persona haga.

Es necesario que la persona que dé las instrucciones entienda claramente qué es lo que quiere que los estudiantes hagan y por qué. Hay que ser razonable en lo que pedimos y asegurarnos que los estudiantes sean capaces de hacerlo.

a. Ejemplo: Decirle al estudiante "Nos vamos en cuanto me muestres que estás listo," es demasiado impreciso. Hay que definir la palabra "listo." Sería mucho mejor decirle: "Primero desconecta la computadora y luego nos vamos a comer."

b. Ejemplo: "Sácale el polvo a todos los muebles," explica lo que la persona con autismo tiene que hacer, pero no indica ningún criterio respecto a la calidad esperada. Sería preferible mostrarle un dibujo de cada mueble y aclarar esta instrucción.

4. Ofrezca la información adecuada.

Es necesario anticiparles a los estudiantes lo que va a suceder. Si surgen cambios, infórmeles y permítales tomar parte en los planes. Hágalos saber lo que va a suceder y cómo deberán portarse. Utilice palabras, dibujos y gestos que ellos entiendan. Existen varias formas concretas para presentar información, tales como: tabloncitos de anuncios con el cronograma y las rutinas en orden consecutivo, hecho con tela adhesible, hojas en las que se marca y se tacha, o carteleros con dibujos.

5. De ser posible utilice lenguaje sencillo, claro y breve.

La gran mayoría de personas con autismo suelen comprender solo una parte del mensaje dirigido a ellos. Es preferible ser conciso. Demasiadas instrucciones y explicaciones crean frustración y confusión. Se puede entrenar a los alumnos para escuchar y seguir instrucciones de dos ó tres pasos si el lenguaje se mantiene específico y resumido. Casi siempre necesitan instrucciones individuales en lugar de grupales.

a. Ejemplo: "Recoge tus pinceles, lávate las manos y ve a la clase de música" es un mensaje muy confuso. Es posible que algunos estudiantes no entiendan todo esto y lo dejen por imposible o se enfaden. Cuando una instrucción consista de varios pasos, es mejor dividirla, permitiendo que el estudiante cumpla un paso antes de darle el segundo.

b. Ejemplo: "Es hora de ir a la clase de música. (Pausa) Coloca los pinceles en la caja por favor." Cuando el estudiante cumpla con esta instrucción, decirle: "Lávate las manos." Y por último: "Siéntate en la alfombra para la clase de música."

Con frecuencia la independencia del alumno aumenta cuando nos abstenemos de los apoyos verbales. Alguna parte de la información podría darse mediante dibujos en serie.

6. Dígale a los estudiantes LO QUE DEBEN HACER y evite decirles lo que no deben hacer.

a. Ejemplo: El estudiante tira comida al suelo. Es mejor decirle: "Recógelo y échalo a la basura." en lugar de decirle "NO TIRES LA COMIDA AL SUELO."

b. Ejemplo: Una persona con autismo encuentra algo de comer en el suelo y lo recoge para comérselo. Es mejor decirle: "Ponlo en la basura," o estirar la mano y decirle: "Dámelo" ya que al decirle "NO TE LO COMAS" le daríamos una invitación a comérselo.

c. Ejemplo: Un estudiante con autismo se apropia de un objeto que pertenece a otra persona. Es mejor decirle: "Pregúntale a Fulanita si puedes ver su revista." o "Devuélvele la campana a Roberto," en lugar de decirle "NO ARREBATES LA REVISTA."

Las frases anteriores ayudarán a los estudiantes con autismo a entender cual es la conducta aceptable. Recuerde que las frases negativas solo les explican lo que no es admisible y no ofrecen las sugerencias necesarias para aprender como comportarse de un modo diferente y más apropiado.

7. Sea lo más neutral posible al dar instrucciones.

El tono de voz, la expresión facial, o una palabra con varios significados pueden cambiar el sentido de una pregunta, una instrucción o una frase. Al dar instrucciones, es necesario explicar lo que se tiene que hacer y evitar desafiar al estudiante. Cuando las instrucciones se dan de una forma amenazadora, los estudiantes tienden a ponerse defensivos y tratan de evitar o hacer lo contrario de lo pedido.

a. Ejemplo: Es mejor decir: "Es hora de ir a la biblioteca," en lugar de "Tienes que ir a la biblioteca ya mismo."

b. Ejemplo: El hacer preguntas en un tono neutral (por ej. "¿Dónde debes estar? o "¿Qué debes estar haciendo ahora?"), puede ayudar al estudiante con autismo a corregir su comportamiento. Sin embargo, si se comunica con otro tono de voz, el mensaje puede resultar completamente diferente. A veces los estudiantes con autismo dependen de estos apoyos verbales para iniciar las acciones apropiadas.

8. Evite hacer preguntas con opciones a no ser que los estudiantes realmente tengan las opciones.

Las instrucciones se imparten para ser cumplidas o para ofrecer información. No le pregunte a un estudiante con autismo si quiere hacer algo a menos que un "NO" sea una respuesta aceptable. Las frases claras ofrecen a los estudiantes la información necesaria para cumplir lo solicitado. Se pueden emplear dibujos en lugar de palabras, especialmente para ayudar al estudiante a entender el orden de los acontecimientos.

a. Ejemplo: Es mejor decir: "Fulano, ven al salón de ejercicios" o "Fulano, ejercicios," mostrándole un dibujo. Evite preguntarle: "¿Estas listo para los ejercicios?"

b. Ejemplo: Es mejor decir: "Ven a la mesa a comer" o mostrarle un dibujo de la mesa. Hay que evitar "Vamos a la mesa, ¿de acuerdo?"

c. Ejemplo: Es mejor decir: "Escribe tu nombre en este papel" en lugar de: "¿Puedes escribir tu nombre en este papel?"

9. Enseñe al estudiante a responder a palabras, frases, gestos, preguntas o mensajes del entorno que ya haya aprendido.

Estas palabras o frases ayudan a crear expectativas y permiten al estudiante con autismo funcionar de un modo mas apropiado en una variedad de ambientes. También pueden servir como mecanismo de seguridad. A veces el estudiante ha sido condicionado de un modo negativo a una determinada palabra, así que se tiene que encontrar otra palabra para comunicar la idea. Hay que usar señales y palabras concretas.

Ejemplos: "Espera," "Zona prohibida," "Alto," "Busca algo que hacer," "¿Qué haces ahora?". De ser posible muéstrole fotos de alarmas de incendios, un letrero para las zonas prohibidas, etc.

10. Identifique los sentimientos.

A la gran mayoría de estudiantes con autismo les cuesta trabajo reconocer los sentimientos de otras personas y expresar sus propios sentimientos. Dándoles un nombre a los sentimientos, ayudamos a los estudiantes a informarse sobre ellos.

a. Ejemplo: "Estoy enojada. Rompiste mi collar." "Estoy contenta. Compartiste tu chocolate conmigo."

b. Ejemplo: "Estás molesto por tener que entrar ahora" "Estás feliz porque te gusta ir a nadar." "Juan te pegó, estás triste."

11. Evite criticar a los alumnos.

Los estudiantes saben cuando han hecho algo "malo." Cuando se les critica o se les habla con palabras negativas, solo contribuye a disminuir su amor propio y su autoconfianza. Las frases que definen con claridad lo que se espera, sin atacar el carácter del alumno, le ayudan a tener una imagen positiva de si mismo.

Ejemplo: "Ve y cámbiate los pantalones" es mejor que "Estás hecho un desastre." "Manos quietas" es mucho mejor que "¡Qué malo eres. Le has pegado a Susana!" Aproveche el momento para enseñar.

12. Evite los reproches.

Aplice normas consistentes y neutrales. Los reproches benefician al adulto, no al alumno con autismo. Los reproches tienen poco sentido para ellos y no efectuarán ningún cambio en el comportamiento.

Ejemplo: Evite decir "Tu sabes más que eso," o "¿Cuántas veces te he dicho que no te vayas a la calle?" Es mejor decir: "La regla es: las bicicletas se usan en la acera."

13. Evite las amenazas.

Las amenazas son una forma negativa de avisar las consecuencias y con frecuencia ocasionan una reacción negativa.

a. Ejemplo: Es mejor decir: "Busca tu dinero primero, luego iremos a McDonalds." en lugar de "Si no buscas el dinero NO iremos a McDonalds."

b. Ejemplo: Es mejor decir: "Primero te quedas quieto, luego saldremos al recreo." en lugar de "Si no te estás quieto, perderás el recreo."

c. Ejemplo: Evite decir: "Si vuelves a tirarle un bloque a Jaime, jamás jugarás con los juguetes". Esta frase puede resultar desafiante y probablemente no pueda imponerse. ¿Qué significa: "tirar un bloque"? y ¿qué debe aprender el estudiante con autismo respecto a cómo jugar o cómo recoger los juguetes?

Esperamos que la información anterior les resulte de utilidad y les facilite el manejo del comportamiento de sus hijos, alumnos y familiares con autismo.

Análisis funcional de comportamientos múltiples desafiantes.

Autora: Mariah Spanglet

Psicopedagoga y Fonoaudióloga, especializada en la atención de personas con trastornos del espectro autista.

Difundido en la lista brasilera Educautismo

<http://br.groups.yahoo.com/group/educautismo/>

Publicado con la autorización de Mariah Spanglet

La investigación nos ha indicado que los llamados "comportamientos desafiantes" tienen una función importante en la vida de una persona con necesidades especiales y que generalmente la agresividad o berrinches pueden ser las únicas formas que tengan para expresar sus necesidades o ejercer control sobre el entorno. Es por ello que debemos analizar a nuestros estudiantes no como "mal-educados, o niños terribles" sino ayudarles a encontrar un método aceptable de comunicar que reemplace el comportamiento desafiante.

Análisis funcional de comportamientos múltiples desafiantes.

Antes de comenzar me gustaría comentarles que existe un libro maravilloso llamado "Functional Assessment and Program Development for Problem Behaviors" de O'Neill, R.E., Horner, R.H., ALbin, R.W., Sprague, J.R. Storey, K., & Newton J.S. ISBN 0-534-26022-5 publicado por Brooks/Cole Publishing Co. y es de este libro de donde he extraído mucho del conocimiento y material que aplico durante el análisis funcional de comportamientos desafiantes. No tengo idea si este libro está traducido al castellano pero se ha convertido en toda una "Biblia" para mí ya que me permite recurrir, analizar, consultar y despejar cualquier duda que tenga al respecto. ¡¡¡Se lo recomiendo!!!

Introducción.

Este verano tuve la oportunidad de trabajar con una preciosa chiquilla, sumamente afectuosa, sociable, cariñosa super activa de siete años de edad a quien llamaré Anna. A ella le encanta la música, el canto, el arte dramático y los deportes. Le fascina mirar libros de fotos, identificar fotografías, señalar palabras conocidas, reconocer su nombre y escuchar historietas.

Anna expresa sus necesidades y deseos verbalmente, toma turnos durante conversaciones, es independiente al hacer transiciones de un lugar a otro en la escuela, sumamente consciente de su entorno en la escuela y lo que la rodea, es independiente con su higiene personal y se beneficia de un enfoque pedagógico multi-sensorial que le da oportunidades frecuentes para participar en clase aunque de vez en cuando necesita ayuda de uno-a-uno. Anna es pelirroja, de ojos verdes, con unas pecas preciosas. Le fascina comer hamburguesas de McDonalds y helado de vainilla. Anna tiene el diagnóstico doble de autismo y síndrome de Down.

Programa escolar.

Anna estuvo en el programa de verano de lunes a jueves (8:30AM a 12 del día) y participó en clases de cocina, gimnasia y drama en donde deleitaba a sus compañeros y profesores. Vale la pena comentar que sus profesoras hicieron lo imposible por acomodar las necesidades educativas específicas de Anna y se demostraron sumamente receptivas a mis explicaciones de que algunos de los comportamientos desafiantes presentados por Anna se debían en parte a la falta aparente de predictibilidad en el entorno, ausencia de pautas visuales en los horarios, uso de lenguaje largo e impráctico para explicar simples conceptos y uso de la modalidad auditiva verbal para enseñar a TODOS los estudiantes.

Aunque a Anna no parecía molestarle para nada el nivel de ruido en el salón de clases, yo noté sin embargo que requería muchísima más atención cuando la profesora estaba ocupada con explicaciones largas o ayudando a otros estudiantes. El patrón de interrelación en el aula era de una profesora para 8 estudiantes y aún cuando el número de profesores no pareció tener efecto alguno, el entrenamiento y las interacciones sociales con Anna sí tuvieron impacto en su comportamiento ya que Anna se comportaba mucho mejor cuando tenía una atención individualizada y le "gustaban" los profesores.

Incidente: durante las dos primeras semanas de escuela, Anna mostró un patrón consistente de comportamientos desafiantes que requerían intervención inmediata. Por ejemplo: agredió físicamente a los estudiantes y profesores; lanzó al piso material pedagógico y al pedirle que lo recogiera les gritó a todo pulmón: "NO ESTUPIDO", sacó la lengua y procedió a escupir a todo y en todo lo que estuviera a su alrededor.

Es obvio que este tipo de comportamiento había sido sumamente efectivo con Anna en el pasado por lo tanto mi objetivo era enseñarle a Anna un método socialmente apropiado para expresar sus necesidades emotivas.

La investigación nos ha indicado que los llamados "comportamientos desafiantes" tienen una función importante en la vida de una persona con necesidades especiales y que generalmente la agresividad o berrinches pueden ser las únicas formas que tengan para expresar sus necesidades o ejercer control sobre el entorno. Es por ello que debemos analizar a nuestros estudiantes no como "mal-educados, o niños terribles" sino ayudarles a encontrar un método aceptable de comunicar que reemplace el comportamiento desafiante.

Registros de los comportamientos desafiantes.

Estos los categorizamos primero de la siguiente manera (he colocado números (1, 2, 3, etc.) para que se facilite la lectura. Esos números no significan bajo nada el orden de comportamientos):

1. Perjudiciales para el estudiante o para otros: agresión física, dejar el área designada sin permiso
2. Destrucción de propiedad: tirar el material pedagógico en el piso, patear los materiales y sillas a su alrededor
3. Problemas en el aula de clases: gritar NO ESTUPIDO; escupir a los estudiantes/profesores; sacar la lengua; agarrar cosas ajenas; meterse todo a la boca.
4. Perturbar a los estudiantes/profesores: empujar a los estudiantes; demostración excesiva de afecto (besos, abrazos)
5. Luce socialmente inapropiado: meterse los dedos en la nariz; jugar con sus genitales.

La mayoría de los comportamientos sucedieron temprano en la mañana y las actividades que tenían más probabilidad de producirlos eran en la clase de cocina (dificultad esperando su turno, manteniéndose en proximidad con compañeros); gimnasia (apiñamiento en su espacio personal) e instrucciones complicadas durante la clase de drama.

Frecuencia de los comportamientos. (por semana)

Agresión: 5 veces a las profesoras, 6 a los estudiantes

Dejar el área sin autorización: 6 veces

Tirar el material en el piso: 6 veces

Gritar NO. ESTUPIDO: 5 veces a los estudiantes, 6 a los profesores

Escupir: 6 veces a los estudiantes, 8 a los profesores

Agarrar las cosas: 4 veces

Meterse objetos en la boca: 8 veces

Empujar: 6 veces

Abrazos/besos: 8 veces a los estudiantes, 10 a los profesores

Dedos en la nariz: 8 veces

Manos en los genitales: 10 veces

Eventos ecológicos que predicen o establecen los comportamientos desafiantes.

- cambio de rutina, horario o personal docente

- eventos estimulantes en casa, durante el fin de semana, o momentos antes de llegar a la escuela.

Estímulos que predicen o establecen los comportamientos desafiantes.

- ver algo y quererlo inmediatamente (ya sea sola o con sus compañeros)
- nivel de atención proporcionada durante la actividad escolar
- falta de predictibilidad en el entorno
- dificultad y duración de la tarea o actividad
- demasiadas instrucciones
- patrón de educadores y nivel de entrenamiento
- rutinas sin estructura ninguna
- sobrecargo de integración sensorial

La mayoría de los comportamientos sucedieron temprano en la mañana y las actividades que tenían más probabilidad de producirlos eran en la clase de cocina (dificultad esperando su turno, manteniéndose en proximidad con compañeros); gimnasia (apiñamiento en su espacio personal) e instrucciones complicadas durante la clase de drama.

En algunos casos es relativamente fácil determinar el propósito del comportamiento desafiante. En otros casos no es tan fácil, especialmente si el estudiante usa el mismo comportamiento para más de un propósito o varios comportamientos con el mismo propósito.

Intención comunicativa de comportamientos.

Existen TRES posibles propósitos de comportamientos desafiantes:

Comunicación. Es decir el propósito del comportamiento desafiante es social o de comunicación. Hay tres diferentes propósitos sociales o de comunicación que el niño puede estar tratando de lograr:

La necesidad de ATENCION o interacción. El comportamiento es una manera de conseguir atención; sirve el propósito de decir "Hola," o "Juega conmigo," o "Estoy bien"

ESCAPAR O ELUDIR a una persona, tarea o situación. La persona esta tratando de decir: "Basta," "NO," "No me gusta," "Necesito una pausa," "Esto es muy fácil/difícil."

CONSEGUIR ALGO es otra de las funciones del comportamiento social-comunicativo. Si la persona no tiene una manera convencional de decir "Yo quiero," o "Dámelo," el o ella pueden usar otro comportamiento tal como un berrinche, el cual ha funcionado al dedillo en el pasado.

Auto-regulación. - No todos los comportamientos desafiantes tienen un propósito social o comunicativo. Esto es a menudo cierto de los comportamientos tales como aleteo de las manos, o darle vuelta a los objetos (el tipo de comportamiento que a menudo llamamos estereotípicos o auto-estimulantes). El estudiante puede necesitar hacer estas cosas para regular su nivel de energía. Algunos niños hacen estas cosas cuando hay muchos estímulos a su alrededor y otros cuando no hay demasiados. Los llamados comportamientos auto estimulantes no siempre previenen al estudiante en centrarse a aprender. Algunos pueden actualmente ayudarles a enfocar y pienso que son menos distraibles que cuando nosotros movemos el pie, mordiscamos un lápiz o nos comamos la uñas.

Juego. El propósito de algunos comportamientos excesivos es simplemente "jugar." Al estudiante le encanta hacerlo especialmente si no hay nada más que hacer.

En algunos casos es relativamente fácil determinar el propósito del comportamiento desafiante. En otros casos no es tan fácil, especialmente si el estudiante usa el mismo comportamiento para más de un propósito o varios comportamientos con el mismo propósito. Por ejemplo, el chico puede agarrar a las personas en vez de decir "Quiero jugar" y también decir "Estoy frustrada." Otro chico puede expresar su enfado o frustración en diferentes

maneras, tales como rabietas, auto agresión y golpes a otras personas. En tales casos, es buena idea recopilar información por una semana más o menos y reunirse con otros colegas a discutir la hipótesis acerca del propósito o propósitos del comportamiento desafiante.

Si no se llega a un acuerdo en este paso, es buena idea obtener mas información que le ayude a examinar cual de las hipótesis es la mejor. Por ejemplo, si no están seguros si el propósito de la agresión del estudiante es eludir una tarea difícil o conseguir atención, se podría observar y comparar el comportamiento del estudiante bajo diferentes circunstancias. ¿El estudiante sólo demuestra el comportamiento cuando esta confrontado con una tarea difícil, o hace lo mismo si la tarea es fácil cuando no se le presta mucha atención? Es buena idea observar la relación existente entre las cosas en el medio ambiente (por ejemplo los antecedentes y consecuencias) y el comportamiento que nos ayude a determinar el propósito o función del comportamiento desafiante.

En el caso de Anna determinamos que el propósito de sus comportamientos desafiantes era el siguiente :

- 1) Agresión: Lograr: atención Comunicar: escape
- 2) Salir del área sin permiso: Lograr: atención; Comunicar: protesta
- 3) Tirar las cosas al piso: Lograr: atención; Comunicar: protesta/evitar
- 4) Gritar. Lograr: atención. Comunicar: frustración
- 5) Apropiarse/arrebatar cosas: Lograr: conseguir. Comunicar: Obtener
- 6) Sacar la lengua: Lograr: atención. Comunicar: Evitar
- 7) Abrazar/besar/tocar: Lograr: atención. Comunicar: expresar sentimientos
- 8) Colocar cosas en la boca: Lograr: atención. Comunicar: obtener necesidad sensorial
- 9) Empujar a los estudiantes: Lograr: cariño. Comunicar: expresar sentimientos
- 10) Dedos en la nariz. Lograr: contacto físico. Comunicar: aburrimiento
- 11) Manos en los genitales. Lograr: estimulación sensorial. Comunicar: aburrimiento

La idea es establecer un programa positivo (énfasis en positivo) para enseñar una conducta apropiada y reemplazarla acertadamente con nuevas habilidades y conductas. La conducta nueva tiene que cumplir con eficacia el propósito original.

Señales que pueden indicar que Anna está tratando de comunicar, protestar o escapar de la situación.

Tensión facial; empujar con las manos material presentado, sentarse muy tensa con los brazos cruzados delante de su cuerpo; aumento en la inflexión de su voz; decir NO ESTUPIDO varias veces y en voz alta.

Refuerzos positivos que ayudan a Anna.

Estimulación motriz-sensorial: brincar, caminar, usar el columpio.

Tangibles: comidas (pretzels, "gummy bears" unos dulces famosos acá como gomitas);

Leer, colorear, dibujar

Darle nuevas instrucciones usando una voz firme pero calmada.

Consecuencias que ayudan a Anna.

Ignorar el comportamiento (no prestarle atención); decirle a Anna lo que debe hacer. Luego sigue una serie de medidas preventivas que preparé para que la profesora pudiese usarlas como estrategias cuando enseña a Anna. La idea es indicar que todo comportamiento no importa cuan desafiante conlleva un significado y si nos

sentamos a analizar podemos entonces cambiar las cartas y enseñar al estudiante a reemplazar las rabinas por una forma más aceptable socialmente.

Al termino del semestre Anna estaba usando sus palabras para decir: "Necesito una pausa.. estoy cansada" "Disculpa ... estas en mi espacio" cuando alguien se apiñaba a ella. Aprendió a que "si primero hacia entonces después podría ..." Pudimos sentarla lejos de los estímulos visuales que la "agitaban", conseguí que la mamá la enviara a al escuela en "overalls" en vez de en shorts con huecos para impedir que estuviera jugando con sus genitales y le dimos una "thera putty" una bolita de material terapéutico que usan las terapeutas ocupacionales para que lo tuviera en la mano cuando la clase o la charla estaba larga y aburrida.

Las simplificaciones fueron sencillas pero sumamente efectivas.

Preguntas.

¿Cómo llegas a categorizar las conductas ? quiero decir...no es posible que exista otra conducta motivada en esas actuaciones y no solo las que estas enumerando?

El análisis funcional se basa en una serie de categorías que te permite colocarlas bajo las sombrillas de (1) atención, (2) evitar etc. En ese caso es evidente que Anna usa su comportamiento para lograr atención.

¿Por qué es evidente? por ejemplo, manos en los genitales: ¿por qué crees que intenta lograr estimulación sensorial y no atención?

Es difícil explicarlo por computadora ya que tengo todos los registros de indicación documentados del número de veces que lo hizo, cuando lo hizo y cómo lo hizo y aunque tiene lenguaje verbal ella usa otros métodos para lograr la atención. Le fascina ser el centro de la atención y quiere que todos la observen y le comenten.

¿Tienes clasificados todos los comportamientos en un documento o lo vas hallando en el momento tras observación del chico?

Existe un documento que te indica esta información. El libro dice algo así como "Que una evaluación funcional de comportamientos es un proceso para coleccionar información que puede usarse para incrementar la efectividad del apoyo de comportamientos.

Necesitamos cinco cosas:

- una descripción clara del comportamiento problemático (incluyendo secuencia de comportamientos que suceden consigo)
- identificación de los eventos, horario y situación que predice cuando el problema ocurre y puede no ocurrir)
- identificación de las consecuencias que mantienen el problema
- hipótesis describa los comportamientos específicos
- recopilación de observación directa que apoye la información que se ha desarrollado ocurra y los resultados

Funciones comunicativas.

Pedir atención; ayuda. pedir objetos, comidas favoritas; pedir una pausa (break) Mostrar algo; indicar dolor físico, confusión o insatisfacción, Protestar o rechazar una actividad etc. Es una lista larga.

La idea es establecer un programa positivo (énfasis en positivo) para enseñar una conducta apropiada y reemplazarla acertadamente con nuevas habilidades y conductas. La conducta nueva tiene que cumplir con eficacia el propósito original. Por ejemplo: si el pellizcar saca al estudiante de una situación incómoda, el enseñarle a hacer un gesto que diga "déjame solo" puede ser una estrategia acertada.

Las técnicas para analizar el manejo serían entonces:

- estímulo/precedente ambiental
- conducta para cambiar.
- propósito de la conducta.
- nueva conducta/habilidades a enseñar.
- plan ambiental instruccional.
- plan de refuerzo.

Rutinas y hábitos

Autor: Dennis McGuire

Publicado originalmente en el boletín del Centro de Adultos con Síndrome de Down del Hospital General Luterano (EE.UU.).
Retomado de la Revista Síndrome de Down (Cantabria). Junio 99. Versión resumida.
Publicado en Paso a Paso, Vol. 10 No. 4 (Jul/Ago 2000)

Uno de los hallazgos más interesantes y constantes en el Centro de Adultos con Síndrome de Down (SD) es la constatación de que las personas con SD necesitan regularidad, repetición y orden en sus vidas. Denominamos a esta tendencia la “rutina” porque los pensamientos y las acciones de las personas tienden a seguir trayectorias o surcos (grooves) ya conocidos.

Tipos de rutinas

Una de las rutinas más corrientes es el patrón o hábito fijo en las actividades de cada día. Con frecuencia muchos han establecido rutinas metódicas y meticulosas por las mañanas para vestirse y arreglarse, rutinas en el trabajo diario, y rutinas para el esparcimiento y preparación para acostarse. Hemos observado también que muchas personas son meticulosas en el arreglo de su cuarto y de sus pertenencias... si otras personas cambian de su sitio estas pertenencias, bien pronto volverán a su sitio original.

Existe un amplio espectro de otras rutinas. La más frecuente se centra en las preferencias personales por cosas como la música, los equipos deportivos o las personas célebres. En las rutinas se incluyen también temas personales como pueden ser el pariente favorito o un interés amoroso. Son también frecuentes las rutinas que tienen que ver con la independencia. Se expresan a menudo como “Quiero hacer eso (una actividad particular) por mi mismo y a mi manera”. Algunos pueden desarrollar también fijaciones que les absorben en relación con experiencias cargadas emocionalmente. Estas pueden ser positivas, como es el caso de un premio, o negativas, como es la pérdida de un ser querido.

Entre las ventajas de las rutinas...

Proporcionan una importante sensación de orden y de estructura en las vidas de las personas. Ayudan también a las personas que procesan por sí las cosas más lentamente en un mundo que se mueve con rapidez, a que tengan algún control sobre sus propias vidas.

Las rutinas ayudan a organizar y realizar las tareas de la vida diaria cada vez con mayor independencia. Una vez que se ha aprendido una tarea y se hace parte de la rutina diaria, no será necesario un aviso o la supervisión por parte de otros. La capacidad para seguir las rutinas en las horas establecidas para cada día puede ser extraordinariamente beneficiosa (...). Asimismo, la independencia y la actividad mejorarán en el ambiente laboral. Los empresarios quedan a menudo impresionados por la seguridad con que un empleado termina las tareas de su trabajo rutinario y cumple de forma estricta los horarios de trabajo.

Las rutinas y los hábitos pueden también ofrecer un refugio de las tensiones y el estrés de la vida diaria. Esto puede ser especialmente importante para las personas con SD ya que la comunicación con los otros puede ser trabajosa y frustrante debido a sus limitaciones de lenguaje. Al tener que afrontar las tensiones de cada día, las personas repetirán con frecuencia una actividad específica y agradable en un lugar tranquilo o privado. En el ambiente laboral, muchas personas también programarán el tiempo durante sus rutinas diarias, o cuando lo necesiten, para estar solos. En los ambientes laborales, el sitio más corriente y con frecuencia el único para mantener la intimidad es el baño.

La conducta rutinaria para cuidar el aspecto de uno mismo, la habitación y los objetos personales reporta gran beneficio. Este cuidado del aspecto personal transmite una imagen de dignidad y respeto de sí mismo, que con frecuencia ayudará a desarrollar una buena imagen personal. Lo mismo sucede con el cuidado meticuloso de su cuarto y de sus cosas. Y como beneficio añadido, los miembros de la familia o los cuidadores en otras formas de vida en común, que comparten espacios y viviendas, a menudo agradecen este tipo de rutinas.

Por último y más importante, la rutina es un medio poderoso de expresión y comunicación. Esto es especialmente cierto para las personas con SD que tienen una limitación en su habilidad para expresarse verbalmente. Cada rutina es una declaración clara de su preferencia personal. Por ejemplo, los hábitos y rutinas diarios revelan como la persona elige para organizarse y manejar actividades tales como su propio aseo y el cuidado de su aspecto, sus objetos personales, su participación en actividades sociales, recreativas y laborales,

así como sus preferencias musicales y de pasatiempos. La elección de cada uno ayuda a conformar y definir su propio estilo y personalidad.

Varias desventajas y problemas menores.

Aunque tienen muchos beneficios y ventajas, también las rutinas presentan algunas desventajas que a veces originan problemas. Algunos de estos problemas no tienen por qué ser serios si son manejados apropiadamente por los cuidadores. Por ejemplo, una persona puede estar interesada en un tema particular, como un equipo deportivo favorito, del que puede estar hablando una y otra vez a su familia y a los amigos. Aunque esto puede resultar irritante, no constituye necesariamente un problema que interfiera en esferas importantes de la convivencia. Por otra parte hay rutinas que pueden ser adaptativas si se realizan en el momento y sitio oportunos. Por ejemplo, la rutina de limpiar el baño puede ser enormemente agradecida por los familiares, a menos que se realice por la mañana cuando todos necesitan prepararse para trabajar. Igualmente, al encargado de un restaurante le gustará tener sus baños limpios a menos que los clientes tengan que esperar largo tiempo hasta que se termine la limpieza hecha meticulosamente.

En nuestro Centro hemos visto también que la necesidad de una persona para tener orden y regularidad puede chocar irónicamente con su propia meticulosidad y limpieza. Esto es porque algunas personas prefieren llevar la misma camisa y el mismo pantalón cómodo, una y otra vez, en lugar de ponerse uno nuevo (...). Del mismo modo, otros pueden doblar y tirar la ropa sucia en lugar de colocarla en la cesta de lavandería.

Problemas más serios.

En cambio, una rutina puede convertirse en una costumbre inadaptada si interfiere con esferas importantes de la vida. Son varias las maneras en que esto puede ocurrir. Algunas personas resultan inflexibles sobre el cumplimiento de sus rutinas y hábitos, lo que termina por interferir en su participación en otras actividades importantes de su vida. Por ejemplo, uno puede empeñarse rígidamente en limpiar su cuarto u organizar una rutina por la tarde en lugar de elegir actividades sociales y recreativas que han de ser beneficiosas para su salud y bienestar. Otros pueden tomar decisiones que después se convierten en malos hábitos. Por ejemplo, la falta de sueño por quedarse hasta tarde viendo una película o la tele, aun cuando hay que madrugar para ir al trabajo o a la escuela; la adquisición de hábitos alimenticios poco sanos, (exceso de chucherías o refrescos); el verse atados a algún tema particular (un interés amoroso, un personaje célebre favorito, la pérdida de un pariente cercano); el aferrarse a ciertas conductas, que son parte de una rutina regular, como las tareas de la casa, o a actividades ajenas a la rutina normal, como es el halar la cadena del sanitario o el encender y apagar las luces.

Por otra parte, los beneficios de una rutina que se derivan de su regularidad, orden y repetición, pueden convertirse en serias desventajas en momentos en que es preciso cambiar. Por ejemplo, el progreso en la independencia de uno mismo que se deriva del seguimiento de una rutina concreta en un momento determinado puede perderse si la persona no es capaz de ajustarse a los cambios inevitables que acontecen en la vida diaria. Por ejemplo, algunos pueden tener dificultad en cambiar su rutina de preparación matinal, en caso de que se adelante la hora del autobús que les ha de llevar al trabajo o a la escuela. En el trabajo, pueden tener problemas de adaptación a cambios en el horario o en la realización de actividades que no son parte de su rutina regular.

Además de estos cambios en el día a día, las rutinas pueden también crear serios problemas a las personas cuando deben afrontar cambios o sucesos importantes en su vida, como son la transición de la escuela o la pérdida de uno de los padres. Estos cambios interrumpen a menudo el fundamento sólido de unos hábitos y rutinas fuertemente establecidos en el manejo de la vida diaria. En respuesta a estos cambios, algunos persistirán en mantener sus viejas rutinas, o pueden quedar estancados en una conducta o un problema particular.

Pueden sobrevenir también problemas importantes si los cuidadores malinterpretan la necesidad de una persona de realizar sus rutinas y hábitos, como si se tratara de una conducta de oposición o rebeldía. Por ejemplo, muchas personas con SD tratan de terminar algo antes de iniciar una nueva tarea (...). Desgraciadamente, si el cuidador cree que la motivación del retraso es resistirse a la autoridad, se iniciará un conflicto que puede ir en aumento. La insistencia por parte del cuidador provocará mayor atrincheramiento en la persona con SD.

Algo similar puede ocurrir si las reglas de una institución residencial interfieren en el seguimiento de unas rutinas. Por ejemplo, las normativas de algunas residencias especifican que sus residentes harán una determinada tarea relacionada con el cuidado de la casa durante sólo una semana. Como cabe esperar, algunos preferirían realizar la misma tarea durante períodos más prolongados y no cambiar cada semana. Es previsible que surjan conflictos

si la dirección intenta hacer obligatoria esta regla. Hemos encontrado este tipo de problemas en la mayoría de los ambientes residenciales con cuidadores poco experimentados con personas con SD. Asimismo, hemos encontrado problemas similares en los ambientes laborales. Creemos que esa mala interpretación de la rutina es una de las razones por la que las personas con SD tienen fama de ser “obstinadas”.

Recomendaciones a los cuidadores

Al encontrarse con una persona aparentemente afincada en una rutina, recomendamos a los cuidadores identificar primero y minimizar cualquier elemento que pueda empeorar o precipitar el problema. En algunos casos, la reducción de la tensión puede ser suficiente para sacar a uno de su atasco. En otros casos, puede ser necesaria la acción del cuidador después de reducir el estrés. Cuando se necesite actuar, los responsables han de ser cuidadosos en cómo abordan a la persona aparentemente atascada. El intentar forzar directamente a la persona que tiene dificultades con sus rutinas probablemente empeorará el problema. Los cuidadores que suelen tener más éxito en el manejo de estas circunstancias comprenden la necesidad y los beneficios que reportan estas rutinas. En lugar de hacer un abordaje directo y enérgico, ayudarán cuidadosamente a la persona a que resuelva el asunto de manera positiva, promoviendo así nuevos pasos que se convertirán en la base de una nueva y más productiva rutina.

Los cuidadores también necesitan estar conscientes de que los problemas con las rutinas pueden enmascarse como problemas de conducta. Esto puede ocurrir si la rutina se interpreta como conducta de oposición. Hemos comprobado que una vez que los cuidadores comprenden y aceptan el hecho de que las rutinas pueden ser útiles, los problemas se resuelven con mayor facilidad. La tensión y la hostilidad generadas por la mala interpretación de una rutina y la lucha de poder que ello conlleva serán a menudo sustituidas por una interacción más conciliadora entre el cuidador y la persona con SD.

Los padres y los cuidadores que busquen ayuda profesional en estos casos deberán elegir un profesional experimentado con personas con SD. Los profesionales pueden ser expertos sobre ciertos temas pero los padres son expertos en cuanto a su hijo. En nuestra experiencia, los instintos de los padres son en general acertados, comprendiendo ellos las rutinas del miembro de su familia. Esto es igualmente cierto para otros cuidadores que han mantenido una relación muy duradera con el individuo. Asegúrense de que el profesional escucha con atención y analiza todas las áreas de la vida de la persona (salud, cambios importantes en los ambientes sociales, escolares o laborales, u otros factores que generan ansiedad) en busca de causas posibles del problema. Cerciérense de que el profesional cumpla con su tarea antes de hacer un diagnóstico.

Algunas medidas preventivas.

Para aprender a manejar con flexibilidad los cambios, uno de los mejores métodos es hacer que las personas con SD comiencen precozmente en su vida a dominar los pequeños cambios y retos del día a día. De esta manera, desarrollarán un patrón o rutina cómodo para enfrentarse a cambios. Por otra parte, el personal escolar o laboral deberá estar informado sobre la naturaleza y los beneficios de las rutinas.

Home Base: Una intervención que permite prevenir los problemas conductuales

Autora: Brenda Smith Myles, Ph.D. (University of Kansas)

Fuente: CEC's Blog, 17 de diciembre 2007

Publicado con la autorización de su autora

Algunos alumnos con necesidades especiales pueden sentirse abrumados por los acontecimientos cotidianos del aula y necesitar un sitio donde recuperarse y calmarse. Para esos alumnos, "home base" podría ser una modificación útil.

El "home base" es un lugar en la escuela donde el alumno puede ir para (a) planificar o repasar los acontecimientos del día; (b) escapar del estrés del aula; (3) prevenir un estallido; o (d) recuperar el control si ha tenido una crisis o estallido.

La ubicación del sitio no es importante - la oficina de orientación, el salón del terapeuta de lenguaje; o un salón de recursos puede servir de home base. Independiente de su ubicación, es esencial que el home base sea percibido como un lugar agradable. El home base no se limita a un tiempo fuera. Tampoco representa un escape de las tareas del aula. El alumno lleva su trabajo escolar al home base.

Algunos alumnos necesitan que el home base se incorpore a su rutina diaria. Un tiempo en home base iniciando la jornada puede servir para revisar el cronograma del día, introducir cambios en la rutina, asegurarse que los materiales del alumno estén organizados, o prepararse (prime) para algunas materias específicas.

También puede programarse un tiempo en home después de un período de actividades particularmente estresante. La hora de almuerzo suele ser difícil para Marco. El comedor es un sitio ruidoso y aparentemente caótico. Marco debe aplicarse para terminar su almuerzo a tiempo. Quiere conversar con otros niños a la hora de almuerzo, pero casi siempre sus intentos por entablar conversación no son exitosos. Por todas estas razones, Marco suele terminar su almuerzo medio molesto. Para ayudarlo a calmarse y prepararse para el resto del día, Marco acude a home base inmediata-mente después de almorzar. La maestra especialista en su salón de home base le ayuda a organizarse para la clase de sociales y conversar sobre los problemas que pueden haberse presentado durante el almuerzo. Marco llega a su clase de sociales unos 10 minutos tarde, lo cual significa que pierde la actividad inicial (copiado de apuntes del pizarrón) pero su maestra le tiene una copia de los apuntes sobre su escritorio.

Home base es una intervención relativamente sencilla para utilizar con alumnos que tienden a agobiarse fácilmente, que tienen dificultad para reconocer su nivel de estrés y ansiedad y para calmarse por sí solos. Home base es una intervención positiva que previene problemas conductuales y le permite al alumno tener éxito a lo largo de la jornada.

Leer más:

Blog del Council for Exceptional Children's (CEC)

<http://cecblog.typepad.com/cec>

Disciplina y Discapacidad. Algunas sugerencias.

Autora: Carolina E. López Avelar, Psicóloga
 Fuente: Dis-capacidad.com (México), Nov. 2010
 Publicado en Paso-a-Paso, Vol. 21.3

Todos los niños necesitan disciplina, pero particularmente los niños con discapacidad, ya que al aprender a comportarse de forma correcta, se les estará ayudando a crear la capacidad para adaptarse a la vida diaria y también a la vida social. De esto dependerá la facilidad para que sean aceptados en todos los entornos, así como su relación dentro de la familia, es decir, si se le aísla o se le integra.

Muchas veces como padres pensamos que como los niños tienen una discapacidad, sobre todo intelectual, el niño no puede controlar su comportamiento o no entiende lo que hace y por lo tanto se le excusa. Pero esto es bastante negativo ya que lo único que nosotros mismos estamos haciendo es limitarlo en sus propias capacidades y limitarlo en su integración, en su desarrollo y en su capacidad para aprender y volverse independiente.

Habrá que entender que su capacidad limitada para aprender conceptos académicos no tiene nada que ver con su capacidad para aprender cómo tiene que comportarse, es decir, no siempre se necesita el desarrollo intelectual, ya que basta con el entrenamiento.

Este entrenamiento nos permitirá crear hábitos, los cuales le permitirán al niño poder tener una mayor seguridad, conocer lo que otros esperan de ellos y lo que ellos pueden esperar de los demás y sobre todo se les ayuda a conocer sus propias capacidades.

Una manera de aprender estos hábitos es a través de las costumbres en la familia, mediante la imitación, enseñando con el ejemplo, y con la repetición constante de cada una de estas costumbres.

Otra de las cosas que ayudarán a que el niño aprenda a tener un buen comportamiento, es que los padres deben definir con claridad unos límites que el niño pueda entender y aplicarlos con perseverancia, ternura y equidad, ya que esto también ayudará a que el niño aprenda a ser independiente si conoce el campo donde pueda estar en libertad. Claro que estos límites se tendrán que ir revisando y modificando conforme el niño vaya creciendo, así como se tendrá que buscar que el niño tenga las menores limitaciones, porque si se le limita todo o la mayoría de sus actividades, entonces no cooperará y se tornará obstinado. Algo que nos puede ayudar para no caer en esta situación es determinar cuales serán esas limitaciones en base al crecimiento y bienestar del pequeño, pero sobre todo ser constantes.

Habrá veces en que el niño con discapacidad no sea capaz de entender las razones de una regla, pero a pesar de ello aprenderá a cumplirla si sus padres reaccionan siempre de la misma forma cuando él la incumpla. Los padres deberán tener la misma línea de disciplina en el niño y sobre todo si existen hermanos, esta disciplina deberá ser parecida o igual a la de sus hermanos, tomando en cuenta las características de cada niño para poder adecuar la disciplina de mejor manera y así conseguir mejores resultados.

Otra sugerencia es utilizar frases cortas y la demostración de lo que se le está diciendo ya que son los mejores medios para hacerlo comprender esa regla o limitación. Estas instrucciones deben ser breves, con pocas palabras y sencillas como “no toques”, “ven aquí”, “caliente” etc. Para prohibiciones de menor trascendencia, bastará con distraer al niño hacia otra actividad.

Algo que se debe tomar muy en cuenta es que para que el niño con discapacidad logre un aprendizaje tendrá que repetir muchas veces las experiencias y por otra parte se le deberán de enseñar las experiencias de manera separada, es decir, aprenderá las situaciones de manera individual, nunca dos acciones al mismo tiempo.

Otra cosa a considerar es marcarle los límites en el momento preciso y no con antelación o después de que se presente la situación.

Los padres solemos usar mucho el castigo, pero éste solo será eficiente cuando se aplique en el momento adecuado y esté relacionado directamente con la mala acción del niño. A la desobediencia del niño tiene que seguir la reacción inmediata de los padres, sino, carecerá de valor educativo.

El niño con discapacidad que recibe una reprimenda necesita sentirse seguro del amor de sus padres. Saber que sus padres le quieren aunque les desagrada lo que acaba de hacer. Es perjudicial para los padres intentar controlar la conducta de su hijo haciéndole sentir miedo a perder su amor. Por el contrario, al demostrarle a su hijo que lo quieren, este deseará ganar su aprobación comportándose adecuadamente.

Una mejor manera de animar al niño a que quiera hacer lo que es correcto, es alabando sus conductas positivas.

Por último me gustaría recordar que todo comportamiento responde a una motivación, por lo que será importante descubrir la causa subyacente a los problemas de conducta y abordarlos.