

Trabajo de Fin de Grado de Maestro/a en Educación Infantil

**“ESTRATEGIAS PARA LA REGULACIÓN
CONDUCTUAL EN TEA: UN ESTUDIO DE CASO”**

PEDRO DOMINGO LÓPEZ SANABRIA

Tutor/a: Olga María Alegre de la Rosa

Curso Académico: 2020-2021

Convocatoria: Junio

Índice:

	Pág.:
Resumen y palabras clave	1
1. Justificación	2
2. Marco teórico	3
2.1. Del autismo al TEA, una trayectoria conceptual	3
2.2. Procesos evolutivos para la regulación de la conducta	5
2.3. Teorías y estrategias en la regulación conductual en TEA	7
2.4. Planteamiento del problema e hipótesis causal	8
3. Objetivos	8
4. Metodología	9
4.1. Instrumento de evaluación del caso	9
4.2. Estudio previo del caso	10
4.2.1. Antecedentes escolares	10
4.2.2. Situación familiar	10
4.2.3. Competencias curriculares	11
4.2.4. Evaluación inicial previa al programa de intervención.	11
4.3. Programa de intervención	11
5. Resultados	13
6. Discusión y conclusiones	15
7. Referencias bibliográficas	18
8. Anexos	21
8.1. Anexo 1	21
8.2. Anexo 2	22
8.3. Anexo 3	24
8.4. Anexo 4	27
8.5. Anexo 5	48

Resumen:

Este trabajo de investigación describe el proceso de aplicación de un programa de intervención para la regulación conductual de un niño de nuestra aula enclave llamado Tito. El déficit en los comportamientos de este niño tiene su origen en su condición como TEA (Trastorno del Espectro Autista) y en la influencia perjudicial de los modelos conductuales de su entorno familiar, altamente desestructurado. Como consecuencia de la falta de normas en el niño, han aparecido una serie de conductas disruptivas, de carácter recurrente, que le han afectado negativamente a nivel educativo, emocional y en el correcto desarrollo de las habilidades sociales. A raíz de ello, se ha planificado, previo análisis inicial, una serie de acciones en busca de la extinción o al menos de la disminución de dichas conductas.

Palabras clave: programa, intervención, conducta, regulación, disruptivo, autismo

Abstract:

This research work describes an intervention process set for the behavioral regulation of one child belonging to our class, whose name is Tito. His lack of behaviour skills starts out of his condition as autistic (ASD or Autism Spectrum Disorder) and from the disruptive influence coming from the behavioral patterns of his highly unstructured family environment. As a consequence of his lack of codes, a number of disruptive behaviors have appeared in a repetitive basis affecting him in an educational and emotional way as well as in the developing of his social skills. As a result of this and after the right initial analysis, some actions have been planned in the search for the extinction or at least of the decrease of those behaviors.

Keywords: research program, intervention, behaviour, regulation, disruptive, autism

1. Justificación

Tras una observación reflexiva, llevada a cabo en el entorno educativo del aula enclave, se ha llegado a la conclusión de que la regulación de la conducta es básica para conseguir la estabilidad que permita garantizar la consecución de resultados positivos en cualquier objetivo tanto individual como grupal que se diseñe en su seno.

Las características del alumnado con necesidades educativas especiales del aula implican, usualmente, que surjan situaciones conductuales con ciertas dosis de irregularidad comportamental. Son niños y niñas que requieren de estabilidad en las rutinas, atención continua y estructuración del ambiente para minimizar, especialmente en los TEA, sus carencias en el autocontrol de la conducta, de las emociones y de las relaciones que establezcan con los demás. Con ello, se favorecerá el poder alcanzar los objetivos competenciales programados curricularmente y potenciar la inclusión educativa. Esta inclusividad en el aula ordinaria y en sus actividades significará el paso desde la integración como subgrupo en el centro hacia la aceptación de la diversidad como valor a tener en cuenta.

La propia definición de aula enclave, como se expresa en Gobierno de Canarias (s.f.), establece la escolarización en el aula enclave de todo aquel alumnado que presentando necesidades educativas especiales (NEE), pueda ser incorporado en las actividades que lleven a cabo el resto de los escolares del centro.

En la legislación canaria se enfatiza la educación inclusiva como un principio básico que deberá dirigir la práctica educativa de todo el profesorado (Decreto N.º 25, 2018, art.2).

A nivel estatal, la LOMLOE, entre sus propósitos fundamentales cita:

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, [...], la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, [...], con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, [...]” (Ley Orgánica N.º 3, 2020, art.1b).

El objetivo básico es la consecución de dinámicas de aula facilitadoras de estabilidad y control. Estabilidad para el autocontrol conductual y emocional que redunde tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el entorno emocional del aula de cara a la inclusividad del alumnado. Es por ello que la presencia de elementos desequilibrantes que

obstaculicen este objetivo precisa de la adecuada intervención tanto para bien de esos sujetos como para el resto de integrantes del aula.

Se planteará en este trabajo de investigación el caso de Tito, un TEA que por circunstancias tanto inherentes a él mismo como de un entorno familiar altamente desestructurado, presenta una serie de conductas de tipo disruptivo. La intensidad y frecuencia de estas ha generado una situación de desregulación conductual que será objeto de intervención mediante un programa de reconducción.

2. Marco teórico

2.1. Del autismo al TEA, una trayectoria conceptual

Etiológicamente hablando, la concepción de autismo ha cambiado en el tiempo. En los años 40 y 50 del pasado siglo estaba considerado como una disfunción emocional grave. Pasó entonces a considerarse como un trastorno de tipo cognitivo, aunque no se encontró déficit alguno explicativo del mismo (García Tabuenca, 2016). Actualmente, el autismo, se concibe como un trastorno del neurodesarrollo que se expresa en múltiples perfiles clínicos diferenciados (Brioso, 2012, como se citó en García Tabuenca, 2016).

Tras sus observaciones, Eugen Bleuler, a principios del siglo XX, estableció el concepto de autismo derivándolo del griego “autos”, con el significado de “por sí mismo” y concluyó que los afectados se enclaustraban mentalmente, construyendo un mundo aislado del exterior (García-Franco et al., 2019). Kanner, en la década de 1950, diferenció al autismo de la esquizofrenia, caracterizándolo como una alteración del contacto afectivo y Hans Asperger, creador del Síndrome de Asperger, describió clínicamente a muchachos con síntomas autistas, con la variante de una buena capacidad para el lenguaje oral (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

La academia americana de psiquiatría (APA en inglés), en la versión 5 de su clasificación de enfermedades mentales (DSM), ha reestructurado eficazmente las subcategorías del autismo, abandonando la versión TGD (trastornos generalizados del desarrollo) para denominarlo TEA (trastornos del espectro autista). Se incluyen en TEA el autismo, el síndrome de Asperger y los trastornos generalizados del desarrollo no especificados (Hervás et al., 2012). Desaparecen de esta clasificación, tras el DSMV, variantes anteriores del autismo. El síndrome de Rett, por su origen genético y el trastorno desintegrativo infantil (García Tabuenca, 2016).

Definimos TEA como:

[...] trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo. (Hervás Zúñiga et al., 2017, p.92).

Asimismo, DSMV ha establecido una nueva noción sobre los criterios clínicos aceptados hasta ahora para el diagnóstico del TEA.

En este sentido y como líneas maestras, García Tabuenca (2016) aclara que hay un cambio en dos de las categorías diagnósticas, separadas hasta ahora, suponiendo esto que las deficiencias en la interacción social y las alteraciones en comunicación y lenguaje quedan fusionadas. Se tendrá en cuenta el déficit en reciprocidad socioemocional, en la comunicación no verbal y en el progreso y preservación de relaciones con otras personas. En el criterio referido a la aparición de conductas repetitivas y restringidas verbales deberán estar afectadas al menos dos de las siguientes áreas: los comportamientos repetitivos, la obstinación en evitar el cambio, los intereses invariantes y las alteraciones sensoriales.

Y, además, se requerirá de la constatación de la gravedad de los dos criterios diagnósticos principales. Y determinar si aparece discapacidad intelectual asociada, la capacidad lingüística que presente y un estudio del origen del TEA.

Haciendo una descripción pormenorizada de los criterios diagnósticos definitorios de DSMV para el TEA tenemos, como menciona Seldás (s.f.), el déficit en la comunicación y en la interacción social, carencia que en el intercambio emocional con los demás se mueve desde el contacto social poco infructuoso, pasando por la disparidad en los intereses o emociones hasta la demostración de total imposibilidad de comenzar relaciones sociales con otros/as. A nivel de comunicación no verbal, las interacciones van desde anomalías leves hasta carencias en el contacto visual o corporal y en los peores casos, nulidad en la comunicación no verbal. Igualmente, las relaciones sociales varían desde las dificultades de conducta en diferentes entornos, la no compartición del juego con otros/as hasta el desinterés total por sus iguales.

El otro gran déficit estriba en los patrones repetitivos de conducta o de intereses que presentan. Su invariabilidad en el habla o en el juego, en forma de ecolalias o estereotipias motoras. Suelen enclaustrarse en patrones o rutinas inflexibles o ritualizados de forma que la variación les provoca stress y angustia. También son rígidos en sus intereses o pueden reaccionar de forma extrema ante estímulos externos.

Junto a estos criterios diagnósticos, DSMV establece que deberán aparecer en las primeras fases del desarrollo, causando carencias claras en aspectos sociales, laborales o en otros ámbitos. Además, no se puede establecer que estas deficiencias puedan ser explicadas mejor por causa de discapacidad intelectual o por retraso en el desarrollo.

Sobre el origen del TEA, afirman Arberás y Ruggieri (2019) que “se trata de un trastorno de base neurobiológica [...] con alta heredabilidad [...] en la que se incluyen causas genéticas, inmunológicas y ambientales” (p.16).

Asimismo, sobre la comorbilidad diagnóstica, establecen Arberás y Ruggieri (2019) que con la discapacidad intelectual coexiste en hasta un 40% de los casos. Hay coincidencia con otra afección neuro-psiquiátrica, el TDAH, hasta en el 80%. También con la depresión, el mutismo o la ansiedad. Y que es habitual el descontrol de la conducta incluyendo impulsividad y suponiendo la aparición de acciones inestables que concluyen en golpes, empujones o pellizcos.

Y que, además, son comunes la unión del TEA con la afectación en el habla, con dificultades en la coordinación motriz o con la aparición de hiper o hiposensibilidad ante los estímulos de tipo auditivo, táctil, visual o del gusto ante los que se puedan exponer.

2.2. Procesos evolutivos para la regulación de la conducta

Varias son las aproximaciones al concepto, como expresan Delgado Suarez y Delgado Suarez (2006), que sugieren que la conducta podría conducirse tanto por fenómenos de tipo psíquico como por influencias del medio externo. En la perspectiva idealista, se establece la existencia de fenómenos psíquicos que se muestran en forma de acciones físicas y en la perspectiva materialista, la conducta se basa en una influencia exterior de tipo social.

La consideración conceptual conductista a partir del trabajo de John Watson, suponía considerar únicamente la conducta observable, en base a la presencia de estímulos desencadenantes de respuestas, pero sin considerar ningún elemento intermedio. B.F.

Skinner, sucesor de Watson y creador del condicionamiento operante, estableció que la conducta estaba influenciada por las consecuencias positivas o negativas experimentadas (DeMar, 1988).

El cognitivismo, en contraposición al conductismo, estableció que entre el estímulo y la respuesta del individuo se establecían una cantidad de variables no externas, de carácter subjetivo e interpretativo, condicionantes de la respuesta (Valle, s.f.).

Y, ¿cómo se produce el proceso por el que se ejerce un control sobre la conducta?

[...] la gente usa el conocimiento, construye planes, plantea objetivos, etc., en un esfuerzo para maximizar la probabilidad de experimentar resultados positivos y de minimizar la de tener resultados negativos. Una vez que la persona tiene la expectativa de cómo va a ocurrir el suceso, su conducta se va a realizar de acuerdo con su cognición. La gente usa el conocimiento para evaluar las posibilidades que tiene de actuar y elegir la más adecuada. (García Higuera, 2013, Antecedentes, párrafo 2).

Sin embargo, es complicado ejercer un control efectivo de las conductas y de las expectativas en los resultados para niños y niñas de corta edad, por la impulsividad que les caracteriza. Conseguirlo supondrá llegar a una evolución en las habilidades sociales y las funciones ejecutivas, que favorecerán el control conductual necesario (Muchiut et al., 2019).

En sus primeros años, niños y niñas deberán adquirir las pautas sociales necesarias para conseguir inhibir sus deseos.

El influjo social y cultural que se recibe durante el proceso de desarrollo en los primeros años del ciclo vital conforma los patrones conductuales básicos, de este modo se incorporan las normas sociales y se aprende lo que es correcto o incorrecto moralmente (Mestre y Guil, 2012, como se citó en Muchiut et al., 2019, p.16).

Mediante la observación de los demás y los procesos de aprendizaje, tanto en la escuela como en el entorno familiar, se reforzará la adquisición de las habilidades sociales necesarias para actuar en cada momento y de la forma adecuada desde el punto de vista social. Asimismo, el refuerzo positivo o negativo de las respuestas conductuales de los niños y niñas procurará el moldeamiento de la conducta respecto de sus habilidades sociales (Aubone et al., 2016, como se citó en Muchiut et al., 2019).

El otro factor fundamental será la acomodación de los infantes a las situaciones y contextos que les rodean para el correcto uso de las habilidades cognitivas que forman parte de las funciones ejecutivas (Tirapu-Ustárrroz et al., 2008, como se citó en Muchiut et al., 2019).

2.3. Teorías y estrategias en la regulación conductual en TEA

¿Qué circunstancias inherentes al trastorno del espectro autista condicionan el desarrollo de la regulación conductual?

La mayoría de las conductas no reguladas en los TEA aparecen por carencias en la comunicación, en la interacción social y en el control del entorno. Son deficitarias su percepción para relacionar sucesos, las funciones ejecutivas (problemas para el cambio y en la planificación), la imaginación, la simbolización o la afectividad (Martos y Burgos, 2013, como se citó en Castillo Roch y Grau Rubio, 2016).

Estas conductas indeseables se estructuran en destructivas (autolesiones o agresiones), interferentes (obstáculos para el aprendizaje) y restrictivas (no aprovechan las opciones del entorno) (Tamarit, 2005, como se citó en Castillo Roch y Grau Rubio, 2016).

Entre las hipótesis psicológicas que explican su aparición destaca la disfunción ejecutiva, vinculada con la hipótesis de la teoría de la mente o de la coherencia central débil. O sea, el déficit en las funciones ejecutivas implica falta de habilidades de planificación, de memoria, control, atención, flexibilidad o de autorregulación de las acciones (Paula Pérez y Martos, 2011). Asimismo, las funciones ejecutivas son procesos cognitivos que solucionan situaciones desconocidas, para las que no hay una planificación preestablecida, explicando la resistencia al cambio del TEA (Tirapu-Ustárrroz, 2010, como se citó en Paula Pérez y Martos, 2011).

Hervás y Rueda (2018) hacen alusión al hecho de que los déficits psicológicos en las personas con TEA generan limitaciones que inciden en la aparición de autolesiones, conductas agresivas verbales o físicas, negativismo y desobediencia ante las órdenes de los adultos. Y que, además, favorecerán que en el ámbito familiar aparezcan situaciones de agresividad y de estrés emocional colectivo

Las conductas disruptivas en TEA expuestas anteriormente precisan de estrategias e intervenciones que potencien comportamientos deseables o que disminuyan la incidencia de las no deseables, como puntualizan Salvadó-Salvadó et al. (2012):

Estrategias conductuales preventivas: señales o ayudas verbales o físicas para conseguir conductas deseadas. *Estrategias de intervención conductual:* Que reducen problemas comportamentales por medio de técnicas de refuerzo, economía de fichas o de apoyo. *Moldeamiento:* Exhibiendo una conducta para que sea imitada. *Apoyo conductual positivo:* Que son estrategias para la enseñanza de habilidades positivas de cara a las conductas como la extinción y el refuerzo, control de los estímulos u orientación diferente de la respuesta. *Estrategias para la autonomía:* Generando independencia y autorregulación conductual. *Intervenciones implementadas por los padres:* Donde serán los progenitores los que en el hogar continúen los esfuerzos de intervención escolar, pero en el medio familiar.

Entre otras alternativas, llamadas de tratamiento global, destacan el método TEACCH, basado en el aprendizaje cognitivo-social y en el que se trabaja sacando partido a los puntos fuertes de las personas o el método DENVER, de tipo constructivista, donde los propios sujetos tienen un papel activo en su aprendizaje (Salvadó-Salvadó et al., 2012).

Concluimos, tras este acercamiento al trastorno del espectro autista y a los procesos de regulación conductual, que la consecución de este control sigue unos patrones evolutivos psicológicos a nivel personal y social que en el TEA se distorsionan por su elevado nivel de introspección y escasa empatía social.

2.4. Planteamiento del problema e hipótesis causal

Se presenta un caso de desregulación conductual generalizada en el aula enclave generada por uno de los niños, de seis años, diagnosticado como TEA. Poco después de su llegada al aula comenzó a manifestar situaciones disruptivas caracterizadas por incapacidad de autocontrol verbal, excesos en los contactos físicos con compañeros y profesorado y conducta retardadora y desafiante. Se ha planteado, en consecuencia, el problema de la reconducción comportamental del niño. Como hipótesis plausible que explique la aparición excesiva de estas conductas tenemos las características de descontrol a nivel conductual propias del trastorno del espectro autista y la influencia

negativa del ambiente familiar desestructurado, que influye en ellas reforzando su aparición e intensidad.

3. Objetivos

El objetivo general de la intervención será:

- Extinguir o en su caso disminuir la frecuencia de aparición de las conductas no deseadas evaluadas inicialmente.

Como objetivos específicos, tenemos:

- Conseguir que el alumno controle las manifestaciones orales excesivas en forma de gritos y chillidos incontrolados.
- Hacer consciente al alumno del daño que produce a sus compañeros cuando les agrede física o verbalmente.
- Conseguir que acepte la autoridad de los profesionales del aula sin mostrar actitudes desafiantes en las actividades en mesa y en el recreo.
- Fomentar el juego colaborativo con los compañeros en el recreo.
- Desarrollar las habilidades sociales y comunicativas hacia sus compañeros y profesorado en las tareas de mesa y en el recreo.
- Mejorar su nivel de atención en las tareas de mesa.

4. Metodología

Se utilizará el estudio de caso único de tipo intrínseco como método de investigación para la elaboración del programa de intervención del sujeto de estudio. Se particularizará el programa en función de las características individuales del niño y su repertorio conductual. Será una investigación con doble enfoque, tanto cuantitativo como cualitativo. El enfoque cuantitativo se verá reflejado en las tablas de registro de aparición de conductas específicas, que se utilizarán para la recogida de información tanto en la fase de evaluación inicial como en la fase de implantación del programa. El cualitativo supondrá establecer una comparativa entre los resultados registrados antes y después de la fase de programa de intervención. El programa consistirá en una serie de actuaciones estructuradas y planificadas con el fin de contrarrestar y modelar las conductas del sujeto. A su término, se llevará a cabo un análisis evaluativo de los resultados, de la eficacia del

programa como método de intervención en este tipo de casos y una conclusión valorativa de la realidad que rodea al sujeto de estudio a nivel individual y externo y su influencia en la eficacia del programa.

Además, se contará con las aportaciones de otros/as profesionales del entorno del sujeto de estudio en la forma de valoraciones y otros puntos de vista sobre las necesidades de intervención y la búsqueda de alternativas en la regulación de conducta.

4.1. Instrumento de evaluación del caso

Como instrumento de evaluación se utilizará una tabla de registro de aparición de las conductas definidas tras la fase de evaluación inicial. Se registrarán datos cuantitativos de la realidad del caso en la fase de evaluación inicial. La aplicación del programa de intervención conllevará recoger nuevos datos indicadores de la evolución del control conductual, en sentido positivo o negativo respecto de los datos iniciales para finalmente hacer una comparativa entre la fase inicial y la de intervención en una gráfica. Además, como aportación positiva adicional y a nivel reflexivo, la maestra de PT, la tutora de Aula enclave y la Orientadora, llevarán a cabo una valoración cualitativa personal del caso mediante unas preguntas específicas (**Anexo 5**).

4.2. Estudio previo del caso

4.2.1. Antecedentes escolares

Tito ha estado matriculado en el centro en el primer y segundo curso del segundo ciclo de Infantil. Su paso se caracterizó por sus continuas ausencias durante estos cursos académicos. En el aula, dio muestras de alteraciones conductuales diversas tanto verbales como físicas. Demostró un exceso de impulsividad en el contacto con el alumnado. Además, inatención, desorden en el trabajo y reto. Fue diagnosticado como TEA, presentando el rasgo principal del retraso en el desarrollo del lenguaje oral y en su evolución en las habilidades sociales.

4.2.2. Situación familiar

El entorno familiar ha supuesto un factor perjudicial para el desarrollo de la conducta de Tito. Vive una situación de descontrol tanto en la estructura familiar como en los esfuerzos educadores de esta. Desde este entorno, han surgido conductas poco deseables, tanto de tipo imitativo de los modelos familiares como en respuesta a sus vivencias

familiares dando muestras de egoísmo, celos, enfados con excesos verbales o físicos y desafíos a la autoridad.

Tito vive con su madre y dos hermanos. El mayor, de padre diferente. La madre ha sufrido desavenencias y abandonos parciales de su cónyuge. Tito también ha tenido cambios de domicilio momentáneos durante los últimos dos cursos escolares. Por tanto, no existe una estructura familiar estable. La relación de Tito con sus hermanos incluye conflictividad fraternal con celos y peleas no corregidas. Es evidente el esquema comportamental inadecuado en el que vive y del que emanan sus manifestaciones conductuales.

4.2.3. Competencias curriculares

Tito es un niño con buen potencial competencial en general. En el último año ha experimentado una mejora clara en la competencia lingüística. Es mejor su nivel de comprensión oral que el de expresión cometiendo todavía errores fonológicos. En la autonomía personal puede ejecutar cualquier acción de carácter individual prácticamente sin ayuda. Respecto a su autonomía social, dentro de la competencia social y cívica, la dificultad estriba en su descontrol conductual, resultado del TEA y de las implicaciones del entorno familiar. Ello supone relaciones agresivas, contactos excesivos y búsqueda de la satisfacción personal por encima del juego colaborativo. En la competencia matemática y ciencia y tecnología ha mejorado en el conteo, la secuencia numérica, las formas geométricas o las clasificaciones y series, entre otros.

4.2.4. Evaluación inicial previa al programa de intervención

El análisis inicial implica un proceso de observación y registro de las conductas de Tito y las repercusiones de estas. Inicialmente y en base a la experiencia de aula con el niño, se han definido tres conductas de aparición recurrente. Son gritos o chillidos descontrolados, agresividad verbal o física y respuestas desafiantes o de reto, cuya descripción se recoge en el **Anexo 1**. La relevancia práctica de esta fase estribará en la observación sistemática de las acciones del niño y la recogida del número de veces que aparezcan las conductas indeseables en los dos momentos seleccionados, trabajo en mesa y recreo, utilizando para ello una tabla de registro semanal y abarcando un periodo de tres semanas. Igualmente, se utilizará una agenda para la anotación de las peculiaridades diarias más relevantes observadas. A nivel cualitativo, interpretando los datos numéricos (ver **Anexo 1**) y las anotaciones realizadas, se procederá a un análisis exhaustivo del

significado y consecuencias de los mismos (**Anexo 3**) que permita la planificación de un programa de intervención para la regulación conductual de Tito.

4.3. Programa de Intervención

El programa de intervención tiene como propósito el ser un mecanismo por el que se llegue a la regulación conductual de Tito o al menos a una reducción significativa de los índices de aparición de las manifestaciones no deseadas. Previo a la intervención, la fase de evaluación ha aportado las claves comportamentales necesarias para poder llevar a cabo la planificación del programa y su realización. Asimismo, el organigrama de actividades de clase y el semáforo de intensidades (ver **Anexo 2**), orientan sobre los momentos en los que se producen los picos disruptivos en el niño y los momentos más apropiados para la ejecución del programa durante las actividades del día. En consecuencia, y observando los momentos en color rojo del semáforo de intensidades, la intervención se planificará en dos tiempos concretos, el periodo de las tareas en mesa de 9:30 a 10:20 y a continuación el del recreo de 11:15 a 11:45.

La forma de intervenir y contrarrestar eficazmente las conductas indeseables se basará en la descripción de la situación previa a esos posibles brotes disruptivos, los comportamientos perjudiciales para Tito, para el resto del alumnado y para el profesorado en esos momentos e igualmente en las acciones a ejercer para aliviar la situación adversa.

Y estas acciones, que se llevarán a cabo durante la intervención, incluyen una variada cantidad de técnicas de modificación de conducta.

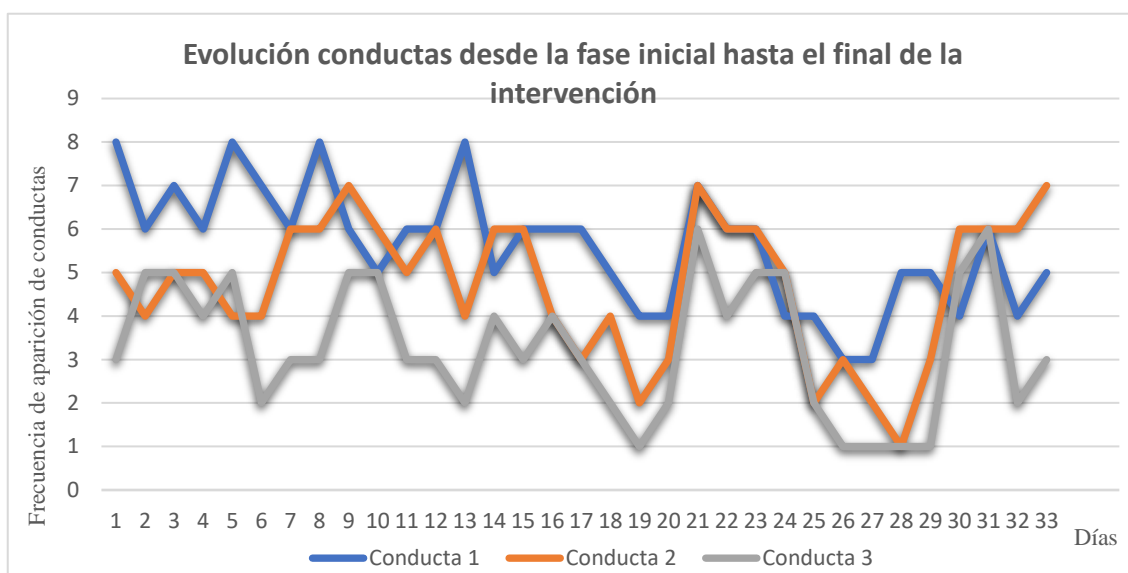
La técnica de autorregulación de la conducta de la economía de fichas, basada en la comprensión de las acciones valoradas como positivas y las que no lo son, en pos de una compensación agradable al realizar las primeras, potenciándolas. Las actividades dirigidas en mesa, como geoboard o pintar, incentivarán la atención durante las sesiones de trabajo, abstrayendo a Tito de las conductas disruptivas y beneficiando igualmente al resto de compañeros al evitar situaciones de distracción. Se utilizarán los reforzadores materiales de carácter motivador como compensatorios de las conductas esperadas, principalmente la tablet y las visitas al huerto de los lunes y los viernes. También se utilizarán los reforzadores de tipo social, que den valor a los comportamientos deseables que buscamos, sin la necesidad de objetos o juguetes que conciten su atención. El juego simbólico, ya comprobado en Tito su efecto motivador, será medio para la reconducción de las conductas y como iniciador del juego cooperativo, aspecto que se tratará de

fomentar durante el programa para mejorar sus poco desarrolladas habilidades sociales. También el modelado será utilizado para enseñarle y concienciarle de las conductas apropiadas por imitación de los patrones de comportamiento correctos. En este sentido, la técnica del modelado se utilizará para potenciar su autoestima y responsabilidad personal mostrándole la forma adecuada de atender a uno de los niños del aula, el pequeño, de forma que entienda la necesidad de cuidar a los más frágiles.

El desarrollo de la intervención (ver **Anexo 4**), con una duración de 5 semanas, se plasmará día a día en una tabla de registro de conductas en la que se anotarán las ocasiones en las que aparezcan los comportamientos establecidos en la fase anterior. Finalizado el programa, se analizarán cuantitativamente estos datos, comprobando así la eficacia de la intervención. Asimismo, estos resultados servirán para la realización de un análisis pormenorizado o conclusión, donde se comprobará la eficacia de la intervención, los posibles pros y contras de los mecanismos utilizados en su realización y las causas de estos resultados.

5. Resultados

A nivel cuantitativo, se hará referencia a la evolución conductual generada durante las ocho semanas de observación y reflejada en la siguiente gráfica:



Conducta no deseable número 1: Gritos y chillidos descontrolados

Conducta no deseable número 2: Agresividad verbal y física

Conducta no deseable número 3: Conducta desafiante y retadora

Se observó, como tónica general de la intervención, una invariante disparidad de resultados, incluso durante las semanas de mayor intensidad en la aplicación de reforzadores y de actividades motivadoras. Numéricamente, esa inconstancia se tradujo en una caída en la frecuencia de las conductas en la primera semana de intervención y en la tercera. Y en un rebrote durante la segunda semana, en forma de retroceso tras la novedad inicial y en la cuarta semana, tras pasar la Semana Santa fuera de las aulas. El devenir final de las tres conductas investigadas reafirmó, tal como se había previsto, la influencia del entorno familiar y la no extinción efectiva de las conductas sino una relativa reducción de la intensidad de las mismas. Otro resultado significativo fue la continuidad de los patrones de agresividad verbal y física, estadísticamente en alza en los últimos días, en forma de palabrotas y contactos agresivos.

Se procuró en todo momento que no se dieran situaciones que pudieran desencadenar las conductas indeseadas, estructurando las sesiones para conseguir la mayor estabilidad y sosiego posibles. La aparición de estos comportamientos surgió, en consecuencia, al formar parte de su repertorio comportamental, el propio del TEA y la desregulación conductual que le caracteriza. El factor incrementador fue la influencia de los modelos de conducta en el entorno familiar, en este caso ajenos a la estructuración normativa escolar necesaria para llegar a paliar las expresiones no reguladas en los TEA.

De todas formas, el paso de los días de intervención mostró sesiones de menor incidencia, especialmente en las conductas 1 y 3. El uso de la tablet como reforzador intensivo para extinguir conductas no deseables y del juego simbólico compartido (incentivado como medio para generar empatía y comunicación social en Tito) fue medianamente satisfactorio. La agresividad comportamental, conducta 2, es la que no ha cedido. Las palabrotas repetitivas y ocasionalmente intencionales han sido las manifestaciones de descontrol con mayor dificultad de intervención. Relacionalmente, ha presentado altibajos significativos, como reflejo del tipo de vinculaciones que mantiene con los demás. Ha sido capaz de dar un abrazo y pedir perdón o de ser sumamente impulsivo y antisocial con compañeros o profesorado dando rienda suelta a la conducta número 3, desafíos, junto a la agresividad verbal y física. Los datos de la semana número cuatro, tras el periodo de ausencia por vacaciones, reflejan como ciertas conductas se relajaron como consecuencia del recorrido de las semanas de intervención y el establecimiento de modelos continuados. No así, como decíamos, la agresividad verbal. Se deduce de esto la importancia de la continuidad en el aula como medio para revertir,

en parte y de forma progresiva, las tendencias que hayan sido asimiladas previamente por el niño.

6. Discusión y conclusiones

Discusión

La interpretación de los registros conductuales estadísticos desveló el hecho de que la inestabilidad conductual de Tito llegaba a superar los intentos por conseguir una regularización completa de sus comportamientos. Hay que considerar la relevancia de la discontinuidad escolar durante el primer cuatrimestre de este curso, en el que apenas acudió a clase y la escasa escolarización en los cursos anteriores. Esto ha supuesto un hándicap a la hora de conseguir una continuidad en la adquisición de normas de regulación adecuadas y unos resultados más efectivos en la intervención.

Sumamos a la discontinuidad en el aula las características propias de la desregulación de la conducta en los TEA, circunstancia básica que ha condicionado los resultados de la intervención, debido a sus carencias para la comunicación social o el control del entorno tal como expresan Martos y Burgos (2013), como se citó en Castillo Roch y Grau Rubio (2016).

Porque, aun siendo un niño con autismo, pero de un nivel alejado, por lo superior, a aquellos carentes de lenguaje oral, con intereses restringidos o patrones de aislamiento social excesivos, no deja de demostrarnos constantemente un claro déficit en la forma de relacionarse con los demás, incluido el profesorado. A nivel relacional, han sido contadas y casi forzadas por el profesorado, las ocasiones en las que ha exhibido demostraciones de tipo afectivo. Ha quedado patente su todavía escaso desarrollo en las habilidades sociales y el autocontrol a la hora de comprender las necesidades de los demás, aspectos que como expresan Muchiut et al. (2019) resultan condicionantes evolutivos básicos de cara al control de la conducta y por otro lado un aspecto a trabajar para su inclusividad en aula ordinaria en un futuro cercano. Un ejemplo ha sido el no ajustarse respecto de las consecuencias de sus acciones y la obcecación en sus propias necesidades egoístas.

La otra gran clave de su estilo comportamental tiene su origen en el entorno familiar, factor también compartido en las reflexiones individuales de las compañeras de aula. Sumar a discontinuidad escolar y déficits relacionales y de comportamiento típicamente TEA, las consecuencias negativas de una familia desestructurada, con un ambiente

normativo en declive a causa de rupturas y desencuentros paternos, desemboca en un cóctel donde el niño carece de los referentes comportamentales adecuados. Las conductas observadas en Tito hacen referencia a niveles de conflictividad fraternal que se ven reflejados en el aula. La forma en que se relaciona con los compañeros e incluso el profesorado nos hace pensar en pugnas y autodefensa en el seno familiar. En el lado positivo, cierto es que las estrategias de modificación conductual utilizadas han tenido un relativo éxito, siempre condicionado por la discontinuidad de Tito. La economía de fichas le ha ayudado a autocontrolarse en ciertos momentos entendiendo la recompensa tras la conducta adecuada. El uso de estrategias de intervención conductual por medio de reforzadores tal como nos dicen Salvadó-Salvadó et al. (2012) como la tablet y la visita al huerto han resultado cuando menos motivadoras. La dificultad no ha estribado en la efectividad de estos elementos compensatorios sino en la inmediatez del uso de los reforzadores. La ejecución no contingente a la situación demostró no ser efectiva.

Resumiendo, que los condicionantes tanto internos como externos alrededor de Tito han sido suficientemente potentes como para convertirse en un duro muro a derribar previo a unos comportamientos adecuados en el aula y fuera de ella.

Conclusiones

Una pregunta relevante, ¿podría haber conseguido el programa de intervención mejores resultados? Lo cierto es que las circunstancias alrededor del niño llegan a condicionar las expectativas más optimistas que se puedan tener. Un entorno familiar tan desestructurado como el de Tito es un obstáculo difícil de salvar ya que se generan en su seno patrones conductuales erróneos que se naturalizan y que finalmente se trasladan al aula. Es por ello que la intervención tiene limitadas sus perspectivas de éxito al tener que superar los límites que impone la suma del TEA y la confusión que suponen estas conductas, arraigadas en Tito, y que dejan claro el tipo de modelos comportamentales a los que se expone. Una conclusión válida, en consecuencia, es el hecho de que el programa de intervención no implicará la extinción total de las conductas no deseadas sino el poder llegar a alcanzar metas o tendencias que resulten más o menos positivas y asumibles que indiquen la disminución de la frecuencia de aparición de las mismas.

Otro factor limitador de cara a la efectividad del programa ha sido la ausencia de Tito durante el primer cuatrimestre. Este lapso temporal fuera del entorno escolar y de los beneficios conductuales que supone ha influido en Tito provocando el que asimile

conductas procedentes de los modelos familiares que como se indicó anteriormente han distado de ser los más adecuados.

La labor docente trata en todos los casos de tener un efecto compensador de los posibles déficits que supongan un perjuicio en el desarrollo académico, personal o social del alumnado. Esta labor de compensación está supeditada a limitaciones. No es posible conseguir logros que están más allá de lo posible. Intervenir con Tito para la consecución de los objetivos previstos supondría alargar el tiempo del programa en espera de un mayor nivel de extinción de las conductas no deseadas. También, y como un aspecto que resultaría crucial para la mejora conductual de Tito, sería de gran relevancia poder intervenir con la familia de nuestro alumno, implicándoles en las mejoras comportamentales que resultasen necesarias. Ser conscientes de la realidad de Tito y de las necesidades educativas y normativas necesarias, sería la mejor opción para el trabajo conjunto familia-escuela. Esta opción, aportaría la oportunidad de una auto introspección de las costumbres y las actitudes en el seno familiar y, en consecuencia, una mejora global que beneficiaría a Tito, al eliminarse el propio foco de las conductas erráticas del niño.

Juzgando la intervención y las técnicas de modificación de conducta utilizadas o las actividades o tareas motivadoras seleccionadas, la experiencia de trabajo demuestra el interés demostrado. Junto a las técnicas de refuerzo también el desarrollo del juego simbólico ha tenido mucha aceptación por parte de Tito, especialmente en los momentos del recreo, aprovechándose esos momentos para incentivar en el niño la aceptación de la presencia de otros compañeros y su mejora en las habilidades de socialización. La reconducción verbal y la técnica del modelado, entre otras, durante las actividades y tareas han intentado ser factores de asimilación de procesos conductuales deseados.

Sin embargo, la inestabilidad en los comportamientos diarios de Tito ha sido un lastre en la consecución de las mejoras esperadas. Lo conseguido en sentido positivo en un momento determinado quedaba en entredicho al día siguiente. Este factor de irregularidad ha estado presente en todo el desarrollo del proceso. Además, y de forma sistemática, los días de ausencia de Tito han provocado claros retrocesos.

Como educadores en aula enclave y considerando el carácter transitorio del aula enclave en el objetivo de la inclusión educativa como destino final del alumnado, su capacidad para alcanzar ese objetivo es fundamental. Las posibilidades del niño en este sentido son grandes, caso de conseguirse esta situación de normalización, de modo que

Tito y sus dificultades conductuales y relacionales deberían superarse para no impedir un progreso hacia esa inclusión. Como otra conclusión, se ha pensado que el contacto con otros niños y ambientes propios del aula ordinaria podrían llegar a estimular una mejora general en el niño que le permita un progreso significativo. De hecho, y siempre que las condiciones sanitarias derivadas del COVID-19 lleguen a propiciar una situación favorable para ello, la pretensión es incluir a Tito en el próximo curso, de forma que pueda desarrollarse a nivel social y en el aprendizaje. El problema se ha generado por todo el tiempo perdido en sus dos primeros años de escolarización y las oportunidades no aprovechadas para una mejor maduración social y académica. Para conseguirlo, es crucial primero llegar a normalizar la dinámica de aula y los excesos conductuales de Tito. Los casos de desregulación conductual, aunque parezcan insalvables, deben ser tratados y reconducidos como pasos previos hacia esa normalización.

Las respuestas de las profesionales que atienden a Tito (tutora, maestra de PT y la orientadora) coinciden en gran medida con las expuestas anteriormente. Claves son para todas, la suma de déficit de habilidades conductuales propias del TEA y el influjo negativo de la situación familiar desestructurada. Se coincide en el perjuicio del tiempo de escolarización no aprovechado antes de su incorporación al aula enclave y también en las altas posibilidades comprensivas de Tito. También hay coincidencia en el aspecto de la necesidad de unificación de esfuerzos entre colegio y familia en la regulación de las normas de comportamiento del niño. En la clase, es común la idea del uso de reforzadores y actividades motivadoras. Otra clave común es el posible efecto positivo de la inclusión en el aula ordinaria y las consecuentes mejoras a nivel de las relaciones sociales que establezca.

7. Referencias bibliográficas

- Arberas, C. y Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina (Buenos Aires)*, 79, 16-21.
<http://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776274.pdf>
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008

- Castillo Roch, A. y Grau Rubio, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535466>
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, 46, *Consejería de Educación y Universidades, Canarias, España*, de 6 de marzo de 2018. https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/616212-decreto-25-2018-de-26-feb-ca-canarias-regula-la-atencion-a-la-diversidad.html
- Delgado Suarez, J. y Delgado Suarez, Y. (2006). Conducta o comportamiento. Más allá de las disquisiciones terminológicas. *Revista Psicología Científica.com*. <https://www.psicologiacientifica.com/conducta-comportamiento/>
- DeMar, G. (1997). El conductismo. *Contra Mundum*. <http://www.contra-mundum.org/castellano/demar/Conductismo.pdf>
- García Higuera, J.A. (2013). El control en psicología. *Psicoterapeutas.com*. <https://www.cop.es/colegiados/m-00451/Control.html>
- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., y Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión Conceptual. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*, 6(11), 26-31. <https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3693>
- Gobierno de Canarias.org. (s.f.). ¿Qué son las aulas enclave?. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/centros-aulasenclave/
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Hervás, A. y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 66(Supl 1), S31-8. <http://www.teamenorca.org/wp-content/uploads/2020/06/Amaia-Hervas-TEA-y-problemas-de-conducta.pdf>

- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., y Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780-94. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/04/780-794%20T.autism.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Muchiut, A., Dri, C., Vaccaro, P. y Pietto, M. (2020). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 12(2), 13-23. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Palomo Seldás, R., (s.f.). DSM-5: la nueva clasificación de los TEA. *Apacu*. <http://apacu.info/wp-content/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>
- Paula Pérez, I. y Martos, J. M. P. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 2011, vol. 52, núm. Supl 1, p. S147-S153. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33383>
- Salvadó-Salvadó, B., Palau Baduell, M., Clofent Torrentó, M., Montero Camacho, M. y Hernández Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. © *Revista de Neurología*, 2012, vol. 54, núm. Supl 1, 63-71. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/12558>
- Tabuenca, P. G. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, 149-62. <http://www.calatayud.uned.es/web/actividades/revista-anales/22/03-04-PatriciaGarciaTabuenca.pdf>
- Valle, F. (s.f.). Cognitivismo. *Universidad Complutense Madrid*. <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/cognitivismo.pdf>

8. Anexos

8.1. Anexo 1:

REGISTRO DE FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CONDUCTAS A EXTINGUIR

DURACIÓN: TRES SEMANAS

SEMANA 1

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Gritos o chillidos (1)	8	6	7	6	8
Agresividad verbal o física (2)	5	4	5	5	4
Conducta desafiante (3)	3	5	5	4	5

SEMANA 2

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Gritos o chillidos (1)	7	6	8	6	5
Agresividad verbal o física (2)	4	6	6	7	6
Conducta desafiante (3)	2	3	3	5	5

SEMANA 3

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Gritos o chillidos (1)	6	6	8	5	6
Agresividad verbal o física (2)	5	6	4	6	6
Conducta desafiante (3)	3	3	2	4	3

DESCRIPCIÓN DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS EN LA EVALUACIÓN
INICIAL:

1. Expresiones orales descontroladas de volumen elevado con ocurrencia ocasional que provocan desconcierto, pérdida de la atención y conductas imitativas en el resto del alumnado.
2. Manifestaciones verbales en forma de palabras mal sonantes repetitivas. Las expresiones de agresividad física se manifiestan en forma de golpes o empujones tanto al profesorado como al resto del alumnado. Hacen su aparición como incapacidad de autorregular su comportamiento dando lugar a situaciones con picos de excitación o ansiedad. Ocurren tanto en el momento del juego o en la interacción con el resto del alumnado como al desobedecer las ordenes verbales que se le hacen. Con los compañeros en muchas ocasiones expresa un exceso impulsivo de energía al interactuar (sin ser agresiones resultan ser contactos físicos excesivos que en ocasiones causan caídas o sustos).
3. Se expresa ante la obligación de someterse a tareas no deseadas. También, como respuesta retadora ante la corrección del comportamiento en tiempos fuera o similares a consecuencia de situaciones de agresividad incontrolada verbal o física.

8.2. Anexo 2:

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y RUTINAS DIARIAS CON SEMÁFORO DE INTENSIDAD DE LA APARICIÓN DE LAS CONDUCTAS

(verde: intensidad baja; amarillo: intensidad moderada; rojo: intensidad alta)

HORARIO DE ACTIVIDADES Y RUTINAS DIARIAS	
09:05-09:15	Llegada a clase Rutinas: colgar la mochila, quitarse chaquetas y dejar desayuno en la caja de cada uno
09:15-09:20	Aseo y lavado de manos
09:20-09:35	Rutinas de la asamblea
09:35-10:20	Trabajo en mesa (intervención intensiva)
10:20-10:25	Aseo y lavado de manos
10:25-10:45	Desayuno
10:45-10:55	Dibujos animados y música en la PDI
10:55-11:15	Trabajo en mesa
11:15-11:45	Recreo en aula de psicomotricidad (no se utiliza el patio por razones de seguridad sanitaria, COVID-19) (intervención intensiva)
11:45-11:50	Vuelta a clase. Aseo y lavado de manos
11:50-12:10	Relajación
12:10-12:35	Trabajo en mesa (intervención)

12:35-12:55	Juego libre o tablet
12:55-13:00	Aseo y lavado de manos
13:00-13:30	Almuerzo en el comedor
13:30-13:35	Vuelta a clase. Aseo y lavado de manos
13:35-13:50	Actividades libres
13:50-13:55	Aseo. Recogemos las mochilas y nos ponemos las chaquetas
13:55-14:00	Salida para esperar el transporte

Relación cronográfica de los picos de aparición de las conductas indeseables

El alumno se marcha a las 13:00, aunque en ocasiones regresa al aula al no acudir a tiempo la persona encargada de recogerlo. En esos regresos, resulta habitual que vuelvan a apuntarse picos de intensidad moderada en las conductas indeseables. Incluso, se han observado momentos de intensidad alta caracterizados por la aparición de agresividad verbal o física ante los compañeros o el profesorado a su cargo.

Descripción pormenorizada de las conductas observadas en fase de evaluación inicial según intensidades

El cronograma anterior muestra el ciclo temporal en el que las conductas no deseables aparecen con una mayor probabilidad, en base a la experiencia y a la observación previa. Ciertamente, se ha comprobado durante las sesiones de clase que las conductas en sus diferentes expresiones e intensidades pueden llegar a aparecer en cualquier momento de la jornada, aunque la observación de esas manifestaciones ha ocurrido en muchas menos ocasiones.

Una descripción pormenorizada de las intensidades de las conductas y las consecuencias observadas en forma de semáforo de colores, sería:

El *color verde* representa los momentos con menor incidencia de aparición de las conductas no deseables.

La actitud en esos momentos resulta medianamente aceptable. Se relaciona con los compañeros y el profesorado sin alzar la voz en exceso o gritar. Las interacciones verbales son fluidas, aceptando las demandas que se le hacen. Se muestra tranquilo en las interacciones físicas. Contacta con los compañeros sin tocarlos de forma exagerada o demasiado enérgica. Si es necesario, es capaz de estar sentado y de permanecer atento a las actividades o rutinas que se estén realizando.

El *color amarillo* representa los momentos en los que las conductas aparecen de forma moderada.

Aparecen momentos en los que grita o chilla de forma descontrolada sin que obedezca las indicaciones para detener su actitud. Se levanta de la silla y puede llegar a tirar objetos al suelo, tanto suyos como de los compañeros, tanto cuando se trata de trabajo en mesa como en otros momentos. No obedece las órdenes que se le dan en el trabajo en mesa u otras circunstancias del aula. Se muestra impulsivo en exceso en el contacto físico o verbal tanto con los compañeros como con los profesores. Suele decir palabras malsonantes con frecuencia, siendo costoso que obedezca las indicaciones para detenerse. Puede presentar actitudes desafiantes ante el profesorado, costándole el dar su brazo a torcer.

El *color rojo* es el que denota los momentos de mayor intensidad en la aparición de las conductas.

Son situaciones que suelen finalizar en reprimendas de intensidad elevada como el tiempo fuera o incluso sacarlo del aula cuando se ve comprometida la estabilidad del resto de alumnado. Aparecen los chillidos y gritos indiscriminados, excesos orales continuados en forma de palabras malsonantes o incluso no parar de hablar cuando se le pide silencio. También contacto físico de intensidad alta en cuanto a la energía empleada llegando a empujar y hacer caer o golpear en el cuerpo o los brazos. Mantiene una actitud de alta resistencia a la autoridad, incluso cuando se le castiga, haciendo aspavientos y desafiando al profesorado. Puede llegar a mover objetos situados en mesas o estanterías y tirarlos al suelo o utilizarlos como armas arrojadas. Muestra expresiones de ansiedad y enfado utilizando enfáticamente la negación.

8.3. Anexo 3:

Análisis cualitativo de los datos obtenidos en la fase de evaluación inicial

Trascurridas las tres semanas establecidas para la observación y recogida de información tanto a nivel cuantitativo (en las tablas de registro de aparición de conductas) como cualitativo (con las anotaciones descriptivas de las conductas y los aportes subjetivos derivados de la interpretación personal de lo observado), se procedió a la realización de un análisis específico de los datos recogidos y a una valoración de los mismos. El objetivo fue la búsqueda de las claves oportunas que facilitasen la

planificación de una intervención lo más efectiva posible. Tan importante ha sido, durante la fase inicial, la observación de las conductas registradas en el **Anexo 1**, como las pistas que, previamente a esta intervención, ha aportado la experiencia de aula con el niño. Porque, el conocer con anterioridad los patrones de comportamiento más habituales, ha supuesto una ventaja a la hora de la selección de las conductas a vigilar durante esta fase.

Un aspecto importante previo a la observación inicial ha sido el poder reconocer los momentos en los que esas manifestaciones han aparecido en mayor número durante las diferentes sesiones de aula. Esta distribución puede ser comprobada en el **Anexo 2**, que recoge el cronograma de actividades diarias, en el que se distinguen los momentos de mayor frecuencia de aparición de las conductas. Esto se plasma en base a un semáforo de intensidades donde el color verde indica los momentos de menor aparición, el color amarillo los de aparición moderada y el color rojo los horarios con intensidad de aparición más acusada. Esta descripción de intensidades permite reconocer los momentos con un pico de aparición de las conductas, es decir, cuando estas suponen un deterioro mayor tanto conductual como emocional para Tito, así como para las dinámicas habituales del aula y a partir de esta descripción se pudo discernir los momentos clave para la observación y anotación de las conductas.

Cuantitativamente hablando y atendiendo a los datos recogidos en las tablas de registro del **Anexo 1**, la conducta más recurrente es la número uno. Los gritos y chillidos sin propósito aparente y de manifestación descontrolada han aparecido en 97 ocasiones durante las tres semanas de investigación. La conducta dos (agresividad verbal o física) ha aparecido un total de 72 veces y la conducta tres (conducta desafiante) ha tenido 55 manifestaciones.

En una valoración de los datos recogidos en las tablas de registro se desprende que la conducta número uno tiene una frecuencia de aparición mayor que las otras al tratarse de una expresión verbal de gran facilidad de aparición. Tanto gritos como chillidos han surgido de forma indiscriminada durante las tres semanas sin que generalmente existiera un precedente claro y reconocible como instigador de la conducta. El espacio temporal de las tareas en mesa representa un momento de la jornada en la que Tito ha desencadenado estas expresiones descontroladas. Aparentemente se relacionan con respuestas de contrariedad ante la obligación de las tareas a realizar o incluso en muchas ocasiones como una llamada de atención. Como consecuencia de esta conducta

aparece la inatención tanto en Tito como en el resto del alumnado. También las conductas de Tito son imitadas por el resto con voces incontroladas. Las tareas en mesa se resienten gravemente por la falta de quietud y de concentración. No aparece el ambiente estructurado y rutinario que fomenta la estabilidad deseada en el aula.

La conducta número dos, expresiones de agresividad verbal y física, aparecen en menor medida que los gritos y chillidos. A menudo hace demostración de palabras malsonantes repetitivas. Da la impresión de tratarse de ecolalias originadas en las características del TEA, aunque los momentos en las que aparecen también dan pie a pensar en una cierta intencionalidad, derivada de cómo Tito capta el enfado que provoca en el profesorado esas manifestaciones poco afortunadas. La agresividad en los contactos físicos son un rasgo sumamente significativo en el espectro comportamental de Tito. Utiliza un nivel de energía muy elevado en las aproximaciones tanto con el resto del alumnado como con el profesorado. En ocasiones esto supone empujones, pequeños golpes con la mano en el cuerpo de los niños que pueden ser causa de caídas o desequilibrios. En el recreo y los cambios de actividad demuestra Tito una cierta incapacidad para autorregular estos excesos de impulsividad en sus acciones.

Y la conducta número tres, las conductas desafiantes y retadoras, aun siendo la manifestación con una menor ocurrencia, han supuesto los momentos de mayor apogeo de las conductas indeseables. En esas ocasiones, coincidentes muchas veces con las expresiones malsonantes de la conducta dos, Tito no regula sus emociones y le cuesta mucho controlar su rabia. Está acostumbrado a no hacer lo que no le gusta, por lo que la necesidad de obediencia ante las obligaciones no deseadas acaba en pataleos y enfados. Es capaz de desafiar al profesorado y contradecir lo que se le exige. Pretende hacer lo que le interesa en cada momento y ha hecho demostración de intentos de agresividad en forma de golpes con una cierta intencionalidad. A raíz de ello, cuando ha sido aislado del resto de la clase mediante el tiempo fuera, se ha mostrado retador.

El semáforo de intensidades muestra los momentos en los que con mayor fuerza aparecen estas conductas. Coinciden con los momentos de tareas en mesa no deseadas y con los que suponen cambios de actividades. El momento de las tareas en mesa, al no ser de su agrado en general y los cambios de actividad, por ser momentos en los que desciende el nivel de control de las acciones, suponen que Tito aproveche para tender hacia el descontrol y la hiperactividad física.

Valorando el periodo de observación inicial, se destacan los niveles de desregulación propios del TEA expresados por Tito. El déficit en las funciones ejecutivas incide en sus carencias en la planificación y desarrollo de sus acciones. No es capaz de anticipar las consecuencias de lo que hace, dejándose llevar de forma impulsiva y sin que le condicionen los efectos negativos producidos. Se ha comprobado la existencia de un cierto grado de intencionalidad en sus actuaciones. En cierta forma, en alguna ocasión parecen ocurrir esas conductas como respuestas conscientes de las manifestaciones de desaprobación del profesorado.

Estas carencias emocionales y conductuales propias de Tito, que entendemos que se magnifican a causa de su inclinación hacia las acciones impulsivas, se ven incrementadas y retroalimentadas por las circunstancias del entorno familiar de Tito. Las expresiones verbales malsonantes y la actitud defensiva y posesiva del niño no aparecen de forma espontánea. Tienen su origen en el ambiente familiar, las peleas con los hermanos o el tipo de expresiones habituales entre sus más cercanos. Es un traslado de las situaciones del hogar al entorno del aula.

8.4. Anexo 4:

DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE CUATRO SEMANAS

El programa de intervención para la regulación conductual de Tito, niño TEA del aula enclave, con deficiencias en el control comportamental, se escenifica en base a observaciones sistemáticas diarias y en horarios establecidos de las tres conductas tipo, anteriormente definidas por su alto nivel de ocurrencia. Como una experimentación de carácter científico, la observación de estas conductas precede a la ejecución de una serie de acciones que las contrarrestan o remiten.

A continuación, y de forma condensada, se detalla en un lapso de tiempo de cuatro semanas los comportamientos de Tito y sus consecuencias en los dos horarios preestablecidos, así como las actuaciones del profesorado como resultado de esas conductas. Asimismo, tras cada semana de intervención se realizará una reflexión sobre la evolución comportamental expresada por Tito en función de las acciones del programa.

Glosario de conductas:

Conducta no deseable número 1: Gritos y chillidos descontrolados

Conducta no deseable número 2: Agresividad verbal y física

Conducta no deseable número 3: Conducta desafiante y retadora

SEMANA 1

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1. Gritos o chillidos	6	6	5	4	4
2. Agresividad verbal o física	4	3	4	2	3
3. Conducta desafiante	4	3	2	1	2

Lunes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Comienza la primera semana de intervención y se observa como en mesa Tito presenta dificultades para centrar la atención en las actividades y para aceptar cambio de tareas. Prefiere las que son de su gusto y se obceca con el juego del geoboard (actividad para hacer formas geométricas con elásticos), pero de forma descontrolada y repetitiva.

Conductas expresadas: Aparecen la conducta número 1 y la número 2, especialmente con expresiones verbales descontroladas acompañadas de gritos repetitivos. También hace su aparición la conducta número 3, mostrándose desafiante a la autoridad del profesorado cuando se le indican las actividades que debe realizar.

Programa de intervención: Para conseguir reducir la intensidad de las conductas disruptivas se procede a centrar su atención, compartiendo con Tito la actividad del “geoboard”, motivadora para el niño realizando formas geométricas y haciendo conteos de forma dirigida. Se le ofrece continuamente ayuda verbal para redirigir su actitud. Se intenta, igualmente, conseguir una cierta autorregulación conductual por medio de la técnica de la economía de fichas, incentivándole con las caras verdes positivas un refuerzo material posterior (la tablet).

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En esta primera ocasión en el recreo aparecen claramente definidas las conductas disruptivas al tratarse de una oportunidad de

distensión de las normas. Al tratar de dirigirle hacia ciertas actividades aparece la disrupción.

Conductas expresadas: Muestra claramente la conducta número 1 y 2. Se mueve libremente por la sala de psicomotricidad de forma descontrolada, cogiendo objetos y tocando y empujando a los demás. No comparte los juegos con el resto o se los arrebató enérgicamente. Acaba apareciendo el reto hacia las órdenes del profesorado (conducta no deseable 3) cuando le recriminamos o demandamos que realice una actividad concreta.

Programa de intervención: Se procura reconducir la conducta verbalmente, recordándole la economía de fichas y la posibilidad de conseguir caras verdes felices facilitando así que se autorregule en el anhelo del reforzador material que desea este día, la visita al huerto.

Martes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: En este segundo día de implantación del programa de intervención, en las tareas de mesa las conductas aparecen de forma más esporádica. Hay centración en una actividad concreta, el geoboard, que parece ser de su preferencia, aunque sin finalidad de aprendizaje específica en la actividad. No admite que el profesorado le cambie las actividades.

Conductas expresadas: Aparecen la conducta 1, 2 y 3 en esta sesión. Está inatento y disperso. Además, no hay una finalidad clara en la realización de las actividades. También, se muestra desafiante ante los intentos de reconducción o de cambio.

Programa de intervención: Se comienza en esta sesión con una estrategia directiva en la ejecución de las actividades. Para ello se utiliza el modelado conductual basado en el aprendizaje vicario durante la sesión de forma que observe las formas correctas en la ejecución y en el comportamiento para conseguir centrar su atención y disminuir las conductas disruptivas. Una clave es combinar varias actividades que son motivadoras para Tito, pero insistiendo en el hecho de la acción dirigida. Es una forma de que asimile el cambio dirigido de tareas.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En el recreo, siendo un cambio de actividad hacia una mayor dispersión, muestra de nuevo rasgos de juego impulsivo y con exceso de energía.

Conductas expresadas: Los gritos (conducta disruptiva 1) y el contacto físico y verbal descontrolado (conducta disruptiva 2) aparecen de forma clara. El juego no es compartido con los demás, tratando incluso de arrebatar el juguete de su interés al que lo tenga.

Programa de intervención: Se utiliza para paliar las conductas indeseadas la reconducción verbal continua. El uso de la tablet como reforzador es efectivo, al ser motivador. Se le insiste en que conseguirlo dependerá de las caras felices que tenga. Sin embargo, en esta ocasión no se consigue disminuir las conductas negativas y debe ser sacado del recreo en un tiempo fuera.

Miércoles:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: En esta sesión del miércoles comienza a mostrar atisbos de control comportamental en mesa. Se muestra más dispuesto al cambio de actividad y a las tareas con fichas, ya sean de lectoescritura o de matemáticas.

Conductas expresadas: Todas las conductas, 1, 2 y 3 siguen apareciendo, pero de forma un poco más moderada. Los gritos y chillidos son menos frecuentes durante la sesión. La conducta desafiante no es tan exacerbada.

Programa de intervención: La estrategia utilizada en estos primeros días de intervención se centra en el trabajo dirigido en mesa. Se le proponen diferentes actividades tratando de centrar su atención y dejando a un lado las distracciones. Se utiliza constantemente la reconducción verbal, el modelado conductual y la ayuda de reforzadores (materiales y sociales).

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: De nuevo en el recreo Tito se relaciona a base de contactos descontrolados e impulsivos, aunque eso sí, exentos de la intención de causar daño. Es una postura de carácter defensivo que tiene inculcada. Por ello requiere de

regulación. Ante los intentos de control por parte del profesorado se resiste a dar una respuesta adecuada.

Conductas expresadas: Por ello manifiesta agresividad física (conducta 2) y retos (conducta 3) cuando se le demanda un mayor control en las interacciones con los compañeros. Le cuesta visualizar al resto como colaboradores en el juego.

Programa de intervención: Para refrenar sus conductas descontroladas, nuevamente reconducimos verbalmente sus acciones y tratamos de fomentar el juego con los otros niños para despertar sus habilidades sociales. Se le insiste en juegos controlados para no perder los premios que esperan en las siguientes sesiones (reforzamiento material). Cuando la conducta es la deseada se le refuerza socialmente.

Jueves:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: En esta ocasión se consigue mejorar la experiencia en las tareas en mesa. No ocurren circunstancias que detonen conductas disruptivas. Su desgana ante nuevas actividades varía hacia una mayor docilidad.

Conductas expresadas: Las conductas disruptivas aparecen en una intensidad menor en este día. Los gritos y posturas agresivas (conductas 1 y 2) están bastante mitigadas, observándose una mejor concentración e interés en las actividades.

Programa de intervención: Para conseguir aminorar sus expresiones de desinterés se procura intervenir de forma continua con Tito. Las actividades en mesa están dirigidas en todo momento por lo que no se le da margen a la distracción. Se utiliza, como durante toda la semana, la autorregulación de la conducta en base a los refuerzos derivados de las caras felices de la economía de fichas.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En el recreo, al igual que en la primera sesión, Tito mantiene un mejor nivel de control o al menos las manifestaciones disruptivas aparecen con menos intensidad.

Conductas expresadas: La emotividad física es evidente en forma de exceso de energía en los contactos (conducta 2). Sin embargo, se controla mejor en el juego, aunque sea individual.

Programa de intervención: Se procura reforzar verbalmente sus acciones durante el recreo y acompañar sus juegos intentando que los comparta con los compañeros. Todos los logros que exprese se valoran y refuerzan.

Viernes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Las actividades en mesa durante la semana han ido evolucionando hacia un mejor nivel de atención y de interés, aunque aparecen los momentos de distracción no intencionada o de rechazo ante las tareas propuestas. Ese es el contexto en el que se desatan las conductas, eso sí, de forma más atenuada y sin que profesorado o resto de alumnado sean causantes de su aparición.

Conductas expresadas: Las conductas 1 y 2 aparecen más moderadamente por la directividad aportada por el profesorado en la realización de las actividades. A Tito le gusta ser el centro de atención, circunstancia aprovechada para asegurar un nivel de intensidad menor, que no extinguido. Los ramalazos desafiantes no desaparecen en este día, aunque están mitigados.

Programa de intervención: El control se ejerce desde el refuerzo verbal a lo largo de la sesión. La economía de fichas y el modelado conductual a observar junto a los consecuentes reforzadores materiales en las siguientes sesiones (tablet y visita al huerto en la última sesión del día) son factores beneficiosos de cara a una mejor concentración en las tareas. Se hace uso del geoboard, de forma dirigida, favoreciendo la continuidad conductual.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: El recreo supone una variación de ritmo y lugar respecto de las rutinas anteriores. Por ello es un momento propicio para los picos de actividad distorsionada en Tito. La labor de la semana ha incidido en aminorar la intensidad inicial de las conductas y en mejorar su habilidad social y cooperativa.




Conductas expresadas: De forma moderada aparecen los gritos o chillidos (conducta 1) y las expresiones de energía excesiva en el juego (conducta 2). Se muestra menos retador y malencarado cuando hay cambios de juegos.

Programa de intervención: Se le reconduce insistiendo en el juego colaborativo con los compañeros, con el propio profesorado como acompañantes y modelos conductuales de las acciones (aprendizaje vicario). Importante es la directividad en el juego, siempre con temáticas motivadoras y culminado en los premios a conseguir por buen comportamiento.

RECAPITULACIÓN SEMANAL SOBRE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Tras la primera semana de intervención queda patente que mejorar las conductas no deseadas de Tito representará un proceso largo y costoso. Las tres conductas preestablecidas han ido apareciendo en el día a día, aun habiéndole reforzado con el comienzo de aplicación de la economía de fichas. Se comprobará su capacidad para autorregularse. Los cambios de actividad suponen en él un desencadenante para su impulsividad. El trabajo en mesa depende de su interés por lo que la directividad y la búsqueda de tareas de su agrado ha sido una de las máximas. En el recreo, la emotividad se hace patente. Correr, saltar o lanzar objetos. El juego individual antes que el colaborativo con los compañeros. El acompañamiento en el juego y los intentos por dar valor a las actividades compartidas han colmado el tiempo de descanso entre sesiones.

SEMANA 2

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Gritos o chillidos		7	6	6	4
Agresividad verbal o física		7	6	6	5
Conducta desafiante		6	4	5	5

Martes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: En esta segunda semana de intervención y tras un día de ausencia, Tito vuelve a tener un pico de desorden conductual este martes. Un aspecto clave es intentar reducir el nivel de atención exclusiva en Tito para retomar al resto del alumnado. Las indicaciones son menos continuas y se espera un cierto nivel de autonomía en el trabajo.

Conductas expresadas: Con menos atención dirigida reaparecen las conductas desordenadas 1 y 2. Se resiste a seguir las pautas expresadas para finalizar y cambiar de actividad. Molesta a los compañeros interrumpiendo su trabajo.

Programa de intervención: Se ejerce el control por medio de indicaciones verbales dirigiendo sus acciones. Ante las actividades que realiza se procura reforzarle positivamente cuando lo hace bien. Mediante el trabajo sobre la responsabilidad personal y el sentido del cuidado sobre otro compañero de menos edad se trata de contener las interrupciones. Se pretende mejorar su perspectiva sobre las relaciones sociales con ese sentido del cuidado de otros.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En el recreo, continuando las conductas de la sesión anterior, da muestras de descontrol y de escasa capacidad para relacionarse con los compañeros. Como en el resto de los días, inicialmente su intensidad conductual aumenta ante nuestras demandas de autocontrol, luego disminuye.

Conductas expresadas: Conductas desproporcionadas número 1 y 2. Chilla y corre por la sala empujando a los compañeros (exceso de energía y agresividad física). Aparece también la resistencia al autocontrol.

Programa de intervención: Se reduce poco a poco su intensidad disruptiva dirigiendo sus acciones y centrándolo en una única actividad. Se usa el estímulo motivador de la tablet como mecanismo de autocontrol expresado en la economía de fichas.

Miércoles:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: En este día se contó en el aula con dos compañeras que compartieron la sesión en mesa. Tito nota su presencia e intenta llamar su atención. Su descontrol conductual afecta a la atención y trabajo de los demás.

Conductas expresadas: Se muestra desatento y llama la atención de los demás y de las compañeras presentes. La atención sobre él en mesa es personalizada y directa pero las conductas 1 y 2 siguen apareciendo, aunque de forma moderada. También intenta desafiar al profesorado (conducta 3) exhibiendo ciertas dosis de reto.

Programa de intervención: Adentrados en la sesión se consigue moderar sus conductas por medio de esa atención individual que él demanda. Las llamadas de atención suponen retos que se amonestan verbalmente. No obstante, al reconducirle en mesa se le refuerza socialmente cuando se comporta bien y se le motiva a continuar. Los reforzadores materiales también surten efecto (la posibilidad de la tablet en la sesión posterior) para alentar las conductas deseadas.

Horario 2 de intervención:

Antecedentes: Esta es una semana en la que Tito vuelve a manifestar tendencias disruptivas. Nuevamente su tono conductual en esta sesión de recreo es intensa con juego descontrolado y falta de habilidades para la interacción social.

Conductas expresadas: Expresa el niño intensidad de moderada a alta en sus expresiones de agresividad (conducta 2). Alta a nivel físico y moderada a nivel verbal.

Programa de intervención: Se apacigua su conducta con juegos dirigidos y motivadores. Se le redirige también, fomentando la responsabilidad que genera el cuidado del compañero pequeño del grupo y su inclusión en los juegos.

Jueves:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Continúa la segunda semana de aplicación del programa de intervención desde la perspectiva de un retorno a la dispersión y las conductas no apropiadas. Esta evolución obedece a los patrones de inestabilidad emocional que presenta, en muchas ocasiones traídas de fuera del colegio, lo que conlleva altibajos inesperados.

Conductas expresadas: En las tareas en mesa expresa emociones descontroladas. Aparecen las conductas 1 y 2 y la conducta 3 (desafíos y retos) en los cambios de actividad. Expresa continuos desafíos a la autoridad.

Programa de intervención: En una semana de mayor complicación conductual por parte de Tito se intenta continuar con las estrategias de la primera semana de intervención. Se utiliza la economía de fichas y los reforzadores materiales para motivar a Tito en las tareas. La directividad continua es la técnica adecuada para mejorar su atención dejando atrás los gritos y las expresiones malsonantes.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: Los recreos no directivos acaban siendo un caldo de cultivo para las conductas disruptivas de Tito. Una de las claves es la impulsividad del niño y los excesos de energía en las interacciones con los compañeros. No es capaz de autocontrolar sus acciones en una situación que deriva finalmente en agresividad física y verbal ante los intentos de regulación por parte del profesorado.

Conductas expresadas: Manifiesta, en consecuencia, una postura disruptiva plagada de gritos y palabras malsonantes repetitivas (palabrotas), sin que sea capaz de retener sus impulsos en muchas ocasiones (conductas tipificadas 1 y 2). Con el juego dirigido y modelado se asienta conductualmente (siempre en periodos cortos de tiempo por su impulsividad) y se muestra más complaciente.

Programa de intervención: Como respuesta a las manifestaciones desatadas se utilizan las indicaciones verbales por parte del profesorado que tratan de mitigar la conducta presentada en cada momento puntual. Se procura también contrarrestar la impulsividad participando activamente y de manera directiva en los juegos que realiza. Intervienen otros niños en sus juegos fomentando la comunicación social (juegos de pelota o con los bloques de construcción).

Viernes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: La presencia, de nuevo, de otras compañeras en mesa propician una situación puntual de atención mucho más personalizada y concreta que resulta efectiva para reducir la dispersión habitual en él. Es una situación ocasional en clase, pero con efectos positivos.

Conductas expresadas: Son menos intensas las conductas 1 y 2 (gritos y chillidos descontrolados y posturas agresivas verbales o físicas) aunque no cesa en los desafíos ante alguna actividad no tanto de su interés.

Programa de intervención: Se le controla con una persona a su lado en mesa con actividades dirigidas y atención continua (especialmente el juego del geoboard) y fichas diversas. Además, se le ofrecen puzzles que le gustan y se redirige su conducta reforzándolo socialmente cuando finaliza una actividad correctamente.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En el recreo no están las compañeras de apoyo de la primera sesión y reaparece la dispersión y las conductas descontroladas. De nuevo se procura calmarle e incluso aislarle en algún momento concreto de los compañeros ante su agresividad física en los contactos.

Conductas expresadas: No es capaz de autorregular su energía y corre descontrolado por el aula. Aparece la conducta disruptiva 1 con gritos y chillidos que desconciertan al resto y en los contactos físicos empuja y se tira encima de los niños (conducta 2).

Programa de intervención: Se controla la situación de Tito mediante el juego cooperativo fomentando el que comparta los juguetes que tiene y que socialice con el resto de forma apaciguada. Asimismo, se realiza un control verbal continuo de sus acciones reforzándolo socialmente cuando hace una acción correcta.

RECAPITULACIÓN SEMANAL SOBRE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Tras las pruebas de la primera semana, en esta, las conductas negativas han tenido más protagonismo que las positivas. Un día de ausencia tiene sus consecuencias negativas en el comportamiento de Tito y esta circunstancia se nota el día de regreso al aula. Las tres conductas preestablecidas aparecen en el trabajo de mesa, aunque se ha contado con la presencia de compañeras del equipo de atención a la diversidad en el aula. Constantes han sido los gritos y las llamadas de atención, aunque se incrementó la atención personalizada en mesa y los refuerzos positivos tanto materiales como sociales. Se ha comprobado que la atención individual ejerce un efecto positivo en él. Sin embargo, al ser la visita de las compañeras de carácter puntual, se concluyó que no era viable mantener un nivel de atención exclusiva hacia él sin mermar la demanda de atendimiento hacia los demás. En el recreo Tito ha sido impulsivo y se ha relacionado con los demás de forma en exceso energética, sin medir sus contactos y los efectos que producen. El juego es mayormente individual, aunque se ha fomentado el juego colaborativo, especialmente el pequeño de la clase.

SEMANA 3

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Gritos o chillidos	4	3	3	5	5
Agresividad verbal o física	2	3	2	1	3
Conducta desafiante	2	1	1	1	1

Lunes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Tras una semana complicada se comienza con sensaciones positivas, especialmente en sus conductas desafiantes y agresivas. El trabajo continuo finalmente consigue naturalizar lo que en principio resultaba poco estimulador. Un entorno de trabajo que resulte agradable y afectuoso redundará en una disminución de la tensión y de la impulsividad de Tito.

Conductas expresadas: Aparecen la conducta 1 (gritos descontrolados) y la conducta 2 causando desatención en los compañeros, pero de forma leve. El hábito va ocasionando efectos positivos y en mesa es más receptivo al trabajo. Eso sí, prefiere las tareas de fichas antes que otras actividades. Acepta mejor los cambios en las actividades.

Programa de intervención: En esta nueva semana se vuelven a utilizar los refuerzos verbales sociales ante los logros conseguidos y los comportamientos adecuados. No es tan necesaria la atención continua sobre él, aunque sí directiva, indicándole en cada momento lo que debe hacer. Se le refuerza diciéndole que podrá realizar la actividad de pintar tras el recreo, altamente motivadora. Mejora su receptividad ante los estímulos afectivos que se le proporcionan. Esos estímulos tienen un efecto calmante. La economía de fichas para su autorregulación personal es una constante en el trabajo en mesa, más aún ante la proximidad de la visita al huerto de todos los lunes.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En el recreo no es preciso ser tan insistente en su autorregulación conductual al mantener unos niveles moderados o incluso leves de distorsión.

Conductas expresadas: Las conductas 1 y 2 aparecen de forma leve. Su forma de interactuar con los compañeros es menos lesiva para aquellos e incluso se mueve en el ámbito cooperativo.

Programa de intervención: Se utiliza en todo momento el refuerzo verbal durante el recreo. Se pretende que relaje sus acciones centrándose en una actividad motivadora. Se actúa sobre los juegos en los que puede compartir con los compañeros. Asimismo, el profesorado interviene en los juegos incentivándole al recalcar cada logro en el comportamiento que consigue.

Martes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Son días en los que muestra una mejoría en la intensidad de las conductas. Se muestra dispuesto en mesa y predispuesto a la directividad en mesa reforzada por la atención individual de los días anteriores.

Conductas expresadas: Es menor la intensidad de las conductas disruptivas, aunque siempre aparezcan. Los gritos (conducta 1) son más esporádicos y no hay señal de agresividad o comportamiento desafiante. Más bien está dispuesto a la realización de tareas, siempre que la temática sea motivadora o la forma de presentarla sea atractiva.

Programa de intervención: Esta vez se le ayuda constantemente en mesa dirigiendo las actividades en tareas de conteo o lectoescritura. Se motivan las conductas positivas con el estímulo de la tablet como reforzador. Para ello no debe tener caras tristes en la economía de fichas.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: Un día mejor de lo esperado con novedades en el recreo. Manifiesta conductas más reguladas y con menos intensidad en la agresividad de las interacciones con los compañeros. Parece más asentado.

Conductas expresadas: Las conductas disruptivas son menos pronunciadas. Está centrado en los juegos sin distraerse y sin experimentar su habitual agresividad física con los compañeros.

Programa de intervención: Se comienza a utilizar el juego simbólico como paliativo de sus conductas en este horario de pico negativo. Se le motiva con el juego cooperativo de la ventita. En el trato con los compañeros se utiliza el modelado, ofreciéndole un ejemplo de comportamiento adecuado que puede imitar en este juego. Se le indica además que los comportamientos positivos conllevan premios (refuerzo positivo).

Miércoles:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: La utilización del juego simbólico de la ventita en la sesión de recreo anterior es un elemento motivador a utilizar como reforzador a cambio de la conducta esperada. En vista de su éxito se ha traído parte del juego para ser usado en el horario posterior al recreo como reforzador primario.

Conductas expresadas: Las conductas son buenas durante la sesión. Los juegos simbólicos anteriormente utilizados suponen un contexto motivador cuya anticipación en el posterior recreo reduce la incidencia de sus manifestaciones disruptivas. Los gritos y chillidos (conducta 1) aparecen de forma circunstancial y se solventan mediante la reconducción verbal.

Programa de intervención: En mesa los gritos que aparecen se reducen con reconducción verbal y reforzadores sociales. Las actividades son dirigidas por el profesorado evitando la desatención. Además, se le anticipa el juego simbólico de la ventita como reforzador. Acepta la realización de las tareas de mesa apareciendo las caras felices en la economía de fichas y en consecuencia la opción del premio del juego simbólico esperado en el recreo siguiente.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: Las actitudes ahora son buenas en general. Está más tranquilo y dispuesto. Los antecedentes del día anterior y la expectativa de su repetición son un aliciente suficiente para aminorar las conductas en espera de recompensa.

Conductas expresadas: Hay una disminución clara de la impulsividad en Tito en base a la focalización de su atención en actividades concretas. Los gritos

(conducta 1) casi no aparecen ni la agresividad física o verbal (conducta 2). No rehúsa los juegos que se le proponen por su nivel motivacional.

Programa de intervención: La utilización del juego simbólico cooperativo tanto con el resto de compañeros como con el profesorado rinde réditos atenuando las manifestaciones disruptivas. Se le refuerza socialmente y se modela la actividad de la ventita y la actitud correcta en las relaciones con los demás.

Jueves:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Este jueves de intervención las conductas positivas siguieron siendo la tónica del día en esta primera sesión. Le gustan las tareas en mesa, sobre todo las de lectoescritura.

Conductas expresadas: Mejor control conductual en mesa con aceptación del cambio (habitualmente generador de inestabilidad). Los gritos y chillidos no son tan explosivos como de costumbre. Parece que esas conductas están en proceso de control. Expresa conducta retadora en uno de los cambios de tarea.

Programa de intervención: Prima la directividad en las tareas y la anticipación de actividades posteriores de carácter motivador para Tito (juego simbólico de la casita y juego de la plastilina). Ante un retorno al reto en una actividad se le reconduce verbalmente.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: De nuevo resultan efectivas las actividades lúdicas basadas en el juego simbólico en el recreo al ser de alto carácter motivador. Su afinidad hacia ellas es un acicate para atraerle hacia una mejor autorregulación.

Conductas expresadas: Por ello expresa en menor medida la conducta 1 y 2. Se muestra más centrado en espera de los juegos propuestos y no expresa tan abruptamente las conductas. No aparece la agresividad física en los contactos que perjudica a los compañeros habitualmente.

Programa de intervención: Se le reconduce desde un comienzo de forma verbal para incitarle a realizar juegos controlados simbólicos que le alejen de acciones

disruptivas. El juego de las carreras de caballos y también de la ventita le gustan y son motivadores.

Viernes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Las conductas de Tito han evolucionado en dos vías distintas durante esta semana. Algunas se aminoran hasta el punto de ser sostenibles en mesa mientras que las expresiones verbales no adecuadas se mantienen. No hay acciones por parte del profesorado que provoquen en él la no extinción de estas manifestaciones.

Conductas expresadas: El trabajo en mesa tiene perspectivas de mejora disminuyendo las conductas 2 (salvo algunas expresiones malsonantes esporádicas) y 3 mientras que la conducta número 1 (gritos y chillidos descontrolados) aparecen levemente, pero de forma consistente, aparentando automaticidad, que no incitación. Está más atento a las actividades por su grado de motivación.

Programa de intervención: Se procura en todo momento dirigir sus actividades incidiendo en las de mayor grado motivacional (geoboard) o las tareas de lectoescritura. En todo momento el control verbal intenta apaciguar las conductas verbales inapropiadas. Se le muestran las caras contentas de la economía de fichas y la recompensa del juego simbólico de la ventita o la actividad de la plastilina como elementos disuasorios.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: El momento del recreo y su alto nivel de excitación ha requerido de nuevas expectativas motivacionales para centrarle y disminuir las conductas agresivas de tipo físico ejercidas hacia sus compañeros hasta hace poco.

Conductas expresadas: La agresividad verbal o física disminuye (conducta 2), aunque no así las expresiones malsonantes. No es retador cuando se le ofrecen alternativas diferentes siempre que sean de su agrado. De todas formas, es reacio al juego colaborativo si la intención es compartir el juego con los demás.




Programa de intervención: Con otros juegos simbólicos de carácter representacional (el juego de los perritos y los cachorros) se vuelve a utilizar el modelado

para mostrarle como compartir el juego con los compañeros. De todas formas, prima el juego individual o con los adultos. A pesar de la directividad para centrar su atención, se procura involucrar a algún compañero para que sean aceptados como parte de la actividad mejorando poco a poco el desequilibrio relacional que tiene.

RECAPITULACIÓN SEMANAL SOBRE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En clave positiva hay que hablar de mejora en ciertos aspectos. Se muestra adaptado a las rutinas de trabajo en mesa y la variación en tareas en respuesta a las demandas del profesorado. También se ha adaptado a las actividades dirigidas en el recreo al ser diseñadas de forma motivadora. De esa manera disminuyen las conductas 1 y 2 (salvo las expresiones malsonantes repetitivas) y la 3. Acepta mejor las tareas que se le plantean. La reconducción nunca, por supuesto, es completa. Lo esperado es que disminuya la intensidad de las conductas como efecto del programa durante estas semanas y que asimismo vaya asimilando las nuevas dinámicas de trabajo y relacionales. El juego simbólico ha representado un elemento motivador importante en el recreo y como reforzador a cambio de conductas apropiadas. No hay, como se expresa anteriormente, variación en la emisión de palabras malsonantes. Aparecen sobre todo en las sesiones de mesa y de forma compulsiva. Aparentan ser ecolalias, pero la observación indica una cierta intencionalidad ante los requerimientos que se le hacen para que no continúe emitiéndolas.

SEMANA 4

CONDUCTAS OBSERVADAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Gritos o chillidos	4	6		4	5
Agresividad verbal o física	6	6		6	7
Conducta desafiante	5	6		2	3

Lunes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Esta es una semana, la última del periodo de intervención, que presenta la particularidad de haber estado precedida por la Semana

Santa. En consecuencia y no habiendo tenido clases las perspectivas del profesorado se tuercen hacia unos mayores niveles de descontrol generalizados.

Conductas expresadas: De nuevo y como un claro retroceso conductual pretende hacer lo que le gusta. Se muestra retador ante las demandas de control y de ejecución de tareas (conducta 3). Aparecen de nuevo los gritos y chillidos (conducta 1). Se levanta de la silla y deambula molestando al resto.

Programa de intervención: De inmediato se utiliza la economía de fichas tratando de encontrar el punto de inflexión hacia un mejor control en base a los reforzadores materiales que le son motivantes (tablet y visita al huerto). La clave es regular sus impulsos (fuera de control tras una semana sin intervención) por lo que se le da a elegir entre el juego simbólico de la ventita o la plastilina como incentivo tras el recreo.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: El recreo es un entorno atractivo que no había sido explorado en más de una semana. Es por ello que el profesorado intenta mantener un control sobre las acciones impulsivas de Tito que ante su afán de circular erráticamente derivan en conductas inapropiadas

Conductas expresadas: Se desplaza por la sala sin control, es decir, se muestra avasallador con los compañeros empujándoles o mostrando agresividad física leve a moderada ante su presencia (conducta 2). Aparece el egoísmo al poseer un objeto deseado implicando enfrentamiento con el resto. Emite gritos y chillidos desmesurados en una mezcla de descontrol y de llamada de atención (conducta 1).

Programa de intervención: En principio se trata de calmar las aguas indicándole verbalmente que hacer y recriminándole cuando realiza una acción agresiva, ya sea tirando objetos o molestando a los demás. Se le incita al juego simbólico (la ventita o los cachorros), como continuación de la semana anterior, modelando el juego al intervenir activamente en él haciendo hincapié en los comportamientos positivos que se esperan de él. Se le refuerza recordándole la salida al huerto de ese lunes como elemento motivador.

Martes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: En este segundo día tras el parón de Semana Santa las actividades en mesa transcurren de forma que el profesorado se ve en la necesidad de interrumpir la sesión de trabajo con el resto del alumnado por sus conductas inapropiadas. Se le encomiendan tareas y se le recrimina su actitud, lo que le incita a un mayor descontrol.

Conductas expresadas: Descontrol verbal y retos ante las tareas planteadas siempre que no sean las que expresamente son de su agrado (conductas 2 y 3). Intencionalmente grita y chilla provocando el desorden entre los compañeros e incluso conductas imitativas por parte de estos.

Programa de intervención: Se fomenta en todo momento la tranquilidad en mesa. Para ello se le dirige en las tareas de forma más personalizada que en la semana anterior, tratando de volver al estado previo en el trabajo académico. Con la economía de fichas se intenta reconducir sus conductas en la promesa de reforzadores. Sin embargo, su actitud conlleva caras rojas en su hoja de seguimiento y en consecuencia la aparición del castigo positivo, negándole la tablet (principal reforzador) e imponiéndole más tareas no queridas.

Horario 2 de intervención:

Antecedentes: No es sencillo reconducir a Tito en esta semana. La situación en esta segunda sesión de recreo llega hasta el punto de amenazarle con sacarlo del aula. No hay acciones por parte del profesorado que sean detonantes de ello.

Conductas expresadas: Igualmente, se expresa en base a correr, empujar y ser agresivo físicamente con los compañeros (conducta 2). Gritar y emitir palabras malsonantes en forma de ecolalias repetitivas (conducta 1). En el juego pretende imponerse al resto, siendo el único poseedor de los objetos de su interés y por supuesto, obviando el juego colaborativo o la interacción social positiva.

Programa de intervención: Como consecuencia de estas acciones, se le dirige verbalmente y se le incita al juego sosegado. Se modelan los comportamientos en el juego de los cachorros para que observe y participe representando a perros y cachorros en la colchoneta y construyendo las casetas con los bloques de construcción en compañía de otros niños. También hay expresiones de afecto por parte del profesorado que intentan suavizar su hiperactividad.

Jueves:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: De nuevo y sin que haya situaciones detonadoras de ello aparecen las palabras malsonantes por encima del resto de conductas.

Conductas expresadas: Aparecen en esta sesión la conducta 1 de forma leve (gritos y chillidos incesantes) y la 2 con una mayor profusión (agresividad verbal en forma de palabrotas recurrentes). Se mantiene en mesa y las tareas son aceptadas, aunque de forma dirigida para centrar su atención en ellas.

Programa de intervención: La directividad en la realización de las actividades en mesa es constante, con especial mención a las de lectoescritura al estar entre las de mayor nivel motivador para Tito. Asimismo, se le demanda autocontrol por medio de la autonomía de fichas y las caras verdes o rojas. Se le recuerda en esos momentos los reforzadores positivos que conseguiría o igualmente el castigo positivo en forma de nuevas tareas antes de los juegos.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: Este recreo empieza a parecerse a aquellos de semanas anteriores en los que es capaz de mantener un autocontrol mayor de sus conductas. Uno de los niños a su alrededor, el pequeño de la clase, no evita su contacto y Tito interpreta el papel de cuidador del menor del grupo en el juego.

Conductas expresadas: Las conductas recurrentes 1 y 2 tienen una aparición leve en este caso. Sin embargo, las palabras malsonantes hacen acto de presencia. Se dedica a los juguetes de la sala que le interesan e interpreta roles ficticios con ellos (juego simbólico).

Programa de intervención: El profesorado, en todo momento, actúa reforzando su intencionalidad en el juego simbólico como forma de recompensa y de centración de la atención. Con el juego de la ventita en marcha y participando con él en sus acciones, se le refuerza positivamente de forma social para fortalecer la conducta positiva de esos momentos.

Viernes:

Horario 1 de intervención:

Situación desencadenante: Último día del programa de intervención con Tito y muchas experiencias las obtenidas. El camino hacia el control en mesa empieza a materializarse en la aceptación de las tareas, aunque otros aspectos aparecen de nuevo y se enquistan en sus comportamientos sin que haya situaciones que los provoquen.

Conductas expresadas: Las conductas 1 y 2 están claramente más controladas en este día y en general. La tendencia es hacia el arraigamiento en las expresiones malsonantes repetitivas (palabrotas recurrentes).

Programa de intervención: La clave es el mantenimiento de la paz y tranquilidad para el mejor trabajo de todos en mesa. Para ello se le reconduce a Tito en sus tareas ofreciéndole alternativas de actividades y tareas a cambio del reforzador de su preferencia, la tablet.

Horario 2 de intervención:

Situación desencadenante: En el recreo es el juego simbólico el que cubre su atención. El juego de los cachorros con la intervención activa del profesorado, no así de los compañeros, le mantiene concentrado, aunque no impide muestras de posesión excesiva con los juguetes o de gritos o chillidos en momentos muy puntuales.

Conductas expresadas: Gritos y chillidos descontrolados bastante puntuales (conducta 1), especialmente cuando algún niño coge un objeto de los que forman parte de su representación de los cachorros. Se muestra posesivo con estos objetos siéndole difícil salvar sus deficiencias en el juego cooperativo. Las expresiones verbales indeseables (conducta 2 en forma de palabrotas) aparecen sin que puedan considerarse como ecolalias sino con signos claros de intencionalidad.

Programa de intervención: Teniendo en el recreo una actividad centradora apoyada por la labor modeladora del profesorado, resulta en estas sesiones más rápida la contención conductual. Se le refuerza positivamente en todo momento y se le recuerdan los premios a intercambiar por la buena conducta. En este viernes es la visita al huerto, altamente motivadora para Tito.

RECAPITULACIÓN SEMANAL SOBRE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Tal como se esperaba en la semana posterior a la Semana Santa, las conductas podrían sufrir un repunte disruptivo debido al tiempo pasado en casa ajenos a las rutinas

y estrategias de control propias del aula. Y así ha sido. Añadiéndose un día de ausencia, las tres conductas han aparecido incesantemente. Los desafíos ante las órdenes para abordar las tareas de mesa no queridas han precisado del uso intensivo de la economía de fichas y los reforzadores. A este respecto se le ha insistido en las actividades motivadoras, tales como la plastilina, la visita al huerto y especialmente la tablet resultando efectivos para estos propósitos. Igualmente, los gritos y la agresividad verbal han hecho acto de aparición de forma descontrolada. La evolución de la semana traslada los comportamientos, tal como antes del parón, hacia una cierta estabilidad en las conductas 1 y 3, continuando las manifestaciones de la conducta 2 en el sentido de la expresión continuada de palabras malsonantes (palabrotas). Esta tendencia ha sido la tónica de los últimos días de la semana sin que se atisbe disminución en su frecuencia de aparición.

8.5. Anexo 5:

TRANSCRIPCIONES DE LAS APORTACIONES DEL RESTO DE PROFESIONALES DEL CENTRO

Aportación personal de la tutora del aula enclave:

Impresiones o reflexión personal sobre la desregulación conductual de Gabriel

La conducta desregulada del alumno en cuestión es difícil de darle una respuesta causal concreta, ya que como dice su informe, fue diagnosticado con TEA y además se une a una complicada situación familiar que se alarga desde edades muy tempranas. Por un lado, las conductas agresivas que muestra tanto hacia sus compañeros como hacia los docentes que trabajamos en el aula, pueden venir determinadas por las características de su autismo, o también, la otra opción que se baraja, es que sean conductas que se reproducen de la situación familiar vivida como una mera respuesta defensiva a la misma.

En mi opinión como tutora desde hace dos cursos, y por su alto nivel cognitivo a pesar de su diagnóstico, opino que el no estar escolarizado de manera continuada a lo largo de los primeros años, ha causado un patrón de conductas aprendido del entorno familiar, ya que en numerosas ocasiones se ha hecho notar el alto nivel comprensivo que demuestra. El alumno en cuestión, tiene gran potencial para estar en un aula ordinaria, si no fuera por los aspectos comportamentales, pero debemos recordar, que sería bueno, que se relacionara con otro alumnado que le mostrara patrones más asertivos de conducta.

¿Qué estrategias para mejorar el control conductual o propuestas de mejora serian aplicables en el caso de Gabriel?

A lo largo del curso, hemos puesto en marcha diferentes propuestas que nos ayuden a regular o al menos disminuir su agresividad, sus malas relaciones con sus compañeros o por ejemplo las graves palabrotas que se repiten de manera continua a lo largo de la mañana. Hemos probado a ignorar las conductas, a reconducirlas o a darle incentivos que le atraigan durante la mañana. Ninguno de ellos se ha mantenido en el tiempo. Quizás la propuesta que más nos ha funcionado es el llevar a cabo el programa de economía de fichas a lo largo de la mañana. El alumno en cuestión, entiende la dinámica y los primeros días funcionó, pero es cierto que no es algo que haya logrado reducir todos los comportamientos disruptivos.

Creemos que el presentarle las recompensas para el final de la mañana es algo que debíamos modificar, y hemos intentado fraccionarle las mismas a lo largo de las sesiones. Este aspecto, por ahora nos está dando algunos resultados, ya que normalmente, la primera de las recompensas no la obtiene, pero se motiva para conseguir la siguiente.

He de decir, que el objetivo en un primer momento, era que el alumno eliminara lo máximo posible esas conductas en el colegio, pero quizás, el simple hecho de la escolarización, no valga plenamente para solucionar conductas que desconocemos si le han servido para sobrellevar la complicada situación familiar. Por tanto, hemos reconducido el objetivo, a intentar que, durante las sesiones en el colegio, el alumno vea diferentes maneras de relacionarse y con ello y poco a poco se vayan reconduciendo las conductas problemáticas que presenta.

Por tanto, no veo una solución mágica que podamos aplicar, sino una compilación de herramientas y estrategias que van cambiando según el alumno vaya respondiendo, contando siempre, con un mayor apoyo de diferentes sectores tanto de la comunidad educativa como de los diferentes servicios que ayudan a la familia fuera del contexto escolar, involucrándose más en estos aspectos, ya que pueden llegar a acarrear un problema mucho mayor en el futuro del alumno.

Aportación personal de la docente especialista en atención a la diversidad:

Impresiones o reflexión personal sobre la desregulación conductual de Gabriel.

Tito, es un alumno que presenta NEAE por NEE por TEA, con una conducta altamente desregulada. Frecuentemente, se enfada, grita, dice palabrotas, insulta, se muestra agresivo, se niega a trabajar, reta al profesorado que intervienen con él, etc. Este tipo de conductas, le impiden avanzar en la adquisición de sus aprendizajes, dando lugar a que los profesionales que intervienen con él, pongan en práctica distintas estrategias metodológicas con las que se observan pequeños avances que se ven frenados, frecuentemente, por la falta de asistencia al centro educativo, así como a una influencia poco positiva de su familia, con muchos problemas de violencia de género que el alumno ha debido presenciar, siendo un modelo a imitar poco positivo.

¿Qué estrategias para mejorar el control conductual o propuestas de mejora serían aplicables en el caso de Gabriel?

Es posible que el alumno logre una verdadera evolución, cuando su familia comprenda la importancia que tiene en la educación de su hijo y actúe en base a ello. Tito es un niño con un gran potencial que podría lograr grandes avances, pero que está muy limitado por las conductas que presenta. Por ello, debemos continuar trabajando con sus familiares, manteniendo un contacto frecuente y cordial, donde sean informados de la evolución de su hijo y se les brinden todas las ayudas necesarias para lograr una mejora familiar y social.

Sin embargo, debemos partir de la realidad que tenemos y hacer uso del carácter compensador que tiene la escuela. De esta manera, es importante trabajar con el alumno haciendo uso de un refuerzo positivo constante, tanto de forma oral como con objetos que le resulten muy atractivos (juguetes, tablet, etc.) También es necesaria la anticipación a aquellas situaciones que sabemos que van a producir conductas negativas con toda probabilidad. Siempre se deberá potenciar el uso del lenguaje oral, ya que posee un lenguaje funcional y con un alto grado de comprensión verbal. Un último aspecto que no puede dejar de trabajarse es su socialización, con los iguales se producen aprendizajes espontáneos muy importantes y, aunque este curso no sea posible por la situación sanitaria actual, sería muy recomendable que se favoreciera su interacción con el resto del alumnado del centro, pudiendo realizar sesiones inclusivas en las aulas ordinarias del alumnado de su misma edad.

Aportación personal de la orientadora del centro:

Causas desregulación conductual

- Características propias del trastorno del espectro autista.
- Escolarización desajustada (absentismo, en 4 años apenas asistió al colegio...).
- Situación familiar: antecedentes de violencia de género y de falta de control médico, déficit en las pautas educativas familiares, problemas económicos importantes, conflictividad en la relación con los hermanos, cambios domiciliarios...
- Problemas de salud: diabetes (ha tenido dos ingresos hospitalarios).
- No acude a terapia en horario de tarde (algunas sesiones de logopedia, pero de forma discontinua).
- Problemas de coordinación con la familia, que ha mejorado en los últimos meses.

Estrategias o propuestas de mejora

- Coordinación con la familia incidiendo en los aspectos positivos para evitar una actitud a la defensiva por parte de la madre.
- Coordinación con todos los recursos que intervienen con la familia, especialmente con los Servicios Sociales municipales.
- Hacer uso de la agenda visual, economía de fichas, guiones sociales, historias sociales activas, claves visuales o auditivas para gestionar el tiempo.
- Estrategias de afrontamiento de la rabia: irse a su habitación a relajarse, antes de estallar, practicar previamente relajación y ponerla en práctica en esos momentos, ponernos a hacer una actividad incompatible con la situación que genera frustración, para cortar la emoción negativa.
- Estrategias metodológicas: Estructuración de la tarea (secuenciar la tarea en pasos lo más pequeños posibles), organización visual del tiempo de trabajo, marcadores visuales para la gestión del tiempo.