

3

EDUCAUTISME

MODULO:
**LOS PROBLEMAS DE
COMPORTAMIENTO**

Autores:

**Ghislain Magerotte
Véronique Houchard
Monique Deprez
Frédérique Bury
Catherine Magerotte**

PRESENTACIÓN

La filosofía de la integración de las personas con minusvalías y la Reforma Educativa puesta en marcha ha impulsado, en los últimos años, cambios importantes en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, destacando el número creciente de alumnado con necesidades educativas especiales que es atendido en centros ordinarios así como el compromiso, tanto de la comunidad educativa, profesorado, familias y asociaciones, como de la Administración, en proporcionar una atención de calidad.

En este sentido, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha tenido presente la necesidad de propiciar una respuesta educativa cualificada al colectivo de alumnado con necesidades educativas especiales y poner a disposición del profesorado un elenco de recursos educativos y materiales didácticos acordes con las nuevas tendencias sociales y con los nuevos avances y conocimientos científicos.

Con esta finalidad, la Dirección de Renovación Pedagógica ha potenciado la participación activa en aquellos programas promovidos por la Unión Europea que tuvieran como objetivo la integración de las personas con necesidades educativas especiales y que favorecieran la formación del profesorado. Estos son los objetivos en que se basa la iniciativa comunitaria del Programa HORIZON para la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas. Dentro de esta iniciativa, el proyecto EDUCAUTISME adquiere especial relevancia ya que la capacitación y formación de los profesionales que atienden alumnado con autismo y otros trastornos del desarrollo ha sido uno de los compromisos asumidos por este Departamento.

La participación en el proyecto EDUCAUTISME supone la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias con otros países de la comunidad europea; permite dar a conocer y aportar nuestra propia experiencia educativa en la atención a las personas con autismo y otros trastornos del desarrollo; reunir, en fin, los conocimientos y las investigaciones más recientes en la intervención educativa dirigida a las personas con autismo. Todo ello, desde una perspectiva fundamentalmente práctica y, por tanto, fácilmente adaptable a las situaciones particulares en que se desarrolla la labor de los profesionales de la educación.

En este sentido, un objetivo de esta Dirección de Renovación Pedagógica ha sido hacer viable la aportación de la experiencia de profesionales de la Comunidad Autónoma del País Vasco que están implicados en la atención educativa de alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. La formación de grupos de trabajo para llevar a cabo esta iniciativa ha dado como fruto el que la elaboración de dos de los Módulos que forman el Programa EDUCAUTISME, dedicado a la formación de profesionales que atienden alumnado con autismo, hayan sido realizados por profesionales de nuestra Comunidad.

Es un deseo del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, y de esta Dirección de Renovación Pedagógica que los materiales que ahora se presentan, y los que se vayan ofreciendo en lo sucesivo, sirvan de ayuda a los diferentes profesionales comprometidos en la educación, a familias y asociaciones, y que faciliten el trabajo del profesorado en el empeño de ofrecer una respuesta de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales.

Eduarne Gumuzio Añibarro
Directora de Renovación Pedagógica

EDUCAUTISME

¿POR QUE?

El Proyecto EDUCAUTISME trata de responder a las necesidades de formación de profesionales vinculados al Autismo a nivel europeo, tanto en calidad de formadores como personal de atención directa. Parte de una perspectiva global e individualizada; educativa y basada en el desarrollo del individuo, y persigue mejorar la calidad de vida de las personas con Autismo y de su familia, a la vez que fomentar su máxima participación en la comunidad a la que pertenecen.

¿PARA QUIEN?

Los módulos formativos del EDUCAUTISME están destinados a un colectivo heterogéneo, variable según los diferentes países y las diversas condiciones locales: Responsables y personal de apoyo en Servicios para personas con Autismo, licenciados de psicología, pedagogía, trabajo social o medicina, así como profesionales de atención directa (profesorado, educadores y educadoras, maestros de taller, etc.) que ejecutan su labor diariamente con personas de todas las edades.

Estos módulos, que comparten una visión práctica, pueden ser utilizados tanto para la formación inicial como para la permanente. Aunque los módulos no están primariamente diseñados para los familiares, habrán de resultar útiles para muchos padres y madres, gracias a su orientación funcional.

¿COMO?

Los módulos de formación han sido elaborados por un equipo internacional de educadores, investigadores y padres. Su forma actual tiene carácter experimental, podrán ser modificados en función de las sugerencias que se hagan llegar al equipo de seguimiento, a partir de la experiencia de su utilización.

Los módulos cubren los siguientes aspectos:

- **MODULO A:** Sensibilización al Autismo
- **MODULO B1:** Aspectos médicos
- **MODULO B2:** Intervención educativa
- **MODULO C1:** La primera infancia de 0 a 3 años
- **MODULO C2 Y C3:** La infancia de 3 a 6 años y de 6 a 12 años
- **MODULO C4 Y C5:** La adolescencia y la edad adulta
- **MODULO C6:** Metodología de la coordinación de acciones y recursos del entorno social
- **MODULO C7:** Materiales y recursos didácticos en el Autismo.

¿Y DESPUES?

Esta acción europea ha sido realizada en el marco del Programa Horizon 1, que finalizó en el mes de Diciembre de 1994. Sin embargo, los progresos en la investigación y en la práctica no se detuvieron a finales de 1994.

Así, se ha previsto un seguimiento de los Módulos que refleje esta evolución. Los equipos nacionales continuarán manteniendo sus relaciones y se esforzarán en seguir colaborando, convencidos como están de la necesidad de una cooperación europea.

Los usuarios de estos Módulos pueden, si lo desean, contactar con los responsables de su país correspondiente o con los demás coordinadores.

Ha de recordarse que cualquier usuario o usuaria puede proponer modificaciones o mejoras; es decir, compartir y participar en la construcción de un conocimiento común, a fin de que mañana, las personas con Autismo y sus familias participen aun más en la vida de la comunidad.

¿Y LA COOPERACION EUROPEA?

El Proyecto EDUCAUTISME se ha convertido en realidad gracias a numerosas contribuciones:

- Personas con Autismo y familiares, que se han reunido en diversas ocasiones con los equipos nacionales
- Profesionales de atención directa, que han participado en la experimentación de versiones provisionales de los módulos
- Promotores del Proyecto y equipos nacionales que han compartido, en sus reflexiones y trabajos, la elaboración de los módulos con un espíritu europeo
- Coordinadores nacionales del programa Horizon que han apoyado el Proyecto, así como Unidades del Fondo Social Europeo, que han facilitado su labor
- Autoridades, Ministerios y Administración Pública de los Estados miembros que han concedido las subvenciones necesarias para el desarrollo del Proyecto

El Proyecto, en suma, ha tratado de aunar la energía y los recursos de los participantes europeos comprometidos en la elaboración y puesta a punto de estos módulos de formación sobre el Autismo.

PROMOTORES:

Bélgica (Comunidad de Flandes)

Théo PEETERS, Opleidingscentrum Autisme VZW, Laar 61, B-2140 BORGERHOUT/ANTWERPEN

Bélgica (Comunidad Walona-Bruselas)

Ghislain MAGEROTTE, Département d'Orthopédagogie, Université de Mons-Hainaut, 18 place de Parc, B-7000 MONS

España (Comunidad Autónoma País Vasco)

Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica.
Joaquín Fuentes, GAUTENA, Apdo. 1000, 20080 San Sebastián.

Francia

Michel LAURENT, Directeur des Centres Nationaux de l'A.I.S., 58-60 avenue des Landes, 92150 SURESNES
Christine PHILIP (CNEFEI) et Bernadette ROGE (Université de Toulouse), Coordinatrices du projet Educautisme.

Grecia

Magda ANTONIADIS, D. Gounari 48, 54622 THESSALONIKI.

Luxemburgo

Armand LEMAL, Institut pour enfants autistiques, rue Antoine Meyer, 33, 2153 LUXEMBOURG.

Portugal

Isabel COTTINELLI, Présidente d'APPDA, R Da Junqueira 218 r/c, 1300 LISBOA.

Reino Unido

Rita JORDAN, Lecturer in autism, School & Education, The University of Birmingham, Edgbaston, BIRMINGHAM B 15 2TT.
Stuart POWELL, Educautisme Horizon Project, School of Humanities and Education, University of Herfordshire, Wall Hall Campus, Aldenham, HERTS WD28AT.

Las personas que deseen recibir los módulos en francés e inglés, deberán ponerse en contacto con el CNEFEI, 58-60, avenue des Landes, F-92150 SURESNES.

Tel: (33) 1 41 44 31 00

Fax: (33) 1 45 06 39 93

Los módulos en Euskera y Castellano pueden ser solicitados al Servicio de Publicaciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. C/Wellington s/n Vitoria-Gasteiz.

Tel: 945 - 188000

Fax: 945 -188709

INDICE

PRIMERA PARTE: MANUAL PARA USO DEL FORMADOR

SEGUNDA PARTE: MÓDULO

UNIDAD 1: ¿CUANDO SE DEBE INTERVENIR?

UNIDAD 2: EL ANALISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO
O LAS RAZONES DE LA CÓLERA

UNIDAD 3: ¿QUE HACER? ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

UNIDAD 4: EVALUACIÓN

TERCERA PARTE: ANEXOS

EDUCAUTISME

**LOS PROBLEMAS DE
COMPORTAMIENTO**

(PRIMERA PARTE)

MANUAL PARA USO DEL FORMADOR

PRIMERA PARTE: MANUAL PARA USO DEL FORMADOR

1. INTRODUCCIÓN

2. EL CONTEXTO TEÓRICO

3. PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

UNIDAD 1

UNIDAD 2

UNIDAD 3

UNIDAD 4

4. PROPUESTAS AL FORMADOR

1. INTRODUCCIÓN

Tienen ustedes entre sus manos un material de formación que les permitirá formar a las personas que intervienen en el tratamiento de los problemas de comportamiento que encontramos en las personas autistas. Este módulo se ha concebido de la siguiente manera:

- Comenzamos cada unidad ilustrando una situación concreta, con un ejemplo esclarecedor que va a ser abordado. Esta introducción gráfica ayuda a comprender mejor la utilidad de los objetivos formulados por cada unidad.
- Los objetivos precisan cuáles serán las competencias que dominarán ustedes al término de la unidad.
- A continuación, encontrarán el contenido de la unidad, la materia que se enseña. Hemos intentado hacerla lo más atractiva posible, acercándola a las preocupaciones de los especialistas que deberán intervenir sobre el terreno. Esta materia se ilustra con numerosos ejemplos vividos por adolescentes o adultos autistas. Nuestra intención no era presentar un curso académico, sino aportar una respuesta lo más realista posible a los problemas encontrados sobre el terreno.
- Cada unidad propone un resumen del contenido abordado, que retoma los puntos esenciales que es necesario recordar.
- Se han previsto medios de evaluación en forma de ejercicios, que permitirán comprobar sus nuevas competencias a los que aprenden. Al final del manual están disponibles las correcciones.

2. EL CONTEXTO TEÓRICO

Este módulo se basa en un enfoque educativo y ecológico de los problemas de comportamiento en los autistas.

- a) Enfoque educativo ya que pensamos que los problemas de comportamiento pueden ser abordados de forma eficaz a través del aprendizaje. Muchos problemas de comportamiento son de hecho problemas de aprendizaje que pueden desaparecer mediante una adaptación de los métodos y las condiciones de enseñanza. Por otra parte, existe una amplia categoría de comportamientos “difíciles” que tienen origen en la incapacidad de la persona autista para comunicar: incapacidad de llamar la atención de forma adaptada, de hacer comprender sus necesidades, de comprender las órdenes,... Estos comportamientos pueden mejorarse enseñando a comunicar a la persona.
- b) Enfoque ecológico ya que la resolución de los problemas de comportamiento depende de una comprensión de su papel en la vida de la persona autista. Se trata de encontrar, para cada uno de los comportamientos, cuáles son las funciones que cumplen, teniendo en cuenta diversos factores del entorno. Es la razón por la que hablamos de enfoque ecológico, porque tiene en cuenta factores del entorno que pueden influir en los

comportamientos, considerando este entorno en un sentido amplio (entorno físico, relaciones sociales, factores biológicos, acontecimientos especiales, factores que influyen en la calidad de vida,...).

Nos hemos inspirado mucho en el enfoque de HORNER (1990), según el cual los problemas de comportamiento deben ser comprendidos en sus relaciones con el entorno, teniendo en cuenta el punto de vista de la persona misma. Los comportamientos-problema no aparecen porque la persona tenga un retraso mental o un problema de desarrollo. Aparecen porque responden a una necesidad de la persona ya que esta persona no posee los medios de expresarlos de una forma apropiada. El objetivo de la acción no sólo será eliminar un comportamiento indeseable, sino también comprender su estructura y su función con el fin de desarrollar unas alternativas eficaces. El análisis del comportamiento es indisociable del análisis del entorno en el que aparece.

- c) Insistimos en el hecho de que los comportamientos-problema no siempre cumplen una misma función para una persona. Un comportamiento puede cumplir una cierta función en un momento y otra en otro momento. Además, es imprescindible poder poner de manifiesto los comportamientos que están vinculados entre ellos, bien cronológicamente (“escalada”: ante una situación la persona va a manifestar comportamientos sucesivos cada vez más molestos, que cumplirán todos la misma función hasta obtener la respuesta esperada; el orden de aparición de estos comportamientos es generalmente previsible), o bien por su función (varios comportamientos pueden cumplir la misma función pero aparecen en contextos diferentes; se trata de las cadenas de comportamiento).
- d) Creemos que es necesario situar la resolución de los problemas de comportamiento dentro del marco de la calidad de vida de las personas autistas. Las intervenciones estarán pensadas de forma que se respete la dignidad de la persona, refiriéndose a su propia óptica. Los problemas de comportamiento, si bien tienen consecuencias penosas para el entorno, también son la expresión de sus dificultades y deben ser tratados como tal. Las intervenciones no se centrarán únicamente en los problemas de comportamiento, sino también en la mejora de las condiciones de vida de la persona (el acondicionamiento del entorno), la implantación de aprendizajes apropiados que ayuden a la persona a dominar mejor su entorno, una adaptación de las actitudes del entorno familiar o profesional.

3. PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

La INTRODUCCIÓN sitúa la óptica de trabajo del módulo, poniendo en relación los síntomas de las personas autistas, sus dificultades de vida y los problemas de comportamiento que se derivan. Guía al lector hacia la necesidad de iniciar una acción positiva centrada en la prevención de los trastornos y el respeto de la persona. Animamos a los que intervienen a que consideren a los autistas como personas con derecho a la consideración y a la escucha a pesar de sus dificultades. Les animamos a que favorezcan una vida de calidad para estas personas, una vida plena, que merezca la pena ser vivida.

Este marco teórico no está desarrollado con profundidad en este módulo, aunque influya en todo su transcurso: no es la finalidad de este trabajo. Proponemos que consulten los siguientes documentos para obtener informaciones complementarias:

“La valorización de los papeles sociales” MONTREUIL, N.; MAGEROTTE, G.; VANEY, L.; ABRASSART, J.B; “La voz de los Padres”, ANAHM, N° 66, julio 1991 (anexo a este fascículo).

La UNIDAD 1 precisa el punto de partida de cualquier intervención. Es aquí donde se aprende a formular los criterios según los cuales es o no necesario estructurar una intervención específica. ¿Cuándo hay que reaccionar? ¿En qué momento se considera que el trastorno es grave? Parece importante tomar ciertas precauciones antes de iniciar una intervención. Hay que evitar buscar problemas donde no los hay. Es por lo que pensamos que hay que descubrir las situaciones en las que no se trata verdaderamente de problemas de comportamiento, sino más bien de intolerancia del medio ante ciertas características específicamente autistas.

La UNIDAD 2 aborda la cuestión esencial de la evaluación del comportamiento y del entorno en el que aparece. Con la evaluación, se toma contacto con la intervención, aunque aún no actuemos sobre el comportamiento. Lo que queremos evitar es un modelo en el que se actúe de forma reactiva en función del comportamiento-problema: “si él pega, yo debo hacer esto; si muerde, lo que hay que hacer es esto,...). Este tipo de actitud no debe prohibirse, pero sólo constituye un pequeño aspecto de la intervención. Nosotros no reaccionamos únicamente con respecto a los síntomas (los comportamientos-problema), sino con respecto a lo que significan en la vida de la persona que los manifiesta. Intentamos comprender por qué aparecen estos comportamientos, cuál es la lógica de su funcionamiento. Las causas no son visibles forzosamente a simple vista. Existen situaciones en las que la razón es evidente (ejemplo: apago la televisión y se pone a gritar). Estas situaciones son desagradables, pero presentan la ventaja de que se comprende dónde se encuentra el problema. Las situaciones se hacen muy difíciles de soportar cuando el entorno no percibe lo que puede provocar los comportamientos, cuando éstos parecen ser totalmente imprevisibles y complejos. No se trata sólo de cuantificar el problema (frecuencia, duración...), sino también de establecer un retrato general del contexto del comportamiento. ¿Cuál es la vida de la persona que presenta este tipo de comportamiento?

No nos contentamos con buscar en los antecedentes inmediatos lo que ha podido provocar una reacción inadecuada. Colocamos nuevamente la reacción en el contexto amplio del

entorno en el que ha aparecido: la reacción puede ser diferente si por ejemplo surge en un sujeto cansado, o ansioso debido a perturbaciones familiares. La finalidad de la actuación será siempre buscar la o las funciones de los comportamientos que queremos que desaparezcan.

Proponemos diferentes herramientas que permiten analizar los comportamientos y sus entornos. La primera será la guía de entrevistas del análisis funcional, seguido por un cuadro de observación y por la modificación sistemática del contexto.

La guía de entrevistas está inspirada en la presentada por O'NEILL y al (1990). No obstante, hemos adaptado la versión de estos autores como sigue. Hemos agrupado los acontecimientos ecológicos en tres categorías: variables biológicas, educativas y sociales. En las variables biológicas, hemos añadido el ítem “¿la persona ve bien y oye bien? En las variables sociales, hemos añadido una referencia al inventario de los agentes de refuerzo (L'ABBE y MARCHAND, 1984). Hemos añadido el ítem “¿la persona tiene objetos personales y un lugar personal para guardarlos?”. Las variables sociales han sido recuperadas y detalladas. En las demás variables, hemos añadido “¿Existen acontecimientos especiales que hayan perturbado la vida de la persona autista?”.

En la misma óptica de análisis de los comportamientos y de sus contextos, tenemos que aconsejar la lectura de “El análisis del comportamiento. Un enfoque evolutivo multidimensional, L'ABBE y MORIN, Bahaviora, Brossard, 1992”.

La guía de entrevistas se presenta en forma de una recopilación de preguntas relativas a los comportamientos de la persona autista. La finalidad de esta guía es colocar de nuevo los problemas de comportamiento en el contexto de vida de la persona autista y despejar las funciones. ¿Qué utilidad tiene esta recopilación? Generalmente, la primera reacción de las personas que intervienen ante este cuestionario, es inquietarse por su longitud. Parece muy largo y complicado responder a todas estas preguntas, sobre todo cuando no se ve la utilidad inmediata. Y es verdad que la utilidad no es inmediata. De hecho, describir el problema con precisión y buscar las causas es una etapa imprescindible de la intervención. Si se hace un bloqueo en esta acción, se corre el riesgo de establecer intervenciones que no serán apropiadas y que sólo resolverán parcial o temporalmente el problema. Además, si no se buscan las funciones de los comportamientos, se corre el riesgo de establecer intervenciones que no serán satisfactorias y que dejarán reaparecer los problemas, posiblemente en forma diferente (sustitución de síntomas).

El cuadro de observación es otro instrumento que permite recopilar informaciones sobre los comportamientos. El interés de este cuadro es prever un espacio de anotación del contexto de aparición de cada comportamiento. Además, los observadores formularán “a priori” hipótesis relativas a las funciones de los comportamientos que acaban de observar. La síntesis de estas observaciones podrá poner de manifiesto ciertas características de los comportamientos que podrían haber escapado al análisis funcional.

Este cuadro requiere un aprendizaje por parte de la persona que va a utilizarlo, pero permite ganar tiempo y realizar una observación de calidad, una vez que se ha adquirido la técnica.

Será necesario que los diferentes observadores se pongan de acuerdo sobre la manera de proceder (duración de los períodos de observación,...) y también es positivo que intercambien información sobre sus respectivas observaciones.

En esta unidad, abordamos también la técnica de la manipulación sistemática del contexto, que permite afinar y confirmar las hipótesis sobre la función de los comportamientos. En este caso se trata de crear una situación artificial con el objetivo de provocar el comportamiento-problema y poder verificar qué es lo que lo inicia.

La UNIDAD 3 está dedicada a la intervención. Las intervenciones estarán siempre basadas en las funciones de los comportamientos que se han puesto de manifiesto durante el análisis funcional y la observación. Se articularán en torno a 3 ejes: la gestión del entorno, los aprendizajes de nuevas competencias y las acciones directas sobre el comportamiento (en caso de aparición de éste). Estas intervenciones contemplarán siempre el respeto a la persona, privilegiando los enfoques positivos no represivos. Por supuesto, estas intervenciones deberán evaluarse y reevaluarse para juzgar su eficacia. Si ésta se pusiera en duda, si no correspondiera a las necesidades, sería necesario revisarla y adaptarla.

La UNIDAD 4 consiste en una evaluación final en forma de vídeo. A cada extracto que ponga de relieve un problema de comportamiento, corresponden preguntas y correcciones.

4. PROPUESTAS AL FORMADOR

Puede ser útil para el formador evaluar las disposiciones de los futuros participantes antes de la puesta en marcha del aprendizaje. Nosotros proponemos un cuestionario de evaluación preliminar, que se podrá proponer también al final del aprendizaje, con el fin de evaluar el impacto de la formación en las actitudes de los participantes.

EDUCAUTISME. Problemas de comportamiento. Cuestionario preliminar.

¿En su opinión, qué es un problema de comportamiento en una persona autista?

¿Se acuerda usted del último problema de comportamiento al que se ha tenido que enfrentar?

¿Su forma de reaccionar era personal, o era fruto de una decisión tomada en equipo?

“El señor C., de 43 años, vive en una institución de acogida de día y de noche. Es capaz de expresarse con palabras o frases cortas para hacer comprender sus necesidades y comprende en cierta medida lo que se le explica verbalmente: consignas simples, informaciones sobre lo que va a ocurrir en el día. Comparte su habitación con otros tres internos. Durante el día, participa en actividades o en talleres dentro de la institución,.. cuando lo acepta. Desde su llegada, hace alrededor de dos años, el señor C. aterroriza a los demás internos con su comportamiento agresivo: les pega (golpes en la cabeza), les sacude y les hace caer. Cuando alguno de ellos responde a sus ataques, reacciona gritando, pegándose él mismo con los puños en la cabeza y pegándose contra las paredes. Este comportamiento se presenta una o dos veces al día, principalmente cuando se han acabado las actividades y vuelve a su lugar de acogida.”

En este caso, ¿cuál es en su opinión la solución más juiciosa para hacer desaparecer este comportamiento?

Aislarle, hablarle para que se calme, llevarle a un psicólogo, pedir la opinión médica, privarle de algo que le guste, esperar a que se pase, hablar a su familia, sujetarle físicamente, amonestarle, ser más estricto, preguntarle por qué hace eso, decirle que pida perdón a los demás, hacerle lo mismo que él ha hecho a los demás, darle trabajo, otra cosa...

En su opinión, ¿por qué las personas autistas presentan problemas de comportamiento?

Para llamar la atención, porque se aburren, para provocar, porque no comprenden algo, porque le aburrimos, porque no tienen ganas de hacer algo, porque tienen dolor, porque son más agresivos que los demás, porque no saben expresarse, porque no tienen límites, porque no tienen lo que quieren, porque están demasiado consentidos, porque se cansan más rápidamente, porque tienen miedo, por otra causa...

EDUCAUTISME

LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

(SEGUNDA PARTE)

MODULO

SEGUNDA PARTE: MODULO

INTRODUCCIÓN

UNIDAD 1:¿CUÁNDO SE DEBE INTERVENIR?

1. ESTABLECER PRIORIDADES
2. CRITERIOS SEGÚN LOS CUALES UN TRASTORNO EN EL COMPORTAMIENTO SE CONSIDERA COMO UN PROBLEMA PRIORITARIO
3. RESUMEN
4. EVALUACIÓN

UNIDAD 2:EL ANÁLISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO O LAS RAZONES DE LA CÓLERA

INTRODUCCIÓN

1. ¿PROBLEMA DE APRENDIZAJE O PROBLEMA DE ADAPTACION?
2. LA GUÍA DE ENTREVISTAS
3. LA OBSERVACIÓN DIRECTA
4. LA SÍNTESIS DE LAS INFORMACIONES
5. LA MODIFICACIÓN SISTEMÁTICA DEL CONTEXTO
6. RESUMEN

UNIDAD 3:¿QUÉ HACER? ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

1. ELEGIR UNA O VARIAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
2. ¿QUÉ HACER EN CASO DE APARICIÓN DELCOMPORTAMIENTO PROBLEMA?
3. ¿CÓMO HACER PARA QUE LA PERSONA ESTÉ ACTIVAMENTE IMPLICADA EN SU PROGRAMA DE ACCIÓN
4. ORGANIGRAMA DE UNA INTERVENCIÓN
5. EVALUACIÓN

UNIDAD 4: EVALUACIÓN

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

“Decimos que una persona tiene trastornos en el comportamiento porque no reacciona como nosotros, no tiene las reacciones que tenemos nosotros en circunstancias idénticas. Ahora bien, esto puede provenir de la falta de comprensión de las situaciones que tiene esta persona, de la falta de un aprendizaje adecuado, de una falta de adaptación a la situación”. (Ritvo y Laxer, 1983).

1. INTRODUCCIÓN

“Lydie es una joven autista de 25 años. Es relativamente autónoma y capaz de participar en una conversación simple. Desde hace 2 años, vive en una residencia comunitaria en la que los educadores tratan de revalorizarla mediante su trabajo manual. Es muy hábil para embalar objetos: es meticulosa y ordenada. Incluso piensan proponerle un trabajo en una pequeña empresa local en la que se fabrican galletas.

Pero actualmente, el futuro patrón no está muy entusiasmado por la idea de acogerla: a pesar de su deseo de colaborar, Lydie no parece estar aún preparada para afrontar las exigencias del trabajo en un taller. Casi todos los días coge una rabieta en la que se araña la cara y los brazos y da patadas a los que se le acercan. Si desaparecieran este tipo de manifestaciones podría acceder sin problema a este trabajo que tanto le gustaría.”

Una persona autista que presente trastornos en el comportamiento será aceptada más difícilmente en los medios escolares, profesionales y comunitarios. Ahora bien, estas personas tienen derecho, como cada uno de nosotros, a una vida interesante y revalorizante. Pero difícilmente se puede participar en las actividades de un club deportivo cuando se agrede a los demás jugadores.

Todos estamos expuestos a problemas de comportamiento por parte de personas de nuestro entorno, o de nosotros mismos. Cada uno de nosotros podemos perder el control de nosotros mismos y presentar conductas agresivas, descargas emocionales incontrolables (risa o lágrimas), comportamientos inadaptados (hablar solos, tics). En lenguaje corriente, se dice que explotamos, que nos ponemos furiosos, que nos desahogamos, etc. Afortunadamente, estos estados son generalmente pasajeros y somos capaces de explicarlos: “Estaba enfadado con esta persona por tal razón... No soporto no conseguir lo que pido... Por el momento, estoy muy susceptible porque tengo problemas en mi trabajo... Tengo demasiadas cosas que pensar al mismo tiempo y eso me angustia...”. Nos damos cuenta de que el estrés supera los límites de la persona cuando ésta manifiesta comportamientos diferentes a los que presenta habitualmente. El comportamiento es uno de los índices de adaptación del sujeto a su entorno.

También sabemos que el comportamiento de cualquier persona puede verse afectado cuando se dan desórdenes orgánicos: enfermedad, cansancio, toma de medicamentos, hambre, dolor... Si ustedes sufren de alguno de estos síntomas, probablemente intentarán remediarlo, bien ustedes mismos, o bien dirigiéndose a alguien que pueda ayudarles (médico, ...).

Por supuesto, las personas autistas no escapan a todas estas variaciones desagradables que afectan a los comportamientos. Están sometidas al estrés cotidiano como cualquier otro; las variaciones orgánicas les afectan del mismo modo, si no es de una forma más aguda debido

a que su sensibilidad a veces es superior a la nuestra. Sin embargo, no se trata de que haya que considerarlas como más frágiles ante las enfermedades, sino darse cuenta de que pueden percibir de una forma diferente las sensaciones internas del cuerpo. Generalmente no pueden reaccionar como nosotros para encontrar una solución a sus problemas. A veces, les faltan medios de comunicación eficaces para hacer comprender lo que desean, lo que les duele o lo que quieren evitar. ¿Cómo hacer comprender que se tiene hambre cuando no se puede hablar y se está en un lugar en el que no hay nada comestible para señalar con el dedo? ¿Cómo hacer comprender que ya se está harto de andar por las tiendas y que se quiere regresar a casa cuando la única forma de hablar de la que se dispone es repetir las frases de los demás? A veces, las personas autistas no comprenden lo que se espera de ellas y esta incertidumbre genera un estrés insuperable.

Los comportamientos inadaptados no sólo perjudican la integración social, sino que también influyen en la vida familiar o profesional del entorno. A menudo, estos trastornos obligan a las familias a adaptar su modo de vida para poder limitar los problemas.

- *En casa de los M., sólo se pasa el aspirador cuando no está Julie, que es muy sensible a los ruidos.*
- *En casa de los H., hace siempre mucho calor, porque a Paul le cuesta mucho quedarse con la ropa puesta.*
- *En la familia P., no se sale de vacaciones, porque Xavier reacciona muy mal ante cualquier cambio.*
- *La señora D. ha renunciado a redecorar la casa por quinta vez: Judith hace pedazos las lámparas, los adornos y las plantas. Sus dos hermanos se ven obligados a cerrar su habitación con llave y no dejar nada sin guardar.*

El entorno de una persona autista puede verse sometido a una dura prueba debido a la aparición de comportamientos violentos, inhabituales, que trastornan seriamente la vida de la familia, del grupo de vida o de aprendizaje. A menudo, los problemas de comportamiento se tienen desde hace mucho tiempo cuando se dan cuenta de que hay que hacer algo. Puede tratarse de comportamientos que estaban tolerados en la infancia, pero que se hacen insoportables cuando la persona crece. O bien puede tratarse de comportamientos que aparecen cuando se da una nueva situación (cambio de escuela, de domicilio...) y que esperamos que desaparezcan debido al efecto de la costumbre. A veces, la persona autista y su entorno están sufriendo desde hace mucho tiempo... porque no han conseguido encontrar qué había que hacer. Nada trastorna tanto la vida como los comportamientos agresivos o autoagresivos incontrolados. La vida social normal se hace muy difícil y la calidad de vida de la persona se ve seriamente disminuida.

Puede ocurrir incluso que el entorno de la persona esté tan superado por estos problemas que ni hable ya de ello. En definitiva, ya sólo ve a la persona de forma negativa, poniéndole una etiqueta desvalorizante: “es un agresivo,... el mordedor”. En estas situaciones, no se puede ver lo que funciona bien: “pega todo el tiempo... no se puede sacar nada de ella... no soporta nada”.

Hemos mencionado antes el hecho de que las personas autistas podían, al igual que nosotros, manifestar trastornos en el comportamiento. Algunos piensan incluso que, debido a las características autísticas, la posibilidad de que aparezcan estos comportamientos es mayor. Pensemos brevemente en las características esenciales del autismo y sus posibles implicaciones en los comportamientos.

- Una de las principales características del autismo es un déficit de la capacidad de comunicación. Un sistema de comunicación insuficiente lleva a la persona a expresar sus necesidades de otro modo diferente al del lenguaje, mediante actos negativos, destrucciones, agresiones, automutilaciones, etc.

Por una parte, una persona autista puede no comprender lo que se espera de ella, aunque los mensajes que le enviemos sean claros... para nosotros. Por otra parte, un autista puede hacer prueba de un amplio vocabulario, de una buena pronunciación y ser capaz de formular frases correctas, sin que sin embargo, comprenda lo que se espera de él. Según Frith (1992), para interpretar un mensaje, no sólo hay que comprender el sentido del mensaje, sino también el contexto pasado y presente.

- Además, las personas autistas presentan especiales dificultades en el terreno de las relaciones sociales: el simple hecho de entrar en relación con otro puede constituir un problema para un autista, para el que la mímica es incomprensible, y las intenciones de los demás imprevisibles. Las señales infraverbales (tono de voz, actitud, gestos, etc.) no siempre se perciben, ni se comprenden correctamente.

Por otro lado, las personas autistas raramente son capaces de imaginar lo que sienten las otras personas, de ponerse en su lugar. Cualquier relación con una persona, sobre todo si es desconocida, les supone un considerable esfuerzo de adaptación.

- También, las personas autistas soportan difícilmente los cambios: la persona percibe las modificaciones, los imprevistos como verdaderas rupturas que ocasionan una ansiedad masiva. Necesitan puntos de referencia en su entorno: referencias espaciales (saber dónde se encuentran los objetos, dónde realizar tal actividad, dónde ir, etc.), referencias temporales (saber lo que pasará después, en qué momento se irá a tal sitio, a qué hora termina la sesión, etc.), referencias sociales (quiénes son las personas que le acompañarán, con quién va a trabajar, etc.). Los cambios están acompañados por la pérdida de estas referencias y la persona autista tiene grandes dificultades para establecerlas de nuevo. Necesitará tiempo para comprender y habituarse a la novedad (nueva casa, nueva clase, partida de un miembro de la familia, por ejemplo).
- Dificultades para relacionar los acontecimientos, como explica muy bien U. Frith (1992), que habla del mundo compartimentado del autista. Cuando vemos a una persona, un animal o un objeto, le percibimos de una manera global y le reconocemos inmediatamente: es un perro, es mi amigo Pierre, es un coche... Si mi amigo Marc cambia de peinado o de ropas, sabré que sigue siendo él a pesar de las modificaciones. Para mí es totalmente evidente que el perro que acabo de cruzar y que vuelve en el otro sentido es el mismo. Que me es indiferente que las puertas del

coche estén cerradas o abiertas para reconocerlo: continúa siendo un coche. Si sale un buen olor del horno, sé que se debe a que se está cociendo el pastel que he metido en él. Si llaman a la puerta durante el día, iré a abrir, encontrando normal que vengan a visitarme. Pero imaginemos que no me acuerdo de que he metido un pastel en el horno y que observo un olor de cocción... ¿cuál sería mi reacción? Y si mi amigo Marc viniera a visitarme con las mismas ropas pero con una cara diferente, ¿cuáles serían mis sentimientos? Las personas autistas pueden tener problemas ante acontecimientos que nos parecen evidentes. De este modo, un individuo podrá ser percibido sucesivamente como la suma de una cabeza, un cuerpo, unos brazos, etc. , considerando separadamente cada uno de estos elementos. Es como si los estímulos del entorno fueran cada vez diferentes e inesperados. Para recrear un conjunto, una persona autista necesitará, por ejemplo, conocer la fecha de nacimiento de su interlocutor, porque este elemento para ella es un signo de reconocimiento imprescindible... del que nosotros pasamos normalmente. Los lazos que establecen las personas autistas entre los acontecimientos no tienen forzosamente la misma forma que los nuestros.

- Afectividad discordante: manifestar un simple contento puede hacerse, por ejemplo, con un estallido de risa. Los autistas tienen muchas dificultades para expresar adecuadamente sus sentimientos. A veces les es difícil pedir lo que necesitan desde el punto de vista material. Pero expresar cosas tan impalpables como las emociones requiere unas competencias más elaboradas. Es muy complicado aprender en qué momento hay que reírse a carcajadas y en qué momentos es mejor una simple sonrisa.

Hay que tener en cuenta las circunstancias sociales, el lugar en el que se encuentra y las personas presentes. Para un autista tampoco es evidente decidir si los sentimientos que tiene son un simple contento que se manifiesta con una sonrisa, o una intensa alegría que se expresa de otro modo.

- Las personas autistas también tienen una percepción diferente de su entorno. Algunos aspectos del mundo les parecen apasionantes y despiertan su atención, mientras que estos mismos elementos parecen totalmente anodinos para la mayoría de las personas. La experiencia de Grandin, contada por Frith (1992), es interesante: “Me acuerdo de que yo examinaba intensamente la arena, como un investigador que mira un espécimen en el microscopio. Aún me veo observando, hasta en los más pequeños detalles, cómo se deslizaba la arena, o cuánto tiempo podía girar sobre sí mismo la tapa de un bote según la velocidad a la que lo había lanzado. Mi mente estaba activamente ocupada en estas actividades. Me concentraba en ellas y olvidaba todo lo demás”.

Los que viven con personas autistas han observado a menudo su particular interés por detalles del entorno: reflejos, texturas, sonidos y formas especiales. A niveles más elevados, puede tratarse de un interés por temas especiales, como los itinerarios de los trenes o los sellos de correos. Los ruidos normales le pueden parecer insoportables a un autista.

Los autistas pueden encariñarse con componentes sensoriales de las acciones: gritar simplemente por el placer de oírse, desgarrar por la satisfacción del ruido del papel .

¿Por qué son tan frecuentes los trastornos de comportamiento en las personas autistas?. No se comportan así “porque esto forma parte de su personalidad”. De hecho, tienen muchos problemas para comprender nuestro mundo y muchas veces nuestros códigos sociales les parecen extraños e incomprensibles. Los trastornos de comportamiento de las personas autistas son la expresión de sus dificultades, de sus temores, de sus necesidades y de sus apetencias. Cuando falta la comunicación, y la expresión de las necesidades depende de los trastornos del comportamiento, es que se han superado los límites de la persona. Si se quiere ayudar a la persona autista, nos corresponde a nosotros descodificar estos mensajes; ella misma no podrá darnos la clave.

La finalidad de este módulo es enseñar, a los profesionales que tratan con personas autistas, a analizar y comprender los problemas de comportamiento y a poner a punto unas estrategias de intervención apropiadas. Precisemos que las intervenciones siempre estarán diseñadas con una filosofía de revalorización de la persona: las personas autistas deben poder vivir una vida de calidad desempeñando un papel activo en nuestra sociedad. Por lo tanto, nuestro objetivo es ayudarles a utilizar unos medios que les permitirán superar sus dificultades.

En primer lugar consideraremos las prioridades de intervención y precisaremos los criterios en función de los cuales se considerará prioritaria una intervención. A continuación, nos esforzaremos por comprender las razones por las que una determinada persona presenta trastornos de comportamiento; es el análisis funcional. En tercer lugar, pasaremos revista a las principales estrategias de intervención. Finalmente, les propondremos una evaluación que les permitirá probar sus conocimientos y competencias en este campo de los trastornos graves de comportamiento.

Como pueden ver, nuestro objetivo no es dar recetas ya hechas, aplicables en cada trastorno, que bastaría con aplicarlas sin más. No desestimamos responder concretamente a preguntas concretas relativas a la vida cotidiana de las personas autistas y de los que intervienen, pero hacemos hincapié en una “actuación de resolución de problemas”, que la persona que interviene pueda utilizar, sea cual sea el trastorno de comportamiento del que se trate.

UNIDAD 1

¿CUÁNDO SE DEBE INTERVENIR?

CASO ILUSTRATIVO

El señor S., conocido entre sus amigos con el nombre de Marc, se comporta de forma extraña en ciertas situaciones: se balancea, hace gestos raros con sus manos y lanza grititos. Este comportamiento es evidentemente especial y no pasa desapercibido. En los lugares públicos, llama inmediatamente la atención. En casa, también se dan este tipo de demostraciones, quizás un poco menos a menudo, y se le presta menos atención: todo el mundo está acostumbrado.

¿Qué hay que hacer ante este comportamiento? ¿Hay que intentar suprimirlo?

Algunos dirán que Marc es un “poco especial”, pero que hay que aceptarlo como es. Después de todo, todos tenemos nuestras pequeñas manías... ¿Pero si lo que quiere decir con esto es que se siente mal y que necesita nuestra ayuda? No, porque viene a buscarnos cuando nos necesita... Pero, de todos modos parece que ocurre con más frecuencia cuando se encuentra angustiado... ¿Qué hacer? ¿Actuar, o no actuar?

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Al término de esta unidad, ustedes serán capaces de decidir si se necesita preparar una intervención para un problema de comportamiento en una persona autista:

1. Citar los criterios según los cuales se juzga prioritario un problema de comportamiento.
2. Decidir si es necesario estructurar una intervención para un problema de comportamiento basándose en los criterios de prioridad.

1. ESTABLECER PRIORIDADES

Cuando nos enfrentamos a un problema de comportamiento, muchas veces la pregunta del entorno es de tipo: “¿Qué hay que hacer para acabar con esto?” Las personas esperan una respuesta concreta a un doloroso problema. O bien nos preguntamos sobre comportamientos inhabituales: nos preguntamos si hay que hacer algo para atenuarlo, o si vamos a aceptar a la persona con sus cualidades y sus defectos.

La tolerancia con respecto a los problemas de comportamiento varía según los medios, en función de las exigencias de la familia o del medio de acogida. En ciertas familias, es importante mantener el orden en la casa y todo el mundo debe hacer un esfuerzo. En otras, no vemos la ropa y los libros que se acumulan: lo importante son otras cosas. En otras, se le permiten más cosas a la persona autista para hacerle la vida más agradable, y todo el mundo hace un esfuerzo por ayudarlo. En otras, serán más exigentes y pensarán en su futuro: no queremos que sea dependiente. Es muy difícil encontrar un término medio.

Por otro lado, un comportamiento indeseable no aparece por azar, sin razón. Aparece por la influencia de las circunstancias de la vida de una persona, en función de la forma como se adapta a su entorno, y en la que su entorno responde a sus necesidades. Esta adaptación se lleva a cabo fácilmente en las personas autistas y puede crear comportamientos desviados. Corresponde a la persona que interviene examinar el contexto de la petición de intervención.

En un primer momento, se trata de examinar las circunstancias de la vida de la persona y de situar los comportamientos en el conjunto de otros campos. ¿Cuál es la importancia de este comportamiento en la vida de la persona autista? ¿Cuál es la importancia de este comportamiento con respecto a otros campos en los que se desea acompañar a la persona autista? ¿Quién es prioritario? ¿Quién “sufre” este comportamiento? ¿La persona, el entorno o los dos?

Para responder a estas preguntas, consideramos algunas situaciones muy diferentes que en nuestra opinión necesitan una intervención. Partiremos de estos ejemplos para formular algunos principios generales.

“Pauline tiene 15 años. Se expresa con algunas vocalizaciones y algunos gestos. Desde hace varios meses, se golpea la cabeza contra los muebles y las paredes, con tal fuerza que se ha herido seriamente.”

Algunos comportamientos excesivos son tan graves que no cabe lugar a dudas sobre si es necesario planificar una intervención para remediarlo lo antes posible.

“Paolo tiene 18 años. Frecuenta un centro de aprendizaje profesional desde hace 2 años: le gusta la madera, aprende a lijar, decapar y encerar los muebles para restaurar. En el taller todo el mundo lleva ropa de trabajo: mono y zapatos cerrados. Paolo no soporta esta ropa y se pone agresivo cuando alguien intenta imponérsela. Todas las mañanas, la sesión del vestuario es tormentosa y no se autoriza a Paolo a entrar en el taller hasta que no esté vestido de forma adecuada.”

Otros comportamientos son problemáticos, pero menos graves. Pensamos que se debe hacer algo, pero que estos comportamientos pueden reabsorberse de forma indirecta, a través del desarrollo de otras competencias (por ejemplo, otros medios de comunicación, competencias de juegos para evitar el aburrimiento). La seguridad de la persona autista o de su entorno no está amenazada, pero la desviación es importante y podría impedir la integración social.

Del mismo modo, cualquier comportamiento que interfiera con los aprendizajes puede ser suficientemente serio para echar por tierra todos los esfuerzos de un programa (por ejemplo, gritar, levantarse constantemente). Ahora bien, los aprendizajes son importantes para el joven autista ya que influirán en la calidad de su vida futura. Cuando pensamos que un comportamiento interfiere con el aprendizaje, es necesario verificar si efectivamente es así. No hay que confundir el hecho de perturbar el aprendizaje con el hecho de molestar al profesor o educador. Una persona autista puede aprender de forma eficaz y al mismo tiempo presentar un comportamiento inhabitual (levantarse, mirar a un lado, etc.). Depende de las personas; cada una puede tener su estilo particular de aprendizaje.

“Etienne ha cogido la costumbre de taparse los oídos cuando se encuentra en su mesa de trabajo. Su profesor piensa que Etienne no conseguirá trabajar como es debido si presenta este comportamiento. Tras una atenta observación de la situación, vemos que Etienne se tapa los oídos cada vez que aumenta el nivel sonoro de la clase: quizás se trata para Etienne de seguir atento a lo que hace y de protegerse de las perturbaciones exteriores. En este caso, la intervención podría ser relativamente simple: bastaría quizás con permitir a Etienne aislarse mientras trabaja.”

“Cuando Muriel está enfadada, se muerde la mano para expresar su descontento. Se la muerde de un modo muy superficial, sin herirse, pero siempre con mucha ostentación.”

A veces se puede intervenir en un comportamiento que no es peligroso en ese momento pero que podría llegar a serlo. Por ejemplo, un niño que se muerde la mano de forma espectacular, pero sin herirse, o que se pega en la cara rozándose ligeramente. En ese momento, el comportamiento no es peligroso, pero es importante que se intervenga para que no se convierta en una mala costumbre y que no degenera hasta convertirse en grave y difícil de resolver.

“Cuando entra en una casa, el Sr. J. no puede resistir a leer todos los papeles que ve, aunque sea la casa de alguien al que no conoce, aunque se trate de una carta que no le concierne. En su familia encuentran que este comportamiento es molesto, pero soportable al fin y al cabo; se contentan con llamarle al orden de vez en cuando, o con bromear con él sobre eso.”

Existe una variedad de comportamientos “excesivos” que no suscitarán ninguna intervención. No obstante, esta desviación no está admitida definitivamente. Puede variar mucho de una persona a otra, de un medio de vida a otro.

2. CRITERIOS SEGÚN LOS CUALES SE CONSIDERA UN TRASTORNO DE COMPORTAMIENTO COMO UN PROBLEMA PRIORITARIO

- Si el comportamiento presenta un peligro para la persona autista o para su entorno. Se trata de situaciones de agresión y automutilación. La gravedad de estos comportamientos es evidente y siempre se necesitará un intervención.
- Si el comportamiento hace que el aprendizaje sea imposible, y pensamos que el aprendizaje es imprescindible para la evolución y la calidad de vida de la persona.
- Si el comportamiento puede hacerse grave si no se le presta atención: golpearse muy ligeramente, hacer como que se pega o romper objetos. También hay que tener cuidado de los comportamientos corrientes en los niños, pero que plantean un problema cuando se mantienen y aparecen a la edad adulta: chuparse el dedo, tirarse al suelo,...
- Si el comportamiento es difícilmente compatible con una vida social normal (ej. desnudarse en público, dirigirse a todas las personas que encuentra...). Para juzgar lo que es aceptable y lo que no lo es, nos referiremos al estilo de vida de la familia o del medio de acogida: algunos comportamientos pueden ser tolerados en ciertos medios y estar fuera de lugar en otros.

Sin embargo esta revisión de criterios esencial no basta: la persona que interviene puede referirse a ellos para facilitar su evaluación, pero no debe olvidar que cada situación necesita una decisión clínica individual, basada en un cierto número de elementos conocidos y sin duda en otros de más difícil apreciación o que revelan en parte un juicio de valor, o un juicio social. Evidentemente, el papel del equipo es garantizar que se respeten las condiciones de la toma de decisión.

3. RESUMEN

| CRITERIOS SEGÚN LOS CUALES ES NECESARIA UNA INTERVENCIÓN | |
|---|---|
| ACTUAR SI: | El comportamiento es peligroso para los demás. |
| | El comportamiento representa un peligro para la persona. |
| | El comportamiento puede llegar a hacerse más grave si no se interviene inmediatamente. |
| | El comportamiento hace difícil la integración social (desviación con respecto a la edad o la cultura) |
| | El comportamiento interfiere realmente con los aprendizajes |

4. EVALUACIÓN

4.1. Enunciar los 5 criterios según los cuales un problema de comportamiento debe ser tratado de forma prioritaria.

-
-
-
-
-

4.2. En cada una de las siguientes situaciones, decidir si es necesaria una intervención y justificar por qué.

- a) En casa, a Michel le cuesta ponerse en marcha por las mañanas, aunque dispone de todo el tiempo necesario para prepararse.
- b) Desde el comienzo del nuevo año escolar, Paul se inquieta por su entorno y su comportamiento se hace violento. En sus crisis, pega sin control, agarra con una fuerza no controlada. Ataca a la primera persona que encuentra en su camino.
- c) Olivier rasga sus ropas en los ataques de rabia. A veces los rasga varias veces por semana y su familia se desalienta.
- d) Cuando Muriel termina su comida, se levanta inmediatamente de la mesa, a pesar de las llamadas de sus padres. Cuando se le obliga a sentarse, coge verdaderas rabietas.
- e) Cuando Julian tiene que ir a la piscina, su comportamiento se hace difícil de aguantar: ataca a los demás, pellizca y muerde. También se niega a desnudarse, y grita cuando se le mete en el agua.
- f) En cuanto puede, Marc se quita los zapatos. Si se le pone unos zapatos cerrados que no puede soltar solo, se enfada, patalea e incluso llega a romper objetos.

Compare sus respuestas con la corrección que se encuentra al final del manual.

UNIDAD 2

EL ANÁLISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO O LAS RAZONES DE LA CÓLERA

CASO ILUSTRATIVO

Ante un problema de comportamiento, el educador, el profesor, los padres, deben reaccionar inmediatamente, sobre todo cuando se trata de agresiones, automutilación o destrucción. De este modo, Martín se ha golpeado la cabeza contra la ventana de su habitación, el mes pasado. Al oír el ruido, dos educadores se precipitaron, intentando controlarlo. Todo el mundo debió enfrentarse a una dura prueba: Martín se había cortado y no se calmó hasta que se quedó agotado, los educadores quedaron llenos de golpes. Se intentó actuar sobre lo más urgente, alejar el peligro y restablecer la calma. La emoción era grande para todos; era un verdadero estrés.

Una vez que se restableció la calma, se comentó el acontecimiento. Quizás se esperaba que ocurriera eso. Se había notado un ambiente tormentoso (una vez más), pero sin notar nada especial que pudiera provocar la tensión. Estos autistas son totalmente imprevisibles. Por otro lado, la situación se está poniendo demasiado difícil; tendremos que hablar y sentarnos alrededor de una mesa.

Se discutió durante una hora. Cada uno habló de Martín e intentó plantearse las preguntas correctas. ¿Por qué actúa así? Nadie llevó una bola de cristal y no se encontró una respuesta satisfactoria. Es cierto que tenemos la impresión de que sufre cuando está así, y que quisieramos ayudarlo, pero primero habría que comprenderle.

Esta unidad les invita a este esfuerzo de comprensión, presentándoles tres instrumentos: una guía de entrevistas o recopilación sistemática de informaciones, un cuadro para la observación directa de los comportamientos y las situaciones problemáticas y, por último, algunas sugerencias para una acción que intenta verificar una hipótesis insuficientemente asentada.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Podrán aplicar la metodología del análisis funcional a problemas de comportamiento en situación real.

Para la guía de entrevistas:

1. Explicar la utilidad de la guía de entrevistas
2. Enumerar las variables que pueden influenciar y perturbar el comportamiento
3. Recopilar los datos relativos a los trastornos de comportamiento de una persona real mediante la guía de entrevistas
4. Identificar los datos pertinentes que permitan encontrar las funciones de los comportamientos y sintetizarlos.

En la observación directa:

1. Realizar una observación directa de problemas de comportamiento en situación real.

En la manipulación sistemática del contexto:

1. Precisar las condiciones de aplicación de la modificación sistemática del contexto.
2. Definir la manera de modificar las variables del entorno de forma que se determinen las funciones de los comportamientos.

INTRODUCCIÓN

Antes de cualquier intervención, es necesario evaluar la situación con precisión. “Un buen análisis permite una mejor elección de las intervenciones y evita errores posteriores cuya reparación puede ser costosa, tanto para la sociedad como para el bienestar del cliente. El análisis sistemático de los comportamientos puede considerarse, por lo general, como una buena inversión para una intervención eficaz”. (Maurice citado por l’Abbé y Morin, 1992).

Nosotros proponemos una herramienta, denominada “análisis funcional”, que permite una comprensión de los problemas de comportamiento. De acuerdo con los trabajos de l’Abbé y Morin (1992) y O’Neill y Horner (1990), proponemos un modelo de análisis del comportamiento que no esté únicamente basado en lo que precede o lo que sigue inmediatamente al comportamiento. Preferimos integrar este aspecto en una perspectiva de análisis multidimensional, que integre los datos biológicos y farmacológicos, educativos y ecológicos. Las causas de un problema de comportamiento pueden proceder efectivamente de diferentes fuentes: del estilo de vida de la persona, de una falta de estimulación, de estrategias de enseñanza ineficaces, de una falta de interés o de habilidades para comunicar, de un entorno pobre o de una condición psicológica especial.

La finalidad no es establecer un inventario de los problemas “internos” de la persona. El problema de comportamiento no es ante todo una característica de la persona autista, sino que debe comprenderse en sus relaciones con el entorno. Está provocado por una respuesta inadecuada de la persona ante ciertas características del entorno. Es posible descodificar estos comportamientos según el contexto en el que se producen y por lo tanto “comprenderlos”.

Se pueden presentar dos situaciones principales, sin que sean exclusivas una de la otra. Por un lado, los problemas de comportamiento resultan a veces problemas de aprendizaje: la persona emite un comportamiento inadaptado porque no ha aprendido a actuar de forma adecuada, no dispone de medios de comunicación suficientes, o la enseñanza no está adaptada a su capacidad (demasiado fácil o demasiado difícil).

En otras situaciones, el problema de comportamiento pondrá de manifiesto que la persona tiene problemas de adaptación a una situación o a un entorno. Aquí, no se trata tanto de la persona que plantea el problema sino de las exigencias, las características de su entorno, que es por ejemplo incoherente de un día para otro, o demasiado exigente, o demasiado poco.

Trabajaremos para descubrir la función en cada uno de los problemas de comportamiento. ¿Para qué sirve? ¿Qué busca la persona con su comportamiento? ¿Qué podría querer decir? ¿Qué intenta evitar?.

A menudo, la persona autista será incapaz de responder a estas preguntas y será inútil preguntarle. Evitaremos preguntarle (salvo, por supuesto, si es capaz de responder): “¿Qué te pasa? Explícame lo que pasa. Intenta decirlo de otro modo, etc.” o, si no, no nos contentaremos sólo con preguntarle. Utilizaremos la observación directa, ya que

observando de forma muy atenta el comportamiento y el contexto en el que se produce, podremos determinar la razón de su aparición.

La metodología que proponemos está sacada de los trabajos del equipo de la Universidad de Oregón y, especialmente, de la obra de O'Neill y al. (1990). Para reunir las informaciones, existen tres posibilidades:

- Recopilar informaciones preguntando a la persona autista o a su entorno mediante la guía de entrevistas. También la puede rellenar uno mismo si se dispone la información suficiente, y completar a continuación solicitando ayuda a otros.
- Observar directamente el comportamiento y el contexto en situación real, utilizando el cuadro de observación.
- Modificar las variables que influyen en el comportamiento con el fin de determinar cuáles son verdaderamente pertinentes: la modificación sistemática del contexto.

1. ¿PROBLEMA DE APRENDIZAJE O PROBLEMA DE ADAPTACIÓN?

Hemos mencionado, en la introducción de la unidad 2, que un problema de comportamiento puede ser un problema de aprendizaje o un problema de adaptación al entorno. Los problemas de aprendizaje aparecen cuando las condiciones de enseñanza (actividades escolares o profesionales) no están suficientemente adaptadas a las posibilidades de la persona autista. Por otra parte, existe toda una gama de comportamientos-problema que aparecen independientemente de las situaciones pedagógicas y que más bien dependen de la problemática del autismo.

1.1. Problemas de aprendizaje

Cualquier persona a quien se le pida un esfuerzo por encima de sus fuerzas, está sometida a un estrés. La forma de manifestar este estrés es diferente de una persona a otra: va desde la irritabilidad al insomnio, pasando por sensaciones de dolor, picores, trastornos de concentración. Todas estas manifestaciones se observan en los comportamientos de los individuos implicados. Aparecen cuando las tareas son demasiado largas, no se comprenden bien, son demasiado difíciles o molestas.

Asimismo, si no se entiende muy bien lo que se espera de nosotros, si se está sometido a mensajes contradictorios, nuestro comportamiento se resiente. Según el temperamento del individuo, surgirá una rebelión, o se traducirá en manifestaciones más discretas pero reales.

Los autistas no escapan a estas dificultades. No obstante están más desprovistos que la mayoría de la gente para expresar lo que sienten en las situaciones que no comprenden o en las que se les pide demasiado. El malestar puede expresarse por problemas de comportamiento que a menudo son la única forma de escapar a una situación desagradable.

En este momento, una adaptación de las actividades (simplificándolas, o variándolas o acortándolas) permite restablecer un equilibrio en el comportamiento.

Los problemas de aprendizaje no siempre se manifiestan inmediatamente en el momento en que surge el malestar. La acumulación de dificultades durante una jornada o durante una semana puede generar problemas que se presentarán más tarde, por ejemplo en la vuelta a casa. Por esto no nos podemos contentar con examinar el contexto inmediato del comportamiento (únicamente lo que precede o lo que sigue): los comportamientos no siempre son reactivos sino que pueden estar motivados por acontecimientos, o contextos no inmediatos. El examen de los diversos factores que influyen en la vida de la persona autista, completando la guía de entrevistas del análisis funcional, permite hacerse una idea de conjunto y situar los problemas de comportamiento en relación con su contexto amplio.

1.2. Problemas de adaptación

Para una persona autista, la vida es una fuente perpetua de enigmas y de incomprendiones. ¿Cómo comprender que esta mujer que cambia de ropas y de peinado es siempre la misma? ¿Cómo no asustarse con la bocina de un camión cuando todos los ruidos se reciben con mucha intensidad? ¿Cómo aceptar irse de una habitación cuando no se sabe si seguirá existiendo cuando nos hayamos ido? ¿Qué significan todos estos movimientos de la cara de mi interlocutor? ¿Está enfadado o contento?

Ante esta masa de estímulos insólitos, los autistas necesitan puntos de referencia, de estabilidad, rutinas tranquilizadoras. Muchas veces prefieren evitar aquello que varía, lo que es desconocido o incomprensible. Por esta razón, una perturbación en las costumbres puede provocar verdaderas crisis en algunos. Otros reaccionarán con fuerza ante contactos que les parecen insoportables (presencia demasiado cercana, mirada directa), o ante sensaciones intolerables (por ejemplo, ciertos ruidos). Estas reacciones extremas están en relación directa con los trastornos asociados al autismo. A menudo, se necesita una adaptación en el entorno para prevenir las crisis.

2. LA GUÍA DE ENTREVISTAS

La guía de entrevistas es una herramienta que permite recopilar numerosas informaciones sobre el contexto del comportamiento de la persona autista. Ayuda a plantear las preguntas apropiadas, incluyendo aquellas en las que quizás no hubiéramos pensado. Se presenta en forma de un cuestionario, del que se ha incluido un ejemplar en el anexo. Este cuestionario es individual, se refiere a una sola persona autista. Pasaremos revista a los distintos apartados para aprender a responder lo más completamente posible.

2.1. Describir el comportamiento

Se trata en primer lugar de recoger informaciones sobre el comportamiento, su frecuencia, su duración y eventualmente su intensidad. Se busca obtener una definición operativa del comportamiento, es decir, una definición totalmente precisa, de forma que alguien que no conozca la situación pueda comprenderlo sin lugar a equívocos. Para que la definición sea

operativa, el comportamiento tiene que estar descrito de forma observable y medible. ¿Cómo?

- ù Dar un nombre o un título al comportamiento (por ejemplo: gritar, morder, taparse los oídos)

- ù Dar una breve descripción de los movimientos físicos realizados, lo que llamamos la topografía (por ejemplo: lanza series de grititos agudos, se golpea la cabeza con la palma de la mano).

- ù Determinar la frecuencia de la aparición del comportamiento (por ejemplo: 4 veces/hora; 1 vez/minuto; 20 veces/día; 5 veces/semana...).

NOTA: Hay que evitar las evaluaciones vagas del tipo “a menudo, a veces, de vez en cuando”. A veces, será necesario o útil proceder a observaciones más finas de la frecuencia de la aparición del comportamiento.

- ù Determinar la duración de los episodios (en segundos, en minutos). Este aspecto es importante cuando lo que plantea problemas es sobre todo la duración, o se piensa que se debe disminuir la duración del comportamiento.

NOTA: evitar los términos vagos como “mucho tiempo, variable”.

- ù Determinar la intensidad de los episodios (fuerte, mediana o débil). Muchas veces la intensidad es difícil de evaluar en una situación clínica concreta, ya que no disponemos de aparatos de medición... A menudo nos referiremos a una opinión que nos esforzaremos por uniformizar entre todos los que intervienen.

- ù Vincular entre ellos los comportamientos que aparecen juntos en una misma situación. Esta identificación de cadenas de comportamiento son esenciales, ya que a menudo los comportamientos-problema no se presentan de forma aislada, sino en secuencias (piensen en Rain Main, y en todos los comportamientos que presenta para evitar ir en avión).

ACTIVIDAD

Decidir si se pueden o no considerar operativas las siguientes observaciones (comportamiento descrito de forma observable y medible).

| | Comportamiento | Descripción | Frecuencia | Duración |
|-----|----------------|------------------------|-----------------|----------|
| 1. | es difícil | | | |
| 2. | se enfada | | | |
| 3. | corre | | | |
| 4. | fábula | | | |
| 5. | | en el taller | | |
| 6. | | se arranca los botones | | |
| 7. | | repite “buenos días” | | |
| 8. | | rápido | | |
| 9. | | | 4 veces al día | |
| 10. | | | con regularidad | |
| 11. | | | cada 30 seg. | |
| 12. | | | cuando crisis | |
| 13. | | | | 1 minuto |
| 14. | | | | variable |
| 15. | | | | 5 seg. |

Respuestas:

1. Descripción no operativa: no se sabe qué comportamientos aparecen cuando la persona “es difícil”.
2. Descripción no operativa o insuficiente: se puede enfadar de muchas formas.
3. Descripción operativa: se puede observar y medir este comportamiento.
4. Descripción no operativa: una persona no introducida en el tema no puede entender lo que quiere decir.
5. Descripción no operativa: el hecho de que el comportamiento tenga lugar en el taller no ayuda a imaginarse cómo se desarrolla.
6. Descripción operativa.
7. Descripción operativa.
8. Descripción no operativa: no hay indicaciones sobre la manera en que la persona realiza el comportamiento.
9. Descripción operativa.
10. Descripción no operativa: no precisa.
11. Descripción operativa.
12. Descripción no operativa.
13. Descripción operativa.
14. Descripción no operativa: término vago.
15. Descripción operativa.

2.2. Recopilar informaciones sobre el entorno en el que aparece el comportamiento (contexto ecológico)

Cuando buscamos la causa de un problema de comportamiento, no la encontramos forzosamente, en todo caso no totalmente, en los factores que le han precedido inmediatamente. Un problema de comportamiento no siempre es reaccional, especialmente en los casos de automutilación, cuando la persona se hierde de forma estereotipada con el fin de generarse sensaciones. No siempre podemos decir, por ejemplo: “Coge una rabieta porque no consigue terminar su ejercicio” o “Destruye los objetos porque se le ha refusedo una u otra cosa”. Existe toda una gama de circunstancias en las que, a primera vista, no se ve lo que ha podido iniciar los problemas.

El formulario de entrevistas permite recopilar una serie de informaciones sobre los acontecimientos que “rodean” al comportamiento. Llama nuestra atención sobre variables, a veces poco visibles, que pueden influenciar la aparición del comportamiento.

2.2.1. Variables biológicas

- *Los medicamentos:* Los efectos secundarios de ciertos medicamentos pueden disminuir la vigilancia, provocar temblores, mareos, producir una sensación de sed. El médico es la persona que podrá informarles sobre los efectos de las medicaciones prescritas. Lea también los prospectos que acompañan a los medicamentos.
- *Los factores orgánicos:* La falta de confort o el dolor provocados por las enfermedades pueden explicar ciertos trastornos en el comportamiento. Igualmente, las variaciones hormonales (pubertad, período premenstrual) o los desórdenes neurológicos (por ejemplo, epilepsia) pueden influenciar el comportamiento. Esto es tanto más importante en la medida que, sin duda, numerosas personas autistas no tienen un conocimiento ni muy claro ni muy preciso de su cuerpo y muchas veces no pueden explicar dónde les duele.
- *Los déficits sensoriales:* Se trata de trastornos de la vista o de la audición, que pueden implicar dificultades a nivel de la comprensión de los estímulos y a nivel de las facultades de expresión. También aquí la evaluación es difícil, y el recurso a exámenes médicos en profundidad imprescindible. En todo caso, se completará la información recogida de este modo con una observación de las dificultades sensoriales en la vida cotidiana.
- *El sueño:* ¿La persona observada duerme suficientemente? ¿Los comportamientos-problema también aparecen durante el sueño? ¿La fatiga podría influenciar el comportamiento?. Muchos niños autistas tienen unas costumbres de sueño específicas: duermen poco y de forma irregular. No debe desestimarse la repercusión de estas costumbres en el estado de vigilia del niño, y también de sus padres o de las personas que intervienen...
- *La alimentación:* ¿La persona tiene preferencias, costumbres? (Por ejemplo, comenzar todos los días con una sopa, no soportar la comida demasiado caliente, comer sólo

alimentos cortados en pequeños trozos). ¿Se tiene en cuenta?. ¿Sufre alergias la persona? Un especialista en dietética o un alergólogo pueden ser buenos consejeros.

2.2.2. Las variables educativas

- *El horario:* ¿Cuál es? ¿El horario de la jornada está constituido de una forma equilibrada? (tiempo de trabajo, ocio, libre...). ¿Está sometida la persona, por ejemplo, a largos períodos de inactividad, o a largos trayectos...? ¿La persona tiene algún modo de controlar su programa horario? (¿puede elegir?).
- *La previsibilidad de los acontecimientos:* Sabemos que las personas autistas reaccionan a veces con dificultad ante los acontecimientos que les parecen imprevistos. Saber de antemano lo que va a pasar les da seguridad y les ayuda a controlar su entorno. Así mismo, la constancia de las intervenciones es un factor importante en los trastornos de comportamiento. Si existen varias personas que intervienen, es importante que adopten la misma línea de conducta para evitar que uno no contradiga al otro. También es importante que la persona autista esté advertida de los cambios de personas para que sepa con antelación con quién va a tratar.
- *Los distintos tipos de actividades:* ¿Las actividades son suficientemente variadas para no provocar aburrimiento?, ¿Son agradables para la persona?, ¿Son revalorizantes?, ¿Hay suficientes actividades físicas?.
- *Las posibilidades de elección:* Como cualquiera de nosotros, las personas autistas necesitan poder elegir, tienen necesidad de un espacio de libertad. El hecho de elegir su entorno ayuda a mejorar la calidad de vida y evita a la persona autista frustraciones difíciles de soportar.
- ¿La persona encuentra placer en las actividades que se le proponen? ¿Cómo lo sabe usted? El resultado que la persona puede obtener y apreciar es importante (desde el punto de vista de ella).
- *Objetos personales:* Como todo el mundo, las personas autistas necesitan tener “sus cosas”, un lugar donde guardarlas, y el medio de acceder libremente. Las frustraciones a este nivel pueden influir en la aparición de trastornos en el comportamiento.

2.2.3. Las variables sociales

- *La densidad de población:* las personas autistas pueden sentirse a disgusto en compañía de numerosas personas, sobre todo si el espacio es exiguo, o si se encuentran demasiado cerca de otras personas.
- *¿La persona tiene buenas relaciones con la gente de su entorno?* Las personas autistas necesitan más tiempo que los demás para habituarse a una nueva persona. ¿Soporta las situaciones de separación del entorno familiar? A este nivel se pueden distinguir las relaciones con el personal de las que tiene con su familia o sus semejantes.

- *¿La persona es sensible a las diferencias en los papeles que desempeña el personal (educadores, psicólogos, cocineros, enfermeras, médicos)? ¿Reacciona diferentemente en función de esto? ¿El personal varía a menudo (varias veces al día, a la semana, al año)?*
- *Los acontecimientos inhabituales pueden agravar los problemas de comportamiento en algunos autistas. Puede tratarse de un viaje, unas obras, una muerte, un nacimiento, un traslado. ¿Ha habido recientemente? ¿Muchos? ¿Se tiene cuidado en prevenirle?*

2.3. Predecir el comportamiento

Es raro que un comportamiento aparezca en cualquier momento de igual manera. Las circunstancias de la jornada hacen que el comportamiento varíe según los distintos momentos, los diferentes lugares, la presencia de esta o aquella persona, las diferentes actividades. Se podrá ver que la persona observada es sensible a ciertos acontecimientos como las peticiones, las transiciones, los tiempos de espera. También es interesante anotar las circunstancias en las que no aparece este comportamiento.

Por lo tanto, se trata de identificar de la manera más sistemática posible las principales condiciones que permitirán predecir la aparición de los comportamientos.

- *¿En qué momento del día? ¿Por la mañana, al anochecer, al comienzo de la noche?*

Generalmente, la identificación del momento permitirá sacar a la luz la presencia de factores concomitantes. Por ejemplo, sabrán que el estado de hambre de una persona, en función de la hora de su desayuno, puede influir en su comportamiento. Lo que se considera aquí no es tanto la hora, sino la distancia con respecto a la comida precedente o siguiente. También, los cambios de personal, de actividades, de circunstancias, relacionados también con la hora.

- *¿Dónde? ¿En la tienda, en la cama, en los lavabos, etc.?*
- *¿En qué circunstancias sociales? Con el profesor, la abuela, etc.*
- *¿Durante qué actividad? ¿Durante la preparación de la comida, del lijado de muebles, etc.?*
- *¿Cuáles son habitualmente las circunstancias especiales que provocan la aparición del comportamiento? Se trata de circunstancias propias a la persona (ej.: compra de zapatos nuevos, cambio de coche...).*

2.4. Determinar las funciones del comportamiento

Aquí les pedimos que den un paso más, y que se arriesguen, basándose en la información que ya han recogido, a precisar la o las funciones del comportamiento, es decir para qué sirve. Un comportamiento no surge por casualidad. Todo comportamiento tiene una motivación, nosotros decimos: una función. ¿Para qué puede servir un comportamiento-problema? A modo de recordatorio, se pueden presentar dos situaciones:

- Para obtener alguna cosa: objetos (comida, juego...), atención, estimulaciones (balanceos...).
- Para evitar alguna cosa: estimulaciones, una tarea difícil, sensaciones internas (dolor,...), una situación.

Según Horner (1990), las funciones posibles de los comportamientos pueden resumirse como sigue:

| Obtener | | Evitar | |
|------------------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|
| estimulación externa | estimulación interna | estimulación externa | estimulación interna |
| atención objetos actividades | balanceos estimulaciones visuales endorfina | atención tareas acontecimientos | dolor hambre malestar |

Ante esta gama de funciones posibles, vamos a plantear la hipótesis dirigida a explicar el comportamiento. En nuestra opinión, en estas circunstancias, y para esta persona en particular, ¿qué puede significar este comportamiento?

Abordando la noción de funciones, quisiéramos llamar su atención sobre las siguientes distinciones:

Puede ocurrir que un único comportamiento realice funciones diferentes según el contexto en el que aparece.

Ejemplo:

| Comportamiento | Función |
|----------------|---------------------------------|
| se golpea | llamar la atención (solo) |
| | pedir de beber (en la mesa) |
| | autoestimulación (tiempo libre) |

Pero también puede ocurrir que varios comportamientos cumplan la misma función.

Ejemplo:

| Comportamiento | Función |
|-------------------|--------------------|
| grita | escapar a la tarea |
| rompe el material | |
| araña | |

No existe un repertorio que defina las funciones de los comportamientos en general. Nunca se puede afirmar, por ejemplo, que el comportamiento “rompe el material” tenga siempre la función de “escapar a la tarea”- En otro contexto para la misma persona, o para otra

persona diferente en el mismo contexto, este comportamiento podría tener un significado distinto.

2.5. Otras variables

La emisión de un comportamiento-problema no se explica únicamente por la función del comportamiento. También intervienen otras variables que explican la aparición de uno u otro comportamiento en tal o cual situación.

2.5.1. Eficacia del comportamiento

¿El comportamiento es eficaz desde el punto de vista de la persona autista?, es decir: ¿Obtiene lo que desea rápidamente o tiene que esperar mucho tiempo? ¿Debe realizar un esfuerzo importante o el comportamiento es fácil de llevar a cabo? ¿El comportamiento le procura algún resultado, o pasa a veces (o a menudo) desapercibido y suscita pocas respuestas por parte del entorno?

Se trata de examinar la relación calidad/precio o coste/beneficio del comportamiento. Un comportamiento eficaz, es decir que cada vez provoca una reacción del entorno, de forma inmediata, y que es fácil de emitir para la persona, porque lo domina bien, es muy difícil de hacer que desaparezca.

Ejemplos:

A.

“Lucie tiene una forma muy personal de protestar cuando se le propone una nueva tarea: grita, se muerde la mano, llora y patalea. Este comportamiento es muy espectacular y necesita un importante esfuerzo físico por su parte. En estas situaciones, su educador no se deja impresionar: sabe que sólo se trata de un momento, que Lucie se calmará cuando esté familiarizada con la tarea. Suave pero firmemente, incita a Lucie a intentar el nuevo ejercicio, proporcionándole toda la ayuda necesaria.”

En este caso, podemos estimar que el comportamiento de Lucie no es muy eficaz: necesita un importante esfuerzo físico y no obtiene lo que buscaba en ese momento.

B.

“Martin tiene 16 años y adora acompañar a su madre al supermercado. La sección que más le gusta es la de los bizcochos y no soporta que salgan de la tienda sin llevarse los que prefiere. Cuando su madre no está de acuerdo, la agrede, le tira de los pelos y le da patadas. Al comienzo su mamá estaba firmemente decidida a no ceder. Pero según se fueron sucediendo las visitas al supermercado, la situación se hizo cada vez mas inaguantable y la mirada de los demás cada vez más difícil de soportar. Ahora, en cuanto Martin muestra signos de impaciencia, le compra lo que desea. El comportamiento de Martin se ha hecho cada vez más eficaz: poco esfuerzo y un resultado positivo cada vez. El peligro de este tipo de comportamiento es evidente: tiende a reforzarse con el paso del tiempo.”

2.5.2. Evaluación de los medios de comunicación de la persona

Sabiendo que las interferencias, a nivel de la comunicación entre la persona autista y su entorno, pueden generar trastornos en el comportamiento, es importante comprender su registro de comunicación. Por lo tanto, será necesario evaluar la manera en la que se comunica la persona (gestos, palabras, gritos, por ejemplo), para enseñarle a continuación otras maneras de transmitirlos, si nos parece necesario. La guía de entrevistas propone un cuadro que permite objetivar los modos y funciones de comunicación de la persona.

2.5.3. Evaluación de los intereses de la persona

Evaluando los intereses, podemos también darnos cuenta de qué es lo que le proponemos en comparación con lo que la persona aprecia. ¿Se le ofrece a la persona autista una vida suficientemente interesante para ella? ¿Alcanzamos sus intereses? Para una evaluación más completa, podemos inspirarnos en el inventario de los agentes de refuerzo (L'Abbé y Marchand, 1984), que se puede ver en anexo.

2.5.4. Comportamientos alternativos positivos

¿Cuáles son los comportamientos positivos que presenta la persona que podrían cumplir la misma función que los comportamientos que plantean un problema? ¿La persona presenta siempre el comportamiento en una situación dada o también reacciona a veces de forma adecuada? Dicho de otro modo, tengamos igualmente en cuenta lo que es capaz de hacer, aquello que podemos alentar, aquello de lo que podemos alegrarnos.

Ejemplo:

“Marie no consigue pedir ayuda de forma adecuada. Cuando se encuentra ante una dificultad, llora ruidosamente. Ayer, antes de salir al recreo, tenía problemas para cerrar la cremallera de su chaquetón. Se volvió hacia su educador y le tendió la mano. Este comportamiento positivo merece ser puesto de relieve. Marie necesitará que se le aliente a presentar este tipo de comportamiento cuando se encuentre en una situación difícil”.

Este inventario de comportamientos positivos es muy importante: en primer lugar, esta actuación evita que las personas que intervienen se tengan que focalizar en los comportamientos difíciles y sólo vean a la persona bajo esta perspectiva. Además, estos comportamientos positivos serán de gran utilidad cuando se trate de enseñar a la persona a reaccionar de otra manera: no habrá necesidad de enseñar un comportamiento totalmente nuevo, sino alentar un comportamiento que ya es capaz de presentar.

2.6. El ejemplo de Jeanne

A continuación, encontrarán el ejemplo de un análisis funcional cuyas informaciones fueron recogidas por O'Neill y al. (1990). Estas informaciones se adaptaron ligeramente para introducirlas en nuestra guía de entrevistas del análisis funcional.

GUÍA DE ENTREVISTAS DE ANÁLISIS FUNCIONAL

(Adaptado de O'Neill y al., 1990)

| | | |
|---|----------------|---|
| Sujeto: <i>Jeanne</i> | Edad <i>16</i> | Sexo M <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/> |
| Relator: | | |
| Fecha de la entrevista: <i>2/8/89</i> | | |
| Fuente de informaciones: padres/ <u>maestro/educador/médico/...</u> | | |

A. DESCRIBA EL(LOS) COMPORTAMIENTO(S)

1. ¿Cuáles son los comportamientos desviados?

Añada para cada uno de ellos una descripción operativa, una evaluación de la frecuencia, de la duración y de la intensidad.

| | Comportamiento | Descripción | Frecuencia | Duración | Intensidad |
|----|-----------------------------|------------------------------------|--------------------|-----------------|-----------------------|
| 1 | <i>Gritar</i> | <i>boca abierta, gritos agudos</i> | <i>3-5 X / día</i> | <i>10-15 s.</i> | <i>media</i> |
| 2 | <i>Destruir el material</i> | <i>rasgar con las 2 manos</i> | <i>1-2 X / día</i> | <i>15-20 s.</i> | <i>fuerte</i> |
| 3 | <i>Pellizcar</i> | <i>entre pulgar e índice</i> | <i>1-3 X / día</i> | <i>1-2 s.</i> | <i>fuerte (hiere)</i> |
| 4 | <i>Arañar</i> | <i>mete dedos en brazos/mano</i> | <i>1-3 X / día</i> | <i>2-3 s.</i> | <i>fuerte (hiere)</i> |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |

2. Entre los comportamientos que acabamos de describir, cuáles se producen al mismo tiempo (cadenas de comportamientos), en respuesta a una misma situación.

gritar - rasgar
gritar - pellizcar - arañar
pellizcar - rasgar

B. EL CONTEXTO ECOLÓGICO

1. Variables biológicas

- ¿Qué medicamentos toma el sujeto y cómo pueden éstos influenciar en el comportamiento?

sin medicación.

- ¿Cuáles son las variables médicas que podrían influir en su comportamiento? (ej.: asma, alergias, sinusitis, epilepsia, reglas...)

alergia a los productos lácteos, dolores menstruales.

- ¿Ve y oye bien la persona?

sí

- Describa los ciclos de sueño del sujeto y su grado de influencia en el comportamiento

duerme 7-9 /noche sin problema

- Describa las rutinas alimentarias o dietéticas del sujeto. ¿Puede estar influenciado el comportamiento por ello?

come normalmente - evita los productos lácteos (alergia)

2. Variables educativas

- Describa brevemente el horario tipo de la persona

| Mañana | | Tarde | |
|--------|------------------------------------|-------|--|
| 6:00 | <i>Levantarse</i> | 14:00 | <i>Comunidad → autobús 14:45</i> |
| 7:00 | <i>Higiene-vestirse-desayunar</i> | 15:00 | <i>Casa 15:30 - tentempié</i> |
| 8:00 | <i>Autobús escolar</i> | 16:00 | <i>merienda - tiempo libre</i> |
| 9:00 | <i>Trabajo autónomo</i> | 17:00 | <i>Tiempo libre - ayuda preparación cena</i> |
| 10:00 | <i>Educación física</i> | 18:00 | <i>Cena - limpieza</i> |
| 11:00 | <i>Escuela: preparación comida</i> | 19:00 | <i>Tiempo libre</i> |
| 12:00 | <i>Comida</i> | 20:00 | <i>Tiempo libre</i> |
| 13:00 | <i>Paseo</i> | 21:00 | <i>Higiene - Acostarse</i> |

- ¿En qué medida son previsibles las actividades que se producen para esta persona durante la jornada? ¿Hasta qué punto la persona está al corriente de las actividades que van a producirse, del momento en el que van a producirse, o dónde van a producirse y cuáles serán las consecuencias? ¿Utiliza un horario?

Conoce las rutinas

Responde normalmente a las instrucciones

Se anuncia antes de la actividad quién será el reforzador

- ¿Cuáles son las actividades que se realizan durante una jornada? ¿Son variadas o cubren las necesidades del sujeto?

Variadas =

rutinas

escuela

diversas actividades de tiempo libre (música, piscina...)

ayuda doméstica

- ¿Debe hacer elecciones durante sus actividades, sobre su lugar de vida, sus compañeros, sus ropas, su alimentación...?. ¿Se respetan sus elecciones? (inspírese del inventario de los agentes de refuerzo, ver anexo).

Las actividades de tiempo libre que se proponen son las que le gustan.

Alimentación = elección cuando es posible

- La persona vive las actividades como algo agradable? ¿Conducen a algún resultado apreciado por ella?

Si para las actividades de tiempo libre.

- Tiene la persona objetos personales en un lugar accesible para guardarlos?

Sí = casillero en la escuela

habitación individual

3. Variables sociales

- ¿Cuántas otras personas se encuentran en el entorno de la persona? ¿Puede influenciar la densidad de población en el comportamiento?

clase = otros 8 alumnos

1 profesor y 2 ayudantes

Más agitada cuando mucho ruido y más gente

- ¿Cuáles son las relaciones de la persona con los profesionales que se ocupan de ella? ¿En qué medida está influenciado el comportamiento por la calidad del contacto, nivel de formación, la cantidad de personal?

*Aprecia la atención del entorno
Recibe a menudo atención individualizada*

- ¿Las relaciones con la familia son satisfactorias?

Sí

- ¿Cómo se presentan las relaciones con los semejantes?

Buena relación cuando no hay demasiada gente

C. PREDECIR EL COMPORTAMIENTO

- Momento de la jornada: CUÁNDO se producen los comportamientos indeseables

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|---------------------------------|--|
| <i>Todo el tiempo -----></i> | <i>Educación física, autobús y paseo</i> |

- Lugar: DÓNDE se producen los comportamientos indeseables

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|-----------------------|---|
| <i>Clase - cocina</i> | <i>Educación física En la comunidad</i> |

- Circunstancias sociales: CON QUIÉN se producen los comportamientos indeseables

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|------------------------|------------------------|
| <i>Profesor, ayuda</i> | |

- Actividad: DURANTE QUÉ ACTIVIDAD se produce el comportamiento indeseable

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|----------------------|------------------------|
| | |

| | |
|--------------------------------------|---|
| <i>Tareas variadas en la escuela</i> | <i>Educación física</i> <i>En la comunidad</i> |
|--------------------------------------|---|

- ¿Existen situaciones, acontecimientos especiales que no se hayan recogido aún aquí, y que favorezcan la aparición de trastornos del comportamiento (exigencias especiales, interrupciones, esperas, el hecho de ser ignorado...)?

Ser ignorado

- ¿Qué cosa podría usted hacer que ocasionaría seguramente la aparición de comportamientos-problema?

Pedir algo que no le guste
Dejarla sola

D. DETERMINAR LA O LAS FUNCIÓN(ES) DEL (DE LOS) COMPORTAMIENTO(S)

- Considere cada comportamiento tomado en la descripción del comienzo de esta guía. Determine, para cada uno de ellos, lo que parece ser la(las) función(nes). Plantee sus hipótesis.

| comportamiento | Hipótesis | |
|---------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | lo que la persona quiere obtener | lo que la persona quiere evitar |
| <i>Gritar</i> | <i>atención</i> | <i>tarea solicitada</i> |
| <i>Arañar / Pellizcar</i> | <i>atención</i> | <i>tarea solicitada</i> |
| <i>Rasgar</i> | <i>atención</i> | <i>tarea solicitada</i> |

- Describa la reacción más habitual de la persona ante las siguientes situaciones:

| | comp. más probable | comp. menos probable | sin influencia |
|--|--------------------|----------------------|----------------|
| Cuando usted presenta una tarea difícil | X | | |
| Cuando usted interrumpe un acontecimiento que la persona aprecia | X | | |
| Cuando usted da una orden o una severa reprimenda | | | X |
| Cuando usted está presente pero ignora a la persona durante 15 minutos | X | | |
| Cuando se modifican las costumbres de la persona | | | X |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Cuando la persona quiere algo lejos de su alcance | | | X |
| Cuando la persona está sola | X | | |

E. OTRAS VARIABLES

1. ¿Es eficaz el comportamiento?

- ¿necesita un esfuerzo físico importante? *Sí*
Para rasgar (lucha por continuar)

- ¿permite siempre a la persona que obtenga lo que desea? o casi siempre, o de vez en cuando

Sí = imposible continuar la tarea

- ¿la respuesta viene inmediatamente? ¿después de un corto plazo o de un largo plazo?

Corto = 5 - 10 segundos

2. Los medios de comunicación de la persona.

Indique los comportamientos que manifiesta la persona para manifestar las siguientes funciones

Respuestas comunicativas

| Funciones de comunicación | Lenguaje complejo (frase) | Palabras múltiples (sin frase) | Palabras únicas | Otras emisiones (lloros, gritos) | Signos complejos | Signos simples | Movimientos de cabeza | Ecolalia | Señalar con el dedo | Arrastrar (estirar la mano) | Empuñar/Alcanzar | Dar objetos | Movimientos más importantes (hiperactividad) | Aproximarse a usted | Separarse/abandonar la situación | Mirada fija | Expresión facial | Agresividad | Automutilación | Otro |
|--|---------------------------|--------------------------------|-----------------|----------------------------------|------------------|----------------|-----------------------|----------|---------------------|-----------------------------|------------------|-------------|--|---------------------|----------------------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------|
| Llamar la atención | | | | X | | | | | | | X | | | X | | | | X | | X |
| Pedir ayuda | | | | X | | | | | | X | X | | | | | | | X | | |
| Pedir un alimento/objetos de las actividades que le gustan | | | | X | | | | | X | | X | | | | | | | X | | |
| Pedir un descanso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mostrar un objeto o un lugar | | | | | | | | | | X | | X | | | | | | | | |
| Indicar un dolor físico (dolor de cabeza, corte, náusea) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expresar su confusión | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Provocar o rechazar una situación que usted haya provocado | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | X | | X |

¿Cuál es el estilo de comunicación utilizado más a menudo por la persona?

Comunicación

La persona comprende lo que se le explica:

por frases : *sí, si las frases son conocidas*

por palabras : *sí (± 70 palabras)*

por palabras + gestos : *sí*

por imágenes : *sí después de aprendizaje*

por mensajes escritos : *no*

¿La persona es capaz de imitar los gestos de una tarea?

Sí, si se trata de una tarea corta.

¿Responde a las instrucciones no verbales (por ejemplo: señalar con el dedo...)?

¿Cómo expresa sí o no?

3. ¿Evaluación de los centros de interés de la persona?

En general, describa lo que le gusta hacer a la persona, o oír, o comer...

- *Actividades en la comunidad*
- *Juegos activos*
- *Cocacola*
- *Interacciones sociales / atención*
- *Música*
- *Juegos electrónicos*

4. ¿Cuáles son los comportamientos alternativos positivos que conoce la persona?

se acerca para interacción

¿Reacciona a veces de forma apropiada para expresar la misma cosa que el comportamiento problema?

mira para llamar la atención

¿Qué podría hacer usted para que la persona se comporte más positivamente durante una sesión de aprendizaje?

tareas cortas - una persona disponible

- ¿Qué debería pasar para que se desarrolle mal la sesión de aprendizaje?

Tareas demasiado difíciles

No se ocupan suficientemente de ella

¿Han ocurrido acontecimientos especiales que hayan perturbado la vida de la persona autista (muerte, traslados, trabajos...)?

No.

¿Cuáles han sido las estrategias que ya se han utilizado para intentar resolver los trastornos del comportamiento en esta persona?

| Comportamiento | ¿desde hace cuándo ocurre? | estrategias | efectos |
|-----------------------------|----------------------------|--|---|
| <i>Gritar</i> | <i>2 - 3 años</i> | <i>ignorar aislar</i> | <i>poco efecto</i> |
| <i>Pellizcar / arañar</i> | <i>± 6 meses</i> | <i>aislar</i> | <i>ligera reducción</i> |
| <i>Destruir el material</i> | <i>10 años</i> | <i>aislar mantener reparar limpiar</i> | <i>sin efecto sin efecto ligera reducción</i> |

2.7. Identificar los datos pertinentes

No basta con responder a las preguntas de la guía para que aparezca la solución. La etapa siguiente es analizar y hacer una síntesis de las informaciones. En cada situación, hay preguntas de la guía que proporcionan informaciones importantes y otras que no tienen gran interés para los problemas de los que nos ocupamos. Por ejemplo, cuando se responde que todo está bien a nivel de las relaciones sociales, no nos es de gran ayuda. En este conjunto de datos, vamos a seleccionar y extraer lo que nos parece pertinente para esta persona y sus problemas específicos.

En la página siguiente proponemos una ficha de examen, en la que se pueden marcar los elementos que parecen tener una influencia sobre los comportamientos-problema.

AUTISMO, TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.

FICHA DE EXAMEN DEL ANÁLISIS FUNCIONAL: ELEMENTOS PERTINENTES

| Señale los factores que influyen en el comportamiento | | |
|--|---|--|
| Aprendizaje | Tareas demasiado difíciles | |
| | demasiado monótonas | |
| | demasiado fáciles | |
| | demasiado numerosas | |
| | demasiado pocas | |
| Adaptación | Cambios en el entorno | |
| | Densidad de población | |
| | Ruido - luz | |
| | Contactos sociales | |
| | Frustraciones | |
| | Horario imprevisible | |
| Calidad de vida | Espacio personal | |
| | Escucha | |
| | Elección | |
| | Revalorización | |
| | Relaciones sociales positivas: semejantes | |
| | personal | |
| | familia | |
| | amigos | |
| Biológico | Medicamentos | |
| | Enfermedades | |
| | Sueño | |
| | Órganos sensoriales | |
| | Alimentación | |
| Comunicación | Expresión | |
| | Recepción | |
| Eficacia comp. | Respuesta del entorno demasiado rápida | |
| | Respuesta del entorno demasiado frecuente | |
| <p>Lo que provoca el comportamiento (o la cadena de comportamientos):</p> <p>Los que atenúa el comportamiento (o la cadena de comportamientos):</p> | | |

2.8. Evaluación.

Van a evaluar ustedes mismos la forma en que utilizarán la guía de entrevistas. Nosotros creemos que es necesario obtener un nivel de rendimiento óptimo en la utilización de esta herramienta. Por ello, consideramos que lo que han conseguido es suficiente si obtiene una puntuación de 11 preguntas con éxito sobre 13. Más tarde aprenderán cómo calcular su resultado. No olviden prever un ejemplar en blanco de la guía de entrevistas en el que podrá escribir sus datos. El siguiente cuadro les permitirá anotar su progreso.

| N° pregunta | Evaluación | |
|-------------|------------|--------------|
| | Bravo | Volver a ver |
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| 16. | | |
| TOTAL | | |

Preguntas: (ver correcciones al final del manual).

1. ¿Cuál es la utilidad de la guía de entrevistas? Cite 4 argumentos.
 -
 -
 -
 -
2. ¿Cuáles son las variables de la guía de entrevistas que pueden influir y perturbar los comportamientos? Cite de memoria las tres categorías más importantes y ponga dos ejemplos para cada una de ellas.
 -
 -
 -
3. Elija, en su entorno o en su vida profesional, una situación en la que una persona presente problemas de comportamiento. Escriba, en cinco líneas como máximo, los problemas que ha tenido durante la observación de esta persona. Precise quién es esta persona y describa los comportamientos perturbadores.

4. Describa los comportamientos anotándolos en la guía de entrevistas (ítem A.1). Precise su duración, frecuencia e intensidad.
5. Asocie los comportamientos que se producen en cadena (conjunto). Indíquelos en la guía (ítem A.2).
6. Busque en esta persona las variables biológicas que rodean a los problemas de comportamiento. Anótelos en el lugar correspondiente de la guía (ítem B.1).
7. Busque en esta persona las variables educativas que podrían influir en los problemas

- de comportamiento. Anótelos en el lugar correspondiente de la guía (ítem B.2).
8. Busque en esta persona las variables sociales que podrían influir en los problemas de comportamiento. Anótelos en el lugar correspondiente de la guía (ítem B.3).
 9. Señale los elementos pertinentes que permiten predecir los comportamientos e indíquelos en la guía (ítem C).
 10. En cada uno de los problemas de comportamiento, plantee hipótesis sobre cuál creen que es su función. Indíquelos en la guía (ítem D).
 11. Evalúe la eficacia de los comportamientos (ítem E.1).
 12. Evalúe el repertorio de comunicación que utiliza la persona (ítem E.2).
 13. Señale los centros de interés de la persona (ítem E.3).
 14. Señale los comportamientos alternativos positivos que conoce la persona (ítem E.4).
 15. Busque las estrategias que ya se han utilizado para resolver los trastornos del comportamiento en esta persona e indique su efecto.
 16. Indique las variables pertinentes, las que influyen en el comportamiento de la persona de la que usted se ocupa. Ayúdese con la ficha de examen del análisis funcional.

3. LA OBSERVACIÓN DIRECTA

La observación directa del comportamiento en el medio natural nos aporta informaciones precisas que completan los datos del formulario de entrevistas. Al responder a las preguntas de la guía de entrevistas, nos damos a veces cuenta de que no sabemos responder, porque no hemos observado suficientemente el comportamiento, quizás porque nunca hemos prestado realmente atención, o porque no nos acordamos de qué forma se desarrolla. Tenemos que utilizar el cuadro de observación cuando tengamos necesidad de informaciones complementarias para encontrar la función del comportamiento.

Además, la observación directa permite hacer una definición del problema en un momento dado. Estas informaciones serán de utilidad más tarde, cuando queramos hacer una nueva evaluación de la situación. Podremos determinar entonces, objetivamente, si ha habido progresos.

“Antes de realizar una observación directa, yo había observado que María sólo agredía a la gente cuando la abordaban por detrás”.

“Creía que Jeanne se tiraba de los pelos cada vez que alguien le proponía un trabajo. He observado que siempre que se le propone un trabajo es el momento en que todo el mundo ha terminado y se relaja un poco. En ese momento, hay mucho más movimiento en la clase y gente que pasa a su lado”.

“Cuando miramos mejor, nos damos cuenta de que Julie se pone a gritar cuando su educador se ocupa de Sabine. Como mira hacia otro lado mientras grita, no nos habíamos dado cuenta de que era por eso”.

3.1. Las secciones del cuadro

- a) Descripción de los comportamientos observables, ya determinados en el formulario de entrevistas. Nuevos comportamientos que pueden ponerse de relieve en la observación. No dude en adaptar su cuadro, y añadir nuevos comportamientos si aparecen.
- b) Los períodos de observación, cuya importancia depende de la aparición real del comportamiento: períodos mayores si el comportamiento no aparece a menudo, períodos reducidos si el comportamiento es muy frecuente. Los períodos también pueden variar si el comportamiento aparece de forma desigual. Por ejemplo: con más frecuencia por la mañana (períodos de observación más cortos por la mañana). Si sabemos que un comportamiento sólo aparece dos veces al día, es inútil prever períodos de evaluación de 10 minutos; preferiremos por ejemplo cuatro períodos al día. Por el contrario, si un comportamiento es muy frecuente, elegiremos períodos más cortos.

- c) Los elementos del contexto: lo que rodea la aparición del comportamiento. No dudar en completar el cuadro a medida que se observe, en función de las necesidades. Por ejemplo, si alguien penetra en la habitación durante la observación, se puede añadir su llegada a los elementos del contexto y examinar si influye en las reacciones del sujeto.
- d) Las funciones: se trata de las hipótesis que se plantean en el momento en que se observa el comportamiento: ¿que quiere decir este comportamiento en este preciso momento, en este preciso contexto? Se trata por supuesto de lo que quiere decir el comportamiento desde el punto de vista de la persona autista. Se evitarán los juicios de valor del tipo “hipótesis: se hace malo”.
- e) Las consecuencias del comportamiento: ¿Obtiene la persona lo que desea? ¿Cuáles son las reacciones de su entorno?
- f) Comentarios: El cuadro de observación es sobre todo una herramienta de recogida de informaciones; debe mencionarse todo lo que sea útil. También hay que señalarlo cuando el comportamiento no aparece durante el período. Si no lo hacemos así, cualquier otro lector no comprenderá si se trata de que no ha aparecido el comportamiento, o si no hemos realizado la observación durante este período.

3.2. Cómo recopilar los acontecimientos por medio del cuadro

- a) Los comportamientos: Indicamos lo que deseamos observar, los comportamientos que han sido identificados durante la entrevista. Muchas veces, también será interesante realizar la observación de comportamientos positivos y adaptados, que podríamos decidir reforzar durante la intervención.
- b) Se anota el período de observación, dividido en bloques para designar intervalos especiales. El acondicionamiento de los bloques dependerá de la frecuencia de aparición del comportamiento. Podrán cubrir períodos de tiempo diferentes, según el período de observación (por ejemplo: más frecuente por la mañana que al mediodía).
- c) En esta sección, se anotan los acontecimientos presentes en el momento de la aparición del comportamiento o que aparezcan antes o después. Se trata de todo lo que podría estar en relación con el comportamiento observado (tareas especiales, presencia de ciertas personas, peticiones, transiciones).
- d) Aquí, el observador está invitado a plantear una hipótesis sobre la función del comportamiento que está observando en ese momento. Esta etapa es muy importante. A menudo, las personas están acostumbradas a atribuir la aparición de un problema de comportamiento a la personalidad de una persona (por ejemplo, hace eso porque está enfadada). Nosotros preferimos pensar que hay una razón funcional para ese comportamiento y no que forma parte integrante del individuo. Los comportamientos difíciles están vinculados al entorno; constituyen respuestas a diversos estímulos. Esta sección del cuadro de observación está dividida en 2 partes principales: la función del comportamiento será obtener algo, o si no evitarlo.

- e) El observador anotará las consecuencias establecidas después de la aparición del comportamiento. ¿Cómo reacciona el entorno? ¿Qué pasa después? Esto puede dar una información para determinar si una consecuencia puede participar en el mantenimiento del comportamiento. Por ejemplo, podemos observar que cada vez que se le deniega una cosa a Martin, éste va a pedir la misma cosa a otra persona, que a menudo acaba por darle lo que desea.
- f) Si el comportamiento no ha aparecido durante el período de observación, será útil añadir un comentario para que no se confunda una no-aparición con una falta de observación.
- g) La lista de números existe para ayudarles a comprender el modelo de comportamiento. La primera vez que aparece un comportamiento, se tacha el número “1” en la lista y se inscribe en la casilla apropiada de los comportamientos (por ejemplo, escribir “1” en la casilla “araña” si el primer comportamiento que se ha observado ha sido ese). A continuación, se escribirá la cifra “1” en la casilla correspondiente a los elementos predictores, y después en la casilla apropiada de las funciones. El segundo comportamiento se anotará como “2”, el tercero como “3”, etc. Cuando el observador haya terminado de anotar las informaciones en el día, puede trazar una línea en el lugar en el que se paró la lista de números.

3.3. Algunos consejos prácticos

- Aconsejamos realizar observaciones en el mayor número de situaciones posible, en los diferentes medios de vida, en distintos momentos de la jornada.
- Los datos deben ser recopilados por personas familiarizadas con la utilización del cuadro durante un mínimo de 2 a 5 días. Se detendrá la observación cuando se haya aclarado la relación existente entre el comportamiento y el entorno.
- Colocar el cuadro en un lugar central al que tengan acceso rápidamente los observadores (pared, encerado,...).
- Anotar, si es posible, las observaciones de varios días en el mismo cuadro, separando con una raya los distintos días.
- Anotar las observaciones durante los períodos importantes del día de la persona observada.
- Si hay varios observadores, es aconsejable que una persona supervise la observación si se presenta un problema. Esta persona podrá garantizar la homogeneidad de las observaciones.
- Muchas veces, es necesario adaptar las secciones en el transcurso de la observación y añadir alguna si aparecen nuevos comportamientos. Esta forma de actuar es el indicio de una correcta flexibilidad a nivel de la observación y favorece su calidad.

3.4. Evaluación de la utilización del cuadro de observación (ver correcciones al final del manual)

- a) Tome un cuadro de observación en blanco. ¿Cuáles son los comportamientos que va a observar? Si no tiene la posibilidad de observar comportamientos-problema en personas autistas, puede observar los comportamientos en cualquier persona de su entorno. Buscando un poco, seguro que encontrará comportamientos especiales como dar golpecitos con el pie, morderse las uñas, retorcer un mechón de pelo. Indique estos comportamientos en las casillas correspondientes del cuadro. Quizás observe usted otros durante la observación; los irá anotando. ¿Ya está hecho? Muy bien. Ya ha salvado la primera etapa de la observación.
- b) Determine sus períodos de observación. ¿En qué momentos va a observar? ¿Durante cuánto tiempo? La observación deberá enseñarle algo sobre los comportamientos; intente encontrar los momentos en que aparecen habitualmente. Si no, comience a observar en diferentes momentos del día (por ejemplo: en el momento de la comida, en el momento de la pausa, en el trabajo, en el coche).
- c) Anote todos los elementos del contexto que rodean la aparición del comportamiento e inscribalos en las casillas correspondientes. También en este caso, quizás no haya pesado en todo en ese momento y tendrá que adaptar su cuadro a medida de los acontecimientos. ¿Ya está terminado? Bien, continuemos.
- d) Aparece el primer comportamiento del primer período de observación. Rápidamente, atribúyale el número “1” e indíquelo en la columna de los comportamientos que le corresponde. Consérvele su número de código “1” e indíquelo en los elementos del contexto, en las funciones y en las consecuencias que le convienen. ¿Ha acabado? Muy bien, continuemos. Está atento a la aparición del comportamiento “2”... y así seguido hasta el final del período de observación.

3.5. El ejemplo de Marie

Apellidos

Fechas: del al

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO CUADRO DE OBSERVACIÓN

| Periodos | Comportamientos | | | | | | | | | | Elementos del contexto | | | | | | | | | | Funciones | | | | | | | | | | Comentarios (anotar también si no pasa nada) | | | | | | | | | | | | |
|---------------|-----------------|--------------|-------------|--|--|--|---|----------|---------------|--------------------------|------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|-------------------|--------|--------------|--|--|--|-----------|--|---|--------|----------|------------------|------------------|--------|--|---|--|----------|-----------|---------|--|---|---|-------|--------|---------|--------------|--------|--|
| | Grita | Tira objetos | Da portazos | | | | | Petición | Tarea difícil | Transición (tarea-tarea) | Transición (momentos) | Solo (sin atención) | Solo (sin atención) | Entrada de un visitante | Fin de la jornada | Michel | Marie-Pierre | | | | | | | No sé | Atención | Objeto/actividad | Autoestimulación | Salida | | | | Petición | Actividad | Persona | | | | No sé | Nada | Miradas | Debe hacerlo | Espera | |
| 9h30 - 10h00 | 1 | 2 3 | | | | | | | | | 2 3 | | 1 | | | | | | | | | | | 2 3 | | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 3 | | | | |
| 12h00 - 12h30 | 4 | 5 | 6 | | | | 4 | 5 | | 6 | | | | | 4 | 5 | | | | | | | | | 6 | | | | | 4 | 5 | | | | | | 6 | 4 | 5 | | | | |
| 15h30 - 16h00 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | 8 | | | | 9 | | | | | | | | | 7 | | 8 | 9 | | | | | | | | | | 8 | | | 9 | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

4. LA SÍNTESIS DE LAS INFORMACIONES

La finalidad del análisis funcional del comportamiento no es sólo la recogida de las informaciones. Posteriormente se trata de comprenderlas y ponerlas en relación para determinar lo que provoca la aparición del comportamiento. Revisamos los elementos determinantes del análisis funcional y los de la observación. ¿Cuáles son los factores que influyen en la aparición de los comportamientos? ¿Se trata de problemas de aprendizaje o de problemas de adaptación? No es una fase fácil, y es necesario distinguir bien entre lo que es importante y lo que es menos importante. La pregunta que tendremos siempre presente es “¿Con todo lo que conozco sobre estos comportamientos-problema, qué funciones puedo encontrar en estos comportamientos?” Es lo esencial del proceso, ya que permite aprehender las motivaciones profundas de los comportamientos. No tenemos que olvidar que basarse en las funciones de los comportamientos es el medio mejor para establecer una estrategia eficaz para su desaparición. No olvidemos que debemos conocer las motivaciones de la persona autista, que tenemos que aprehender la forma en que siente su entorno y la manera en que reacciona. Todos los comportamientos están producidos por una motivación de la persona, y todos los comportamientos tienen una razón de ser. En la búsqueda de la génesis de los trastornos, la finalidad no es sólo alinear los datos, sino comprender su significado para la persona autista.

En la página siguiente, proponemos una ficha de síntesis de los datos.

SÍNTESIS DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS COMPORTAMIENTOS

El comportamiento que plantea un problema es: -----

unido a:-----

otros comportamientos-----

los factores que influyen en su aparición son: -----

las funciones de estos comportamientos son:

| comportamiento | contexto | función |
|----------------|----------|---------|
| | | |

¿Es un problema de aprendizaje (el comportamiento de la persona mejoraría si le enseñáramos a:)?

¿Es un problema de adaptación (existen factores del entorno a los que la persona se adapta con dificultad)?

5. LA MODIFICACIÓN SISTEMÁTICA DEL CONTEXTO

5.1. ¿Cómo hacer?

A veces, ocurre que la guía de entrevistas y el cuadro de observación no bastan para aclarar las funciones de los comportamientos. La observación en el medio natural a veces tiene límites... que se pueden retroceder. Puede ser que dudemos, que los comportamientos parezcan complejos, insertados unos en otros y que no conseguimos observarlos de forma aislada.

Queremos asegurarnos de que nuestras hipótesis sean exactas antes de preparar una intervención. Entonces, pensamos en modificar las variables que nos parecen pertinentes. Se trata de intervenir directamente en el entorno, modificando las variables y observando los efectos en el comportamiento. Creamos condiciones artificiales que permitan controlar las variables. Por ejemplo, podemos enfrentar al individuo a unas peticiones precisas, observar su actitud cuando está solo, interrumpir voluntariamente su tarea, observarle cuando se encuentra ante objetos deseados y fuera de su alcance.

Para juzgar con precisión el impacto de las variables observadas, es importante variar sólo una cada vez. Cada vez que la situación cambia, se anotan las reacciones de la persona observada y el contexto en que aparecen.

La ventaja de esto es que la observación es más rápida: de hecho, buscamos provocar los problemas de comportamiento, no corremos el riesgo de no observar nada ya que al modificar nosotros mismos las variables, controlamos inmediatamente lo que influye en el comportamiento.

No obstante, esta forma de actuar presenta inconvenientes. Es delicado provocar comportamientos que sabemos que perjudicarán a la persona o al entorno (automutilación, agresividad). Si provocamos trastornos de comportamiento en la persona que observamos podremos comprender por qué aparecen porque les habremos provocado intencionadamente. Pero esto también plantea una pregunta ética: ¿Hasta dónde podemos llegar? ¿Tenemos derecho a empujar a una persona a presentar un problema de comportamiento? Se trata de poner en la balanza las ventajas que obtendrá la persona autista gracias a la intervención y los daños que puede sufrir a causa de esta observación dirigida. Esto depende también de la gravedad de los problemas. Por supuesto, intentaremos no recurrir a este modo de observación si no es como último recurso y tomando las precauciones necesarias.

Ejemplo: Michael manifiesta agresividad en el trabajo. Hemos observado que agrede al profesor cuando éste le propone ciertas tareas. Pero, ¿cuáles son las tareas que Michael acepta y cuáles las que le hacen reaccionar? La observación no lo ha determinado: es raro que se le propongan al mismo tiempo durante la misma jornada nuevas tareas, o difíciles, o aburridas, o demasiado largas.

En el caso de Michael, le propondremos sistemáticamente tareas diferentes y anotaremos la forma en que reacciona: tareas difíciles, tareas fáciles pero largas, tareas fáciles pero

nuevas. Observaremos que Michael no reacciona de forma agresiva cuando las tareas son nuevas o largas. Sin embargo, manifiesta agresividad ante las tareas difíciles para él. En este caso, la función del comportamiento ha podido ser determinada de forma precisa: escapar de una tarea demasiado difícil.

SÍNTESIS DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS COMPORTAMIENTOS

Marc, 20 años

El comportamiento que plantea un problema es: *gritar*

asociado a: *echarse hacia atrás*
 otros comp. *Patalear*
pegar

Los factores que influyen en su aparición son:

- *se le señala un error*
- *debe recomenzar algo*
- *ha acabado su trabajo*
- *se va con retraso*

Las funciones de estos comportamientos son:

| COMPORTAMIENTO | CONTEXTO | FUNCIÓN |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>gritar</i> - <i>gritar, echarse hacia atrás, patalear</i> - <i>gritar, pegar</i> - <i>gritar, pegar</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>ha cometido un error</i> <i>recomenzar una tarea</i> <i>ha acabado su trabajo con retraso</i> | <ul style="list-style-type: none"> <i>evitar una observación</i> <i>evitar recomenzar</i> <i>?</i> <i>evitar una situación desagradable</i> |

¿Es un problema de aprendizaje (el comportamiento de la persona mejoraría si le enseñáramos a:)? *si se le enseñara a corregir sus errores*

¿Es un problema de adaptación (existen factores del entorno a los que la persona se adapta con dificultad)? *Sí (retraso)*

5.2. Evaluación

Planifique una modificación sistemática del contexto para determinar la función del comportamiento-problema presentado en el siguiente formulario de síntesis. El caso que le presentamos es el de Marc, 20 años. Sigue unos cursos de horticultura, vive en casa con sus padres y su hermano de 14 años. Este caso está descrito en la página siguiente con una ficha de síntesis de las informaciones. En el comportamiento “gritar, pegar”, la función del comportamiento no ha sido determinada. ¿Cuáles son las modificaciones sistemáticas del contexto que se podrían prever para poner de manifiesto las funciones de estos comportamientos?

Vea la corrección al final del manual.

6. RESUMEN

La unidad 2 les ha familiarizado con distintos modos de recogida de las informaciones referentes a un problema de comportamiento en las personas autistas. Esta etapa es capital y debería preceder a cualquier intervención. Hemos visto cómo un trastorno en el comportamiento podía deberse a un problema de aprendizaje, o bien a un problema de adaptación al entorno debido a las características autísticas. Posteriormente, la guía de entrevistas del análisis funcional nos ha proporcionado una herramienta metodológica que permite recoger los datos de la manera más completa posible. Examinar estos datos permite la mayor parte de las veces comprender lo que puede motivar los problemas de comportamiento. Cuando no se han aclarado las funciones de los comportamientos, se puede recurrir a la observación directa. Hemos aprendido a utilizar un cuadro de observación y a comprender las informaciones. Si en esta fase, siguen sin comprenderse las funciones de los comportamientos, hemos propuesto un modo de observación suplementario: la modificación sistemática del contexto. Se trata de situar a la persona en unas condiciones artificiales en las que podemos aislar las variables que pueden influir en los comportamientos.

UNIDAD 3

¿QUÉ HACER? ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

CASO ILUSTRATIVO

“Los problemas de comportamiento no tardan mucho en instalarse y pueden convertirse en costumbres rápidamente. Numerosos casos de trastornos de comportamiento necesitan intervenciones específicas. Estas intervenciones se establecerán según las funciones de los comportamientos que el análisis funcional habrá permitido poner de relieve. Después del tiempo de la comprensión de los problemas, viene el tiempo de la acción. Las personas autistas esperan de nosotros que les ayudemos a superar sus dificultades, y nosotros podemos ayudarles a vivir una vida mejor.”

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Al término de esta unidad, serán capaces de:

1. Poner a punto una estrategia de intervención centrada en la función del comportamiento.
2. Redactar un plan de intervención operativo

1. ELEGIR UNA O VARIAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Ahora, tienen ustedes una idea precisa de lo que puede significar un comportamiento que plantea un problema. Han tenido la ocasión de utilizar la metodología que permite buscar la función. Han identificado una o varias funciones en el(los) comportamiento(s) que han analizado. Ha llegado el momento de preparar una intervención, de poner a punto una estrategia destinada a reducir los trastornos.

A menudo, las personas que intervienen al encontrar problemas de comportamiento, plantean la siguiente pregunta “¿Qué debemos hacer cuando actúa así?”. La intervención no se preparará en función de los momentos de crisis, los momentos en los que aparece el problema. En estos momentos, nos contentaremos con gestionar los comportamientos urgentes de la forma que parezca la más apropiada. Nos esforzaremos en prevenir el peligro, para la persona autista y para los demás. No es en una situación de crisis cuando podremos enseñar algo a la persona autista: no está en situación de escuchar, ni de comprender, ni quizás de controlarse sola. No hemos querido decir que no haya que hacer nada cuando aparece un comportamiento-problema. Por supuesto, hay que intervenir, de una forma que sea lo más segura posible. Lo que queremos explicar es que es necesario tomar un poco de distancia, volver a situar estos comportamientos en el contexto de la vida de la persona autista para establecer un plan de intervención. Cuando surge un problema de comportamiento, muchas veces es necesario intervenir; es cierto que no podemos ignorarlo siempre. Pero no es porque hayamos impedido a la persona presentar el problema de comportamiento que habrá desaparecido. Si consideramos que los problemas de comportamiento son un lenguaje, debemos comprender y conducir a la persona para que se exprese de otro modo.

¿Cómo hacerlo? Podemos pensar en varios tipos de intervención, más o menos simples de aplicar, más o menos rápidos. Cuando se conozcan los tipos de intervención posibles, corresponderá al especialista elegir la o las vía(s) que le parecerán la(las) más eficaz(es).

1.1. Acondicionamiento del entorno: cuando el problema de comportamiento es un problema de adaptación al entorno, total o parcialmente.

Acondicionar el entorno es hacer que el entorno sea competente. Es hacer que el entorno pueda paliar ciertas dificultades que encuentra la persona autista. Nos parece evidente que una persona que sufre unos problemas especiales tenga un entorno adaptado. Por ejemplo, en la casa de una persona ciega, se tendrá cuidado de no dejar ningún material tirado en el suelo, o de no cambiar a menudo los objetos de lugar. Una persona que se desplace en silla de ruedas tendrá necesidad de pasillos y puertas suficientemente anchas, de mesas a una altura correcta...

¿Qué es el entorno? El entorno es por supuesto el medio en el que vive una persona, su casa, su escuela, su lugar de trabajo. Es la forma en la que están diseñados, acondicionados y decorados los espacios.

En general, se intentará que las adaptaciones a este nivel sean lo más discretas posibles, con el fin de respetar la dignidad de la persona de la que nos ocupamos. Su entorno debe seguir siendo lo más normal posible, para no perjudicar la integración.

El entorno, también son las personas que le rodean, su personalidad, la forma en que se dirigen a la persona autista. Por ejemplo, algunas personas autistas reaccionan mal ante un número elevado de interlocutores, prefiriendo tener relación sólo con una o dos personas.

El entorno también son las actividades que se proponen, a veces insuficientemente variadas, o demasiado difíciles, o demasiado fáciles y que provocan aburrimiento. Esto comprende los horarios, la forma en la que la persona puede prever con antelación lo que va a ocurrir, es la ocupación del tiempo de la jornada.

La persona autista, al desenvolverse en un entorno más adaptado a sus dificultades, podrá controlarlo mejor y comprenderlo mejor. Debemos recordar la dificultad que representa para las personas autistas el moverse en nuestro mundo que muchas veces les parece incoherente y fragmentado. Cuando no se controla el entorno, aparece el malestar, que se puede expresar en diversos grados y llegar hasta el problema grave de comportamiento. Algunos problemas de comportamiento pueden estar provocados por entornos inadaptados.

Ejemplos:

| | FUNCIÓN | ENTORNO |
|---|--|-----------------------------|
| Marc se balancea y se muerde las uñas hasta herirse | autoestimulación | pobre en estimulación |
| Julie se repliega y esconde la cara | evitar la proximidad de otras personas | clases superpobladas |
| André grita golpeándose el pecho | reaccionar ante la sorpresa | se le aborda por la espalda |
| Julien grita y se balancea | evitar una tarea monótona | tarea demasiado repetitiva |

Acondicionar el entorno de la persona autista es un medio de acción económico, que no se centra directamente en el problema. Cuando se puede utilizar, este enfoque contribuye a implantar una prevención de los trastornos del comportamiento, en lugar de reaccionar de forma reactiva. Siempre es preferible una prevención a una intervención directa. Acondicionando el entorno se evita conceder demasiada importancia a los problemas y reforzarlos.

Ejemplos:

| ENTORNO INICIAL | MODIFICACIONES |
|-----------------------------------|---|
| Demasiado pobre en estímulos | proponer actividades |
| clases superpobladas | posibilidad de aislamiento |
| se le aborda por la espalda | de cara al hablarle |
| acontecimiento demasiado variable | establecer rutinas, utilizar un horario |
| tarea demasiado difícil | simplificar la tarea |

Existen varias formas de acondicionar el entorno:

- Sistematizarlo: atribuir ciertas tareas a determinadas personas, clasificar utilizando códigos de color, prever cestos que contengan todo el material necesario para ejecutar un proyecto...
- Simplificarlo: colocar el material al alcance de los que lo necesitan, etiquetar los cajones, hacer desaparecer todo lo que no se utilice...
- Hacerlo más estimulante: desarrollar un espacio biblioteca, organizar exposiciones, invitar a personas del exterior, emplear material audiovisual...
- Hacerlo menos estimulante: colocar alfombras para las actividades ruidosas, colocar auriculares en las radios, determinar períodos de calma, colocar biombos o tabiques móviles...
- Agrandar el espacio vital: visitas al exterior, redes de ayuda mutua, utilización de locales polivalentes (gimnasio, cafetería...)...
- Limitar el espacio vital: concentrar las actividades ruidosas en un solo lugar, atribuir un lugar específico a cada uno, rellenar las hojas de reserva para cada una de las actividades...

Una pregunta que podemos hacernos, es saber si es absolutamente necesario acondicionar el entorno de las personas autistas. ¿No se corre el riesgo de hacerles vivir en una burbuja, totalmente al margen de la sociedad? ¿No se corre el riesgo de impedirles evolucionar, al ponerles al resguardo de cualquier obligación?

¿Cómo elegir el término medio? En primer lugar, tenemos que decirnos que las modificaciones del entorno que podríamos aportar no son forzosamente definitivas. Por ejemplo, si el Sr. M. no soporta que una persona extraña entre en la habitación en la que vive y esta presencia provoca en él una demostración de agresividad inmediata, evitaremos ponerle ante personas extrañas. Pero por otro lado, no se puede pensar en dejarle vivir de este modo tan aislado el resto de su vida. El acondicionamiento del entorno podrá evolucionar, en un primer momento evitando que el Sr. M. encuentre frecuentemente a personas que no conoce, y después habituándole a este tipo de relaciones de forma progresiva. Para este caso, podemos pensar en invitar a una persona cada vez, quizás a alguien que esté suficientemente al corriente, que podría traer al Sr. M. alguna cosa que le guste.

En todos los casos, se tendrá cuidado de:

- Individualizar: No existe una receta para acondicionar el entorno en función de ciertos problemas. Habrá que trabajar siempre basándose en el aspecto del entorno que plantea problemas a esta persona en este momento.
- Favorecer una calidad de vida lo mejor posible para la persona. Por ejemplo, aislarlo totalmente en una habitación a lo largo del día podrá hacer que cesen ciertos problemas, pero no permitirá a la persona tener una vida lo más normal posible. Pensemos en adaptar el entorno teniendo también en cuenta la edad de la persona.

ACTIVIDADES

Proponga medidas de acondicionamiento del entorno como respuesta a las siguientes situaciones:

- a) Jean reacciona muy mal a cada cambio de actividad; da la impresión de que prefiere hacer la misma cosa durante todo el día. Lo que le plantea un problema es cambiar de actividad, no la actividad en sí misma; una vez que se ha pasado la emoción de la novedad, Jean se habitúa y acepta la nueva actividad.
- b) Carine es muy buena en cálculo escrito. Su profesor está muy orgulloso de su éxito e intenta revalorizarla al máximo. Como lo hace muy bien, Carine realiza series de cálculo cada vez más largas, pero Carine también necesita moverse, y los ejercicios comienzan a hacerse pesados y rompe la hoja cada vez con más frecuencia. Para enseñarle a no hacerlo, el profesor le hace recomenzar su hoja cada vez que la rompe y las crisis de cólera se hacen cada vez más numerosas.
- c) A Marie le cuesta mucho concentrarse en la escuela; siempre se distrae con el más mínimo ruido y con cualquier movimiento. Entonces, se levanta.... y esto ocurre cada 2 minutos.
- d) A Sebastien le encanta escuchar música, sobre todo con su walkman. Cuando se quiere que se quite los auriculares para hacer otra cosa, es un drama. No soporta que se le prive de este placer... y lo demuestra de una manera muy expresiva.

CORRECCIONES:

- a) Lo que plantea un problema es el pasar de una actividad a otra. En este caso, se podría acondicionar el entorno proponiendo a Jean un horario que pudiera comprender (con objetos, imágenes, palabras,...). De este modo, podría esperar lo que viene a continuación, prepararse y aceptarlo mejor.
- b) Carine tiene la impresión de que es un trabajo interminable... y tiene razón. Se le podría enseñar antes la cantidad de trabajo que tendrá que realizar y no añadir más cuando haya acabado. Como necesita moverse, se pueden alternar los momentos de trabajo con momentos en los que no tenga que quedarse en su silla (carreras en otra clase, salida, recreo, ejercicios físicos).
- c) Es necesario ayudar a Marie a concentrarse: necesita sesiones de trabajo en un lugar tranquilo, con estimulaciones muy limitadas (lugar retirado, sin paso de gente). Para poder celebrar sus éxitos, es mejor proponerle sesiones muy cortas pero que podrá hacer con éxito a largas sesiones que producirían agitación.
- d) Sebastien necesita que se le prepare al final de cada actividad que le gusta. Se le puede dar un minuterero que señale el final de su actividad, o enseñarle un reloj.

1.2. Aprendizaje de algo nuevo

Se puede enseñar a la persona otro comportamiento que no sea el que plantea un problema para satisfacer la misma necesidad. Estos son los comportamientos funcionalmente equivalentes, es decir, comportamientos que cumplen la misma función que los comportamientos-problema. Por ejemplo, si la Sra. G. grita y patalea para decir que tiene hambre, el comportamiento funcional equivalente que se le podría enseñar sería pedir la comida con un signo o dibujando un pictograma.

Cuando se enseña a la persona un nuevo comportamiento que no cumple una función equivalente, no hay nada que impida que la persona presente a la vez el comportamiento-problema y el nuevo comportamiento. Al no estar satisfecha la necesidad de la persona, ésta corre el riesgo de desarrollar otros comportamientos inadaptados. Si tomamos el ejemplo de la Sra. G., podríamos pensar que este comportamiento desaparecerá si nos contentamos con ignorarlo, porque ya no se verá reforzado. Pero el hambre seguirá, y la Sra. G. encontrará probablemente otros comportamientos más eficaces para hacerse oír.

Por el contrario, si se enseña un comportamiento funcionalmente equivalente a la persona, ésta ya no tendrá ninguna razón para presentar el comportamiento-problema, ya que alcanzará el objetivo de otro modo, pero de forma positiva.

Ejemplos:

| COMPORTAMIENTO | FUNCIÓN | ENTORNO |
|--------------------------------|--|---|
| gritar para llamar la atención | llamar por el nombre para llamar la atención | se responde a la función, el comportamiento desaparece |
| gritar para llamar la atención | quedar en silencio durante el trabajo | la función no se satisface, el comportamiento reaparece |

¿Qué podemos enseñar a la persona autista en sustitución de su comportamiento-problema?

- Nuevas tareas: Por ejemplo, nos damos cuenta de que Lionel está mucho más agresivo cuando tiene que esperar. Decidimos enseñarle a utilizar un juego electrónico de bolsillo, que podrá ocuparle cuando sea necesario esperar (en la estación, en el médico...).
- Un nuevo medio de comunicación: Por ejemplo, Marc se echa a llorar cuando está cansado. No consigue expresar esta sensación. Podríamos enseñarle, lo que permitiría solicitar una pausa cuando le fuera necesario. Este aprendizaje deberá estar precedido de una descodificación de los comportamientos de Marc, de forma que pudiéramos encontrar las palabras que deben asociarse a lo que expresa (“estás enfadado, te duele,...”).
- Nuevas competencias relacionales: Por ejemplo, podríamos enseñar a soportar la presencia de otras personas, a compartir, a dirigirse a los demás...

1.3. Fijar objetivos

Pensamos que una intervención eficaz debe ser formulada en términos de objetivos. La formulación en objetivos permite precisar las metas que nos fijamos. Precisando las condiciones de realización de los objetivos, permitimos a los diferentes intervinientes que coordinen su acción, comprendemos exactamente a dónde se quiere llegar. Las personas que necesiten explicaciones complementarias para aprender a formular objetivos pueden consultar la bibliografía (Montreuil y Magerotte, 1944).

Recordemos simplemente que un objetivo debe:

- Estar dirigido a un comportamiento observable y medible: “ser más amable en clase” no es un comportamiento observable: ¿cómo se es cuando se es más amable en clase?
- Ser evaluable para medir los efectos de la intervención y juzgar si ha sido alcanzado (el educador encuentra que funciona mejor, los padres no ven mejoría,... pero en realidad, cuáles son los progresos?). El hecho de ser evaluable depende de que la formulación se haga en términos claros: si quiero evaluar el comportamiento “es difícil”, no podría cuantificarlo, ya que esta apreciación dependerá de mi humor, de mi grado de tolerancia o del de los demás evaluadores. Por el contrario, un comportamiento bien definido, como “se arranca el pelo” podrá ser observado sin equívocos y contabilizado fácilmente.
- Incluir criterios de éxito (el comportamiento debe desaparecer totalmente, o toleramos que se manifieste en ciertos lugares o en ciertos momentos?) ¿Cuándo se considera que se ha alcanzado el objetivo?
- Describir con la mayor precisión posible las condiciones de realización del objetivo (durante qué actividad, en qué momento...).

Ejemplo:

“Thomas manifiesta ruidosamente su desacuerdo cuando quiere que se prolongue una actividad, o que se le sirva más comida... Las personas de su entorno piensa que deberíamos enseñar a Thomas a pedir “Más”. Hemos determinado las distintas condiciones de realización de esta enseñanza” (adaptado de Montreuil y Magerotte, 1994).

| COMPORTAMIENTO EN OBJETIVO | THOMAS DIRÁ “MÁS” |
|-----------------------------------|--|
| Condiciones de realización | |
| Actividad: | dejamos al adolescente jugar durante algunos minutos con el juego de vídeo o la radio y a continuación se lo quitamos |
| Momento: | 11h30 período de tiempo libre |
| Lugar: | clase, casa |
| Material: | juego vídeo, radio |
| Ayuda al aprendizaje | preguntamos a Thomas ¿“tú”? quieres más, di “MÁS” |
| Con quién | Logopeda. Aprendiz |
| Con qué índice natural: | Sin juegos de vídeo. Sin música. |
| Umbral de éxito | Utiliza la palabra “más” espontáneamente por lo menos en el 80% de las ocasiones que se le proponen durante una semana |

En anexo, encontrarán un ejemplar en blanco de esta ficha de las condiciones de realización de un objetivo.

2. ¿QUÉ HACER EN CASO DE APARICIÓN DE UN COMPORTAMIENTO PROBLEMA?

La mejora de un problema de comportamiento no surge inmediatamente en el momento en que establecemos una intervención. Es casi seguro que la persona continuará presentando sus trastornos al comienzo de la enseñanza o del acondicionamiento del entorno. Los efectos positivos de la intervención se harán sentir progresivamente y es importante preparar la forma de reaccionar cuando aparece el problema. No podemos sino animar una actitud coherente entre los diferentes intervinientes.

Durante la intervención, a veces podemos prever en qué momento van a llegar los problemas: no siempre se consigue adaptar suficientemente el entorno, a veces nos vemos obligados a forzar a la persona a cosas que no le gustan... Por lo tanto, podemos prepararnos para estos problemas. Pero circunstancias imprevistas pueden precipitar momentos de crisis que resulta muy difícil controlar (por ejemplo: un perro que cruza en un gran almacén...). En estos momentos, es difícil pensar en la intervención cuidadosamente preparada... y hacemos lo que podemos para salir del paso con el mínimo de daños posible... y volveremos a pensar en la intervención cuando se haya restablecido la calma.

¿Qué medios tenemos a nuestra disposición cuando el comportamiento sigue apareciendo?

- La indiferencia: algunos comportamientos se refuerzan cuando se presta atención a la persona en ese momento. Es cierto que la atención puede ser un potente reforzador y muchos comportamientos inadaptados tienen la función de “obtener la atención”. No

obstante, sólo se podrá utilizar la indiferencia en los comportamientos que no son peligrosos, por razones de seguridad evidentes.

- El aislamiento: se trata de tener a la persona separada del grupo hasta que se haya restablecido la calma. Este aislamiento debe ser momentáneo, y la persona recuperará su lugar cuando lo permita su comportamiento. Debe hacerse en unas condiciones decentes, asegurándose de que la persona no corre riesgo alguno de herirse, con una vigilancia suficiente.
- La reparación: se trata de hacer reparar a la persona las consecuencias negativas de sus actos (recoger los platos rotos, pegar los libros rotos,...). No obstante, nos aseguraremos de que la reparación no constituye un refuerzo por la atención que provoca. D. Herbaudière lo ilustra del siguiente modo: “una sanción teóricamente natural puede de hecho adquirir un valor de recompensa para el interesado y reforzar el comportamiento indeseable. Si yo digo a Catherine: “Cuando rasgas algo, lo coses”, no la castigo, la lleno de felicidad, le encanta”.
- La inmovilización momentánea: cuando el comportamiento es peligroso para la persona o para su entorno (automutilación, agresión), es necesario impedir el comportamiento, sujetando a la persona. Esta medida también es transitoria y sólo se aplicará cuando sea imprescindible.
- El castigo: un castigo sólo puede ser eficaz cuando se está seguro de que la persona relaciona lo malo que ha hecho con el castigo que esto ha acarreado. Estos castigos deben ser de la medida del acto negativo y sólo deben ser una ayuda. No se puede basar un programa educativo en los castigos, se ha demostrado suficientemente la superioridad de los refuerzos positivos. Recordemos que es mejor, siempre que sea posible, alentar los comportamientos positivos en lugar de castigar los que nos gustaría ver desaparecer. Por otro lado, es útil recordar que un castigo puede ser vivido por la persona como un fenómeno positivo y de este modo contribuir a reforzar el comportamiento no deseado.

En todos los casos, se aconseja una actitud coherente entre las diferentes personas del entorno: hay que hablar entre todos, y buscar los medios para hacer frente a estos comportamientos en común. No hay que dudar en poner por escrito la actitud decidida en caso de crisis para que cada uno se atenga a ello. Podemos inspirarnos del ejemplo de la página siguiente, que nos muestra una forma de presentar las actitudes comunes de un equipo (Según Lefebvre-Audet y Pilon, 1990).

EJEMPLO DE GUÍA QUE DESCRIBE LA INTERVENCIÓN QUE SE DEBE HACER Y LA QUE SE DEBE EVITAR

CRISIS

| COMPORTAMIENTO DE PIERRE | INTERVENCIÓN A HACER | INTERVENCIÓN A EVITAR |
|---|---|--|
| 1. Pierre agrede físicamente a otra persona | Acercarse suavemente e incitarle a calmarse | Llegar por detrás de la persona Gritar |
| 2. Pierre no quiere que usted se acerque | Si Pierre reacciona negativamente a su acercamiento, retroceda Si le acepta, continúe acercándose Cogerle de la mano o tocarle suavemente el hombro | Tocarle a la fuerza |
| 3. Pierre le pega o continúa pegando a otra persona | Parar el movimiento Hacer una acción IPPNA Mientras controla físicamente a Pierre: - hablarle suavemente, - tranquilizarle, - soltar la acción IPPNA a medida que se calma | Gritar Hacer demasiada presión en la ejecución de la acción IPPNA |

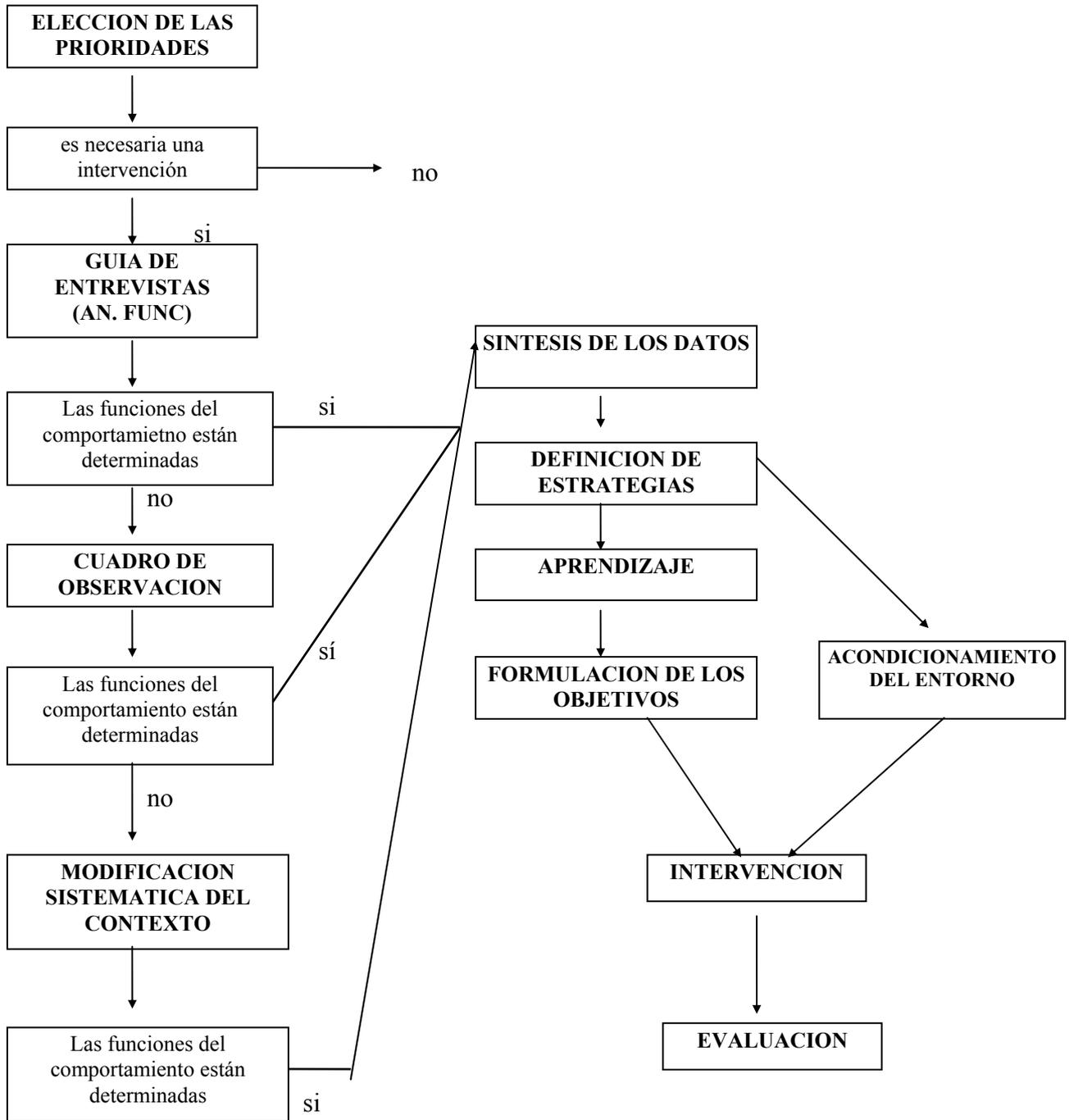
3. ¿CÓMO HACER PARA QUE LA PERSONA ESTÉ ACTIVAMENTE IMPLICADA EN SU PROGRAMA DE ACCIÓN?

Cuando se trabaja con personas autistas con competencias suficientemente desarrolladas (lenguaje, autocontrol), es importante hacerles participar lo máximo posible, explicándoles lo que se espera de ellas (adaptándose a su nivel de comunicación). Podemos pensar en llegar a acuerdos con ellas, asociándolas a su evaluación. Se les puede proponer un sistema de retribución a sus esfuerzos, en forma de fichas, sellos en una ficha, dinero... De este modo, la persona tendrá la posibilidad de actuar y sacar partido del resultado de sus progresos.

Cuando se ha elaborado un plan de intervención relativo a un problema de comportamiento en el marco de una reunión de tipo P.S.I. (Plan de Servicios Individualizado), la persona autista está totalmente implicada, bien directamente o bien a través de su representante o tutor. Este tipo de reuniones se organiza a partir de las necesidades de la persona, favoreciendo lo máximo posible su presencia y su participación activa.

Sabiendo que los trastornos del comportamiento están unidos a la calidad de vida de la persona, y que esta calidad se mejora cuando una persona puede controlar mejor su entorno, es totalmente aconsejable que la persona implicada participe lo más activamente posible en hacerse cargo de sí mismo. Según sus capacidades, podrá ir desde las decisiones sencillas referentes a la vida cotidiana (elegir una comida, ropas...) hasta la participación en reuniones en las que se pueden buscar estrategias para resolver problemas.

4. ORGANIGRAMA DE UNA INTERVENCIÓN



5. EVALUACIÓN

5.1. ¿Los objetivos propuestos están en relación con la función del comportamiento?

(Ver las correcciones al final del manual)

| | Comportamiento | Función | Objetivo |
|---|-------------------------|---------------------------------|--|
| 1 | Romper un vaso | Alejar un objeto inútil | Recoger el vaso |
| 2 | Se muerde la mano | Pedir un juego | Pedir un juego mostrando una imagen |
| 3 | Pegarse en la mano | Pedir atención | No pegarse más en la mano |
| 4 | Se muerde la mano | Autoestimulación | Ocuparse durante el 50% del tiempo libre |
| 5 | Agrede a otras personas | Evitar una situación imprevista | Utilizar un horario de la jornada |

5.2. Situación real. Ver las correcciones al final del manual.

Ahora, ha aprendido a preparar una intervención basada en la función de un comportamiento. El objetivo final es aplicar esta metodología a un problema de comportamiento en situación real. Sea usted un profesional o un padre, probablemente se habrá encontrado con autistas cuyo comportamiento plantea problemas en el trabajo, en la familia o en la comunidad. Puede ser que tenga usted inmediatamente en mente un problema de este tipo que le preocupa, en el que ha pensado durante este módulo. Ahora que ha recopilado usted todas las herramientas necesarias, va a preparar la intervención que le parezca más juiciosa.

¿Por dónde empezar? Por la evaluación de inicio, gracias a la guía de entrevistas del análisis funcional. Esta primera etapa le permitirá constituir una especie de anamnesis del comportamiento que le permitirá extraer las funciones de los comportamientos y comprender los elementos que influyen en la aparición del comportamiento.

Si estas funciones no aparecen aún, podrá usted completar sus informaciones observando el comportamiento con ayuda del cuadro. Y si aún duda, puede modificar sistemáticamente las variables del entorno.

Al término de estas etapas, tendría que haber comprendido lo que provoca o favorece los comportamientos-problema. A continuación, será necesario preparar una intervención, darle forma y redactarla.

UNIDAD 4

EVALUACIÓN

VÍDEO (Evaluación final)

La cinta de vídeo “los problemas de comportamiento en las personas autistas” les propone ejercicios sobre cuatro extractos filmados. Estos extractos provienen de las películas “El niño salvaje” y “Rain Man”.

¿Cómo utilizarlos?

- Mire el extracto de la película una o varias veces.
- Lea las preguntas relacionadas con el extracto y responda. Para ello, no dude en utilizar el manual cada vez que sea necesario.
- Cuando sus respuestas estén preparadas, compárelas con las que proponemos. Las respuestas que puede encontrar no son exhaustivas. No dude en trabajar en grupo para confrontar sus impresiones, intercambiar sus ideas y defenderlas.

EXTRACTO 1 (“La taza de leche”)

- 1) Describa el comportamiento-problema: movimientos físicos realizados, comportamientos asociados.
- 2) ¿Cuál es para usted la función de este comportamiento, según las diferentes posibilidades expresadas por HORNER? ¿Para qué sirve este comportamiento?
- 3) En su opinión, ¿se trata de un problema de aprendizaje o de un problema de adaptación al entorno? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué estrategia podría imaginar usted para conseguir la desaparición de este problema? ¿Qué haría usted si estuviera en el lugar del profesor?

EXTRACTO 2 (“Víctor trabaja en la pizarra”)

- 1) Describa el comportamiento-problema: movimientos físicos realizados, comportamientos asociados.
- 2) ¿Cuál es para usted la función de este comportamiento, según las diferentes posibilidades expresadas por HORNER? ¿Para qué sirve este comportamiento?

- 3) En su opinión, ¿se trata de un problema de aprendizaje o de un problema de adaptación al entorno? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué estrategia podría imaginar usted para conseguir la desaparición de este problema? ¿Cómo podría aconsejar al profesor de Víctor? (sin ofenderle).

EXTRACTO 3 (“Víctor tira el material”)

- 1) Describa el comportamiento-problema: movimientos físicos realizados, comportamientos asociados.
- 2) ¿Cuál podría ser el contexto de este movido episodio? De una forma más general, ¿qué podría explicar el comportamiento de Víctor? (formule hipótesis, encuentre variables biológicas, sociales o educativas como se han presentado en la guía de entrevistas).
- 3) ¿Cuál es en su opinión la función de este comportamiento, según las diferentes posibilidades expresadas por HORNER?
- 4) En su opinión, ¿se trata de un problema de aprendizaje o de un problema de adaptación al entorno? ¿Por qué?
- 5) ¿Qué estrategia podría imaginar usted para conseguir la desaparición de este problema? ¿Qué haría usted si debiera ocuparse de Víctor en este contexto?

EXTRACTO 4 (“El avión”)

- 1) Describa el comportamiento-problema: movimientos físicos realizados, comportamientos asociados. ¿En qué contexto ocurren?
- 2) ¿Cuál es para usted la función de este comportamiento? ¿Para qué sirve?
- 3) En su opinión, ¿se trata de un problema de aprendizaje o de un problema de adaptación al entorno? ¿Por qué?
- 4) Imagínese que usted es Tom Cruise en el papel del hermano de Rain Man, ¿qué habría hecho en su lugar? ¿Qué haría usted en un siguiente viaje en avión?

EXTRACTO 5 (“Dont’t Walk”)

- 1) ¿En qué plantea un problema el comportamiento de Rain Man?
- 2) ¿Por qué actúa de este modo?
- 3) En su opinión, ¿qué habría pasado si el conductor del coche hubiera golpeado a Rain Man? ¿Qué habría pasado si no hubiera intervenido el hermano?

EXTRACTO 6 (“Libro”)

- 1) ¿Cuáles son los factores que provocan la ansiedad en Rain Man?
- 2) ¿Quién está en primera base?

EXTRACTO 7 (“Jarabe de arce”)

- 1) ¿Cuáles son los factores biológicos, sociales o educativos que podrían influir en el comportamiento en esta ocasión?
- 2) ¿Qué piensa del comportamiento de Rain Man que consiste en escribir “la lista de los perjuicios graves” en un cuaderno?

EXTRACTO 8 (“Autopista”)

- 1) ¿Qué le asusta a Rain Man?
¿Cuál es la función de su comportamiento?
- 2) “Tengo una idea y me vas a decir lo que te parece...” ¿Cuál sería esta idea? (Si ha visto la película y se acuerda de que pasó después,... intente encontrar otra solución a esta delicada situación).

EXTRACTO 9 (“Calzón”)

- 1) ¿Cuál es el comportamiento molesto?
- 2) ¿A qué necesidad responde este comportamiento?
- 3) ¿Qué le parece el comportamiento del hermano de Rain Man?

EXTRACTO 10 (“Tribunal popular”)

- 1) En su opinión, ¿En qué se puede calificar el comportamiento de Rain Man como particular del autismo?
- 2) ¿Cuál es el problema de comportamiento? Descríbalo con los comportamientos que están asociados a él.

CORRECCIONES

EXTRACTO 1 (“La taza de leche”)

- 1) El adolescente (V́ctor) golpea con fuerza en la puerta del armario con su mano. Estira de la mano del profesor, se golpea la cabeza contra la puerta del armario.
- 2) La funci3n de este comportamiento es “obtener algo que desea”, en esta ocasi3n la leche.
- 3) En este caso, este problema de comportamiento es del orden de los problemas de aprendizaje. El adolescente reacciona aś porque no es capaz de responder a las expectativas de su profesor. Las exigencias son demasiado elevadas, la tarea pedida (pedir pronunciando la palabra) no est́ adaptada a la capacidad del alumno. V́ctor no habŕa manifestado c3lera si hubiera sido capaz de pronunciar la palabra esperada.
- 4) Nos encontramos ante un problema de aprendizaje. La estrategia de intervenci3n seŕ ense~nar a este adolescente a pedir lo que desea (respetamos la funci3n del comportamiento) de manera que pueda hacerse entender. Como no parece apto para utilizar el lenguaje verbal, podremos proponerle un lenguaje no verbal, en forma de imágenes a mostrar o de gestos. El objetivo seŕ por ejemplo: “V́ctor seŕ capaz de pedir su comida se~alando la imagen correspondiente en una lista”.

EXTRACTO 2 (“V́ctor en la pizarra”)

- 1) El adolescente se tira al suelo, se revuelca agitando los brazos, las piernas y la cabeza. Al hacer esto lanza gruñidos.
- 2) La funci3n de este comportamiento en esta situaci3n seŕa “evitar una tarea demasiado dif́cil” o bien “evitar una tarea nueva”. En una situaci3n real, habŕa que proseguir la observaci3n para determinar lo que provoca estas reacciones. Habŕa que observar al adolescente en las situaciones en las que se le proponen tareas dif́ciles, y en otras situaciones en las que se le proponen tareas nuevas.
- 3) Se trata de un problema de aprendizaje.

En el caso en el que la funci3n del comportamiento es “evitar una tarea dif́cil”, las exigencias son demasiado elevadas y el alumno no puede responder. En el caso en el que la funci3n es “evitar una tarea nueva”, las instrucciones de la nueva tarea no se presentan de una manera suficientemente expĺcita.

- 4) ¿C3mo podŕamos actuar para evitar estos problemas?

En el caso en el que la tarea sea demasiado dif́cil, convendŕ simplificarla para hacerla posible para el alumno. Formularemos el objetivo “V́ctor seŕ capaz de emparejar objetos con las palabras escritas correspondientes”. Descompondremos la tarea

enseñando desde lo más sencillo hacia lo más complicado, aumentando progresivamente la dificultad (por ejemplo, primero dos parejas, después tres, ...). Se tendrá cuidado de garantizar el éxito y la motivación del alumno (recompensas). En el caso en que la tarea sea nueva, se tendrá especial cuidado en presentar al alumno unas instrucciones bien claras, fácilmente comprensibles. Si no se pone al alumno en situación de fracaso con una nueva tarea, éste la aceptará más fácilmente. También aquí se aumentará gradualmente la dificultad. También conviene garantizar el éxito del alumno proponiéndole novedades a su alcance. Si el alumno reacciona siempre de este modo ante la presentación de una nueva tarea, esta actitud contumaz podrá ser objeto de un aprendizaje específico: “el alumno será capaz de acometer con éxito una nueva tarea”. Se organizarán entonces sesiones de aprendizaje, presentándole progresivamente cada vez más tareas desconocidas.

EXTRACTO 3 (“Víctor tira el material”)

- 1) Víctor tira el material al suelo. Se tira al suelo y forcejea. Cuando el profesor le lleva a la cama, arranca las cortinas.
- 2) Podríamos imaginar diferentes elementos del contexto que influiría en el comportamiento. Factores biológicos: quizás Víctor tenga hambre, o quizás esté cansado... Factores sociales: puede ser que no soporte trabajar con esta persona. Puede ser que el profesor le conduzca al trabajo demasiado vigorosamente. Factores educativos: quizás se ha interrumpido brutalmente su juego de vídeo para hacerle trabajar, o bien es la hora del paseo y no es cuestión de realizar este tipo de actividad por el momento...
- 3) La función de este comportamiento sería “evitar una tarea demasiado difícil” o “evitar una tarea desagradable”.
- 4) Se trata de un problema de aprendizaje: la tarea no está adaptada a la capacidad de Víctor: bien porque es demasiado difícil, o bien porque es sin interés... Si Víctor fuera capaz de hacer lo que se le pide, no tendría probablemente necesidad de reaccionar de ese modo.
- 5) Si la tarea es demasiado difícil, convendría, como en el ejemplo anterior, simplificar la actividad, aumentando progresivamente las dificultades. También podríamos asegurarnos de que el conjunto del programa educativo de la persona está adaptado a su capacidad. A veces, una actividad puede resultar demasiado difícil debido al cansancio que se ha tenido durante otros aprendizajes. Es necesario prever momentos de esparcimiento.

Si se está considerando que la tarea es aburrida, se puede intentar reemplazarla por otra, y también se puede recurrir a unos refuerzos que hagan que sea aceptada (Hacer que la actividad poco apreciada esté seguida de otra que sí lo es, llevarla a cabo en forma de juego,...

EXTRACTO 4 (“El avión”)

- 1) Rain Man grita y se golpea la cabeza con la mano derecha.
- 2) La función de este comportamiento es: “evitar una situación desagradable (horrorosa)”.
- 3) Se trata de un problema de adaptación al entorno. Son las características autísticas de este hombre lo que le hacen tan ansioso ante la idea de coger el avión. Esta manifestación parece desmesurada, pero traduce en él un verdadero pánico.
- 4) En este caso, nos gustaría enseñar a esta persona a utilizar los aviones sin manifestaciones extremas de pánico. Si es realmente imprescindible coger el avión, se puede pensar en familiarizarle con estos aparatos: conducirle a menudo a los aeropuertos sin coger el avión, explicarle cómo se desarrolla el embarque, el vuelo, el aterrizaje... Por otra parte, esta crisis de comportamiento aparece porque Rain Man no consigue expresar de otro modo que no quiere coger el avión. Si aprendiera a expresar este rechazo de una forma verbal, sería más fácil para la persona que le acompaña darse cuenta de hasta qué punto esta situación le plantea un problema (“esto me da verdaderamente mucho miedo”, “no puedo soportarlo”). En esta secuencia, vemos que Rain Man expresa su miedo a los accidentes de avión y que su hermano insiste en que embarque... No tenía ni idea de la fuerza de persuasión que iba a desplegar. En el futuro, podemos pensar que el que acompaña a Rain Man va a prestar más atención a sus manifestaciones de ansiedad... y va a aceptar otro medio de transporte.

EXTRACTO 5 (“Don’t walk”)

- 1) Este comportamiento es evidentemente peligroso tanto para él como para los demás, debido al riesgo de accidente. Aunque no provoca un accidente, gracias a la atención de los conductores, esto no impide que este comportamiento se identifique rápidamente como desviado con respecto a la conducta habitual de la población en la calle, y que es plausible de sanción de una forma u otra.
- 2) En esta situación, aplica la consigna que se le ha dado. No posee la flexibilidad necesaria que le permitiría juzgar si se trata o no de una orden razonable.
- 3) Vemos que Rain Man está muy a disgusto en esta situación que le supera. Existe un gran riesgo de que esta inquietud degenere en una verdadera crisis de comportamiento. No se le puede exigir a un desconocido (en esta ocasión el conductor del coche) que haga prueba de comprensión inmediata ante un hombre desconocido que se detiene en la mitad de la carretera. Rain Man no comprende la razón de este enfado (ya que él está respetando las instrucciones), lo que no hace sino aumentar su ansiedad.

EXTRACTO 6 (“Libro”)

1) Los factores que provocan la ansiedad en esta situación son:

- el carácter imprevisto de la visita
- el hecho de que toquen sus libros
- las constantes preguntas

2) Le toca a usted.

EXTRACTO 7 (“Jarabe de arce”)

1) Rutina alimentaria: el jarabe de arce acompaña a las tostadas y se sirve siempre primero.

2) Este comportamiento es un buen comportamiento de sustitución, que evita que Rain Man se encohere cuando se siente agredido. Es totalmente apto socialmente, en armonía con las actitudes que podemos esperar ver en un hombre adulto.

EXTRACTO 8 (“Autopista”)

1) Rain Man está preso de terror al ver un accidente de carretera. No puede concebir que este accidente no le concierne a él, es incapaz de tomar distancias con respecto al acontecimiento. La función de este comportamiento es “evitar una situación aterradoras”.

2) En la película, el hermano de Rain Man le propone que camine delante del coche hasta la salida de la autopista, para seguir después por carreteras secundarias. Es una juiciosa reacción, un buen compromiso entre sus propias exigencias y las de Rain Man.

EXTRACTO 9 (“Calzón”)

1) El comportamiento molesto es “repetir siempre lo mismo, formular exigencias imposibles de realizar”.

2) Este comportamiento responde a una necesidad de rutinas: encontrar siempre los mismos elementos de la vida cotidiana, rodearse de objetos que conocemos para tranquilizarnos.

3) Este comportamiento ilustra bien la presión a la que puede estar sometido el entorno de una persona autista. El comportamiento de estas personas puede ser verdaderamente angustiante, a parte de los esquemas de comunicación habituales. Adaptarse al modo de vida de una persona autista, no es una tarea sencilla y se necesita mucha paciencia, flexibilidad y replantearse continuamente las cosas.

EXTRACTO 10 (“Tribunal popular”)

1) en estos comportamientos, encontramos las características esenciales del autismo:

- la resistencia al cambio (Rain Man no soporta cambiar sus costumbres, tiene una necesidad imperativa de ver su programa de televisión a la hora acostumbrada. Lo que para nosotros sería simplemente un deseo, para esta persona es vital).
- la incapacidad de comprender las emociones de los demás (no se conmueve por privar a un niño de su dibujo animado).
- el déficit de la capacidad de comunicación, no le permite comprender su necesidad de una forma adecuada. No argumenta, no intenta convencer a las demás personas de lo que desea. Su sentimiento imperativo se traduce en un comportamiento de descarga (repetición de frases, balanceos,...) y no en un lenguaje coherente.

2) Se agita, pide ver su emisión de una manera muy repetitiva, repite todo el tiempo su petición de una forma cada vez más apremiante. Cuando llegan ante la casa, va y viene por delante de las ventanas, se pega a la venta de la puerta de entrada, repite trozos de frases.

CORRECCIONES DE LAS EVALUACIONES DE LAS UNIDADES

CORRECCIONES DE LA UNIDAD 1

Ejercicio 4.1.: los cinco criterios son:

El comportamiento es peligroso para los demás.

El problema representa un peligro para la persona.

El comportamiento puede convertirse en grave si no se interviene de inmediato.

El comportamiento hace que la integración social sea difícil (desviación con respecto a la edad o la cultura).

El comportamiento interfiere verdaderamente con los aprendizajes.

Ejercicio 4.2.:

- 1) En este caso, juzgamos que se debe intervenir: no es un comportamiento grave, pero podría perjudicar a su posterior integración social (llegar al trabajo a la hora, coger el autobús...).
- 2) La necesidad de la intervención es evidente: existe un peligro para las personas del entorno.
- 3) En este caso también se necesita una intervención: el comportamiento no es peligroso, pero es incompatible con la inserción social... y el presupuesto de la familia.
- 4) El hecho de no quedarse en la mesa cuando ha terminado de comer no es realmente un comportamiento molesto. En otras circunstancias (restaurante...), esto sería más problemático. Hay que saber si la familia sale a menudo, si es verdaderamente imprescindible adquirir esta competencia, o si se le puede permitir levantarse.
- 5) Julien parece muy desgraciado cuando debe ir a la piscina. El equipo que le rodea debe plantearse la pregunta de saber si esta actividad es verdaderamente imprescindible en la vida de Julien. Podríamos imaginar otra solución (otra actividad física, manipulaciones con agua en un estanque de plástico...).
- 6) El hecho de no conservar los zapatos se percibe como invalidatorio y es necesario exigir a Marc que los lleve... al menos en ciertos momentos. En otros (en casa, en el gimnasio,...) se le puede permitir estar descalzo.

CORRECCIONES DE LA UNIDAD 2

A) La guía de entrevistas: corrección y puntuación.

Cada vez que la respuesta sea correcta, anótelo en la casilla correspondiente a “Bravo”. Si no lo es, inscribalo en “volver a ver”.

1. La utilidad de la guía puede expresarse como sigue:

- Evaluación precisa
- Permite una mejor elección de las intervenciones mediante una mejor comprensión de la situación.
- No se basa únicamente en lo que precede o sigue inmediatamente al comportamiento.
- Comprensión de los problemas de comportamiento a través de las relaciones de la persona con su entorno.
- Permite clarificar una situación muy confusa en caso de crisis.
- Ofrece una herramienta metodológica común en un equipo: hablar el mismo lenguaje.

Su respuesta será correcta si cita cuatro de estos criterios. Si encuentra otros criterios de los que se encuentre especialmente orgulloso y que le parezcan pertinentes, considérelos como buenos... y háganoslo saber, nos interesa.

2. Se trata de variables biológicas, educativas y sociales.

Las ilustraciones vienen dadas por los ítems de estas categorías.

3. Su descripción debe ser corta y precisa, comprensible para cualquiera.

4. Las duraciones deben estar expresadas en unidades de tiempo (minutos, segundos...), las frecuencias con un número por unidad de tiempo (cuántas veces al día, a la semana...), las intensidades en términos de fuerte, media o suave.

5. Los comportamientos asociados deben producirse al mismo tiempo, formar parte de un cuadro de comportamientos.

6. Examinar cada uno de los ítems, informarse en caso de duda.

7. Examinar cada uno de los ítems, informarse en caso de duda.

8. Examinar cada uno de los ítems, informarse en caso de duda.

9. Examinar y responder a cada una de las categorías.

10. Planteará sus hipótesis imaginando el punto de vista de la persona autista, la forma como siente ella la situación. Se evitarán los juicios de valor.

- 11.La eficacia del comportamiento ha sido evaluada en función de lo que pasa realmente, no en función de lo que se desea.
- 12.Se han examinado todos los modos de comunicación de la persona, y se ha deducido el modo de comunicación que se utiliza con más frecuencia.
- 13.La lista de lo que le gusta a la persona es un buen reflejo de la realidad.
- 14.Lo que la persona es capaz de hacer en lugar de los comportamientos-problema.
- 15.Se han identificado las estrategias (medidas educativas, farmacológicas, relativas al entorno...)
- 16.Se pone de relieve lo que influye en el comportamiento.

B) El cuadro de observación: corrección.

- Su observación está terminada. Echemos un vistazo a sus esfuerzos.
- ¿Cada comportamiento observado tiene su propio número que le identifica entre los contextos, funciones y consecuencias?
- ¿Están bien elegidos los períodos de observación? ¿Le han permitido observar algo? ¿No eran demasiado cortos o demasiado largos?
- ¿Ha determinado las funciones para cada uno de los comportamientos?
- ¿Puede sacar conclusiones de su observación (por ejemplo: el comportamiento “patalear” se produce siempre cuando el sujeto está sentado, el comportamiento “rechinar los dientes” no ocurre por las mañanas). ¿Existen elementos que pueda generalizar?

C) La modificación sistemática del contexto: corrección.

Marc muestra problemas de comportamiento cuando ha terminado su trabajo. Imaginemos qué es lo que podría influir en su aparición:

- No sabe lo que va a pasar después
- Tiene miedo de haberse equivocado
- Quiere continuar ese trabajo

¿Cómo se podría verificar cuál de las hipótesis es la correcta?

- comparar las situaciones en las que Marc no sabe lo que le espera cuando ha acabado la tarea con aquellas en las que se le previene de antemano.
- comparar las situaciones en las que Marc no teme equivocarse (tareas que domina bien) y aquellas en las que el resultado es difícil de evaluar (tareas nuevas, criterios de acierto muy precisos).
- comparar las situaciones en las que Marc sólo realiza el trabajo presentado y aquellas en las que tiene la posibilidad de obtener más.

CORRECCIONES DE LA UNIDAD 3

Evaluación 5.1.

1. El objetivo no corresponde a la función del comportamiento, sin embargo no debe descartarse esta idea. Podríamos proponer “llevar a la cocina los utensilios inutilizados”, lo que responde a la función “rechazar un utensilio inútil” y desarrolla un comportamiento revalorizador para la persona. No debe descartarse el hecho de recoger el vidrio roto, a condición de que la persona no encuentre un beneficio secundario (atención) y que esto no forme parte del objetivo principal.
2. El hecho de aprender un medio de comunicación adecuado va a ayudar a la persona a superar sus dificultades de comportamiento. Habrá que cuidar que el comportamiento vaya seguido de una recompensa, es decir dar un juguete cada vez que la persona lo pida de forma adecuada.
3. Es cierto que lo que se busca es la desaparición de ese comportamiento. No obstante, el objetivo no precisa de qué forma van a actuar para ayudar a la persona. ¿Se le va a enseñar? Se le podría enseñar otra forma de llamar la atención: un gesto, tirar del brazo, llamar por el nombre... según las posibilidades de la persona.
4. Este objetivo corresponde a la función y está formulado de una forma precisa.
5. El hecho de aprender a utilizar un horario podría efectivamente ayudar a la persona a anticipar los acontecimientos de la jornada. El hecho de saber con antelación lo que va a pasar va a disminuir la ansiedad causada por lo que es imprevisto.

Corrección 5.2.

¿Cómo evaluar la intervención?

1. Deberá ayudar a descubrir las funciones de los comportamientos y los factores que influyen en su aparición.
2. Deberá diferenciar explícitamente las estrategias de acondicionamiento del entorno y las del aprendizaje:
 - éste es el modo de juzgar el entorno
 - esto es lo que voy a enseñar a la persona autista y lo voy a hacer así

CONCLUSIÓN

Al término de este módulo, queremos reforzar la convicción de que es posible ayudar a las personas autistas a superar sus problemas de comportamiento. No existen milagros ni recetas, pero cada educador puede encontrar los medios que necesita. La disminución o la desaparición de los problemas, en personas que muchas veces tienen enormes dificultades para hacerse comprender, depende forzosamente de una comprensión de lo que significan estos comportamientos. Ayudar a estas personas también es unirse a su sufrimiento, ponerse en su lugar e intentar comprender el mundo a su manera. Cada persona autista es única, como cualquier otra persona. Sus dificultades también son personales y son las que debemos comprender.

Sabemos que esta actuación puede ser muy dura para el entorno y que los problemas de comportamiento jamás dejan indiferente. Estos comportamientos que llamamos difíciles nos chocan y nos obligan a tomar posición, trastornan nuestra vida, nos molestan o nos culpabilizan. A menudo, el trabajo de resolución de los problemas de comportamiento nos empuja a reflexionar sobre la forma en que aceptamos a los demás, la forma en que les escuchamos. También es un trabajo personal, del que podemos salir más fuertes, más atentos a las necesidades de las personas que acompañamos, con más esperanza de que el autista que tenemos frente a nosotros encuentre él mismo la solución a su problema. Con esta actuación basada en las funciones de los comportamientos, defendemos el derecho a la palabra de cualquier persona autista, aunque esta palabra comience por expresarse a través de actos violentos o molestos. Nuestro trabajo consistirá en guiar a la persona autista hacia otros medios de expresión y, esperamos, hacia una vida de mayor calidad.

Quisiéramos apoyar los esfuerzos de los que creen que todo es posible, incluso cuando es difícil y que se esfuerzan por ofrecer a las personas autistas un lugar en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

BERNEY, T.P., *Agression and autism*, La Haya, 4º Congreso Autismo-Europa, 1992.

DURAND, V.M., *The motivation assesment scale*, New York, University of Albany, 1988.

DURAND, V.M., *Severe behavior problems*, Londres, Guilford, 1990.

DURAND, V.M., CRIMMINS, D.B., *Identifying the variables maintaining self-injurious behavior*, Journal of Autism and Developpemental disorders, Mars 1988.

GORDON, T. *Enseignants efficaces*, Le Jour, Quebec, 1981.

FRITH, U., *L'énigme de l'autismem* Paris, O.Jacob, 1992.

HERBAUDIÈRE, D., *Cati ou les sentiers de la vie*, Paris, Belfond, 1991.

L'ABBE, Y., MORIN, D., *L'analyse du comportement: une approche évaluative multifonctionnelle*. Quebec, Behaviora, 1992.

LEFEBVRE-AUDET, C., PILON, W., *Etude de deux cas présentant des troubles du comportement sévères*, Revue francophone de la déficience intellectuelle. Vol, 3, N° 2, 145-157, 1990.

MEYER, L.H., EVANS, I.M., *Nonaversive intervention for behavior problems*, Baltimore, P. Brookes, 1989.

MONTREUIL, N., MAGEROTTE, G., *Pratique de l'intervention individualisée*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.

O'NEILL, R.E., HORNER, R.H., ALBIN, R.W., STROREY, K., SPRAGUE, J.R., *Functionnal analysis of problem behavior*, Sycamore, Sycamore, 1990.

POWERS, M.D., *Behavioral assessment of severe developmental disabilities*, Rockville, Aspen, 1984.

RITO, E.R., LAXER, G., *Autisme, la vérité refusée*, Paris, FIMEP, 1983.

SMITH, M.D., *Autism and life in the community*, Baltimore, P. Brookes, 1990.

EDUCAUTISME

LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

(TERCERA PARTE)

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTAS DEL ANÁLISIS FUNCIONAL

(Adaptado de O'Neill y al., 1990)

| | | |
|---|------|----------|
| Sujeto: | Edad | Sexo M F |
| Relator: | | |
| Fecha de la entrevista: | | |
| Fuente de informaciones: padres/maestro/educador/médico/... | | |

A. DESCRIBA EL(LOS) COMPORTAMIENTO(S)

1. ¿Cuáles son los comportamientos desviados?

Añada para cada uno de ellos una descripción operativa, una evaluación de la frecuencia, de la duración y de la intensidad.

| | Comportamiento | Descripción | Frecuencia | Duración | Intensidad |
|----|----------------|-------------|------------|----------|------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |

Entre los comportamientos que acabamos de describir, cuáles se producen al mismo tiempo (cadenas de comportamientos), en respuesta a una misma situación.

B. EL CONTEXTO ECOLÓGICO

1. Variables biológicas

- ¿Qué medicamentos toma el sujeto y cómo pueden éstos influenciar en el comportamiento?
- ¿Cuáles son las variables médicas que podrían influir en su comportamiento? (ej.: asma, alergias, sinusitis, epilepsia, reglas...)
- ¿Ve y oye bien la persona?
- Describa los ciclos de sueño del sujeto y su grado de influencia en el comportamiento
- Describa las rutinas alimentarias o dietéticas del sujeto. ¿Puede estar influenciado el comportamiento por ello?

2. Variables educativas

- Describa brevemente el horario tipo de la persona:

| Mañana | | Tarde | |
|--------|--|-------|--|
| 6:00 | | 14:00 | |
| 7:00 | | 15:00 | |
| 8:00 | | 16:00 | |
| 9:00 | | 17:00 | |
| 10:00 | | 18:00 | |
| 11:00 | | 19:00 | |
| 12:00 | | 20:00 | |
| 13:00 | | 21:00 | |

- ¿En qué medida son previsibles las actividades que se producen para esta persona durante la jornada? ¿Hasta qué punto la persona está al corriente de las actividades que van a producirse, del momento en el que van a producirse, o dónde van a producirse y cuáles serán las consecuencias? ¿Utiliza un horario?

- ¿Cuáles son las actividades que se realizan durante una jornada?
¿Son variadas o cubren las necesidades del sujeto?

- ¿Debe hacer elecciones durante sus actividades, sobre su lugar de vida, sus compañeros, sus ropas, su alimentación...?
¿Se respetan sus elecciones? (inspírese del inventario de los agentes de refuerzo, ver anexo).

- ¿La persona vive las actividades como algo agradable? ¿Conducen a algún resultado apreciado por ella?

- ¿Tiene la persona objetos personales en un lugar accesible para guardarlos?

3. Variables sociales

- ¿Cuántas otras personas se encuentran el lugar de vida de la persona? ¿Puede influenciar la densidad de población en el comportamiento?
- ¿Cuáles son las relaciones de la persona con los profesionales que se ocupan de ella? ¿En qué medida está influenciado el comportamiento por la calidad del contacto, nivel de formación, la cantidad de personal?
- ¿Las relaciones con la familia son satisfactorias?
- ¿Cómo se presentan las relaciones con los semejantes?

C. PREDECIR EL COMPORTAMIENTO

- Momento de la jornada: CUÁNDO se producen los comportamientos indeseables

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|----------------------|------------------------|
| | |

- Lugar: DÓNDE se producen los comportamientos indeseables

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|----------------------|------------------------|
| | |

- Circunstancias sociales: CON QUIÉN se producen los comportamientos indeseables

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|----------------------|------------------------|
| | |

- Actividad: DURANTE QUÉ ACTIVIDAD se produce el comportamiento indeseable

| lo más probablemente | lo menos probablemente |
|----------------------|------------------------|
| | |

- ¿Existen situaciones, acontecimientos especiales que no se hayan recogido aún aquí y que favorezcan la aparición de trastornos del comportamiento (exigencias especiales, interrupciones, esperas, el hecho de ser ignorado...)?
- ¿Qué cosa podría usted hacer que ocasionaría seguramente la aparición de comportamientos-problema?

D. DETERMINAR LA O LAS FUNCIÓN(ES) DEL (DE LOS) COMPORTAMIENTO(S)

- Considere cada comportamiento tomado en la descripción del comienzo de esta guía. Determine, para cada uno de ellos, lo que parece ser la(las) función(nes). Plantee sus hipótesis.

| comportamiento | hipótesis | |
|----------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | lo que la persona quiere obtener | lo que la persona quiere evitar |
| | | |

- Describa la reacción más habitual de la persona ante las siguientes situaciones:

| | comp. más probable | comp. menos probable | sin influencia |
|--|--------------------|----------------------|----------------|
| Cuando usted presenta una tarea difícil | | | |
| Cuando usted interrumpe un acontecimiento que la persona aprecia | | | |
| Cuando usted da una orden o una severa reprimenda | | | |
| Cuando usted está presente pero ignora a la persona durante 15 minutos | | | |
| Cuando se modifican las costumbres de la persona | | | |
| Cuando la persona quiere algo lejos de su alcance | | | |
| Cuando la persona está sola | | | |

E. Otras variables

- ¿Es eficaz el comportamiento?
 - ¿necesita un esfuerzo físico importante?
 - ¿permite siempre a la persona que obtenga lo que desea? o casi siempre, o de vez en cuando
 - ¿la respuesta viene inmediatamente? ¿después de un corto plazo o de un largo plazo?
- Los medios de comunicación de la persona.

- Indique los comportamientos que manifiesta la persona para manifestar las siguientes funciones

Respuestas comunicativas

| Funciones de comunicación | Lenguaje complejo (frase) | Palabras múltiples (sin frase) | Palabras únicas | Otras emisiones (lloros, gritos) | Signos complejos | Signos simples | Movimientos de cabeza | Ecolalia | Señalar con el dedo | Arrastrar (estirar la mano) | Empuñar/Alcanzar | Dar objetos | Movimientos más importantes (hiperactividad) | Aproximarse a usted | Separarse/abandonar la situación | Mirada fija | Expresión facial | Agresividad | Automutilación | Otro |
|--|---------------------------|--------------------------------|-----------------|----------------------------------|------------------|----------------|-----------------------|----------|---------------------|-----------------------------|------------------|-------------|--|---------------------|----------------------------------|-------------|------------------|-------------|----------------|------|
| Llamar la atención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pedir ayuda | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pedir un alimento/objetos de las actividades que le gustan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pedir un descanso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mostrar un objeto o un lugar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicar un dolor físico (dolor de cabeza, corte, náusea) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expresar su confusión | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Provocar o rechazar una situación que usted haya provocado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

- ¿Cuál es el estilo de comunicación utilizado más a menudo por la persona?

- La persona comprende lo que se le explica

- por frases :
- por palabras :
- por palabras + gestos :
- por imágenes :
- por mensajes escritos :

- ¿La persona es capaz de imitar los gestos de una tarea?

- ¿Responde a las instrucciones no verbales (por ejemplo: señalar con el dedo...)?

- ¿Cómo expresa sí o no?
- ¿Evaluación de los centros de interés de la persona?

- En general, describa lo que le gusta hacer a la persona, o oír, o comer, ...

- ¿Cuáles son los comportamientos alternativos positivos que conoce la persona?

- ¿Reacciona a veces de forma apropiada para expresar la misma cosa que el comportamiento problema?

- ¿Qué podría hacer usted para que la persona se comporte más positivamente durante una sesión de aprendizaje?

- ¿Qué debería pasar para que se desarrolle mal la sesión de aprendizaje?

- ¿Han ocurrido acontecimientos especiales que hayan perturbado la vida de la persona autista (muerte, traslados, trabajos...)?

- ¿Cuáles han sido las estrategias utilizadas que se han utilizado ya para intentar resolver los trastornos del comportamiento en esta persona?

| Comportamientos | ¿desde hace cuándo ocurre? | estrategias | efectos |
|-----------------|----------------------------|-------------|---------|
| | | | |

SÍNTESIS DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS COMPORTAMIENTOS

El comportamiento que plantea un problema es: -----

unido a: -----

otros comportamientos-----

los factores que influyen en su aparición son: -----

las funciones de estos comportamientos son:

| comportamiento | contexto | función |
|----------------|----------|---------|
| | | |

¿Es un problema de aprendizaje (el comportamiento de la persona mejoraría si le enseñáramos a:)?

¿Es un problema de adaptación (existen factores del entorno a los que la persona se adapta con dificultad)?