



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Propuesta de intervención conductual
en un caso de conducta disruptiva en el
aula de Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Lidia García Junquera

Tutora: Laura Elísabet Gómez Sánchez

JUNIO 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y PROBLEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	4
1.1.1. Variables que favorecen el mantenimiento de las conductas problemáticas.....	6
1.2. EVALUACIÓN CONDUCTUAL.....	8
1.2.1. Análisis funcional.....	10
1.3. MODIFICACIÓN CONDUCTUAL.....	11
1.3.1. Clasificación de las técnicas de modificación de conducta.....	11
2. METODOLOGÍA.....	18
2.1. SUJETO DE OBSERVACIÓN E INTERVENCIÓN.....	18
2.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	19
2.3. CONDUCTAS.....	20
2.4. PROCEDIMIENTO.....	21
3. DESARROLLO.....	22
3.1. OBSERVACIÓN, ANÁLISIS Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN.....	22
3.1.1. Línea base.....	22
3.1.2. Hipótesis explicativa.....	29
3.1.3. Propuesta de intervención conductual.....	31
4. CONCLUSIONES.....	36
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
6. ANEXOS.....	41
6.1. ANEXO 1.....	41
6.2. ANEXO 2.....	42

NOTA ACLARATORIA SOBRE EL USO DE LENGUAJE INCLUSIVO

De acuerdo con la Real Academia Española (2020) “a pesar de que el significante del genérico tenga la forma de masculino (MAESTRO), incluye lo mismo al varón que a la mujer (maestro y maestra)” (p. 53). Por tanto, se entiende que el masculino genérico engloba tanto a mujeres como a hombres y es por ello por lo que a lo largo de este Trabajo Fin de Grado es utilizado para hacer referencia ambos géneros, principalmente debido al principio económico del lenguaje (RAE, 2020) evitando tener que desdoblar el género de manera continua. Así mismo, de forma frecuente se alterna su uso con otras palabras inclusivas como son los colectivos con la intención de aportar riqueza al discurso.

NOTA INFORMATIVA SOBRE FIGURAS Y TABLAS

Todas las figuras y tablas que se presentan en este TFG son de elaboración propia. Se desarrolla esta nota previa de carácter informativo con el objetivo de evitar especificar dicha información en cada una de ellas.

RESUMEN

Si hay algo que caracteriza las aulas es la diversidad y las diferentes personalidades de cada uno de sus alumnos. Esto enriquece tanto la socialización de los pequeños como el clima global de aula. No obstante, existen ciertos comportamientos propios del alumnado que, lejos de suponer algo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo dificultan y obstaculizan. No siempre tienen que ser conductas demasiado notorias como las que pueden caracterizar al alumnado con ciertos trastornos de conducta, sino que en muchas ocasiones se dan conductas inoportunas de manera frecuente que, en la mayoría de las ocasiones, alteran el clima del aula.

En muchas de estas ocasiones, el docente (o si tienen lugar en el hogar, la familia) tiende a responder a estos comportamientos con reprimendas, chantajes o castigos que, en la mayoría de los casos, en lugar de eliminar las conductas, las reafirman. Existen diversas formas y métodos a partir de los cuales actuar en estas situaciones y no son otras que las denominadas técnicas de modificación de conducta. El abanico es muy amplio. El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado es plantear una intervención educativa con las técnicas que mejor se adapten a las conductas disruptivas de un niño, en las diferentes situaciones y contextos, con el objetivo de reducir su frecuencia. El niño con el que se lleva a cabo la intervención descrita en este TFG tiene 3 años y 8 meses y está escolarizado en un centro ordinario. En términos de modificación de conducta, este presenta comportamientos problemáticos como gritar, empujar y pegar a sus compañeros, dar contestaciones desafiantes y rudas a la maestra, golpear y lanzar objetos y autolesionarse. La propuesta de intervención diseñada está orientada a trabajar con cada tipo de conducta según su función, tanto en los antecedentes como en las consecuencias y, siempre que sea posible, a través del refuerzo.

PALABRAS CLAVE

Problemas de comportamiento, conductas disruptivas, conductas inapropiadas, conductas indeseadas, heteroagresiones, autoagresiones, análisis funcional, modificación conductual, técnicas de modificación de conducta.

1. INTRODUCCIÓN

Se denomina “conducta” a todo aquello que una persona hace o dice. Se trata de una acción que puede ser observada en el momento que tiene lugar y, según Skinner (1971) “es cambiante, fluida, se disipa” (p. 34), por lo que no se refiere a una característica estática de la persona, sino acciones que requieren atención y constancia de quienes las observan y analizan. Algunos sinónimos de este término pueden ser “actividad, acción, actuación, respuesta y reacción” (Martin y Pear, 2008, p.3).

Es importante comprender que existen ciertas etiquetas/emociones como pueden ser “enfado, tristeza o alegría” que suelen ser entendidas como conductas, pero no lo son, sino que son el resultado e interpretación de un conjunto de ellas (gritar, llorar, sonreír, etc.). Cuando se dice que una persona está triste, en realidad, más que identificando la conducta, está interpretándose y etiquetándose la acción (Martin y Pear, 2015; Miltenberger, 2012).

Una conducta se encuentra estrechamente ligada al ambiente y contexto en el que se desarrolla de forma bidireccional. La conducta ejerce influencia en el entorno en el que se da, a la vez que este y sus estímulos influyen directamente en que esta se produzca (Miltenberger, 2012).

De acuerdo con Martin y Pear (2015) y Miltenberger (2012) puede distinguirse entre conductas manifiestas y encubiertas. Las primeras hacen referencia a todas las acciones que puedan observarse, describirse y analizarse por diferentes personas además del propio sujeto que las reproduce, mientras que las conductas encubiertas son propias de cada persona de manera interna como puede ser pensar, acción que no es observable por los demás; no obstante, ambas pueden verse influenciadas a través de las técnicas de modificación de conducta (Martin y Pear, 2019).

1.1. CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y PROBLEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Una vez concretado lo que se entiende por conducta, vamos a hablar de las diferentes conductas disruptivas más comunes en el aula de educación infantil, así como los criterios y pautas existentes que delimitan una conducta como problemática.

Cuando se trata de considerar una conducta como disruptiva o problemática es indispensable tener en cuenta que desde el modelo cognitivo-conductual se considera que las variables personales y situacionales, así como la interacción entre ambas son clave en la explicación de dicha conducta (Macià, 2007). Por otro lado, es necesario partir de las conductas comunes en cada edad, de manera que no califiquemos una conducta como inadecuada o problemática cuando se encuentra dentro de los parámetros de cotidianidad dentro del proceso evolutivo y madurativo del niño. Además, es importante tener en cuenta el entorno en el que se produce dicha conducta, pues dentro de un contexto esta puede considerarse inadecuada y en otro no se calificaría como tal (Macià, 2007).

Macià afirma que para considerar una conducta como inadecuada deben cumplirse los siguientes tres criterios (Figura 1):

- La conducta se presenta con suficiente frecuencia, intensidad y/o duración, así como inadecuación a la situación y contexto.
- Siendo la conducta persistente, esta perjudica al niño, a su entorno o a ambos.
- La conducta influye negativamente en el desarrollo, evolución y adaptación del niño.

Figura 1. Criterios para considerar una conducta como inadecuada.

De esta forma, se puede considerar que una conducta no es mala por sí misma, sino que será inadecuada, desproporcionada o desajustada a la situación y al contexto en el que se da. Por ello, es necesario partir de las diferentes características de la conducta para poder conceptualarla correctamente como inadecuada o problemática. Estas características, las cuales pueden ser observables, registrables y medibles, se denominan dimensiones de la conducta (Martin y Pear, 2015; Miltenberger, 2012). Normalmente, la duración (tiempo que dura la conducta), la frecuencia (número de veces que tiene lugar) y la intensidad de estas (magnitud según que término como puede ser decibelios a la hora de gritar, cantidad de comida o rapidez con la que se come, etc.) son las variables más utilizadas para medir y determinar si una conducta es o no inapropiada o desajustada al contexto y situación en los que se está desarrollando (Martin y Pear, 2015; Miltenberger, 2012); no obstante, también existen otras dimensiones como la topografía (forma de la conducta) y la latencia (tiempo transcurrido desde que se produce el estímulo hasta que tiene lugar la conducta) las cuales igualmente pueden evaluarse y evidenciar un problema de comportamiento (Fernández-Ballesteros, 2013; Martin y Pear, 2019).

Una vez desarrolladas estas cuestiones previas, es interesante mencionar las conductas problemáticas más comunes en la infancia. Estas se caracterizan por estar ligadas principalmente a la actividad motriz con conductas como levantarse del sitio y dar vueltas por la clase sin previo aviso y sin permiso, saltar y correr por el aula, etc., así como a la actividad verbal como por ejemplo gritar, tararear cuando está hablando el docente, hace ruidos molestos, no respetar el turno de palabra, contestar de forma brusca y ruda al docente y los compañeros y compañeras entre otras cosas (García, 2008; Gómez y Cuña, 2017). A su vez, suelen ser la desobediencia y la agresividad los adjetivos que califican de manera más común las conductas problemáticas infantiles (Macià, 2007). En cuanto a la desobediencia suelen darse comportamientos en los que el niño hace caso omiso a lo

que el docente le dice, se opone a seguir las pautas y consignas que este le da, etc. (López, 2012). En lo relativo a las conductas agresivas suelen tratarse de actitudes como empujar, pegar, pellizcar, golpear o pegar patadas a compañeros y compañeras, así como a objetos pudiendo llegar a destrozarlos (García, 2008; Gómez y Cuña, 2017; López, 2012).

En muchas ocasiones una gran parte de estas conductas suelen darse de forma natural en el desarrollo de los niños calificándose como conductas normales y las cuales se irán disipando y corrigiendo acorde al ritmo madurativo del infante; no obstante, existen casos en los que estas pasan a ser rutinarias, continuas y persistentes convirtiéndose en necesario un análisis e intervención para modificarlas (Macià, 2007; Martínez, 2019; López, 2014).

Las conductas problemáticas y disruptivas en el aula, en muchas ocasiones, son el resultado de un vago aprendizaje de las normas sociales y escolares, siendo a veces complicado para los niños distinguir entre lo que es correcto y lo que no está del todo bien. En otras ocasiones, aun teniendo una ligera idea de lo que se debe hacer, les resulta difícil seguir las normas (García, 2008). Así pues, siguiendo el consejo de García (2008) “en estas edades el profesor ha de ser muy afable y comprensivo para resolver con eficacia y cariño los problemas e introducirlos con suavidad en el aprendizaje de las normas escolares y sociales” (p. 39). Cuando se procura llevar a cabo una actuación y práctica educativa en positivo y de forma reflexiva, los resultados tienden a ser mejores que cuando se pretenden imponer normas, reglas y conceptos que los niños no son capaces de comprender sin una explicación y razonamiento previo, por ello es muy interesante potenciar la asamblea de reflexión y comprensión previa de estas cuestiones (Rogers, 2015). Así mismo, apoyándose y tomando como referencia los resultados de una investigación desarrollada en el Principado de Asturias sobre las conductas disruptivas desde la óptica del docente, es interesante comenzar a optar por el desarrollo de “estrategias de autogestión, de flexibilidad y que promuevan conductas menos directivas dentro del aula” (Álvarez et al. 2016, p. 858). Por tanto, la actitud del docente y su reflejo como modelo, así como su papel en la creación de un ambiente cómodo y constructivo es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de normas, actitudes y comportamientos positivos, enriqueciéndolo y dotándolo de reflexión y comprensión (García y Andrés, 2017; Martínez, 2019; Villena, 2015).

1.1.1. Variables que favorecen el mantenimiento de las conductas problemáticas

Según Martin y Pear (2008) existen una serie de factores que puede influir en el hecho de que la conducta se mantenga, por lo que se consideran reforzadores de la conducta. Estos se asocian a la propia persona, así como al ambiente y el entorno social del sujeto. Martin y Pear (2008) y Wightman et al. (2014) hacen referencia a cuatro tipos de refuerzos:

→ **Refuerzo social positivo**

A partir de este tipo de refuerzo, una conducta problemática puede mantenerse a causa de la atención social que se deriva de dicha conducta, es decir, el hecho de que las personas que le rodean le presten atención puede hacer que el niño vea su conducta reforzada y, por tanto, se mantenga. Un claro ejemplo tiene lugar cuando un niño comienza a hacer ruidos o a hacer gracias durante la asamblea y el resto de sus compañeros se ríen, esta atención recibida por parte de sus compañeros provoca que siga reproduciendo esa conducta poco adecuada a la situación.

Este tipo de reforzadores son muy interesantes, pues la intervención para la modificación de dicha conducta puede verse muy enriquecida sabiendo que estos estímulos son agradables para el sujeto, así pues, podría reforzarse a la persona “cuando no está realizando la conducta problemática o cuando está inmersa en un comportamiento incompatible con aquella” (Martín y Pear, 2008, p. 208)

→ **Refuerzo social negativo**

Cuando lo que el sujeto pretende con la conducta problemática es escapar de una situación que le está causando malestar, el hecho de que esta situación se desvanezca debido a su conducta, va a causar que esta se vea reforzada. Por tanto, cada vez que el sujeto pretenda evitarla recurrirá a dicha acción, pues sabe que esta va a tener como consecuencia que el estímulo externo que no le gusta desaparezca. Este refuerzo social negativo se entiende muy bien con el ejemplo siguiente:

Si nos piden que hagamos algo que nos desagrada, podríamos desarrollar un comportamiento problemático que nos permitiera escapar de las demandas. Esto es lo que sucede cuando solicitamos a los alumnos que respondan preguntas demasiado complicadas y algunos se enfadan y muestran una rabieta, que se ve reforzada con la retirada de la petición. (Tomas y Pear, 2008, p. 311)

→ **Refuerzo sensorial interno positivo**

La conducta se mantiene debido a una auto-estimulación sensorial corporal. Este tipo de refuerzo podría producirse cuando una mala conducta haga a la persona “experimentar sensaciones propioceptivas vestibulares, visuales, auditivas, táctiles y de movimiento” (Martín y Pear, 2008, p. 310) que le produzcan placer, lo cual puede provocar un mantenimiento o aumento de la conducta. Un ejemplo puede ser que al niño le produzca placer arañarse la piel hasta hacerse daño, lo cual es una conducta problemática dado que conlleva una lesión o herida.

→ **Refuerzo sensorial externo positivo**

La conducta se mantiene debido a un estímulo ambiental placentero. Estos estímulos se tratan de “imágenes y sonidos que proceden del exterior pero que no tienen carácter

social” (Martin y Pear, 2008, p. 310). En este caso, la conducta problemática se mantiene dado que estas imágenes o sonidos le causan agrado o placer. Un ejemplo puede ser el disfrute al escuchar el sonido de una hoja siendo cortada o estrujada, lo cual es una mala conducta pues siempre que pueda lo hará para disfrutar de la sensación que le genera, pero causará un problema en el aula pues tanto su material como el de sus compañeros puede verse perjudicado.

La consideración de todos los factores como reforzadores tiene que ir precedida de una buena observación y evaluación a partir de un análisis funcional de la conducta que lo evidencie. De no ser así, se trataría de simples suposiciones que podrían ser erróneas y supondrían un mal análisis de la conducta y la situación.

1.2. EVALUACIÓN CONDUCTUAL

Una vez expuestas las conductas disruptivas y problemáticas más comunes en la infancia, así como los posibles factores que contribuyen a su mantenimiento, es interesante reflexionar sobre cómo puede llevarse a cabo una evaluación de estos comportamientos con el objetivo de analizarlos, comprenderlos y, como consecuencia, desarrollar una intervención adecuada a cada caso. Para ello, una buena alternativa es la evaluación conductual.

La evaluación conductual, según las afirmaciones de Martin y Pear (2008), es un proceso que implica una previa recopilación de información para su posterior análisis, de manera que se identifiquen las conductas que requieren modificación y pueda determinarse cuáles son los antecedentes y las consecuencias a las mismas. Este análisis de los datos recogidos en diferentes momentos y situaciones permitirá la formulación de hipótesis sobre las causas probables de dichas conductas, y una posterior reflexión y planteamiento de la intervención más adecuada a la conducta a modificar, debiendo ajustarse a su vez a la propia persona y el contexto. A su mismo, este proceso irá seguido de una evaluación de la intervención llevada a cabo con el objetivo de analizar si ha provocado la modificación conductual deseada. Este modelo de evaluación posibilita un análisis “preciso, objetivo y mínimamente inferencial” (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012, p. 108) de las conductas observadas, facilitando de esta forma el ajuste de la intervención a las características concretas del caso.

De esta manera, Martin y Pear (2008) proponen una serie de momentos o fases principales que pueden distinguirse en toda evaluación conductual (Figura 2):

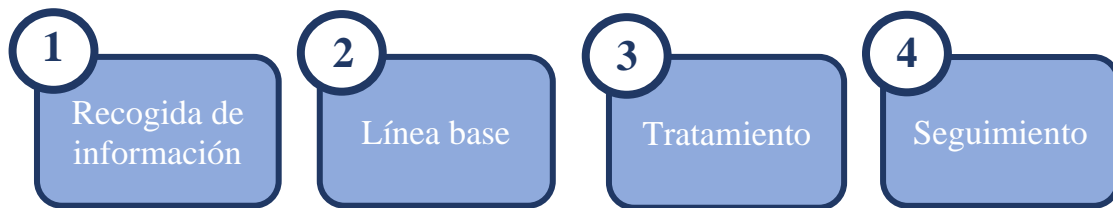


Figura 2. Fases de la evaluación conductual.

- La **fase inicial** de recogida de datos e información permite definir el problema y centrar la línea de acción.
- El objetivo de la **línea base** es identificar y determinar la magnitud de la conducta. Además, también tendrá lugar en esta fase el análisis de las diferentes variables controladoras de la conducta a modificar, es decir, la evaluación funcional de los antecedentes y de las consecuencias.
- Es en la **fase de tratamiento** en la cual se diseña una línea de intervención adecuada con el fin de lograr la modificación conductual deseada. “Estas intervenciones, en ámbitos comunitarios y clínicos, suelen denominarse estrategias de intervención” (Martin y Pear, 2008, p. 273).
- La **fase de seguimiento** tiene como objetivo revisar que los resultados obtenidos de la intervención conductual, en caso de que estos sean positivos, se mantengan en el tiempo una vez que la intervención haya finalizado.

En virtud del enfoque conductista de esta evaluación, el principal objetivo de esta no es realizar un diagnóstico, clasificar y poner etiquetas a las personas o identificar rasgos psicológicos internos que puedan ser causantes de las diferentes conductas, sino que pretende identificar las funciones de los problemas de conducta. Su objetivo es interpretar el porqué de las conductas (Martin y Pear, 2019), y esto supone “comprender su función, que puede variar de un individuo a otro, entre situaciones y con el tiempo” (Carrillo et al., 2003, p. 337). Además, la evaluación conductual pretende también observar y determinar cómo las conductas se encuentran relacionadas con diferentes factores ambientales (Martin y Pear, 2008), es decir, cómo diferentes factores externos, como son los antecedentes y las consecuencias, pueden influir en ellas y modificarlas (Maag, 2018).

En el ámbito de la evaluación conductual existen muchos métodos e instrumentos de evaluación válidos; no obstante, dependiendo del objetivo y el objeto del análisis y evaluación, se seleccionará aquel que mejor se adapte a cada caso, conducta y contexto. De entre los diferentes métodos de evaluación conductual, uno de los que poseen mayor relevancia es el análisis funcional (Martin y Pear, 2008; Wightman et al. 2014) y de él se va a servir el proceso de análisis del caso expuesto en este TFG.

1.2.1. Análisis funcional

La comprensión del porqué de una conducta conlleva una evaluación funcional de los antecedentes y las consecuencias de esta. Según Martin y Pear (2008) existen diferentes métodos que permiten identificar estas variables que se relacionan con la conducta y que hipotéticamente la controlan o influyen en ella. Uno de estos métodos es el análisis funcional, que algunos autores distinguen de la evaluación funcional por englobar este último término al conjunto de los diferentes métodos para identificar las variables de las que antes se hablaba, orientada a la recogida de información para la formulación de hipótesis; mientras que el primer término, análisis funcional, se centra en la contrastación de estas estableciendo relaciones entre las conductas y los factores ambientales, como son los antecedentes y las consecuencias (variables funcionales) (Cone, 1997).

En definitiva, se puede definir el análisis funcional como una herramienta que permite identificar las relaciones más relevantes y funcionales que existen entre las conductas y las variables externas tales como los antecedentes y las consecuencias, a través del establecimiento de hipótesis, a razón de la información previamente recogida y de un largo proceso de observación, análisis y reflexión (Carrillo et al., 2003; Fernández-Ballesteros, 2013; Haynes y O'Brien, 1990; Ruiz et al., 2012).

En el momento de diseñar y poner en práctica un análisis funcional, el primer paso es identificar y definir la conducta o conductas que se pretenden analizar y modificar, y, por tanto, con las que se va a intervenir (Fernández-Ballesteros, 2013). Miltenberger (2012) señala que es necesario identificar literalmente lo que el sujeto esté haciendo o diciendo, siendo interesante recurrir a verbos que describan específicamente la conducta. Esta conducta definida debe ser objetiva e inequívoca, es decir, no debe dar lugar a ambigüedad de modo que puedan ser observadas y registradas de forma objetiva por diferentes profesionales y sea fácil llegar a un acuerdo en cuanto a las hipótesis que se generen de dicho registro. Tampoco deben tener cabida las deducciones sobre la intención de la persona con dicha conducta dado que, por un lado, las intenciones no pueden ser observadas y, por otro, en muchos de los casos las deducciones suelen dar lugar a equivocación.

A su vez, es muy importante tener en cuenta no identificar como conductas estados internos del niño como pueden ser estar enfadado, triste o molesto, pues estos estados no pueden ser observados ni registrados por otras personas con total objetividad. Además, debe de tenerse en cuenta no utilizar etiquetas para dichas conductas tales como “mala” pues son indeterminadas y equivocadas dado que pueden no significar lo mismo para todas las personas (Miltenberger, 2012).

Martin y Pear (2008) consideran que el análisis de conducta es “el estudio científico de las leyes que gobiernan las acciones de los seres humanos” (p. 8) y en ella va a basarse la modificación de conducta de la cual se habla a continuación.

1.3. MODIFICACIÓN CONDUCTUAL

El siguiente paso después de haber llevado a cabo un análisis funcional de la conducta es intervenir, es decir, modificarla. Para ello es necesario seguir unas pautas en la elaboración de dicha intervención para que sea lo más adecuada posible al niño, a la conducta y al entorno en el que se desenvuelve.

Así pues, puede definirse la modificación de conducta como la aplicación sistemática de principios y técnicas sobre determinadas conductas, con el fin de lograr un cambio positivo en estas, siempre a partir de un análisis previo de dichas conductas y la identificación de la relación entre estas y los factores y estímulos ambientales que componen el entorno que rodea al sujeto (Martin y Pear, 2008; Miltenberger, 2012).

Esta considera de especial interés definir los problemas de conducta en términos objetivos (Martin y Pear, 2008). Y tiene como finalidad modificar el comportamiento focalizándose en la propia conducta con el fin de que “las personas sean consideradas como tales, más allá del diagnóstico que se les haya asignado” (Martin y Pear, 2008, p. 10), es decir, tiene como objetivo dejar a un lado las etiquetas para centrarse en las personas.

Una de las principales características de la modificación de conducta consiste en intervenir y alterar el entorno que rodea al sujeto el cual se encuentra estrechamente relacionado con que la conducta tenga lugar (Martin y Pear, 2019; Miltenberger, 2012). Por ello es tan necesario el análisis funcional previo, para definir objetivamente cual es la relación ambiente-conducta y poder llevar a cabo una intervención eficaz.

1.3.1. Clasificación de las técnicas de modificación de conducta

Los procedimientos y las técnicas de modificación de conducta (TMC) a emplear son muy diversos y variados, así pues, dependiendo de la conducta que se desee modificar y en función de cuál sea el resultado que se espera de ella (adquisición, aumento, mantenimiento o disminución de conducta) se recurrirá a unas u otras. A continuación, se desarrollará una síntesis de las técnicas más comunes en el ámbito de la modificación de conducta tomando como referencia a autores relevantes como son Garry Martin y Joseph Pear (2008, 2015), Raymond Miltenberger (2012) y Francisco Javier Labrador (2008), entre otros.

La mayoría de las técnicas que se exponen a continuación están basadas en el condicionamiento operante. A su vez, todas ellas forman parte del subgrupo de las técnicas de modificación de conducta de uso general, “cuyo uso puede llevarse a cabo en una amplia gama de conductas y situaciones” (Labrador, 2008, p. 52). Estas han sido clasificadas en tres grandes grupos en función del objetivo que se pretenda alcanzar con su aplicación (Figura 3):

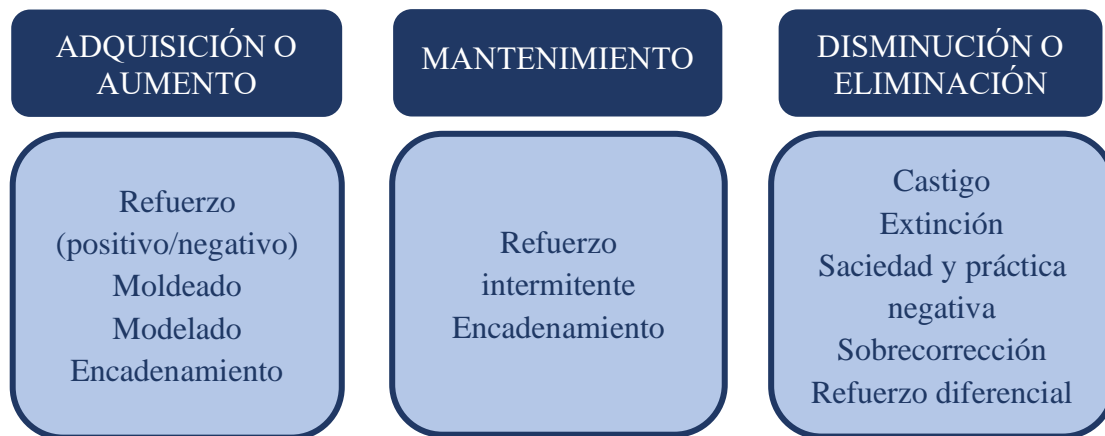


Figura 3. Clasificación de técnicas de modificación conductual según su objetivo.

TÉCNICAS PARA LA ADQUISICIÓN O AUMENTO DE LA CONDUCTA

Cuando la intención es que el niño adquiera una conducta o bien aumente la frecuencia de una que ya tiene adquirida, es interesante recurrir a técnicas como las que se muestran a continuación:

Refuerzo positivo

La técnica del refuerzo positivo se basa en presentar una respuesta o consecuencia positiva ante dicha conducta de manera inmediata y solo si la conducta se produce, es decir, debe ser una respuesta contingente. Esta consecuencia debe de estar asociada a los gustos y necesidades para que adquiera un carácter positivo, haciendo que aumente la probabilidad de que dicha conducta se presente en el futuro, por ello es interesante que los refuerzos sean agradables, suficientemente potentes, que estén disponibles en el medio habitual del sujeto, que solo estén disponibles por el administrador del programa y, si es posible, que sean naturales” (Larroy, 2008, p. 292).

Es necesario prestar atención a evitar la saciedad del refuerzo, para ello es interesante recurrir a gran variedad de refuerzos anticipando no caer en este error. Hay mucha variedad de refuerzos a los que se puede recurrir pudiendo ser comestibles, tangibles, cambiables, sociales o de actividad (Larroy, 2008). Y a su vez, pueden presentarse de manera continua, reforzando cada vez que se produzca la conducta, o intermitente, no siempre que aparece la conducta se refuerza.

Refuerzo negativo

En esta ocasión, la respuesta o consecuencia a la conducta se basa en la eliminación de algo negativo para el sujeto, algo que le resulte molesto o desagradable y cuya desaparición sea deseada. Esta eliminación de algo indeseado va a suponer un aumento de la probabilidad de que el niño reproduzca dicha conducta en un futuro.

La diferencia entre el refuerzo positivo y el negativo recae únicamente en la naturaleza de la consecuencia de la conducta, es decir, si se presenta un estímulo positivo o se elimina uno negativo.

Moldeado

Esta técnica, la cual también se conoce como “aprendizaje por aproximaciones sucesivas”, es de uso común cuando se desea instaurar una nueva. Se basa en el refuerzo, no de la conducta final, si no de todas las aproximaciones o conductas parecidas que el sujeto vaya aprendiendo y reproduciendo.

Es necesario que “a la vez que se van reforzando las nuevas conductas o fases, se vayan extinguiendo las fases anteriores, de modo que el reforzamiento solo estará disponible para la conducta que estemos trabajando en ese momento” (Larroy, 2008, p. 299) y, en caso de darse alguna conducta más avanzada, también se reforzará.

Esta forma de refuerzo continuo de las aproximaciones va a posibilitar que en un futuro se de la conducta final que se desea instaurar.

Modelado

A partir de esta técnica, el sujeto aprende la conducta a través de la visualización de otra persona realizándola, es decir, a través de la imitación de un modelo. Gracias a esta, el sujeto puede visualizar más fácilmente la conducta que debe de reproducir y esto le ayudará en la instauración de esta. Se trata de una técnica que permite instaurar nuevas conductas de forma más sencilla y visual y, a su vez, suele utilizarse para la eliminación de respuestas inadecuadas y fobias o miedos.

Encadenamiento

El encadenamiento consiste en recompensar al niño una vez que realiza una cadena de conductas las cuales están enlazadas y se suceden. Se trata de reforzar conductas sencillas siendo estos eslabones de una cadena que confecciona una conducta compleja.

El encadenamiento puede presentarse de varias maneras: presentación total de la tarea en la que “en que los aprendices intentan todos los pasos desde el principio hasta el final de la cadena en cada ensayo, y continúan con ensayos totales de la tarea hasta que dominan todos los pasos” (Martin y Pear, 2008, p. 149), presentándose el refuerzo cuando se efectúe correctamente el último paso; encadenamiento hacia atrás el cual consiste en construir la cadena desde la última conducta simple hacia atrás; y el encadenamiento hacia delante que se da a la inversa, siguiendo un orden desde la primera conducta simple y enlazando las que van a continuación.

Esta técnica suele utilizarse para la adquisición de nuevas habilidades, y más usualmente actividades cotidianas como puede ser lavarse los dientes.

TÉCNICAS PARA MANTENER LA CONDUCTA

Si la intención es que una conducta se mantenga en el tiempo son interesantes tanto el reforzamiento intermitente como el encadenamiento. Estas van a asegurar que la conducta perdure en el tiempo de manera indefinida una vez este consolidada y sin que requiera un refuerzo.

Reforzamiento intermitente

Esta técnica se basa en presentar un refuerzo de manera intermitente, es decir, sin ser un reforzador continuo de cada una de las conductas del sujeto, sino que se trata de una respuesta reforzadora a alguna de ellas. Este reforzamiento, por regla general, viene dado por un refuerzo continuo previo, el cual se irá modificando para pasar a ser intermitente, y dicho salto de uno a otro debe darse de una manera progresiva para evitar que el niño deje de responder.

Existen dos tipos de refuerzo intermitente que pueden aplicarse: de razón o número (número de respuestas dadas) y de intervalo (tiempo trascurrido desde el último refuerzo).

Encadenamiento

Esta técnica ha sido explicada anteriormente en el bloque de técnicas para la adquisición o aumento de la conducta.

TÉCNICAS PARA LA REDUCCIÓN O ELIMINACIÓN DE LA CONDUCTA

Al igual que para adquirir o reforzar conductas, existen una serie de técnicas específicas destinadas a la reducción o eliminación de estas las cuales son efectivas siempre que se apliquen de manera correcta y responsable.

Castigo

El castigo se caracteriza por el uso de estímulos aversivos. Dentro de este se puede distinguir entre *castigo positivo*, el cual consiste en aplicar una respuesta o consecuencia punitiva inmediatamente después de la conducta que se desea modificar, y, *castigo negativo*, basándose este en ofrecer una respuesta contingente a la conducta la cual implique la retirada de un estímulo que sea de agrado para el niño (atención, objeto o juguete, etc.). Ambas respuestas van a hacer que disminuya la probabilidad de que la conducta se de en un futuro.

Lo ideal es que el castigo sea utilizado única y exclusivamente cuando no haya otra técnica alternativa que pueda ser eficaz y/o que dicha conducta ponga en peligro al propio niño (autoagresión). En caso de utilizarse, ha de procurarse que se lleve a cabo con calma y cuidando que no estén presentes posibles reforzadores de la conducta.

Esta técnica, cuando se utiliza, es muy efectiva y rápida, pero tiene varios inconvenientes, pues solo surte efecto cuando la persona que la aplica está presente y, además, no favorece la creación de una relación sana y de entendimiento entre el niño y el adulto que le castiga, sino que alienta la agresividad del primero y la imposición del segundo.

Según Martin y Pear (2008) existen diferentes tipos de castigos (Figura 4):



Figura 4. Tipos de castigo.

→ CASTIGOS QUE PRODUCEN DOLOR

A estos estímulos se les denomina castigos incondicionados “porque resultan punitivos sin que se haya producido ningún aprendizaje ni condicionamiento previo” (Martin y Pear, 2008, p. 163).

→ COSTO DE RESPUESTA

El coste de respuesta o también denominado castigo negativo consiste en aplicar una consecuencia que implique la retirada de algo que le gusta al niño. Este tipo de castigo implica la pérdida de un reforzador positivo, lo cual será un estímulo negativo para el niño que tendrá como consecuencia la disminución de la conducta en un futuro. Al tratarse de un castigo puede desembocar en una reducción rápida de dicha conducta.

→ TIEMPO FUERA (TIME OUT)

El tiempo fuera o aislamiento es una técnica que consiste en “sacar a la persona de la situación en la que esta obteniendo un reforzamiento de manera contingente a la emisión de la conducta que se desea suprimir” (Labrador, 2008, p. 320). Esta se utiliza normalmente cuando no es posible retirar el reforzador que esta haciendo que la conducta persista. Es decir, cuando no podemos eliminar el reforzador hacemos que el niño se aisle de la situación y contexto en el que se está dando.

El tiempo de aislamiento a aplicar varia en función de la edad, siendo aproximadamente un minuto por año de vida. En su aplicación es interesante y útil dar un toque de atención previo al niño para que sea consciente de lo que puede pasar si no hace las cosas bien, así como comunicarle el tiempo que puede durar el aislamiento en caso de producirse. Es muy importante que el aislamiento sea total de manera que el sujeto no obtenga ningún refuerzo, y menos aún, que suponga atención por parte de la persona que esta llevando a cabo la intervención.

→ REPRIMENDAS

Se trata de verbalizaciones negativas.

Una vez explicados los tipos de castigos, continuaremos con algunas técnicas que igualmente potencian la reducción y eliminación de conductas. Todas ellas se encuentran dentro del ámbito del condicionamiento operante.

Extinción

Esta técnica se basa en la eliminación total del reforzador de la conducta. Lo esencial es detectar el reforzador y suprimirlo completamente con el objetivo de que el niño deje de asociar dicha respuesta reforzadora con la conducta a eliminar.

Saciedad y práctica negativa o masiva

La técnica de saciedad implica todo lo contrario que la anterior, pues en esta ocasión se pretende aumentar el uso del reforzador de la conducta de manera que este pierda su capacidad de refuerzo. Pierde su valor reforzador pues acaba produciendo cansancio, aburrimiento, en definitiva, saciedad, lo que hará que el niño deje de realizar la conducta para evitar obtener esta respuesta.

A su vez, la practica negativa o masiva, de igual manera consiste en presentar un estímulo reforzador muchas veces en un tiempo corto, pero esta vez con el matiz de que la realización de la conducta llegue a resultar desagradable.

Sobrecorrección

La sobrecorrección es una técnica mediante la cual el sujeto, una vez que haya realizado una conducta inadecuada, “ha de llevar a cabo una conducta que remedie las consecuencias negativas de esa conducta inadecuada” (Labrador, 2008, p. 332).

Pueden distinguirse dos tipos de sobrecorrección (Figura 5):

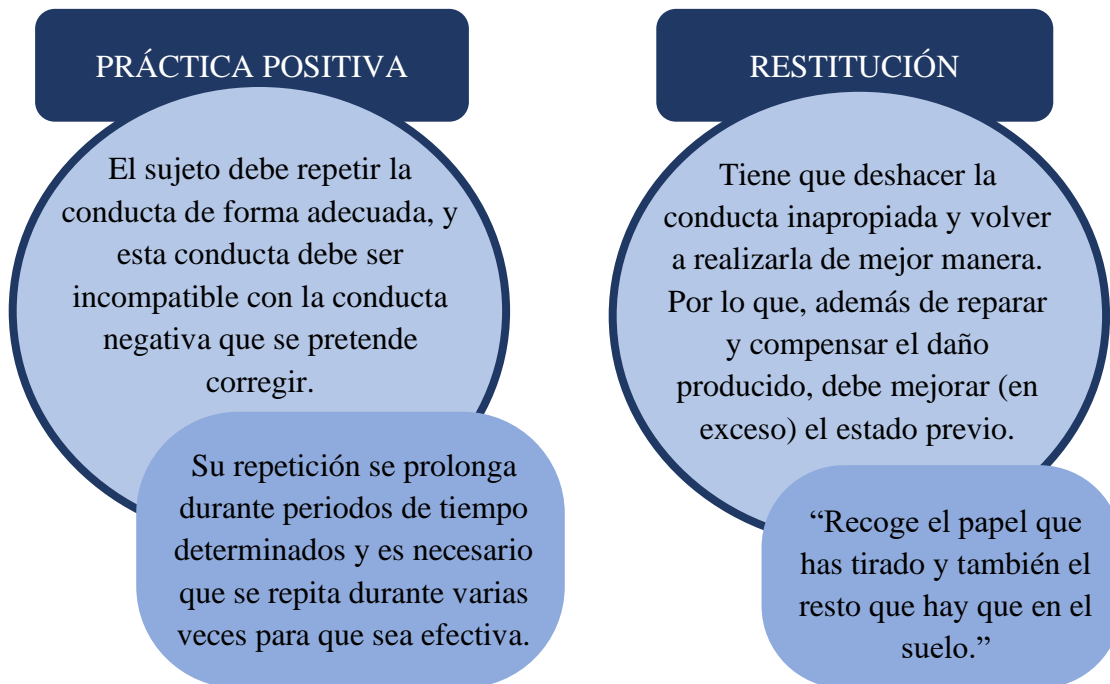


Figura 5. Tipos de sobrecorrección: práctica positiva y restitución.

Reforzamiento diferencial

El refuerzo diferencial consiste en premiar continuamente las conductas que sean diferentes a la que se desea eliminar. Puede distinguirse entre reforzamiento diferencial de otras conductas, reforzando todas las conductas que sean diferentes a la conducta a eliminar; y reforzamiento de conductas incompatibles, siendo en este caso reforzadas solo las conductas que sean incompatibles con la que se desea eliminar

A su vez, en cualquiera de los casos es muy importante que la conducta que se desea modificar no obtenga ningún estímulo o consecuencia, es decir, es necesario aplicar la extinción cuando la conducta se produzca.

2. METODOLOGÍA

2.1. SUJETO DE OBSERVACIÓN E INTERVENCIÓN

El sujeto cuya conducta va a ser observada y analizada y entorno al cual se va a plantear una propuesta de intervención es un niño de 3 años y 8 meses. Para mantener su identidad en el anonimato, de ahora en adelante, nos referiremos a él como Enzo.

Enzo es un niño muy activo, hablador y curioso. Le gusta expresar lo que piensa y hacer todas las preguntas que sean necesarias cuando no comprende algo, no se conforma con una simple explicación, sino que siempre profundiza en la reflexión de los acontecimientos que le rodean. Esto hace que siempre esté preguntando el porqué de las cosas, incluso cuando se le da una consigna o se le llama la atención por haber hecho algo mal, siempre contesta “¿y por qué me riñes?”. Esta curiosidad y continua batería de preguntas hacia la docente es muy interesante cuando se trata de temas de real interés, pero el problema viene cuando sus preguntas y contestaciones tiene como finalidad rebatir todo lo que se le dice y querer tener siempre la última palabra. Es aquí donde la conducta de Enzo comienza a llamar la atención, cuando lo que se le dice no es de su agrado.

Los motivos por los que la maestra suele llamar la atención a Enzo son, además, la continua replica a todo lo que se le dice, la interrupción habitual del ritmo de clase con conductas como gritar, hacer gracias en momentos inoportunos, dar golpes a la mesa, hacer ruidos con la silla o levantarse continuamente para dar paseos por la clase, etc.; también ofrece negativa a la hora de hacer las tareas quedándose quieto sin hacer nada y contestando bruscamente a la maestra oponiéndose a cualquier consigna que se le dé. Además, las agresiones también están presentes en el día a día tanto hacia sus compañeros, empujándoles y pegándoles, como hacia si mismo con conductas como pegarse bofetones, arrancarse pestañas o tirarse al suelo bruscamente.

Enzo se caracteriza por tener un alto sentimiento de posesión con la mayoría de las cosas que le rodea ya sean juguetes, material escolar y educativo, comida, amigos, etc. Esto suele generar situaciones de conflicto cuando alguien quiere jugar con un juguete que a él le gusta, o cuando algún compañero quiere jugar con uno de sus mejores amigos o simplemente unirse al juego.

Por otro lado, los hábitos alimenticios de Enzo se ven marcados por su negatividad ante las cosas que no le gustan. Siempre trae chocolatinas, galletas o cualquier producto de su agrado, nunca trae fruta o lácteos (a pesar de que el centro trabaja con una iniciativa donde se determinan dos días a la semana, lunes y martes, para traer este tipo de alimentos).

Una de las cosas que más le gustan a Enzo son los coches. Tiene pasión por ellos y los colecciona de manera peculiar, pues los cuida meticulosamente y tiene mucho cuidado al jugar con ellos para no estropearlos, miramiento que no presenta por el resto de los

juguetes ni cosas de su alrededor, aunque sean tuyas. Además, sabe mucho de ellos, conoce marcas y tipos de coches y le encanta explicárselo/contárselo a los demás. Esta cuestión es de sumo interés para tener en cuenta para la futura intervención, pudiendo involucrar la temática en las técnicas de modificación de conducta seleccionadas.

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Todo estudio requiere del uso de determinados instrumentos de recogida de información los cuales permiten la organización de esta con el fin de facilitar su análisis y comprensión. En este caso, el instrumento utilizado es la “Tabla 1” la cual permitirá realizar un análisis funcional de la conducta, también conocido como ABC. La siguiente tabla es una muestra de la hoja de registro utilizada por la docente durante todo el tiempo de observación, tanto antes como después de la intervención. En ella se denomina conducta (B) al comportamiento que se va a observar, (A) hace referencia al antecedente, es decir, la situación dada previamente a la conducta y la cual puede haber hecho que se desemboque, y, por último, la consecuencia (C) se refiere a la respuesta que obtenga el alumno después de su comportamiento.

Tabla 1. Tabla de registro de la conducta a modificar.

FECHA:

Hora/ lugar	ANTECEDENTE ➤	CONDUCTA ➤	CONSECUENCIA

De acuerdo con el agrupamiento de conductas establecido, el cual será detallado a continuación, se utilizará una hoja de registro para cada uno de los bloques de conductas (Bloque I, II y III). Esto posibilitará un registro ordenado y estructurado el cual facilitará las fases posteriores del proceso.

2.3. CONDUCTAS

La herramienta de registro mostrada anteriormente, como ya se ha explicado, va a posibilitar la recogida de información de una serie de conductas cuya observación y posterior intervención en su modificación han sido consideradas de verdadero interés. Para ello se han dividido dichas conductas en dos bloques, haciendo referencia el primero a conductas inapropiadas heteroagresivas (Figura 6) y englobando el segundo conductas de carácter mixto las cuales son habituales en la dinámica semanal (Figura 7). Este agrupamiento se lleva a cabo para facilitar el proceso, sobre todo el relativo al establecimiento de hipótesis y al diseño de la intervención.

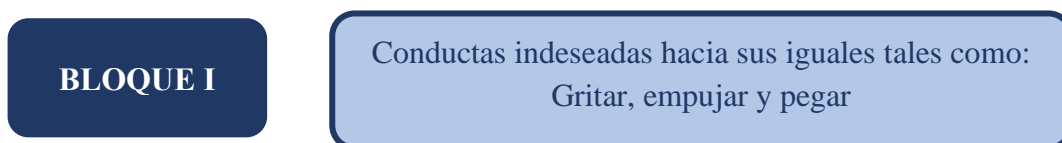


Figura 6. Conductas indeseadas bloque I.

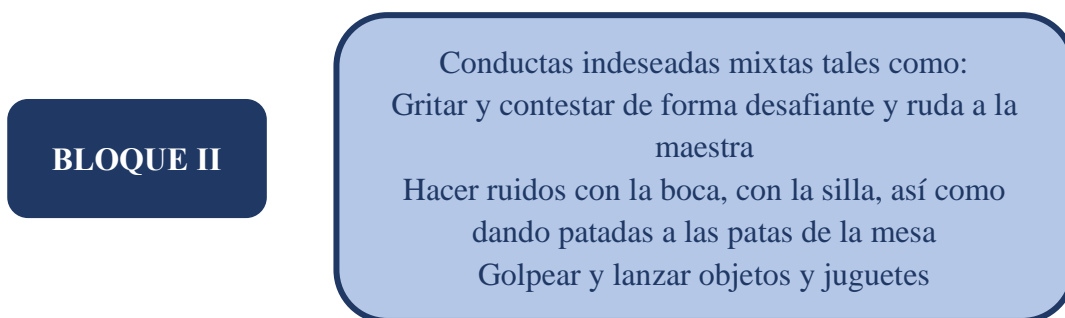


Figura 7. Conductas indeseadas bloque II.

A pesar de haber seleccionado estas conductas en un principio, una vez habiéndose iniciado la observación y el registro oportuno, comenzaron a darse una serie de comportamientos nuevos y peculiares los cuales no podían pasar desapercibidos en una intervención conductual como la que se está llevando a cabo. Por tanto, se decidió introducir estas conductas en la dinámica, debiendo, por tanto, iniciarse un proceso de observación y registro de las mismas, tal y como se estaba haciendo con las conductas del Bloque I y II. En este caso, las conductas se caracterizan por la autolesión (Figura 8).

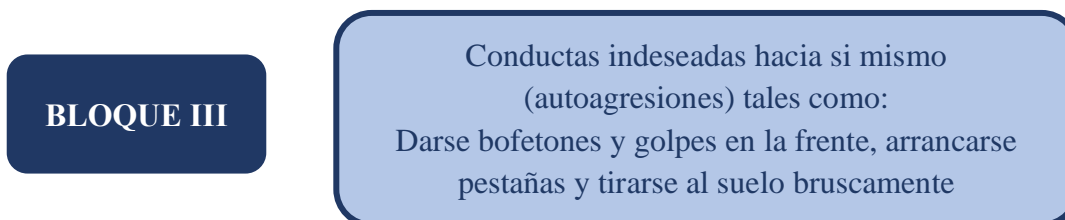


Figura 8. Conductas indeseadas bloque III.

2.4. PROCEDIMIENTO

Una vez presentada la herramienta utilizada para el registro es necesario detallar cómo va a llevarse a cabo la recogida de información.

En primer lugar, las hojas de registro serán utilizadas por la maestra de prácticas. Para su cumplimentación, está contará con el apoyo de la docente, quién la acompañará en la observación de las conductas con el fin de complementar la acción de la primera. En otras palabras, la maestra de prácticas será únicamente quien registre la información en las tablas; no obstante, contará con el apoyo y acompañamiento de la maestra en la observación, siendo la segunda quien tendrá el papel de notificar a la primera en caso de que alguna conducta le pase desapercibida, pero no tomará una función de registro.

La evaluación conductual se llevará a cabo principalmente en el aula y cuando sea necesario en el patio, durante toda la jornada lectiva. Esta durará seis semanas, correspondiendo con el mes de febrero y las dos primeras semanas de marzo, con un total de 22 días lectivos.

El tiempo de observación y análisis se alargó más de lo esperado por varias razones. En primer lugar, por la introducción de nuevas conductas que observar (autolesiones) y las dificultades derivadas de su análisis. Por otro lado, la ausencia del infante durante varios días y el periodo no lectivo debido al carnaval que redujo el tiempo de registro.

A continuación, se muestra un cronograma del proceso de evaluación funcional (Figura 9) que permitirá esclarecer la temporalización de las fases que la comprenden.

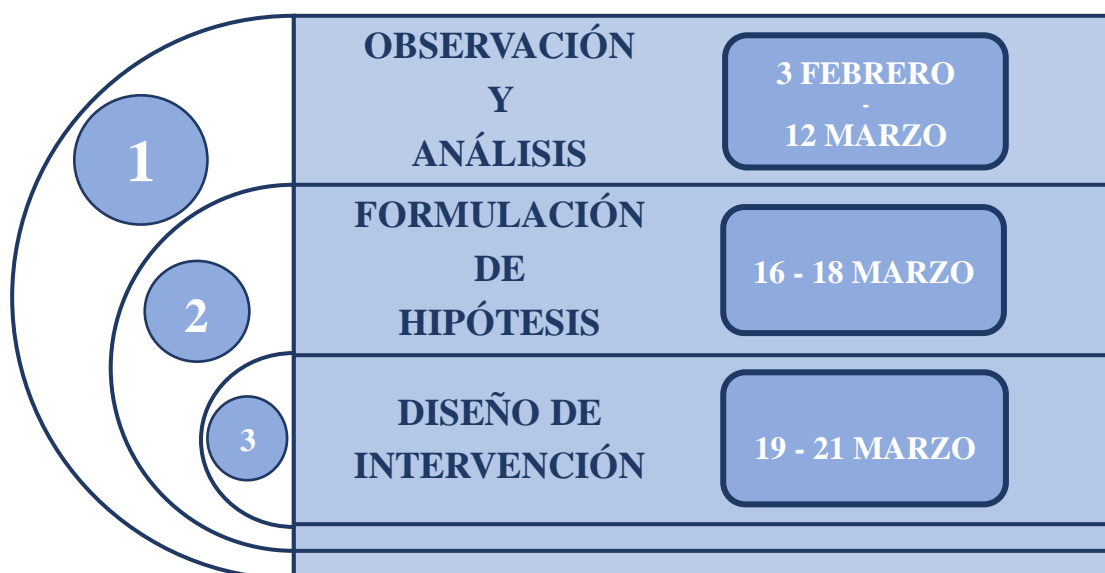


Figura 9. Cronograma de temporalización de la evaluación funcional.

3. DESARROLLO

3.1. OBSERVACIÓN, ANÁLISIS Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN

A través del instrumento de recogida de información que se ha mostrado anteriormente y a partir de la definición previa de las conductas de Enzo con las que se pretende trabajar, se ha llevado a cabo una dinámica de registro de dichas conductas, así como de sus antecedentes y consecuencias, lo cual ha permitido recoger información clave para hallar la función de dichos comportamientos. Una vez iniciada la evaluación conductual, el primer paso ha sido establecer una línea base que refleje la magnitud del “problema” a partir de la observación y análisis. Este da pie al establecimiento de las hipótesis explicativas oportunas que permiten adentrarse más profundamente en el porqué de las conductas, para, finalmente, diseñar unas estrategias y propuestas de intervención lo más eficaces y adaptadas al caso orientadas a lograr la modificación conductual deseada en el alumno.

3.1.1. Línea base

Una vez concretada la línea de acción se llevó a cabo un análisis de las conductas de Enzo con el objetivo de determinar la magnitud de estas. En este caso, se trató identificar la frecuencia de dichas conductas y para ello se observaron exhaustivamente y de manera continua durante varias semanas (periodo de tiempo que requirió excederse dadas las circunstancias ya explicadas). Esta fase de la evaluación conductual se caracteriza principalmente por carecer de intervención, es decir, durante el periodo en el que se establece la línea base es imprescindible que no se intervenga. A su vez, es crucial que se centren los objetivos en analizar y registrar la frecuencia de las conductas, prestando especial atención a sus antecedentes y consecuencias, los cuales influyen en estas y van a ser claves en la identificación de su función, así como en la formulación de la hipótesis que se llevó a cabo posteriormente.

A continuación, se mostrarán tres hojas de registro referentes a cada uno de los bloques de conductas (Tablas 2-6). En cada una de ellas se ha registrado el tipo de conductas correspondiente y estas reflejan la dinámica conductual que suele producirse. En definitiva, la información recogida en las siguientes tablas sirve como modelo del resto de conductas de cada bloque dado que tienen lugar en base a un patrón semejante.

BLOQUE I
(CONDUCTAS INDESADAS HACIA SUS IGUALES)

Tabla 2. Hoja de registro de las conductas a modificar (Bloque I).

FECHA: VIERNES, 7 DE FEBRERO DE 2020

Hora/ lugar	ANTECEDENTE ➤	CONDUCTA ➤	CONSECUENCIA
Aula 11:15	Alex golpea con el pie la pelota con la que Enzo está jugando	Empuja y tira al suelo a Alex	La maestra llama la atención a Alex por molestar a Enzo. “Normal que te empuje, estaba jugando él con la pelota” Enzo vuelve a jugar, aunque aun con el ceño fruncido.
Patio 12:30	Thiago le dice que no quiere jugar con él	Empuja y agarra bruscamente de la camiseta a Thiago	La maestra le dice que deje a Thiago tranquilo. Enzo se queda quieto durante un tiempo con gesto enfadado
Aula 13:16	Alejandro le llama por un nombre que no es el suyo	Grita fuertemente a Alejandro “¡YO NO ME LLAMO ASÍ!”	La maestra le dice a Alejandro que no le haga de rabiar y, a su vez, grita a Enzo “¡Enzo, no grites!” Enzo se queda quieto con el ceño fruncido y soltando aire fuertemente por la nariz
Aula 13:30	Aitor coge los juguetes de Enzo de su mochila sin preguntarle	Enzo grita y pega a Aitor	La maestra riñe a Aitor por quitarle los juguetes “Normal que te pegue” Enzo recoge sus juguetes con gesto enfadado

BLOQUE II
(CONDUCTAS INDESADAS MIXTAS)

Tabla 3. Hoja de registro de las conductas a modificar (Bloque II).

FECHA: LUNES, 10 DE FEBRERO DE 2020

Hora/ lugar	ANTECEDENTE	➤ CONDUCTA	➤ CONSECUENCIA
Aula 10:00	Están coloreando una ficha. El dibujo que se presenta es muy denso y muchos niños se están cansando de colorear.	Pega patadas a la mesa y hace ruido con la silla.	* La maestra le dice que deje de hacer ruido.
10:02	*	Repite la acción con más intensidad.	La maestra le quita la silla y le aparta de la mesa dejándole castigado de pie.
Aula 12:50	Nada más llegar del recreo juegan por la clase hasta que entra la maestra y pide a todos que se sienten.	Grita y le dice que no de manera brusca y desafiante.	* La maestra le dice de nuevo que se siente.
12:51	*	Coge su mochila y comienza a saltar sobre ella.	** La maestra le quita la mochila.
12:52	**	Comienza a dar patadas a la silla.	La maestra le quita la silla y le aparta a un rincón, por lo que no se sienta como el resto de sus compañeros.

Estas conductas, tanto las referentes a sus iguales como las mixtas, tienen lugar a lo largo de toda la semana tanto de forma aislada como de manera alterna, es decir, existen días en los que solo se dan comportamientos del bloque I, en ocasiones se dan únicamente del bloque II y otros días Enzo tiene conductas de ambos bloques.

Durante la primera semana y media predominaban más las conductas del bloque I, para dar paso las semanas próximas a la predominancia de las conductas del segundo bloque. No se encontró motivo aparente en la prevalencia de unas o de otras, todas ellas seguían dándose, pero en mayor o menor proporción con respecto a las otras.

Al final de la segunda semana de observación, además de los comportamientos indeseados habituales, se dio una conducta que nunca había tenido lugar, Enzo se agredió dándose un bofetón.

**BLOQUE III
(AUTOAGRESIONES)**

Tabla 4. Hoja de registro de las conductas a modificar (Bloque III).

FECHA: VIERNES, 14 DE FEBRERO DE 2020

Hora/ lugar	ANTECEDENTE ➤	CONDUCTA ➤	CONSECUENCIA
Aula 13:45	La maestra está leyendo un cuento que no es de su agrado (ceño fruncido y dice que no le gusta).	Grita y hace ruidos molestos con la boca.	* La maestra le llama la atención con un grito “¡¡Enzo, no grites!!”
13:46	*	Se da un bofetón en la cara.	La maestra le mira con cara enfadada, pero sigue leyendo el cuento.

La conducta, siendo un bofetón suave, no fue considerada de mucha importancia por la maestra; no obstante, desde el punto de vista de la observación y recogida de información que se estaba llevando a cabo, resulto sorprendente y se decidió comenzar a analizarla más detenidamente.

Así mismo, se realizó una relectura de las hojas de registro para comprobar si existía alguna cuestión que se estaba pasando por alto, llegándose a la conclusión del cambio progresivo en un factor clave, la regañina por parte de la maestra. Durante las primeras semanas la maestra riñó a Enzo en muchas ocasiones, pero según iban pasando los días, estas regañinas aumentaban de intensidad (sobretudo en el volumen de voz). Por ello, a partir de esa reflexión comenzó a observarse más profundamente las situaciones en las que la maestra reñía a Enzo, así como la manera en que lo hacía.

A raíz de dicha primera conducta se produjeron muchas más situaciones en las que Enzo se autolesionaba, aumentando tanto la frecuencia como la intensidad, comenzando a aparecer nuevas conductas lesivas.

Tabla 5. Hoja de registro de las conductas a modificar (Bloque III).

FECHA: MARTES, 18 DE FEBRERO DE 2020

Hora/ lugar	ANTECEDENTE ➤	CONDUCTA ➤	CONSECUENCIA
Aula 9:45	La maestra está hablando en asamblea.	Hace ruidos con la boca y da pequeños golpes a la pata de la mesa.	* La maestra repara en ello, pero le da unos segundos de margen para que pare; no obstante, Enzo no cesa en la conducta y esta le grita ordenándole que pare.
9:47	*	Se da un bofetón en la cara.	** La maestra le grita con cara muy seria “¡¿qué haces?!, ¡PARA!”
9:47	**	Se arranca pestañas.	*** La maestra le zarandea y le dice enfadada “¡¿Qué te estoy diciendo?!”
9:48	***	Se tira al suelo bruscamente.	La maestra le vuelve a exigir que se esté quieto y que se siente en la silla. Después de unos segundos Enzo se sienta y se tapa la cara con las manos.

En algunas ocasiones estos comportamientos se produjeron después de una riña de la maestra dada alguna conducta del bloque I o II, como puede observarse en el registro anterior; no obstante, en la mayoría de ellas, Enzo recibía una regañina debido a alguna conducta no seleccionada como objeto de registro la cual desencadenaba una serie de conductas autolesivas, como se refleja en el siguiente registro.

Tabla 6. Hoja de registro de las conductas a modificar (Bloque III).

FECHA: VIERNES, 28 DE FEBRERO DE 2020

Hora/ lugar	ANTECEDENTE ➤	CONDUCTA ➤	CONSECUENCIA
Aula 11:10	La maestra riñe fuertemente a Enzo por no haber acabado aún la ficha	Enzo se arranca pestañas	* La maestra le dice en un tono de voz muy elevado “¿Otra vez haciendo eso?”
11:11	*	Repite la acción.	** La maestra le grita “¡Enzo para y acaba la ficha ya!”
11:12	**	Repite de nuevo la acción.	La maestra presta atención a otros niños. Mientras tanto, pasados unos minutos, Enzo, aun con el ceño fruncido y respirando fuertemente, se va relajando.

3.1.2. Hipótesis explicativa

La idea de clasificar las diferentes conductas en bloques surgió como resultado de los primeros días de observación, lo cual generó una idea sólida sobre la posibilidad de que no tuviesen la misma función unas conductas que otras. Los días iniciales, antes de reparar en ello, se utilizó una sola tabla de registro, pero posteriormente se decidió establecer esta clasificación y optar por el uso de diferentes hojas. Esto permite que se pueda reflexionar de manera más clara y ordenada sobre los antecedentes y consecuencias de cada una de las conductas, así como sobre el posterior establecimiento de hipótesis

Las conductas problemáticas del primer bloque, las cuales se caracterizan por manifestarse hacia sus compañeros y compañeras con gritos, empujones y golpes, han manifestado durante toda la observación un antecedente común. Todas ellas, tal y como puede verse reflejado en la Tabla 2, están relacionadas con algo que Enzo considera suyo, como son los juguetes, los amigos o incluso características propias de sí mismo como es su nombre. La función de estas conductas de Enzo es evitar que sus compañeros y compañeras realicen estas acciones que tanto le molestan como son quitarle los juguetes o bien no querer jugar con él y para ello recurre a conductas agresivas. No obstante, a pesar de que estos comportamientos se dan a menudo en muchas aulas no implica, como es lógico, que sean positivos para el alumnado. El problema viene cuando, en lugar de intentar reducirse, se ven reforzadas por el docente y, además, son justificadas, como en el caso de Enzo.

Si se presta atención a la columna de las consecuencias de la Tabla 2, puede verse que en tres de los cuatro momentos en que tienen lugar, la maestra riñe al otro niño y no a Enzo, lo cual supone una respuesta que va a incrementar la probabilidad de que se vuelva a dar dicha conducta. Pues, por un lado, la regañina de la maestra probablemente vaya a suponer una reducción de la probabilidad de que el compañero le vuelva a quitar los juguetes (dado que la intención de este es jugar con el juguete y no llamar la atención de la maestra), y, por otro lado, el ver que no recibe ninguna consecuencia negativa (castigo) por dichas acciones va a suponer que se sigan dando, dado que nadie le está diciendo que tenga nada de malo hacerlo ni se le está enseñando una conducta alternativa más adecuada para conseguir ese fin.

Analizando las conductas del Bloque II, las cuales se ven reflejadas en la Tabla 3 y tienen un carácter mixto, se observó que también tienen un mismo antecedente. En este caso es una tarea que le resulta aburrida o una acción que no quiere realizar como es sentarse, pues sabe que implica tener que trabajar. Por tanto, el objetivo que pretende alcanzar Enzo con estas conductas es evitar tener que hacer fichas o escuchar la explicación de la maestra (pues sabe que después de ello tendrá que hacerla).

Siempre que Enzo realiza cualquiera de estas conductas, la maestra, tarde o temprano, le acaba alejando de la situación, bien sea quitándole la silla (o el objeto con el que este haciendo ruido) o apartándole a un rincón, de manera que acaba por no hacer la tarea. Por tanto, Enzo aprende que cada vez que quiera evitar hacer la tarea, cualquiera de estas

acciones (bien seas por si mismas o por un conjunto progresivo de ellas: primero se niega, luego hace ruido con la boca, con objetos, etc.) va a llevarle a no tener que realizarla, por lo que no dejará de hacerlo. Por tanto, la consecuencia que la docente genera a estas conductas, lejos de suponer un castigo para Enzo tal y como ella espera, está siendo un refuerzo, en este caso negativo, dado que se le está quitando de hacer algo que no le gusta.

Por último, el tercer bloque (autoagresiones) así como el más llamativo dada su aparición repentina y posterior al inicio de la observación, también ha resultado ser el más complejo en términos de hallar la función de las conductas. En este bloque, las conductas siempre se dan de manera escalonada, de menor a mayor intensidad. Como se mencionó anteriormente, durante el tiempo de observación la intensidad de la regañina de la maestra fue aumentando considerablemente, pasando de simples avisos con un tono medio/alto a gritos y zarandeos. Esto hace que se fije mucho la atención en las situaciones en las que ocurre y se llega a la conclusión que todas las conductas autolesivas de Enzo vienen precedidas (antecedentes) por una regañina fuerte (gritos, zarandeos u ambos), como puede observarse en las Tablas 4, 5 y 6.

En un inicio se pensó que estas conductas podían ser un paso más que le llevase a evitar hacer la tarea, dado que en varias ocasiones la regañina se daba como consecuencia de alguna conducta del bloque II (véase Tabla 5); no obstante, en muchas situaciones las autolesiones no venían precedidas por ninguna conducta registrada como indeseada (véase Tabla 6), pero si tenía como antecedente una regañina fuerte. Esto fue lo que evidenció que los antecedentes siempre eran las riñas de la maestra.

Tras mucho tiempo de observación y reflexión sobre ello, se entendió que lo que pretende Enzo con estas conductas es que cesen las riñas de la maestra, tanto los gritos como, en ocasiones, los zarandeos. El problema viene cuando las consecuencias a estas autoagresiones son más regañinas y de más intensidad, creándose un bucle en el que, a medida que aumenta la intensidad de la riña, también aumenta la intensidad de las autoagresiones de Enzo. El bucle normalmente finaliza cuando la maestra se da por vencida y cesa en su regañina pasando a prestar atención a otra cosa o a otros alumnos.

Después de mucha reflexión se planteó la posibilidad de que las conductas autoagresivas sean motivadas por una incertidumbre sobre cómo hacer que las regañinas, así como la intensidad de estas, cesen. De forma que la respuesta que da Enzo es un aumento de la intensidad de sus propias conductas para ver quien “se cansa” primero y acaba con el bucle de agresividad en el que se ven sumergidos tanto la maestra como el propio alumno.

No obstante, la pregunta es ¿por qué Enzo no acaba antes con sus conductas si sabe que estas solo generan más agresividad por parte de la maestra? Se concluyó con que Enzo se ha dado cuenta de que al cabo de cierto tiempo la maestra siempre acaba parando. Cuando ve que el bucle no concluye siempre acaba siendo ella la que decide finalizar con las regañinas. El hecho de que siempre se llegue a este extremo, genera en Enzo un

aprendizaje de quién más persiste o aguanta ejecutando las conductas agresivas, es quien acaba ganando o “saliendo victorioso”.

A pesar de acabar saliéndose con la suya en estas situaciones, el nivel de enfado y agresividad al que llega Enzo cada vez que se dan genera en él una gran frustración e irritabilidad que condiciona su humor y relación con los demás, por lo que es indispensable intervenir para que estos acontecimientos cesen por completo.

Como conclusión, todas las conductas disruptivas de Enzo que se han ido analizando anteriormente no tienen la misma función, por lo que dependiendo de esta se ha diseñado una intervención adecuada a cada tipo de conductas, que se describen en el siguiente apartado.

3.1.3. Propuesta de intervención conductual

Como se acaba de matizar, al existir funciones diferentes a las conductas de Enzo, lo ideal es adaptar la intervención a cada tipo de conductas y sus diferentes finalidades.

Antes de comenzar a describir la intervención diseñada, se considera de interés detallar varias premisas e intenciones que se contemplan en esta propuesta de intervención conductual.

- Por un lado, siempre que sea posible, se intervendrá en los antecedentes a las conductas de manera que se intente prevenir su aparición.
- Por otro lado, siempre que se pueda se intentará recurrir antes a técnicas para el aumento de conductas deseadas en lugar de técnicas para la disminución de conductas disruptivas, de forma que el niño sea reforzado por sus buenos comportamientos y acabe entendiendo que estos van a producirle mayor satisfacción y mejores consecuencias.

La intervención se ha diseñado para ser realizada por la maestra de prácticas (i.e., autora de este TFG) con la colaboración de la docente en su compromiso de no interferir en ella y ayudarla en caso de que esta lo requiera. El motivo por el que no se plantea la intervención directa de la maestra es debido a que no comparte la misma percepción sobre cómo abordar la modificación conductual de Enzo, por lo que se opta por que sea únicamente la maestra en prácticas quien la desarrolle.

Una vez dicho esto, a continuación, se expondrá la intervención diseñada para las conductas de los diferentes bloques: conductas indeseadas hacia sus iguales (Figura 10), conductas indeseadas mixtas (Figura 11) y conductas indeseadas autoagresivas (Figura 12):

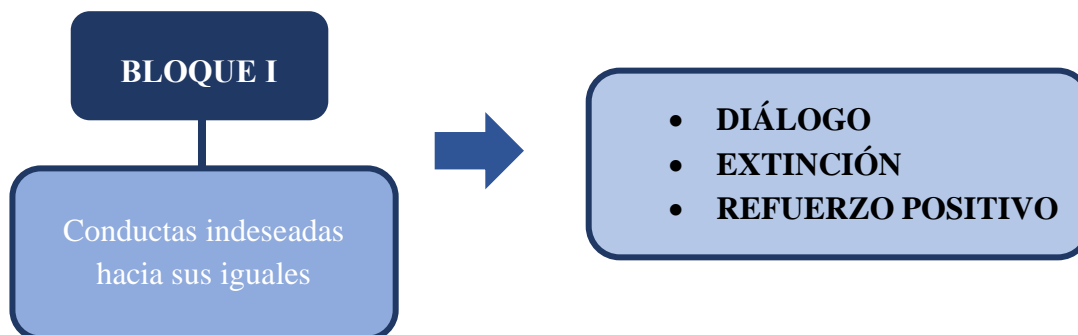


Figura 10. Esquema de intervención en conductas del Bloque I.

La intervención con este tipo de conductas se abordará de varias formas:

1. Inicialmente y de manera grupal se realizará una asamblea previa donde se pondrá en común y se reflexionará sobre qué conductas son buenas y beneficiosas para la convivencia y cuáles no. Así mismo se marcarán una serie de normas y pautas de convivencia a cumplir (resolver los conflictos a través del diálogo, no pegar, respetar el turno de palabra, etc.) y, a su vez, se explicará por qué hay que cumplirlas y lo que conllevará su incumplimiento reiterado. Previamente se dialogará con el alumno que este incumpliendo las normas y de no cesar en su acción tendrá como consecuencia la retirada de la atención por parte de todo el grupo, teniendo este que hacer el esfuerzo de no prestarle atención.

En el caso concreto de las heteroagresiones de Enzo, cada vez que tengan lugar estas conductas la persona encargada de llevar a cabo la intervención se acercará a la pareja e intentará entablar una conversación con ella con el objetivo de que ambas partes narren lo sucedido. Posteriormente, se le explicará a Enzo que los conflictos con sus compañeros no deben de resolverse de esta manera y que siempre hay que intentar hablar con el otro para entenderse.

Puede que parezca que esto es algo que se sobreentiende y ya saben, pero la realidad es que durante el tiempo de observación la maestra nunca ha mantenido este tipo de conversación con su alumnado (aun dándose situaciones que lo requerían), lo que hace reflexionar que la mayoría de ellos no sabe cómo gestionar ni resolver un problema con los demás. Por tanto, consideramos que con este ligero cambio de los hábitos puede modificarse la conducta sin recurrir a ninguna técnica concreta de las expuestas anteriormente.

No obstante, puede que el diálogo, en ocasiones, no sea suficiente y las conductas agresivas de Enzo hacia sus iguales se sigan dando. En ese caso, lo que se hará será centrar la atención en el alumno al que ha agredido y retirarle la atención a Enzo, intentando hacerle ver que cuando tiene este tipo de comportamientos, los cuales suponen el incumplimiento de las normas del aula, no va a obtener nada satisfactorio ni de su agrado y, al final, opte por dejar de hacerlo.

A su vez, se introducirá en el aula una dinámica que será útil para todo el alumnado en general, pero que ayudará de manera particular a Enzo, esta se denomina “la boca y la oreja” (véase Anexo 1) y está centrada en la resolución de conflictos.

2. Por otro lado, se recurrirá a la técnica de refuerzo positivo para premiar a Enzo cada vez que se aleje de estas conductas indeseadas hacia sus compañeros y opte por el diálogo. El refuerzo que recibirá será de carácter verbal, con elogios por su buen comportamiento.

A su vez, se plantea la puesta en práctica de una dinámica de uso general para todo el grupo destinada al manejo del enfado a través de técnicas de relajación y control de impulsos agresivos (véase Anexo 2). Esta actividad ayudará a Enzo en el manejo y autorregulación de las conductas agresivas indeseadas tanto hacia los demás como hacia si mismo. Por tanto, servirá para abordar de manera general las conductas de los tres bloques.

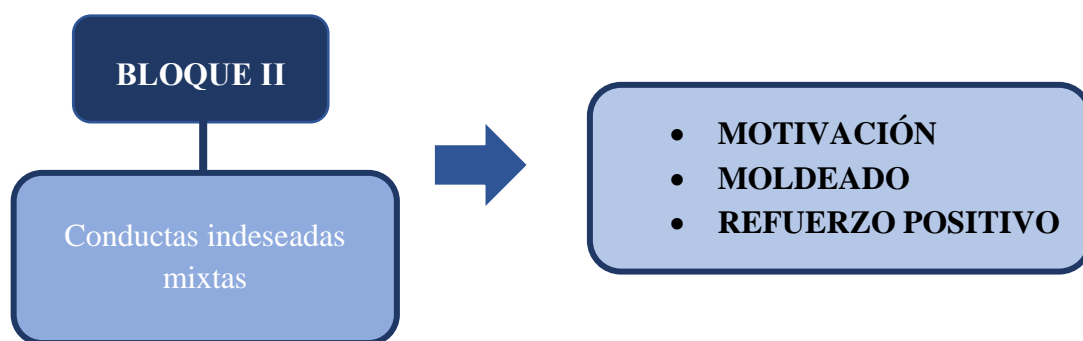


Figura 11. Esquema de intervención en conductas del Bloque II.

Respecto a las conductas del bloque II, su modificación será abordada desde dos perspectivas. Se intervendrá tanto con los antecedentes como con las consecuencias.

- **ANTECEDENTES:** las conductas del bloque II se caracterizan por tener la función de evitar realizar la tarea que se le encomienda. La razón de ello es no ser de su agrado dado que la mayoría de ellas conllevan colorear durante mucho tiempo y se acaba aburriendo. Además, Enzo es un niño que tiene mucha curiosidad por las cosas, y las actividades y fichas que tienen que realizar son, desde mi punto de vista, aburridas y poco enriquecedoras; no obstante, como no pueden modificarse, la propuesta de intervención planteada

es motivar a Enzo, así como al resto del alumnado, con actividades introductorias dinámicas que se encuentren relacionadas con los contenidos trabajados pero que, a su vez, estén vinculadas a los gustos personales del alumnado, concretamente a los de Enzo (los coches, los números, la familia, etc.) intentando introducirlos en asamblea para motivarle e incentivarle al trabajo.

En otras circunstancias, únicamente con trabajar de una manera más dinámica y lúdica Enzo probablemente no se presentaría reacio a realizar la tarea, por lo que la manera más sencilla de que se sientan interesados, tanto para él como para el resto, es innovar en la manera de trabajar. Comprendiendo esta como una tarea complicada, también se considera necesaria.

A su vez, otra de las formas con las que se intentará motivar a Enzo con el trabajo es recordándole las actividades que puede hacer una vez acabe (jugar, charlar, leer un cuento, etc.)

- **CONSECUENCIAS:** en primer lugar, es necesario eliminar todo refuerzo que tenga lugar en estas situaciones. En este caso es el refuerzo negativo de “quitarle de hacer la tarea” lo que hace que Enzo continúe reproduciendo la conducta, por tanto, el primer paso es eliminarlo.

Por otro lado, en lo relativo a las consecuencias, también se va a intervenir con la técnica de moldeado o aproximaciones sucesivas. Con esta técnica se pretende reforzar todas las conductas de Enzo que impliquen predisposición al trabajo, como por ejemplo sentarse, coger el lápiz, prestar atención a la explicación, entre otras. A su vez, también se reforzará positivamente a Enzo cuando esté trabajando y se le motivará para que siga por ese camino. Todo ello con refuerzos verbales.

Además, como a Enzo le gustan tanto los coches y sus peculiaridades, así como contárselas a sus compañeros, otra técnica que se utilizará es la del refuerzo positivo. Proponiéndole que una vez a la semana (los jueves) pueda realizar una pequeña exposición sobre los coches que ha traído ese día (lo que más le gusta de ellos, sus características, lo que él desee contar), dado que suele traer muchos coches diferentes.

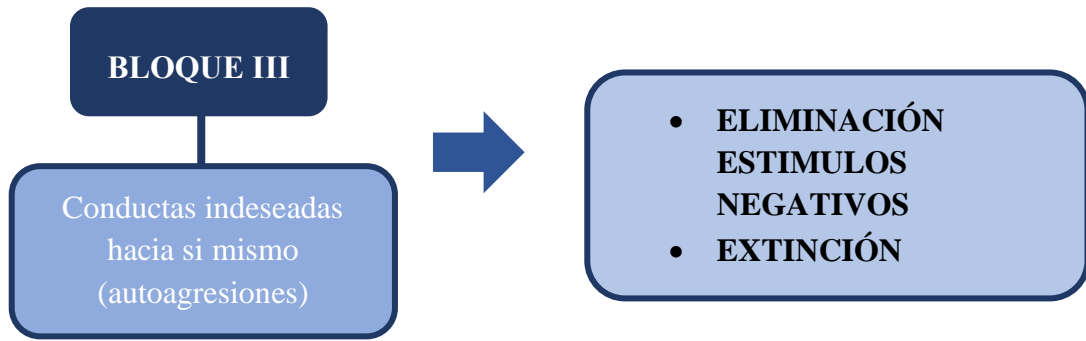


Figura 12. Esquema de intervención en conductas del Bloque III.

Por último, en cuanto a la intervención con las conductas del último bloque se presentará de varias formas:

- En primer lugar, para acabar con el bucle agresivo en el que se adentran tanto la maestra como Enzo, lo ideal sería promover un cambio actitudinal por parte de la maestra en el que deje de presentar estas riñas fuertes como respuesta a las conductas autoagresivas (así como al resto). Esta intervención abarca tanto los antecedentes como las consecuencias.
- Con respecto a las conductas autolesivas que están precedidas de alguna conducta de los bloques I y II, cabe matizar que deberían de ir reduciéndose de forma natural dado que estas no encontrarán con la consecuencia negativa por parte de la maestra que hace a Enzo comience con el bucle de autolesiones.
- Por otro lado, interviniendo en las consecuencias a las conductas, cuando estas autoagresiones se den, tanto con conductas del bloque I y II que las precedan como sin ellas, la técnica que se propone utilizar en este caso es la extinción. En el momento que Enzo se autolesione no recibirá ningún estímulo, ni negativo ni positivo, simplemente se obviará su comportamiento no dando pie, de esta forma, al inicio del bucle agresivo.

4. CONCLUSIONES

Instaurar un clima tranquilo en el aula, de respeto y confianza, en el que el alumnado se desenvuelva, se desarrolle y se relacione de forma natural desde el compañerismo y el respeto hacia sus iguales, es una ardua tarea para el docente a la par que importante, la cual requiere de una gran responsabilidad y compromiso por su parte. Eso sí, este compromiso debe ser real y profundo, no algo que se aborde de manera superficial, pues se percibe fácilmente cuando el alumnado sabe convivir realmente, con unas normas y compromisos de comportamiento comprendidos, reflexionados e interiorizados, a diferencia de cuando estas normas y pautas son impuestas sin entendimiento, no siendo capaces de cumplirlas por voluntad propia sino por mera obligación. El caso de Enzo va incluso más allá, pues en el aula ni siquiera existían unas normas de convivencia, de ahí a que, en parte, no supiera comportarse en ciertas ocasiones y recurriera a conductas desajustadas como las heteroagresiones.

Del mismo modo, es muy importante la profunda observación y análisis de las conductas que pretendan modificarse, para hallar su función y poder responder e intervenir de forma adecuada y orientada al fin de reducir su presencia. Esto es esencial, pues si la función no está clara e incluso se llega a tener una percepción errónea de la misma, en muchos de los casos se estará dando una respuesta equivocada que supondrá alejarse de los objetivos fijados, incluso reforzando su mantenimiento, a pesar de que se piense que surtirá efecto. Como ocurría con la maestra con respecto a las conductas del bloque II, pues esta ni siquiera se paró a reflexionar si la función de la conducta de Enzo pudiera ser otra, estaba demasiado centrada en la supuesta rebeldía innata del alumno para ir más allá.

Por otro lado, puede decirse que en muchas ocasiones el docente no es consciente de lo que está desencadenando con sus propios actos, como en el caso de las conductas del bloque III. La maestra en ningún momento se paró a pensar si las regañinas y su forma de dirigirse a Enzo pudieran estar influyendo en su comportamiento. Y quizás ese sea el problema en muchas ocasiones, que el propio docente no vea nada incorrecto en sus actos, no hace autorreflexión ni autocrítica de sus actuaciones. Simplemente es más sencillo ponerle adjetivos al niño e intentar hacer que cambie su actitud sin apenas comprender la magnitud de la situación ni de las conductas. Además, en muchas ocasiones, sin ser necesario sino más bien contraproducente, se recurre a técnicas como el castigo, habitualmente en forma de reprimendas y muchas veces usado de forma inadecuada para paliar este tipo de comportamientos sin ni tan solo pararse un momento a analizarlos y comprenderlos, cuando precisamente esto es la pieza principal del proceso.

Esta última es una idea que ya tenía clara desde hace tiempo y que he ido reafirmando conforme transcurría mi experiencia en el centro y el desarrollo de este proyecto. Cuando ves una idea reflejada en la realidad esta concepción se hace más sólida, y cuando es la experiencia personal la que te lo muestra, entiendes realmente su esencia y magnitud.

No obstante, me parece interesante matizar que, en muchas ocasiones, a pesar de ser responsabilidad del docente, el buen manejo de estas situaciones no es algo con lo que todo el profesorado esté familiarizado. Quizás las nuevas generaciones de maestros sí han sido formadas en ello, pero la realidad de muchas aulas (según lo que he observado en mi corta experiencia en los centros) es que muchos maestros no cuentan con los conocimientos ni recursos necesarios para abordar este tipo de situaciones, y es que, como para todo en la profesión docente, es necesario formarse y adquirir competencias y habilidades que nos permitan “saber hacer”. La gran mayoría de los docentes cuentan en su aula con algún alumno que presenta estas conductas y, en gran parte de los casos, estos se ven sobrepasados al no saber cómo controlar la situación para disminuir estas conductas. De ahí a que sea muy interesante, bajo mi opinión, que el profesorado tome una actitud de interés y responsabilidad en su propio aprendizaje para el manejo positivo de esta realidad tan cotidiana en prácticamente todas las aulas, indagando y yendo más allá en la búsqueda del cambio comportamental y no limitarse a aplicar técnicas que considera efectivas y que en muchas ocasiones parten de la imposición y no de la comprensión. Si bien las técnicas de modificación de conducta de las que se ha hablado durante la introducción pueden ser muy beneficiosas y útiles, es esencial saber hacer uso de ellas aplicándolas de manera lógica y seleccionando las más adecuadas a cada persona, tipo de conducta, situación y contexto.

Esto último, saber que la adaptación y diseño de la intervención a llevar a cabo debe de ser totalmente adaptada a cada caso concreto es indispensable para poder alcanzar unos buenos resultados orientados al objetivo de modificación conductual. Pues de lo contrario, no dotar a la intervención en su diseño de la personalización, atención y el detalle que requiere, puede llegar a desembocar en una mayor complicación de la situación.

Por todo esto, considero que hubiera sido muy interesante y enriquecedor para mi formación y experiencia, así como para este TFG, la puesta en práctica de este diseño de intervención conductual y su posterior evaluación, tal y como se planeó inicialmente; no obstante, dada la situación de estado de alarma en la que se encuentra España debido al virus SARS- CoV-2 y que ha tenido como consecuencia el cierre de todos centros educativos, no ha podido ser posible. La evaluación inicial había finalizado días antes a que este se declarase, por lo que no hubo tiempo para aplicar la intervención diseñada.

Me hubiera gustado poder observar y analizar si esta propuesta y mi perspectiva sobre cómo abordar este tipo de situaciones hubiera dado buenos resultado o si, por el contrario, no hubiera sido así y hubiera tenido que modificar diferentes cuestiones. Es decir, me hubiera encantado poder haber experimentado y comprobado si todas estas ideas, maneras de abordar situaciones y actitudes a tomar con respecto al alumnado, sobre las cuales llevo aprendiendo, reflexionando e interiorizando durante mis últimos años de formación, hubieran supuesto una buena adaptación y adecuación a la realidad del aula, el espacio donde espero poder seguir aprendiendo, enriqueciéndome y mejorando de ahora en adelante.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E. y Campo, M.A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.223251/196861>
- Carrillo, G., Marinho, M. L. y Caballo, V. E. (2003). El papel del análisis funcional del comportamiento en el proceso de elección del tratamiento: un estudio de caso. *Psicología Conductual*, 11(2), 335- 350.
https://www.academia.edu/25523196/El_papel_del_análisis_funcional_del_comportamiento_en_el_proceso_de_elección_del_tratamiento_un_estudio_de_caso_The_role_of_functional_analysis_of_behavior_in_the_process_of_treatment_selection_a_case_report
- Cone, J. D. (1997). Issues in functional analysis in behavior assessment. *Behavior Research and Therapy*, 35, 259-275.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005796796001015>
- Fernández-Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Pirámide.
https://www.academia.edu/23104716/Ballesteros_2011_Evaluacion_psicologica?email_work_card=view-paper
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Universidad de Murcia.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ut2z-INR6psC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Garcia+la+disciplina+escolar&ots=FH5kDZK2Vn&sig=40-LLCWSEV-0kogVlseWr0oEcNg&redir_esc=y#v=onepage&q=Garcia%20la%20disciplina%20escolar&f=false
- García, I. y Andrés, C. (2017). La educación emocional como método para mejorar los problemas de conducta de los niños y niñas. Una experiencia llevada a cabo en República Dominicana. *Fòrum de Recerca*, 22, 81-91.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/184124/5.%20La%20educacion%20emocional%20como%20metodo_Una%20experiencia%20llevada%20a%20cabo%20en%20Republica%20Dominicana_%20Ines%20Garcia%20Garcia_Clara%20Andres-Roqueta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, M.C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por Escrito*, 8(2), 278-293.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27976/16466>
- Haynes, S.N. y O'Brien, W. H. (1990). Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 10, 649-668.

- Labrador, F. J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Pirámide.
- Larroy, C. (2008). Técnicas operantes I: desarrollo de conductas. En F. J. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 287-310). Pirámide.
- López, P. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil. Tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 117- 123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741695>
- López, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: un estudio transcultural* [tesis de doctorado, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29395/21009016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maag, J. W. (2018). *Behavior management. From the theoretical implications to practical applications*. Cengage Learning.
https://books.google.es/books?id=1eG5DQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Techniques+of+behavior+modification&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjumIqw3o7pAhW8DmMBHd_tBiw4FBD0AQhkMAY#v=onepage&q=Techniques%20of%20behavior%20modification&f=false
- Macià, D. (2007). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Pirámide.
- Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Pearson Practice Hall.
- Martin, G. y Pear, J. (2015). *Behavior modification: what is and how to do it*. Routledge.
https://books.google.es/books?id=B89WCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Martin+and+pear&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwju_Y_P0Y7pAhXcA2MBHXWfDWEQ6AEIKzAA#v=onepage&q=Martin%20and%20pear&f=false
- Martin, G. y Pear, J. (2019). *Behavior modification: what is and how to do it*. Routledge.
<https://books.google.es/books?id=E8yGDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Garry+martin&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiRrbTXu47pAhUKqxoKHcuICEcQ6AEIKzAA#v=onepage&q=Garry%20martin&f=false>
- Martinez, C. (10 de julio de 2019). *Claves para manejar las conductas disruptivas en el aula*. Educación 3.0. Consultado el 23 de abril de 2020.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/claves-manejar-las-conductas-disruptivas-aula/>
- Miltenberger, R. G. (2012). *Behavior Modification: Principles and Procedures*. Wadsworth Cengage Learning.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=je0IAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=P>

R4&dq=miltenberger+behavior+modification&ots=NAyjPKOouv&sig=PvkZI9X3qXYoJrXsc73RRH1D1hU#v=onepage&q=miltenberger%20behavior%20modification&f=false

- Real Academia Española (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*.
https://www.rae.es/sites/default/files/informe_190320.pdf
- Ruiz, M.A., Díaz, M.I. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Desclée De Brouwer.
https://www.academia.edu/31779289/Manual_de_Tecnicas_de_Intervención_Cognitivo_Coductuales
- Rogers, B. (2015). *Classroom behavior: A practical guide to effective teaching, behavior management and colleague support*. SAGE.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ScWICwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=behaviour+management&ots=Y7PVTLHpcI&sig=jUM637zZvBV2dyZtHoJT3qDq9CY#v=onepage&q=behaviour%20management&f=false>
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana. Una psicología científica*. Fontanella.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/60786218/Ciencia_y_conducta_humana._B._F._Skinner20191003-80369-11mblyo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCiencia_y_conducta_humana._B._F._Skinner.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200221%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200221T002327Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=cbcd09f8d0956cbe8b4ea966a8203c5746785ec158cb547bb37a70b3165f35b9
- Villena, M.D. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* [tesis de doctorado, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43412/25937674%20proc..pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Wightman, J., Julio, F. y Virués-Ortega, J. (2014). Advances in the indirect, descriptive, and experimental approaches to the functional analysis of problem behavior. *Psicothema*, 26(2), 186-192. <http://www.psicothema.com/pdf/4177.pdf>

6. ANEXOS

6.1. ANEXO 1

La “la boca y la oreja”¹ es una dinámica muy interesante enfocada en el trabajo de la resolución de conflictos, y que, como ya ha sido mencionado, no solo será beneficioso para Enzo sino para todo el grupo. En este caso existirán dos versiones de esta que, a pesar de seguir las mismas pautas, constará de dos materiales diferentes, uno para el patio (Figura 13) y otro para el aula (Figura 14).



Figura 13. Material para uso en el patio.



Figura 14. Material para uso en el aula.

Ambos recursos funcionarán de la misma forma, por turnos de habla-escucha y podrán utilizarse para la resolución de conflictos en parejas, de grupos o cualquier otra división. Una de las partes (quien posea el icono de la boca) comenzará a hablar exponiendo su versión de la situación y problema, mientras tanto, la otra parte, quien tendrá el icono de la oreja, deberá escuchar atentamente lo que la otra persona, pareja o grupo está explicando. Cuando el tiempo (muy variable dependiendo de la capacidad de expresión del alumnado) finalice, se intercambiarán los roles y la parte que ha realizado escucha activa deberá de exponer su punto de vista, mientras que la otra parte tendrá que escuchar. Este tiempo estará regulado por un mediador que, por regla general, será la propia maestra en prácticas (siempre en caso de que Enzo esté involucrado).

En el material de patio ambas partes tendrán que posicionarse debajo del icono de la boca o de la oreja, según el turno. Mientras que, en el material destinado para el uso en el aula, donde los conflictos suelen darse por parejas, una de las dos personas se pondrá el collar de la boca y la otra el de la oreja, intercambiárselos en función del turno.

La dinámica es sencilla y pretende fomentar las actitudes de escucha y expresión verbal de las propias emociones a los demás. Es muy interesante y enriquecedor que trabajen en la resolución de conflictos a través de la conversación y el entendimiento entre iguales, para todo el alumnado en general y para Enzo en particular impulsándole a regular sus enfados.

¹ Nota: ambos recursos son una pequeña muestra de lo que sería el material real. Nuestra intención era elaborarlos y fotografiarlos pero, dada la situación de estado de alarma en la que nos encontramos debido al SARS- CoV-2, hemos tenido que recrearlos.

6.2. ANEXO 2

“NUESTRO PEQUEÑO RINCÓN DE RELAJACIÓN”

“Nuestro pequeño rincón de relajación”² se trata de una dinámica grupal destinada al manejo del enfado a través de un espacio, unos recursos y unas técnicas específicas de relajación y control de impulsos. Esta iniciativa, al igual que la anterior, es interesante para todo el alumnado, pero está especialmente diseñada para trabajar indirectamente las conductas de Enzo.

Esta contará con una sesión de asamblea inicial como toma de contacto con el alumnado. Se realizará en un ambiente cómodo y clima relajado contando con música que acompañe el momento. En esta se abordará la temática del enfado a partir de una puesta en común y ronda de preguntas guiada por la maestra. Las preguntas serán del siguiente estilo:

- “¿Soléis enfadaros mucho?”
- “¿Con quién os enfadáis normalmente? ¿Y por qué motivos?”
- “Cuando estáis enfadados, ¿qué hacéis?”
- “¿Os gusta como os sentís cuando estáis enfadados? ¿Os gusta enfadaros?”

Cuando la maestra decida que la conversación está bien encaminada comenzará a hablar de la relajación y les hará preguntas como:

- “¿Os gusta estar relajados?”
- “¿Qué cosas hacéis para relajáros? Yo por ejemplo escucho música o bailo, ¿vosotros hacéis algo que os guste para relajáros? ¿Jugáis con algún juguete?”

La maestra irá tomando nota de las cuestiones que vayan mencionando, objetos, peluches, juegos, cuentos, etc. con la intención de tenerlos en cuenta a la hora de crear los materiales para el rincón inspirados en sus gustos, sensaciones y necesidades.

A partir de las cuestiones puestas en común durante esta asamblea se les presentará al alumnado el nuevo rincón del aula destinado a calmar su enfado cuando un problema o disputa tenga lugar, y se les explicará su funcionamiento. Nunca será un rincón de castigo sino de relajación y reflexión sobre lo sucedido y las emociones que están sintiendo.

Será un rincón lo más apartado posible del espacio de trabajo, cómodo, reservado y acogedor (cojines, esterilla, etc.). A su vez, contará con una caja de materiales destinados a la relajación que irá completándose poco a poco. Los recursos como pelotas de arroz amasables, telas y peluches suaves para su tacto, un palo de lluvia que imita el sonido relajante de esta, un pompero para trabajar la relajación a través del soplido, entre otros; no obstante, cabe decir que no habrá un excesivo número de materiales para no descentrar la intención relajante del rincón y convertirlo en un espacio lúdico.

² Nota: si bien esta dinámica está diseñada con la intención de desarrollarse de manera integral, sería decisión final de la maestra tutora implementarla en su totalidad.

Por su parte, la maestra dispondrá de un semáforo (Figura 15) a partir del cual, en caso de observar algún conflicto o comportamiento de enfado o ira, mostrará la carita correspondiente al alumno/a indicado e informándole de si está teniendo un nivel de enfado e ira demasiado alto (¡Detente y cálmate!), se está relajando (¡Respira, estás haciéndolo muy bien!) o ya está totalmente calmado (¡Estupendo, ya te has relajado!).

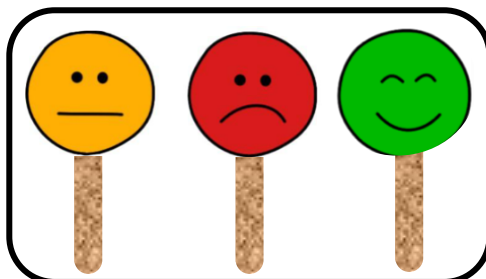


Figura 15. Semáforo de control del enfado.

Por otro lado, el uso del rincón puede estar marcado por la maestra, quien en caso de considerarlo necesario le mostrará la carita roja al alumno indicándole que acuda al rincón de relajación. O, así mismo, pueden ser ellos mismos quienes, de sentirse demasiado furiosos y enfadados, tomen la iniciativa de acudir al rincón por si solos, lo cual sería lo ideal y deseado.

Una vez allí, la dinámica del rincón será la siguiente:

- Nada más llegar al rincón de relajación el alumno tendrá que marcar en el semáforo su estado.
- A continuación, realizará la dinámica “Soy un pez globo” (previamente explicada a todos) la cual consistirá en que cierren los ojos y se imaginen que son un pez globo que se hincha y se deshinchas según respira. El alumno tendrá que poner las manos en su barriga y comenzar a inspirar hinchando la barriga y expirar soltando el aire por la boca, a la vez que siente a través de sus manos como su barriga de pez se infla y se desinfla. Realizará estas respiraciones varias veces. Finalmente regulará de nuevo el semáforo en caso de que haya conseguido relajarse.
- Una vez finalizada la técnica del pez globo, el alumno podrá coger de la caja los recursos que más necesite o crea que le van a ayudar en ese momento. Dispondrá de varios minutos para trabajar con ellos y finalmente recogerá el rincón cuando ya se haya calmado.
- Por último, una vez tranquilo, regulará una vez más el semáforo para ponerlo en verde y podrá abandonar el rincón.

Las primeras ocasiones en las que se utilice el rincón, la maestra ayudará y guiará en su uso a quien se encuentre en él; no obstante, la intención es que el alumnado, con la experiencia y práctica, aprenda a hacer uso del rincón por si mismos siempre y cuando lo necesiten y así lo sientan.