

# RESPUESTA CONTEXTUALIZADA ANTE LAS CONDUCTAS DESAFIANTES EN ESCOLARES CON AUTISMO

*Javier Tamarit*  
*Equipo CEPRI. Madrid*

## INTRODUCCIÓN

La consideración de las alteraciones de conducta como manifestaciones de desajuste entre la persona que las manifiesta y el contexto en que se producen, está suponiendo un importante avance en el conocimiento acerca de la naturaleza de estas conductas y en los modos de intervención más eficaces.

En el momento actual, estamos asistiendo a un periodo en el que se da una importancia especial, al hablar de personas con retraso mental, al entorno en el que esa persona se desenvuelve (Verdugo, 1994; Shalock, 1995). Así, y desde este cambio de concepción, se propone que “el retraso mental no constituye un rasgo absoluto manifestado exclusivamente por la persona, sino una expresión del impacto funcional de la interacción entre la persona con una limitación intelectual y las habilidades adaptativas y el entorno de la persona” (en Shalock, op. cit., p. 6). Desde este punto de vista, se advierte claramente cómo la persona con retraso mental mejorará en su funcionamiento en el caso de que el entorno le sea accesible y le proporcione los apoyos adecuados y durante el tiempo necesario.

Este mismo planteamiento es válido para afrontar el análisis y la intervención ante las llamadas alteraciones graves de conducta. Desde hace tiempo, se viene hablando de “conductas desafiantes” (Challenging Behaviors) para referirse a los comportamientos que suponen un grave desajuste entre la persona que los realiza y el entorno en el que se producen. En este sentido, no se plantea que la conducta “problema” sea un “problema” de la persona que la manifiesta, ni una consecuencia absolutamente predeterminada de la patología que presenta, sino que, muy al contrario, esa conducta se analiza como una respuesta dada en la interacción entre la persona y el entorno físico y/o social. De modo que la respuesta a esa conducta, en primer lugar proviene de un análisis de ese contexto de interacción, y de todos sus componentes (Tamarit, 1995), y, en segundo lugar se presenta como una necesidad de modificación y adaptación del entorno para propiciar un mejor ajuste personal.

## DATOS EPIDEMIOLÓGICOS:

En un estudio realizado recientemente en el Estado de California (Borthwick-Duffy, 1994), se analizó la presencia o ausencia de conducta destructiva de cerca de cien mil personas con discapacidad psíquica, de todas las edades, rangos de retraso, tipo de atención y entornos de vida (vida en familia, en grupo reducido en la comunidad, en institu-

ciones cerradas, etc.). Los resultados obtenidos indican que aproximadamente el 15% (más de 13.000 personas) despliegan grados importantes de al menos una de las conductas analizadas (conducta agresiva, conducta autolesiva, destrucción de bienes). De un análisis más pormenorizado se desprende lo siguiente: 1) la conducta destructiva tiene una cierta correlación positiva con la edad cronológica; 2) a más retraso mayor es la presencia de conductas destructivas (una de cada tres personas con retraso mental en el rango de profundo exhibe al menos una de las tres conductas estudiadas; mientras que en el rango de moderado solo es una de cada diez); 3) casi la mitad de las personas (más del 44%) con diagnóstico dual (retraso mental y trastorno de carácter psiquiátrico) con grave impacto de esa condición en su funcionamiento diario, exhiben al menos una de las tres conductas; 4) a entornos con mayor grado de restricción (y pensemos que la restricción no solo la producen los grandes muros de las instituciones a que se refieren aquí, sino que existe la grave restricción promovida por los “muros” de las actitudes y de las relaciones sociales inadecuadas) mayor presencia de conducta destructiva, de modo que una de cada dos personas en instituciones cerradas exhiben al menos una de las tres conductas; y 5) a menor nivel comunicativo mayor presencia de conductas destructivas.

Una última consideración en este apartado: ¡que los datos no nos cieguen!. Evidentemente estos datos son reales, pero merece la pena tener en cuenta al menos dos cosas.

En primer lugar, no debemos establecer una fuerte y determinante relación causal entre la condición de la persona por su patología y la presencia de conductas desafiantes. En otras palabras, aunque, como se observa en los datos de la encuesta, en personas con retraso y otros trastornos la presencia de conductas desafiantes es mayor, esto no quiere decir que necesariamente toda persona con estas condiciones ha de generar tales conductas. Deberíamos hablar, antes que de predeterminación, de vulnerabilidad ante las condiciones contextuales. Es decir, una persona con autismo quizá es más vulnerable en el sentido de que determinadas condiciones del contexto provocan, por la condición patológica y por otras condiciones personales no asociadas a la patología (Tamarit, op.cit.), una mayor tendencia, un riesgo mayor de manifestación de dichas conductas. Pero por tanto, esto también indica que una disposición contextual adaptada a ese grado de vulnerabilidad puede inhibir en gran medida esas manifestaciones conductuales, propiciando mayores grados de ajuste personal.

En segundo lugar, deberíamos preguntarnos si esos datos que hemos analizado son específicos de personas con discapacidad. Es decir, si no se dan en personas sin discapacidad. Desconozco la existencia de estudios llevados a cabo con personas sin discapacidad con respecto a la ocurrencia o no ocurrencia de esas conductas destructivas, pero si hay algún estudio que nos ofrece datos reveladores sobre la presencia o ausencia de conductas desafiantes en la población infantil normal. En un estudio longitudinal para evaluar la presencia de problemas de conducta clínicamente significativos en niños nacidos a término frente a niños pretérmino (Rose y cols., 1992) se encontró lo siguiente: en el grupo de nacidos a término, es decir el grupo “normal”, y a la edad de tres años el 17,5% presentaba problemas de conducta clínicamente significativos. A los seis años, dentro de ese mismo grupo “normal”, casi el 16% presentaba problemas de conducta clínicamente significativos, del tipo de conducta que se denomina “conducta exteriorizada” (“externalizing”), es decir conductas agresivas, antisociales, o conductas de descontrol.

Estos últimos datos apuntan a ese concepto de vulnerabilidad frente al de predeterminación patológica, y apuntan también al hecho de que la condición personal, y no meramente la patológica, ha de estar en el punto de mira del profesional que analice las conductas desafiantes. Cabe recordar en estos momentos las palabras de McLean y cols. (1994) con respecto a que las niñas y niños con graves retrasos “pueden exhibir una conducta que es evolutivamente apropiada pero cronológicamente aberrante” (p. 73). Y con estas palabras enlazamos con el apartado siguiente dedicado a la intervención.

## PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN ANTE LAS CONDUCTAS DESAFIANTES

Teniendo en cuenta lo comentado en el apartado anterior, se desprende que la intervención ante las conductas desafiantes ha de estar basada en la interacción de la persona con el entorno físico y social. Así, por un lado, habrá de ponerse especial cuidado en la adaptación del entorno para facilitar el ajuste al mismo, y, por otro lado, habrá que promover habilidades específicas para la regulación, control y ajuste del entorno físico y social por parte de la persona.

En relación al primero de estos aspectos (adaptación del entorno), es básica la ordenación de los centros como entornos estructurados, con sistemas que permiten el acceso de los escolares con autismo a la información por adelantado (feedforward) y a la información de lo realizado (feedback). La eliminación de barreras para el acceso a la información pasa por la construcción de sistemas adecuados de acceso a la misma. En este sentido, y para escolares con autismo, el uso de claves de carácter visual (objetos en miniatura, fotos, pictogramas, palabra escrita), tal y como se propone en el Programa PEANA (Tamarit y cols., 1990) puede ser muy adecuado.

En cuanto al segundo de los aspectos señalados (promoción de habilidades específicas en la persona) hemos de tener en cuenta que, en la actualidad, uno de los enfoques más poderoso de cara a la intervención ante las conductas desafiantes es el basado en la comunicación (Carr, 1995; ver también Reichle y Wacker, 1993)). De acuerdo con este planteamiento, un gran porcentaje de conductas desafiantes se debe a la falta de habilidades de comunicación, teniendo en cuenta que prácticamente toda conducta desafiante cumple un propósito y que la mayoría de las veces ese propósito reviste carácter comunicativo. Así, la educación es la herramienta básica y el objetivo principal cuando nos planteamos la intervención ante las conductas desafiantes.

Y dentro de este apartado de enseñanza de habilidades hemos de promover especialmente la enseñanza de habilidades de planificación. En opinión de Ozonoff, Pennington y Rogers (1991), en autismo existe de manera especialmente singular un déficit muy importante en funciones ejecutivas, y dentro de ellas, específicamente en habilidades de planificación (Ozonoff y McEvoy, 1994). Para ello, podemos, por ejemplo, diseñar tareas en las que, valiéndose de claves, les enseñemos a ordenar secuencias de acción que posteriormente han de efectuar en la realidad. También para la promoción de habilidades de planificación juega un papel esencial el dar permanentemente información por adelantado, que permita predecir eficazmente lo que va a ocurrir y, por tanto, planificarse para ajustarse a esa acción futura. En tareas como las que estoy comentando quizá podamos encontrar claves que nos den luz acerca de ese conjunto de alteraciones propias del autismo que provocan que se de un conjunto de actividades, acciones e intere-

ses restringido y repetitivo. Conforme enseñemos a planificar y, consecuentemente, a entender las posibles modificaciones en la planificación estaremos creando comportamientos “escudo” contra las llamadas conductas desafiantes, y, en concreto, con aquellas que catalogamos como rutinas y obsesiones.

En definitiva, el objetivo de reducir o controlar las conductas desafiantes se cumple dirigiendo nuestra actuación a la adaptación del entorno, enseñando habilidades comunicativas y sociales, y enseñando habilidades de planificación y predicción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTHWICK-DUFFY, S. A. (1994): “Prevalence of destructive behaviors. A study of aggression, self-injury, and property destruction”. En Travis Thompson & David B. Gray (Eds.): *Destructive Behavior in Developmental Disabilities*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- CARR, E. (1995): *Communication-based Intervention for Problem Behavior*. Baltimore: Paul Brookes.
- MCLEAN, W. E.; STONE, W. L. & BROWN, W. H. (1994): “Developmental Psychopathology of Destructive Behavior”. En Travis Thompson & David B. Gray (Eds.): *Destructive Behavior in Developmental Disabilities*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- OZONOFF, S.; PENNINGTON, B. F. & ROGERS, S. J. (1991): “Executive function deficits in high functioning autistic individuals: relationship to theory of mind”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- OZONOFF, S. & McEVROY, R. E. (1994): “A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism”. *Development and Psychopathology*, 6, 3, 415-431.
- REICHLIE, J. & WECKER, D. P. (Eds.) (1993): *Communicative Alternatives to Challenging Behavior. Integrating Functional Assessment and Intervention Strategies*. Baltimore: Paul Brookes.
- ROSE, S. A.; FELDMAN, J. F.; ROSE, S. L.; WALLACE, I. F. & McCARTON, C. (1992): “Behavior problems at 3 and 6 years: Prevalence and continuity in full-terms and preterms”. *Development and Psychopathology*, 4, 3, 361-374.
- SHALOCK, R. L. (1995): “Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992”. *Siglo Cero*, 26, 1, 5-13.
- TAMARIT, J. (1995): “Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado”. En VVAA: *Trastornos Profundos del Desarrollo*. Sevilla: ASPANRI.
- TAMARIT, J.; DE DIOS, J.; DOMÍNGUEZ, S. Y ESCRIBANO, L. (1990): *PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños autistas*. Memoria final del Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.
- VERDUGO, M. A. (1994): “El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR”. *Siglo Cero*, 25, 3, 5-24.