

Consejo de los Derechos de
Niñas, Niños y Adolescentes

Encuentros Informativos Obligatorios del RUAGA

Registro Único de Aspirantes
a Guarda con Fines Adoptivos



**Consejo de los Derechos de
Niñas, Niños y Adolescentes**

Encuentros Informativos Obligatorios del RUAGA

**Registro Único de Aspirantes
a Guarda con Fines Adoptivos**



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Autoridades

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jefe de Gobierno

Lic. Horacio Rodríguez Larreta

Vice Jefe de Gobierno

Lic. Diego César Santilli

Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Presidente

Dra. Isabella Karina Leguizamón

Vicepresidente

Dra. Adriana Martínez Bedini

Directora General de Gestión de Políticas y Programas

Dra. Itatí Mariana Canido

Directora Operativa de Programas Especiales de Protección para Niñas, Niños y Adolescentes Sin Cuidados Parentales

Dra. Adriana Barchuk

**Consejo de los Derechos de
Niñas, Niños y Adolescentes**

Bibliografía especializada



Buenos Aires Ciudad



Colaboradores

Agradecemos especialmente la colaboración para la elaboración de este cuadernillo de distintos/as agentes que han desempeñado funciones en este organismo:

Lic. Soledad Alvarez

Lic. Jimena Aranda

Lic. Patricia Carranza

Lic. Bárbara Damelio

Lic. Gabriela Goldstein

Dra. Diana Gondra

Lic. Guillermo Illanes

Dra. Constanza Martínez Pizarro

Lic. Magdalena Orlando

Dra. María Paula Padilla

Lic. Silvina Beatriz Schiavi

Dra. Rosario Sporleder

Lic. Yanina Waldhorn

Lic. Yamila Waldman

CONDUCTAS DESAFIANTES

Javier Tamarit Cuadrado

CONDUCTA Y BIENESTAR

Querría, desde el comienzo, compartir una idea que, para mí y para lo que voy a intentar transmitir a lo largo de este escrito, es central: se necesita que la intervención ante una conducta desafiante (luego veremos el alcance de este término) tenga como objetivo mejorar el bienestar de la persona y de su entorno, buscando el logro de resultados personales valorados.

Dicho de otro modo, el objetivo no es tanto centrarnos en la conducta en sí misma y en lo que hacemos con ella (lo que también tenemos que valorar) sino orientar nuestras actuaciones a mantener y mejorar la calidad de vida y las expectativas e ilusiones ante la vida de la propia persona y de su familia.

Las reacciones, por ejemplo, ante una conducta alterada para volver a lograr su control, o la enseñanza de habilidades que permitan a la persona afrontar cada vez mejor las situaciones potencialmente favorecedoras de su ocurrencia, son aspectos que, obviamente, tienen que ser afrontados, pero deben vincularse, en un programa de intervención, al objetivo esencial de resultados personales valorados, resultados en calidad de vida de la persona y de su entorno.

Pero, ¿qué es la conducta? ¿Es lo que una persona hace? ¿Tiene algo que ver el entorno en el que una conducta se realiza? Efectivamente, el entorno tiene un papel esencial en la comprensión de la conducta. La conducta no es meramente algo que uno haga, sino que es la expresión de la interacción entre una persona y su entorno. Aparentemente esto es una cuestión trivial pero tiene una enorme repercusión en la comprensión de los mal llamados 'problemas de conducta'. Este cambio de mirada ante la conducta lleva a considerar a una persona que realiza conductas desajustadas y potencialmente dañinas para su propio bienestar o el de sus allegados, o para el entorno, no como alguien culpable, sino como alguien que requiere apoyo del entorno para aumentar sus competencias, con el apoyo necesario, de modo que sea más capaz de ajustar, en futuras ocasiones, su comportamiento.

Por lo tanto, obliga a mirar no sólo a quien hace una determinada conducta, sino también al entorno en el que esa conducta se lleva a cabo.

Las conductas generalmente son la expresión de la interacción de unas personas con otras en contextos socioculturales concretos y complejos. La conducta es una acción compleja dentro de un complejo sistema y es expresión de la relación de las personas con su entorno. Por lo tanto, a la hora de abordar la respuesta a una determinada conducta que consideramos inapropiada, la intervención implicará a la persona y al entorno. La modificación que se necesita, de este modo, no será sólo la modificación de la conducta de la persona sino, también, la del entorno.

Las personas realizamos continuamente conductas que nos sirven para funcionar apropiadamente en nuestro entorno, de modo que, generalmente, somos capaces de autorregular nuestros actos para que se ajusten a las expectativas de la cultura y las costumbres de nuestra comunidad, para que nos permitan relaciones significativas con otras personas, tanto familiares como amigos, conocidos u otras personas con las que coincidimos en nuestras actividades, y para que nos proporcionen oportunidades frecuentes y sostenidas de desarrollo personal y bienestar.

Pero cada una de nuestras conductas está acompañada de propósitos, de funciones o intenciones para conseguir algo, ya sea interactuar, evitar situaciones que nos disgustan o alcanzar algo deseado, entre otras muchas funciones o propósitos. Y además cada conducta es fruto de nuestro desarrollo, de los estilos con los que hemos sido educados, de nuestras creencias o habilidades, en definitiva de nuestra historia y de la cultura en la que nos hemos criado y en la que vivimos.

Por lo tanto, por un lado, veamos la conducta no sólo en relación con lo que alguien hace con ciertos propósitos, sino también en relación al entorno en el que esa conducta ocurre y, por otro lado, seamos conscientes del impacto que las conductas cotidianas tienen en la generación de bienestar tanto para la persona que las realiza como para su entorno familiar y social.

DEL CONTROL EXTERNO AL AUTOCONTROL

La competencia de las personas para tener un adecuado autocontrol de su conducta se desarrolla desde el momento mismo del nacimiento. Y es una competencia esencial para un desarrollo integral como persona y para el bienestar, tanto de uno mismo como del resto de las personas con las que nos relacionamos. Veamos cómo se construye esta competencia.

Ya desde que nace, un bebé tiene, por un lado, la capacidad de ofrecer respuestas a los estímulos y señales de su entorno (por ejemplo, un bebé a la hora de nacer, si un adulto le saca la lengua, es capaz de hacer ese mismo movimiento y empieza a sacar su lengua una y otra vez en respuesta a la conducta del adulto), pero también tiene, por otro lado, la capacidad, con apenas un mes de vida, de percibir que sus acciones pueden generar consecuencias en otros o en el entorno (por ejemplo, visualicemos la siguiente situación: un bebé de un mes está en posición semi sentado de forma que le permite ver delante de sí un juguete móvil; a la altura del movimiento de sus piernas hay un haz de luz que, cuando se interrumpe por el movimiento de las piernas del bebé, se activa el movimiento del móvil. Pues bien, un bebé de un mes de vida es capaz de mover sus piernas para hacer que se mueva el móvil que tiene delante).

Ambas capacidades son esenciales para el desarrollo del buen funcionamiento humano y son la clave para ir nutriendo y desplegando el autocontrol. Si, por motivo de determinados estilos de crianza o de acciones del entorno, un bebé solo desarrolla una de ellas no va a poder desarrollar su competencia de autocontrol. Por ejemplo, si un bebé aprende solo a que puede hacer cosas para afectar al entorno (por ejemplo, llorar de forma continua, no por un malestar, para conseguir así ser tomado en brazos y conseguir algo que quería) pero no aprende a sentir que es afectado a su vez por su entorno, entonces acabará siendo un pequeño 'dictador'; por el contrario si ese bebé no aprende que puede afectar al entorno y solo aprende a ser afectado por los otros (por ejemplo, un bebé ante quien sus familiares no responden nada a ninguna de sus demandas) acabará siendo un pequeño 'esclavo'. Ambas vías de desarrollo y aprendizaje, afectar al entorno y ser afectado por él, son por tanto necesarias.

Además, el logro del autocontrol en bebés viene mediado más por la acción física del adulto, moldear físicamente la conducta del bebé, más que por la acción verbal. Es bien sabido que

cuando se es pequeño, una palabra, por ejemplo un “¡no!” para que pare un niño una acción, desencadena lo opuesto a lo intentado, produce más movimiento en vez de frenar la acción.

Lo anterior ya nos ofrece pistas de acción para que nutramos el autocontrol, que es una de las competencias humanas que más peso va a tener en nuestra vida para proporcionarnos bienestar a nosotros mismos y a quienes nos acompañan. Pistas tales como: asegura que tu estilo de crianza no sea ni excesivamente permisivo ni excesivamente directivo, también aquí en el término medio está la virtud; o, piensa que cuando un niño o una niña¹ son muy pequeños no pueden regular su conducta a través exclusivamente de las palabras que les diriges, necesitan el apoyo físico, tu acción –acompañada de palabras- que les guía y les moldea para que aprendan lo que tienen que hacer.

Quizá alguien lícitamente puede pensar que esto es adecuado para niños y niñas que no tengan una alteración concreta, mayor o menor, de su desarrollo, y pensar que en ese caso poco se podría hacer, pues dependeríamos de sus condiciones físicas o psicológicas. Invito en este sentido a reflexionar sobre dos conceptos: vulnerabilidad o pre determinismo. En algunos momentos de la historia pudimos pensar que determinados niños estaban, fruto de los trastornos que presentaban o de las circunstancias adversas de su vida temprana, predeterminados a realizar ciertas conductas. Lo que hoy a ciencia cierta sabemos es que ningún niño está, por su biología, predeterminado a presentar determinados comportamientos alterados. Pueden, algunos niños, ser más vulnerables, más frágiles, y por tanto tener mayor probabilidad de que se den ciertas conductas desafiantes, pero no están predeterminados, su destino no está escrito. De hecho, sabemos hoy que toda persona puede progresar si cuenta con el apoyo adecuado, bien es cierto que en algunos casos ese apoyo tiene que ser más intenso y persistente que en otros.

Es importante tener muy presente permanentemente la visión de la persona, con independencia de las condiciones de limitación que manifieste. Una persona con una situación o historia personal concretas puede tener una vulnerabilidad aumentada fruto de esa situación, pero no está biológicamente predeterminada a presentar conductas desafiantes.

¹ A partir de ahora, en el texto, utilizaré en general el género masculino para referirme a niños y niñas.

La creencia en la predeterminación de la conducta –por ejemplo, *“Juan se comporta así porque tiene discapacidad intelectual o del desarrollo y muchas necesidades de apoyo”* o *“María se comporta así porque ha tenido una vida muy difícil en su primera infancia”*– sutilmente les exime a los servicios de apoyo, la escuela, los servicios socio-sanitarios, incluso al entorno familiar, de la necesidad de reflexionar sobre qué pueden hacer ellos para cambiar la realidad de Juan o de María. La creencia de que un niño puede ser más vulnerable a presentar dificultades de regulación conductual, exige al entorno, a la familia, a los servicios educativos, sociales..., que piensen en la mejor respuesta, que tomen decisiones sobre cómo adaptar el contexto natural y los servicios de apoyo tanto institucionales (educativos, sociales, sanitarios...) como naturales (principalmente, la familia), para que sea más fácil que se produzcan comportamientos de colaboración en vez de conductas desafiantes.

EL PODER DE NUESTRAS CREENCIAS

Pensemos ahora en la fuerza que tienen nuestras creencias para construir nuestros comportamientos. Los seres humanos realizamos conductas frecuentemente mediadas por nuestras creencias, nuestros pensamientos, nuestros sentimientos. A su vez, muchos sentimientos se moldean a raíz de tener determinados pensamientos. Así se construye permanentemente y sin darnos apenas cuenta un ciclo que se inicia con un pensamiento, que ese pensamiento nutre determinado sentimiento, que a su vez ese sentimiento hace detonar determinada conducta. Por ejemplo, ante una conducta determinada, por ejemplo un niño que tiene enormes rabietas en lugares públicos, el pensamiento podría ser *“ese niño es ‘malo’, es un maleducado”*, ese pensamiento genera un sentimiento de enfado y a su vez ese sentimiento hace detonar una respuesta de castigo, amenaza o ejercicio de poder absoluto sobre él. Muy al contrario, el pensamiento debería ser *“tenemos una situación que nos exige deliberar y actuar”, “pensamos que puede haber razones en el comportamiento de ese niño que desconocemos, por lo tanto sentimos que quizá lo esté pasando mal y que podríamos ayudarlo”*, y en consecuencia nuestro comportamiento, nuestra conducta, será generar un plan que incorpore el análisis funcional de esas conductas, el acercamiento a la persona desde el respeto, la provisión de prácticas de apoyo acordes a los análisis realizados.

Una de las maneras que tenemos a mano para afrontar la respuesta a conductas desafiantes es construir en nuestro día a día ciclos positivos de ‘pensamiento → sentimiento → acción’, ciclos que se orienten a la búsqueda del bienestar, al desarrollo de competencias necesarias para asegurar más autocontrol y a los apoyos (ya sean naturales o profesionales) que deben proporcionarse mientras tanto esa competencia se hace efectiva.

También es importante hacer frente, desde la evidencia actual del conocimiento, a creencias erróneas que a veces se oyen en la calle sobre la crianza; creencias sin ningún fundamento y que consiguen desarrollos inapropiados para el bienestar de los niños y niñas, tales como: *“evitar frustraciones a los niños es quererlos más”*; *“abrazarlos mucho es quererlos más”*; *“no exigirles en relación a su edad es quererlos más”*; *“permitirles un objeto de apego hasta los 12 años es quererlos más”*; pensar que *“esta conducta se le va a pasar con el tiempo, no es tan importante”* es perder un tiempo precioso que debería ser aprovechado para nutrir competencias positivas para el desarrollo.

ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Cuando las personas oyen por vez primera el término de conducta desafiante, inmediatamente lo suelen asociar con un tipo de comportamiento provocador, retador, de llamar la atención, generalmente con comportamientos negativos, por parte de la persona que la realiza hacia quien le da apoyo o hacia su familia. Este no es el sentido del término ‘desafiante’. Este término (traducción del inglés *Challenging Behaviour*) apunta a una consideración radicalmente diferente de la conducta tal y como se suele entender. La conducta no es un problema de quien la realiza (y por eso no decimos que alguien tiene un problema de conducta) sino algo que tiene que ver con el contexto, algo que desafía (y por eso decimos que es desafiante) a los profesionales, a los servicios o a las propias familias, a proponer respuestas que favorezcan conductas adecuadas y minimicen la ocurrencia de las inadecuadas. Se trata de conductas que nos plantean: ¿qué podemos hacer para resolver esto? Por tanto se entiende el término desafiante en el sentido de que el entorno, a raíz de esa conducta, se siente urgido a actuar para promover el bienestar y paliar el malestar de la persona que la realiza y de su contexto. En gran medida, este término viene también determinado por el hecho de que un gran porcentaje de estas conductas, como veremos

más adelante, es debido a dificultades en la comunicación social y en la comprensión de las claves que operan en un entorno social y cultural determinado.

En cuanto al concepto que encierra este término, Eric Emerson, ya en 1995, definió así la conducta desafiante: *“conducta culturalmente anormal de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o que es probable que limite el uso de los recursos normales que ofrece la comunidad, o incluso se le niegue el acceso a esos recursos”*.

El factor cultural, contextual, es crucial en la consideración de estas conductas; una misma forma de comportarse será valorada como desafiante o no dependiendo de las normas culturales y del contexto en que se realice. El propio Emerson pone claros ejemplos: *“Conductas particulares solo pueden ser definidas como desafiantes en contextos particulares. Por ejemplo, gritar fuerte y usar un lenguaje insultante es probable que se tolere (incluso se perdone) en la fábrica o en un partido de fútbol. La misma conducta sería ciertamente desafiante si se realizara durante un oficio religioso. La agresión física se valora positivamente en el cuadrilátero”*.

Otra clave de la conceptualización de la conducta como desafiante es que esas conductas puedan obstaculizar el logro de mayores cotas de calidad de vida (de inclusión en la comunidad, de bienestar emocional, desarrollo personal, relaciones interpersonales, etc.). Por ejemplo, obstaculizaríamos el bienestar de un niño si por tener muchas rabietas en lugares públicos, dejamos de llevarle a sitios públicos que serían oportunidades enriquecedoras para su desarrollo, para el establecimiento de nuevas relaciones, para, en definitiva, su inclusión social.

Tener permanentemente la visión de cada niño, como ser humano pleno en dignidad y derechos, con independencia de las conductas que pueda presentar o de las condiciones de limitación que manifieste, es otra parte importante de la intervención para la mejora de la conducta, desde su consideración de desafío.

Una conducta desafiante a veces, simplemente, es consecuencia de un dolor de muelas, o de cualquier otro problema de malestar físico. En muchas ocasiones, es fruto de una carencia de habilidades de comunicación social y/o comprensión de las reglas socioculturales que

operan en el entorno. Otras veces es debido a circunstancias ambientales que modifican las rutinas diarias y alteran la vida cotidiana, tales como haber dormido en otra habitación para poder acomodar a los familiares que han venido de visita, o haber dormido poco, o habernos despertado bruscamente. Indagar en la normalidad de la vida y no buscar siempre sus orígenes en alguna alteración, es buena práctica para abordar con éxito el reto que nos plantean estas conductas.

¿Cuáles son las causas de estas conductas? Generalmente, como antes se señaló, se considera que las conductas desafiantes están causadas, en un porcentaje superior al 90%, por una carencia de habilidades de comunicación, de interacción social y de control del entorno (por ejemplo, carencia de predicción y conocimiento de lo que va a ocurrir). Es decir, en su gran mayoría estas conductas desafiantes son expresión de las dificultades que tienen, quienes las realizan, para comunicar sus deseos e intenciones, para controlar de modo positivo la relación con los demás, para conocer y controlar su medio físico y cultural.

Por tanto, las conductas cumplen unos propósitos generalmente muy claros: se hacen para pedir algo que se desea y no se sabe pedir de otra manera, se hacen para orientar la atención hacia la persona, para evitar continuar en una situación desagradable, para rechazar algo no deseado. Pedir, rechazar, orientar la atención, evitar y tantas otras, son funciones necesarias en el desarrollo personal y hay que nutrir las y mantenerlas. Lo que hay que cambiar es la forma de las conductas que se utiliza para lograr esos fines: hacer una petición verbal en vez de, por ejemplo, gritar para conseguir algo deseado; enseñar pautas comunicativas para informar de lo no deseado en vez de agredir para escapar de eso no deseado...

La clave, en este sentido, es la evaluación de las funciones que cumple la conducta teniendo en cuenta el contexto en el que se producen, teniendo siempre en cuenta que la conducta no es una expresión lineal, una reacción totalmente predecible de la persona ante un estímulo, sino que es más bien una expresión compleja, muy variable, de la persona, sus características únicas y sus modos de entender la vida, en interacción con su entorno.

Ante la conducta de una persona debemos preguntarnos si es culturalmente anormal o no, y si pone en riesgo bien la integridad física de la persona o de su entorno, o bien pone en riesgo el bienestar lícito de la persona y sus oportunidades para una vida normalizada acorde

con los estándares de su entorno. Y, evidentemente, una vez que vemos que esa conducta nos supone el desafío de actuar para mejorar la vida de la persona, nos ponemos en marcha analizando su funcionalidad en contexto, y valorando las competencias, apoyos y oportunidades que tiene la persona, para, tras ello, generar un sistema integrado y coordinado de apoyos que asegure un estilo de vida deseado y lícito y un bienestar razonable de la persona y de sus seres queridos. Aun así, hay que tener en cuenta que algunas conductas no tienen tanto una intención de regulación del entorno social sino que son manifestaciones compulsivas orientadas a escapar de procesos internos de ansiedad elevada.

Más allá de la forma en que se expresa la conducta tenemos que indagar en la función, intención o propósito que cumple. Hay que analizar las conductas desafiantes como conductas generalmente intencionales, dirigidas a regular el contexto, tanto físico como social, que son inadecuadas en cuanto a la forma que presentan pero no en cuanto a la función que cumplen. Han de ser vistas como conductas a las que las personas no están predeterminadas, sino que generalmente son fruto de una limitación en las habilidades de estas personas para la interacción social, para la comunicación, y para la realización de acciones de autorregulación y de regulación del entorno.

En el análisis de la conducta, el conocimiento surgido de una evaluación funcional contextualizada se debe integrar con el conocimiento que ya exista de la persona, en cuanto a su funcionamiento cognitivo, sus competencias comunicativas y sociales, estilos de interacción... Pero también debe integrar los conocimientos derivados de los propósitos y anhelos vitales de la persona y/o de sus seres queridos. También en el ámbito concreto de la ocurrencia de ciertas conductas puede ser relevante considerar la capacidad de la persona en relación a procesos ejecutivos (por ejemplo, unas agendas que ofrezcan información por adelantado pueden considerarse un apoyo a limitaciones o dificultades de un niño concreto en la capacidad de planificación y que pueden estar influyendo en que no comprenda que algo no ocurre inmediatamente). Por otro lado, las dificultades de comprensión de las normas o reglas culturales están, por ejemplo, en ocasiones, en la base de comportamientos inapropiados al contexto (por ejemplo, desnudarse en público). Todo esto es lo que en el ámbito profesional se lleva citando, desde hace muchos años, como la metáfora del iceberg; la conducta es lo que vemos (la forma de la conducta) pero hay cuestiones –propósitos,

funciones- que, sin ser tan visibles, pueden estar en la base de la ocurrencia de esas conductas.

Un ejemplo de conducta desafiante

Pensemos en un niño que tiene un comportamiento inadecuado en público, por ejemplo, tirarse al suelo en medio de una tienda de alimentación ante la fila que tiene que aguardar para pagar la compra. Como ya se ha comentado, esta conducta debe ser considerada un desafío a nuestras capacidades como familiares de regularla para que siga disfrutando de oportunidades en el entorno (tales como salir a actividades lúdicas, contribuir a tareas domésticas...) con un comportamiento apropiado. Para actuar ante esta conducta, lo primero es entender que la solución no va a estar en lo que se haga en ese momento en la tienda sino lo que deberíamos hacer desde ese momento hasta la siguiente visita a la tienda, de forma que cuando se dé esa ocasión ocurra una conducta apropiada (por ejemplo, una conducta más autocontrolada), en segundo lugar deberíamos realizar un análisis funcional de la conducta; puede ser que el niño haga esa conducta para intentar escapar de una situación no agradable o causante de estrés (por ejemplo, porque estaba cansado o porque no había conseguido que le compraran algo que quería), o para buscar una respuesta en el interlocutor que le anima a continuar con ese comportamiento (por ejemplo, logra la atención y el cuidado de la persona de la tienda), etc. Teniendo en cuenta lo que surja de ese análisis luego podemos preparar un plan paso a paso de acercamiento a la situación natural, o de desensibilización, junto con enseñanza de relajación para que la aplique a esa situación y con enseñanza del comportamiento que se le vaya a solicitar en el entorno natural, e intentar lograr que la situación que se realice tenga éxito seguro, para ir avanzando hacia mayores niveles de exigencia. Por ejemplo, si fuera una conducta de escape de ese momento, porque no le apeteciera esperar, se le podría enseñar relajación en casa o en la escuela -paso a paso, con control de movimientos motores como tener las manos enlazadas por delante y sin moverlas, la boca cerrada..., y respiración-, grabando en video su buen control y ofreciendo aprobación por ello-, ir la primera vez a la tienda de alimentación en momentos en que no haya mucho público (comprando solo un objeto y llevando el dinero preparado para que haya éxito al no tener que esperar mucho), llevando un panel de imágenes con las actividades a realizar y con un pictograma o señal de relajación, animándole a tener la postura de relajación cuando se acerque el momento de pagar y

animándole por su adecuado comportamiento. También se puede realizar un contrato fácil, ofreciéndole una actividad o algo que le apetezca (que sea razonable, posible y ajustado al esfuerzo que le supone) tras su buen comportamiento en la tienda, asegurando, como se decía, el éxito.

Y NOSOTROS ¿QUÉ DEBEMOS HACER?

Lo principal es crear un contexto de trabajo en equipo, colaborativo, que integre a miembros de la familia y, si es necesario, a otros miembros del ámbito educativo y en el que el principio máximo sea sentir profundamente que la conducta de ese niño compromete a toda la familia y entorno, planteando una intervención basada en el buen conocimiento contrastado existente y desde una irrenunciable base ética.

La mejor estrategia para actuar ante las conductas desafiantes es la prevención, los enfoques denominados proactivos o preventivos. Estos enfoques responden a la siguiente pregunta: ¿cómo queremos que se comporte un niño la próxima vez ante esta situación?, ¿qué tenemos que enseñarle mientras tanto? En el otro lado estaría la estrategia centrada en enfoques reactivos, que responde a la pregunta: ¿qué hacemos cuando el niño o la niña hagan una conducta determinada? Como decía Edward Carr, el mejor momento para tratar una conducta desafiante es cuando no se da, no cuando ya se ha dado. En este sentido, el desarrollo de competencias de comunicación social, de juego, centrado en los intereses del niño, y el diseño de entornos comprensibles es clave. Recuerda, el objetivo de la intervención es un objetivo ético: la vida buena (bienestar personal, calidad de vida), no es exclusivamente reducir la conducta.

Es bueno indagar en cada contexto en el grado en que es facilitador de la conducta (contextos en los que se da más esa conducta) o en que es inhibidor de la conducta (contextos en los que es menos probable que se den esas conductas). En general, nuestros primeros objetivos estarían en alimentar contextos inhibidores y fortalecerlos, es decir en lograr conductas cada vez más positivas en esos contextos y después ir rediseñando los contextos facilitadores, para retirar de ellos lo que hace que se realice la conducta con mayor probabilidad e inoculando en ellos claves de los contextos inhibidores). Por ejemplo, pensemos en una niña que tiene rabietas y descontrol siempre que hay ciertas visitas en casa y en fin de semana, pero no las tiene o son muy leves durante la semana y en compañía

de su familia cercana. El contexto físico y social (visitas) de la casa y el contexto temporal del fin de semana, juntos, son facilitadores de ese comportamiento. El resto de los días son contextos con mayor capacidad de inhibición de esos descontrolados de su conducta. Además, realizando un análisis funcional podemos detectar que en los contextos de visitas y fin de semana, esa niña genera esas rabietas con un propósito de lograr escapar de esa situación que la disgusta y le genera ansiedad y además con un propósito de lograr la atención de su familia cercana que se encuentra más pendiente de la visita que de ella. En una situación como ésta, podemos aprovechar los contextos más inhibidores como contextos en los que preparar a la niña para tolerar mejor situaciones de malestar o ansiedad y enseñarla mecanismos comunicativos con los que expresar los inicios de ese malestar, dándole la oportunidad de relajarse y volver al contexto inicial.

Debemos establecer un equipo colaborativo, puesto que nuestro objetivo no sería tanto 'encontrar la solución' como 'construir la mejor respuesta'. El equipo colaborativo (en el que participan no solo profesionales docentes o especialistas, también las familias, la propia persona que realiza esa conducta que percibimos como desafiante, o incluso otros iguales) se enriquece de conocimiento experto basado en la evidencia, de experiencia fruto de la reflexión con los demás, de escucha activa de las vivencias de cada integrante en relación con el objeto de análisis del equipo, de respeto mutuo y confianza en las posibilidades de avance de quien realiza la conducta. Los objetivos finalmente decididos serán fruto de la deliberación y de la toma de decisiones informada por el conocimiento, la experiencia y la vivencia. Los objetivos deben ser realistas, paso a paso, pero dentro de un marco ambicioso que mire al bienestar futuro de esa niña.

Indaguemos también en nosotros mismos en la interacción con esa niña ¿qué se nos ocurre que podemos cambiar nosotros en esa interacción para conseguir un mayor bienestar en su día a día? ¿Quizá podemos tener más en cuenta sus necesidades de atención en determinados momentos; podemos hacer algo para que se sienta también participante y colaboradora en esos contextos? ¿Las actividades que realiza esta niña son interesantes para ella, tienen sentido en el marco de sus capacidades e intereses? A veces la negación a hacer algo, como en cualquiera de nosotros, tiene una intención clara de evitar situaciones (no solo me refiero a evitar la actividad, también a evitar a las personas que interaccionan con nosotros en esa actividad) que no nos motivan o que directamente nos desagradan. Por otro

lado, indagaríamos, siguiendo el argumento anterior, en si ciertas situaciones son generales o se dan en contextos concretos ¿las conductas se darían al azar en los diferentes contextos de la vida de la niña o se darían con carácter significativo en unos contextos –como en este caso, en fin de semana con visitas- y no, o no tanto, en otros? Como vimos al inicio, el autocontrol de un niño se establece y nutre a través de dos fuentes principales: el control del niño sobre su entorno (la comunicación expresiva es clave en esto) y, segundo, la percepción del niño de que a su vez el entorno le controla (le pone límites). Si carece de la primera fuente, el niño será una persona manejada permanentemente por su entorno, careciendo de toda autodeterminación individual, si carece de la segunda el niño será un pequeño dictador de su entorno. Como decía Aristóteles, en el término medio está la virtud.

Estos enfoques constructivos, proactivos, tienen más peso que las acciones reactivas, las realizadas para parar la conducta una vez que ya se ha desencadenado. Obviamente hemos de tomar decisiones consensuadas, que respeten absolutamente la dignidad y la integridad de la persona, desechando drásticamente prácticas aversivas –es decir, no utilizando castigos- o evitando por parte de los adultos respuestas de descontrol emocional –tales como gritos, expresiones emocionales de ira desmedida...- ante la conducta de los niños. Así, ante una conducta de agresión a otra persona, o sobre una autolesión, hemos de actuar de modo que paremos el riesgo de mayor daño (por ejemplo, sosteniendo al niño que tiene esa conducta para que no se dañe). Pero esta acción, esta reacción, es meramente coyuntural; la verdadera intervención viene de la mano de la construcción de habilidades comunicativas y sociales, de la construcción de entornos previsibles e informados, entornos psicológicamente comprensibles.

Ante la existencia de conductas desafiantes podríamos tener dos miradas. Una, la mirada específica y única a la conducta desafiante, desarrollando acciones para ‘tratarla’. Otra mirada diferente supone no eclipsar a la persona y a su vida entera por motivo de centrarnos solamente en la conducta desafiante que produce esa persona. Mirar la conducta sin mirar la vida de la persona que la produce es una acción vana. En este sentido, desde el compromiso ético, junto con el compromiso de centrar la actuación en buenas prácticas basadas en la evidencia, la intervención para ofrecer apoyo y oportunidades a personas con conductas desafiantes, así como a sus familias, no puede sustentarse en una actuación exclusivamente orientada a la conducta.

La intervención ha de implicar una visión más a largo plazo y una ambición mayor en los objetivos. Nuestra pregunta ante esas conductas que nos desafían no es solo, no es tanto, cómo debo actuar ante ella o qué debo hacer para afrontarla, sino qué debo hacer, cómo debo actuar, para que la vida de la persona que presenta esa conducta sea mejor, para que esa persona vea, con nuestra intervención, fortalecido su proyecto de vida en un entorno justo y solidario.

Cuando hablamos de nutrir y mejorar la calidad de vida de una persona, entendemos a la persona en su contexto cultural y social, por lo tanto incluye también prestar atención a la mejora en la calidad de vida de la familia. Realmente nos debe suponer un desafío para la buena educación de una persona, si, fruto de su comportamiento, los padres, es un ejemplo, dejan de hacer actos sociales, rutinas cotidianas y, por lo tanto, y no intencionadamente, restringieran el rango de actividades y oportunidades para con su hijo y su entorno. En este caso, se trataría de dotar de apoyo a esa familia en el contexto natural, acompañando a la familia en sus actividades, al menos en algunas, para que pudieran iniciar un rango mayor de actividades sociales y comunitarias.

El modelo que actualmente es el marco consensuado desde el conocimiento profesional y considerado más adecuado es el denominado Apoyo Conductual Positivo. Este modelo se inserta en un campo de actuación que entiende que la intervención ante las conductas desafiantes debería implicar una visión más a largo plazo y una ambición en los objetivos mayor que el mero hecho de tener como objetivo la modificación de la conducta en sí. La pregunta ante esas conductas no es solo cómo debemos actuar ante ellas o qué debemos hacer para afrontarlas, sino qué debemos hacer, cómo debemos actuar, para que la vida de la persona que presenta esa conducta sea mejor, para que esa persona, con nuestra intervención y apoyo, fortalezca su proyecto de vida en comunidad y el de su entorno familiar y social, minimizando también las conductas en cuanto que amenacen esa calidad de vida de la persona.

El Apoyo Conductual Positivo se basa en valores y en procedimientos que cuentan con un conocimiento basado en la ciencia y en la ética. El Apoyo Conductual Positivo promueve los valores de autodeterminación, inclusión, participación, en definitiva, promueve enfoques positivos y rechaza con rotundidad métodos restrictivos o aversivos.

El Apoyo Conductual Positivo es un proceso a medio o largo plazo que tiene en cuenta desde el inicio las necesidades y preferencias de la persona, que desarrolla valoraciones desde el análisis funcional y contextualizado de la conducta (las razones de la conducta y los contextos en los que se expresa) y que utiliza de forma prioritaria estrategias proactivas (¿qué tenemos que enseñar a la persona para que en otras ocasiones no desarrolle estas conductas?) frente a reactivas (¿cómo paro la conducta que en estos momentos está haciendo la persona?).

En todos los puntos del proceso del Apoyo Conductual Positivo se cuenta con la participación de las personas y de sus familias. La capacitación familiar, también la de otros agentes tales como docentes en las escuelas, desde modelos colaborativos es especialmente clave en la infancia.

NEGOCIAR MEJOR QUE IMPONER

Fue Premack quien lo popularizó entre la ciencia psicológica. Pero muchos años antes, quizá cientos de años, fueron las abuelas las que lo llevaron a la práctica sin saberlo. El denominado principio de Premack implica una forma básica de negociación, basada en el bienestar de las personas que integran esa 'negociación'. Por ejemplo, una niña tiene dificultad en comer espinacas, pero le encanta el flan que le prepara su abuela. Ésta, sin saberlo, aplica sabiamente el principio de Premack, y le dice a su nieta *"De acuerdo, no te preocupes, mira, toma solo un poquito de espinacas y yo te pongo el flan"*. Y la abuela le indica que pruebe las espinacas, aunque sea solo un octavo de cuchara de espinaca, y después, acorde a lo pactado, la abuela felicita a su nieta y le ofrece el flan. En los días siguientes, la abuela ya sabe que para que esta negociación ayude a su nieta tiene que exigirla, poco a poco, cada vez un poco más, para lograr el mismo resultado de disfrutar su flan.

¿Cómo queremos que se comporte un niño en un plazo de tiempo determinado, no muy largo? Pongamos objetivos de logro muy pequeños al principio, paso a paso. No queramos tener el éxito total de inmediato, sería estupendo pero no es, lamentablemente en general, realista. Las escaleras tienen peldaños para alcanzar lo más alto, no tienen un solo peldaño que sería imposible subir.

Es muy importante construir historias de éxito. Si potenciamos historias de éxito iremos modificando las actitudes del entorno (cambiando visiones que determinan a los niños como maleducados, o como niños sin futuro y sin posibilidades de mejora) y daremos a los niños claves para una autoestima diferente.

Una de las enseñanzas más importantes de este principio de Premack es que debemos promover la flexibilidad de la conducta, tanto de los niños como de los adultos con quienes interactúan. No debemos pensar que imponer sin más nuestro poder de adultos sobre el niño es beneficioso, de esta forma lo que haríamos sería enseñar al niño para que cuando él tenga más poder que nosotros nos lo imponga. Negociar desde la flexibilidad y desde el mejor interés para el niño y la familia, desde una base ética y de derechos, es la mejor respuesta.

REACCIONANDO A TIEMPO

“¡Vaya, parece que Luis tiene un día difícil, ¿te has fijado cómo tiene los ojos y cómo se mueve? Está más nervioso hoy, como otras veces que luego se descontrola”. Afirmaciones como ésta suelen ser el inicio de una profecía. Una profecía auto-cumplida. *“¿Ves? Ya te decía yo que Luis estaba ya nervioso desde la mañana, ha sido decirle que viniera a comer y ya sabía yo que iba a tener una rabieta grande”.* Sí, hay señales que nos informan por adelantado que algo está ocurriendo, pero, ¿por qué solo nos situamos como espectadores ante ellas y no tomamos medidas a tiempo? Si vemos que alguien está más nervioso que de costumbre y que está cada vez con mayor alteración y malestar, entenderemos que lo apropiado será intervenir en cuanto notemos esas señales de malestar, de irritación, y no esperar a que se desencadene una tormenta conductual. Quizá ha dormido mal, está incubando una gripe o cualquier otra cuestión que puede alterar el estado de ánimo posterior. Así, ante las primeras señales deberíamos proporcionar apoyo e indicar la posibilidad de retirarse de situaciones generadoras de malestar o ansiedad y acercarse a entornos o situaciones que le provoquen o posibiliten más autocontrol o relajación, además de ofrecerle directamente apoyo.

Por tanto, sería oportuno actuar ante las primeras señales de malestar ofreciendo alternativas previamente enseñadas de control, de relajación. Pero cuando ya la persona está en una situación de crisis conductual, de forma que nos veamos en la necesidad,

incluso, de contenerle para evitar daños a sí mismo o a otros, lo mejor es acompañar nuestra acción física, que ha de expresar serenidad, con verbalizaciones de apoyo y de tranquilidad, tales como: “tranquilo, ya vas a estar mejor, tranquilo, ya se va pasando...”, desvaneciendo nuestra contención física conforme notemos que la persona vuelve a retomar el control sobre sí mismo.

Recordemos el ciclo ‘pensamiento → sentimiento → acción’ al que nos referimos anteriormente.

CREANDO UN ENTORNO COMPRENSIBLE

Hace mucho tiempo describí esta situación:

“Un buen día, tuve en un bar de Atenas, al final de una cansada jornada, la constancia de la limitación. Allí estaba yo, delante de dos puertas iguales, de igual color, de igual tamaño, con solo un pequeño cartel con unas letras diferentes en cada una de ellas. Unas letras que yo no sabía leer. Escrita en caracteres griegos estaba la respuesta a mi necesidad; pero era una respuesta para mí opaca. ¿Hombres? ¿Mujeres? ¡Lástima que no había estudiado griego!... Mientras atónito miraba lo que no veía, una mujer salió de la puerta situada a mi izquierda. ¡¡Urgentemente me dirigí a la de mi derecha!!”.

¿Quién no ha podido sentir en algún momento la necesidad de información por ejemplo en un aeropuerto, o en un lugar donde hablan otra lengua diferente a la nuestra? ¿No necesitamos todos nosotros y nosotras información por adelantado para hacer cosas tan sencillas aparentemente como ir al cine o a cenar a casa de unos amigos?

¿Quién no necesita, para aprender cosas nuevas, tener información de cómo va haciendo una tarea? En mi infancia hacíamos un juego consistente en encontrar un objeto escondido, un niño tenía que buscarlo y otro niño tenía que irle diciendo “frío” o “caliente” según se alejara o acercara al lugar donde estaba el objeto escondido. Incluso se indicaba “¡te quemas!” cuando ya estaba casi encima del objeto a encontrar.

La información que necesitamos para manejarnos en el tiempo y espacio, por ejemplo, saber dónde está la puerta de embarque, a qué hora sale nuestro vuelo, cómo ir de un sitio a otro en una ciudad desconocida, cómo prepararnos para ir al cine (saber a qué hora es la

proyección de la película, cuánto cuesta, dónde está el cine, cómo llegar al cine, cuánto tiempo nos llevará ir allí...), cuál es el grifo de agua caliente o agua fría, cual es el aseo de hombres o el de mujeres..., es información por adelantado (*Feedforward*), que es clave para poder planificar nuestras acciones con éxito.

La información que nos permite aprender sobre nuestra grado de eficacia en una tarea es información hacia atrás (*Feedback*).

Ningún ser humano podemos aprender si no es a través de tener estos dos tipos de información. Por eso, abundan en nuestras complejas ciudades señales que informan para regular el tráfico, para indicar los transportes públicos o para señalar una farmacia.

Y ambos tipos de información son muy relevantes a la hora de comprender y responder ante conductas desafiantes. Por ejemplo, es muy importante dar *Feedback* positivo cuando un niño o una niña realizan una conducta apropiada. Reconocer y celebrar de manera natural las conductas positivas es una buena práctica preventiva.

Veamos algunos ejemplos en cuanto a la importancia de dar información por adelantado. Podemos utilizar, cuando aún los niños no saben leer, agendas que indiquen las distintas actividades de un día mediante pictogramas, dibujos sencillos que representan objetos o acciones. Estas agendas estarán disponibles tanto en casa como en otros entornos, tales como una escuela infantil. También tenemos otras maneras de hacer visible el tiempo, además de con las agendas. Por ejemplo, con un avisador de cocina (hoy en día se puede hacer desde cualquier teléfono inteligente) podemos disponer del tiempo que queda para que finalice una tarea y comience la siguiente. Conforme seamos conscientes de las dificultades que puede tener un niño para entender, cuando es pequeño, el paso del tiempo, más podremos disponer de apoyos que le ayuden a regular la situación.

PREPARARSE PARA ESTAR SIEMPRE DISPONIBLES

Desde hace más de treinta años se tiene evidencia de que respuestas inadecuadas dadas en el entorno, familiar o social, a conductas desafiantes relativamente leves pueden provocar una escalada sutil y paulatina hacia conductas desafiantes cada vez de mayor intensidad o

gravedad. Por lo tanto, hay que insistir en las estrategias preventivas y cuanto antes, de forma que se vaya fortaleciendo una historia de conducta positiva basada en el autocontrol.

Esto implica que la familia y el entorno estén siempre disponibles para actuar. Pensemos que lo que no seamos capaces de hacer cuando un niño tiene dieciocho meses va a ser muy difícil que podamos hacerlo cuando ese niño tenga dieciocho años.

Otra clave importante, además de estar permanentemente disponibles para la educación de un niño, es permanecer en toda situación con una actitud serena y de autocontrol emocional. No es lícito exigir autocontrol a un niño si nosotros no somos capaces de tener nuestro propio autocontrol.

Es también importante evaluar de forma continua el plan de intervención que hayamos decidido, introduciendo los cambios necesarios según los resultados que vayamos obteniendo, y tener paciencia, poniendo el estándar de éxito no necesariamente en la eliminación de todas las conductas en todos los contextos, sino proponiendo estándares de éxito asumibles, paso a paso, de forma que todos alimentemos una buena motivación al ver logros, aunque sean aparentemente pequeños, en nuestros propósitos.

En resumen, las conductas que suponen un riesgo para la calidad de vida de quienes las realizan y para su entorno suponen un reto, un desafío, que el entorno, tanto el familiar como el educativo o social, ha de hacer suyo. El niño no tiene culpa, la respuesta depende de nosotros, de nuestras actitudes y de nuestra competencia, de nuestra capacidad para enseñarle habilidades significativas que sean relevantes para comprender y regular de modo positivo y enriquecedor su entorno físico, social y personal. ¡Asumamos el desafío!

Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes