

# Intervención sobre la conducta: prevención, anticipación y límites

Emilio Ruiz Rodríguez

*E. RUIZ*, es psicólogo y educador. Fundación Síndrome de Down de Cantabria y Fundación Iberoamericana Down21.  
Correo-e: eruizro2@ono.com

**EN RESUMEN** | Uno de los factores que más dificultan la integración de los niños con síndrome de Down en centros escolares ordinarios y que preocupa especialmente a padres y profesionales, es la presencia de conductas disruptivas o inadecuadas. Con ellas rompen la dinámica de las clases, retrasan el aprendizaje y producen tensión en profesores y compañeros. Por eso es esencial fomentar un comportamiento adecuado a la edad, para que tengan éxito en sus interacciones sociales, en la familia, en el entorno cercano y en el colegio. Un estudio riguroso de los posibles antecedentes que están provocando el comportamiento del niño nos proporcionará valiosas ideas para realizar una intervención efectiva.

**ABSTRACT** | Disruptive behaviors of individuals with Down syndrome may appear in several environments: at home, at school and other social settings. They may become a challenge for parents and professionals because they disrupt the normal dynamics in the family and the classroom, delay the learning progression and become a focus of anxiety to peers and caregivers. Early educative strategies should be applied from infancy into adulthood, so that the each individual might learn coherent and social interactions in an acceptable environment. On the face of a disruptive behavior, it is most important to search for all possible preceding events and circumstances which might trigger that behavior.

El síndrome de Down es una discapacidad visible: muestra una manifiesta visibilidad de la deficiencia desde su nacimiento. Esta visibilidad inmediata origina que, en distintas situaciones sociales, otras personas estén pendientes del comportamiento de los niños y jóvenes con síndrome de Down, con una actitud de observación, directa o disimulada, que a muchos padres puede llegar a incomodar. Hay una especie de “lupa social” pendiente del proceder de quienes tienen trisomía, mezcla, probablemente, de interés, curiosidad y desconfianza. Lo desconocido siempre produce recelo. Esta circunstancia nos obliga, a quienes estamos comprometidos con la plena inclusión social de las personas con síndrome de Down, a ser exigentes con su comportamiento, buscando un desempeño especialmente exquisito en este terreno. Y es que puede darse el caso de que se relacione con la trisomía lo que únicamente tiene que ver con la falta de pautas de conducta adecuadas. Cada niño, joven o adulto que participa en un acto social en un entorno normalizado no sólo se representa a sí mismo, sino que representa a todas las personas con síndrome de Down que están intentando encontrar su sitio en la sociedad.

El trato normalizado surge cuando se les exige el mismo comportamiento que a cualquier otro en las mismas circunstancias. Compartir derechos y deberes es la mejor forma de favorecer la integración. Se ha de tener en cuenta que las notas que hacen socialmente visibles a las personas con discapacidad intelectual suelen referirse fundamentalmente a los aspectos de su interacción interpersonal. Un niño que carezca de determinados conocimientos escolares o un adulto que des-

conozca ciertos datos culturales, no van a llamar la atención en su entorno habitual a menos que, junto a estas carencias, aparezcan fallos notorios en sus habilidades sociales. A modo de ejemplo, si en una sala repleta de público un niño no sabe leer, nadie lo va a notar; pero si su comportamiento es llamativamente inapropiado, todos lo percibirán. Y el comentario generalizado será: “¡Vaya niño más maleducado!”. Recordemos que el diccionario de la Real Academia de la Lengua recoge las acepciones “urbanidad y cortesía” para el término “educación”.

Las habilidades de interacción social entran por los ojos, son visuales, fotográficas, instantáneas, por lo que hay una percepción inmediata por parte de los demás sobre la persona con síndrome de Down y el dominio que tiene de esas habilidades. De ahí que el conocimiento de las reglas de cortesía básica y el comportamiento apropiado en la mayor parte de los entornos ordinarios van a ayudar sustancialmente a que sus carencias sean menos perceptibles; o, dicho con otras palabras, a que sea menor su discapacidad, pues variará la forma en que los demás le perciban.

## SÍNDROME DE DOWN Y CONDUCTA

El comportamiento de la mayoría de las personas con síndrome de Down es semejante al de quienes tienen un nivel similar de desarrollo y, en general, no presentan especiales dificultades en este terreno. Los niños y los adultos suelen destacar en comprensión social, siendo capaces de captar los mensajes relativos a sentimientos y de actuar de forma correcta en diferentes situaciones sociales (Buckley y col., 2005). Presentan, en general, mejor comprensión y comportamiento social que los niños con un nivel similar de retraso cognitivo y de comunicación, además de que les resulta sencillo aprender por imitación, por lo que su conducta en situaciones interpersonales puede ser adecuada a la edad, a pesar de sus retrasos en otros campos, como el lingüístico o el intelectual. Bien es cierto que la prevalencia de trastornos de conducta disruptiva es claramente mayor que la que se aprecia en la población general (Capone, 2007).

La integración educativa y social parten de un requisito previo ineludible, que es la presencia de unas competencias sociales básicas y el dominio de las habilidades apropiadas para cada situación. Uno de los factores que más dificultan esta integración de los niños con síndrome de Down en centros escolares ordinarios y que preocupa especialmente a padres y profesionales, es la presencia de conductas disruptivas o inadecuadas. Con ellas rompen la dinámica de las clases, retrasan el aprendizaje y producen tensión en profesores y compañeros (Ruiz, 2008, 2009). Por eso es esencial fomentar un comportamiento adecuado a la edad, para que tengan éxito en sus interacciones sociales, en la familia, en el entorno cercano y en el colegio.

Las causas de los comportamientos disruptivos residen tanto en el propio niño como en las circunstancias del entorno en el que se desenvuelve, aunque en la mayor parte de las ocasiones hay una interrelación permanente entre factores internos y externos. Algunos antecedentes internos que explican las conductas anómalas en el caso de niños con síndrome de Down, pueden ser (Lorenz, 2005, Goñi y col., 2007; Saumell y col., 2011):

- Estado de salud: malestar físico, catarro, infección, dolor no manifestado, apnea del sueño, hipotiroidismo, efectos de la medicación. Determinados comportamientos llamativos pueden ser debidos a un seguimiento inadecuado de las pautas del programa de salud para personas con síndrome de Down (Down España, 2010, 2011), relacionadas, por ejemplo, con la función tiroidea o el sueño.
- Dificultades sensoriales: problemas de visión o de audición. Se ha dado el caso de niños con frecuentes conductas inapropiadas que se han minimizado o desaparecido al proporcionarles unas gafas o una prótesis auditiva.
- Cansancio, hambre, falta de sueño. Bien saben los padres que el niño no es el mismo al levantarse por la mañana que a última hora del día. Y ellos tampoco.
- Capacidad de comunicación limitada: sus dificultades con el lenguaje expresivo verbal pueden provocar la aparición de conductas inadecuadas, por no disponer de herramientas de comunicación eficaces.

- Carencia de habilidades sociales básicas. En otras ocasiones, es la falta de destrezas sociales el origen de las complicaciones, en cuyo caso actúan de una forma inoportuna fundamentalmente por desconocimiento de reglas de convivencia elementales.
- Causas psicológicas: egocentrismo, etapa de negativismo, adolescencia, reacción ante el nacimiento de un hermano, aceptación del síndrome de Down, escaso conocimiento de sí mismo y de sus propias posibilidades, baja autoestima, etc.
- Problemáticas añadidas al propio síndrome. Puede darse el caso de que, en el marco del denominado diagnóstico dual, al síndrome de Down se le añadan otras patologías como el trastorno de espectro autista o el trastorno de déficit de atención con hiperactividad, que requieren una intervención específica que deberá contemplar la influencia combinada de ambas afecciones (Capone, 1999; Novell y col., 2004; Flórez, 2005; Capone et al., 2007; Garvía, 2007; Feeley y Jones, 2007; McGuire y Chicoine, 2006, 2010).

Entre los antecedentes externos, podemos encontrar:

- Muchas dificultades potenciales en este campo se deben a la falta de unos hábitos claros y unas directrices firmes en la familia desde pequeños.
- Siempre se ha de comprobar si su actuación es una forma de comunicación que indica la existencia de algo que preocupa o angustia al niño. La conducta, en este caso, no es más que una manifestación de un sufrimiento emocional subyacente, de un malestar, una consecuencia más que una causa, un síntoma, el humo que señala un fuego que se encuentra en el interior del niño y que será preciso extinguir (Timoneda, 2006). El comportamiento, a última hora, es un mensaje que hay que descifrar (Bolea y Gallardo, 2012).
- Las demandas de la situación: exigencia excesiva en casa o en el colegio, peticiones que desbordan al niño, carencia de normas, ausencia de adaptaciones y apoyos que le permitan seguir los contenidos escolares, incapacidad para comprender las demandas del entorno, estilo educativo rígido e inflexible o, en el otro extremo, blando y sobreprotector, etc.
- Variaciones en su vida: cambio de colegio, de etapa, de compañeros o de domicilio, nacimiento de un hermano, salida de casa de sus hermanos, pérdida o ausencia de un familiar o un ser querido, estado de salud de los padres, etc.
- Los compañeros del colegio o los hermanos pueden también animar o provocar al niño con síndrome de Down para que actúe de determinada manera, actuando de motor o detonante de comportamientos inadecuados, por lo que constituyen otro de los elementos que se han de valorar y controlar.
- Además, el comportamiento de los compañeros del niño en el colegio, los hermanos en casa, otros familiares o vecinos, o los propios padres, son factores externos que pueden explicar en muchos casos la conducta inadecuada, esencialmente por su papel de modelos.

No pretendo aportar una relación completa y exhaustiva de las posibles causas de una conducta disruptiva, sino hacer ver que son muchos los potenciales elementos que pueden encontrarse en su origen o estar influyendo en ella. La intervención sobre esos ámbitos es la primera estrategia útil de prevención para evitar la aparición de la conducta inadecuada y para corregirla cuando ha surgido. Un estudio riguroso de los posibles antecedentes que están provocando el comportamiento del niño nos proporcionará valiosas ideas para realizar una intervención efectiva. Si no se tienen en cuenta, podemos caer en el error de abordar la conducta en sí misma, tratándola de forma aislada, en el vacío, sin examinar su raíz. Por eso, todos estos factores potenciales han de ser analizados ante la presencia de una conducta inadecuada, esporádica o mantenida, del niño con síndrome de Down, pues en muchos casos, la variación de las circunstancias desencadenantes producirá, de manera automática, la desaparición de la actuación impropia.

En resumen, la planificación formativa integral de los niños y jóvenes con síndrome de Down ha de incluir contenidos más amplios que los escolares exclusivamente, que abarquen habilidades de autonomía personal y habilidades sociales, ya que para hacer amigos, encontrar trabajo,

[Tabla Resumen] POSIBLES CAUSAS DESENCADENANTES DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

CAUSA	INTERVENCIÓN
<b>CAUSAS INTERNAS</b>	
Estado de salud (malestar físico, catarro, infección, dolor, apnea, hipotiroidismo,...)	Tratar la dolencia Seguir las pautas del programa de salud
Dificultades sensoriales (vista, oído)	Revisar y corregir
Cansancio, hambre, falta de sueño	Descansar, comer, dormir
Capacidad de comunicación limitada	Proporcionar herramientas de comunicación
Carencia de destrezas sociales básicas	Entrenamiento en habilidades sociales
Causas psicológicas: egocentrismo, negativismo, adolescencia, aceptación del SD	Intervención psicológica
Problemáticas añadidas. Diagnóstico dual	Abordaje combinado de ambas patologías
<b>CAUSAS EXTERNAS</b>	
Causas externas	Establecer normas, límites y hábitos
Falta de normas claras y de hábitos	Abordar el origen
Malestar emocional subyacente	Estudiar el caso y modificar la causa
Demandas de la situación	Apoyar y reforzar
Variaciones en su vida (cambios en el colegio o en casa)	Proporcionar estrategias de actuación
Compañeros y hermanos como detonantes	Intervenir sobre el entorno
Modelo de otras personas	Ofrecer modelos positivos

lograr independencia e integrarse en la comunidad adulta, la competencia y la confianza social son más importantes que las capacidades académicas. Además de la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades sociales, que permiten consolidar formas de actuación socialmente aceptables, es fundamental intervenir sobre la conducta para prevenir y atajar los comportamientos inapropiados. La acción combinada sobre estas dos vertientes permitirá al niño o joven con síndrome de Down disponer de las herramientas necesarias para afrontar con éxito el reto de su incorporación a todo tipo de entornos sociales naturales.

## PROCESOS DE INTERVENCIÓN

La intervención se ha de dirigir en un principio al establecimiento de conductas correctas y, en caso necesario, a la corrección de las inconvenientes. De ahí el encabezamiento del presente artículo, que parte de la prevención, para progresivamente sugerir propuestas concretas de actuación basadas en la anticipación y los límites, y finalizar con intervenciones dirigidas a la corrección de las conductas inapropiadas, una vez que éstas se han presentado. Teniendo en cuenta que la mayor parte de estos comportamientos se presentan en la edad infantil, hacia esa etapa se dirigen las medidas preventivas y de intervención propuestas. No obstante, muchas de las sugerencias podrán ser aplicadas en la etapa adolescente y adulta, aunque como principio de funcionamiento, cuanto primero se aborden, antes se corregirán. Se presentarán, a partir de aquí, unos posibles pasos para el abordaje de esos comportamientos:

- Fomento de las conductas deseables
- Consecuencias naturales
- Corrección de conductas inadecuadas sin utilizar el castigo
- Modificación de conducta
- Análisis funcional de la conducta

## Fomento de las conductas deseables: anticipación y límites

“El incendio más grande se apaga con un vaso de agua..., si se coge a tiempo”.

La intervención sobre las conductas inapropiadas se comienza en el momento en que se utilizan estrategias para que esas conductas no aparezcan (Armas, 2007; Saumell y col., 2011). Se ha de tener en cuenta que siempre es más difícil corregir un comportamiento disruptivo ya consolidado que instaurar una nueva conducta, por lo que lo más fructífero es desarrollar conductas deseables en el niño, con un enfoque preventivo. De hecho, cuando esa actuación impropia se encuentra ya asentada en el repertorio cotidiano del niño, nos encontramos con que es preciso llevar a cabo dos procesos de intervención: por un lado, suprimir la conducta inadecuada y, por otro, instaurar una nueva conducta, con lo que el trabajo se duplica.

Establecer los que son incompatibles con el comportamiento inadecuado es la primera estrategia válida para anular sus efectos, ya que conforman una barrera inicial para su aparición. Lo más eficaz es aplicar de manera sistemática y continuada programas de entrenamiento en habilidades sociales para evitar que las conductas disruptivas surjan (Verdugo, 1989; Caballo, 1993; Monjas, 1999; Izuzquiza y Ruiz, 2007; Ruiz, 2007, 2009; Cabezas, 2009). Un niño con síndrome de Down que empuja a un compañero en el aula de educación infantil puede que sencillamente desconozca la forma correcta en que se ha de dirigir a él para reclamar su atención o pedirle que le acompañe en un juego. En este caso, si nos limitamos a corregir la conducta de empujar o aplicamos un castigo o una consecuencia desagradable, no estaremos abordando la raíz del problema, que se corregirá cuando se le entrene en las oportunas habilidades de comunicación e interacción.

Dos principios básicos de intervención con los niños con síndrome de Down son la **anticipación** y los **límites**. Es imprescindible fijar **normas** y **límites** desde edades tempranas (Díaz-Caneja y Flórez, 2006). El niño que viene al mundo, con o sin síndrome de Down, desconoce los principios que rigen su funcionamiento y las reglas que gobiernan la convivencia con otras personas. Son los adultos quienes le han de marcar el sendero por el que debe caminar. Las normas son el camino y los límites las barandillas del puente de la vida por el que ha de transitar el niño para sentirse seguro y confiado. Y todo ello, a sabiendas de que intentará con frecuencia saltárselas, para conocer hasta dónde llegan sus posibilidades y hasta dónde llega la firmeza de sus progenitores. Poner a prueba a los adultos es una forma de comprobar si las barandillas del puente son seguras.

De hecho, las conductas molestas producen un efecto en el entorno que es utilizado por el niño para conseguir que se le reconozca y se le preste atención. Muchos niños, con sus comportamientos disruptivos, lo que están haciendo es pedir a gritos que se les pongan límites. Los necesitan para sentir el suelo firme bajo sus pies. En este aspecto puede resultar preocupante el caso de niños que padecen determinados sufrimientos internos, pero no los manifiestan con conductas incómodas, guardándoselos en su interior por su forma de ser más reservada o introvertida. Esos niños, al no llamar la atención de quienes les rodean, pueden pasar desapercibidos y su dolor dejar de ser atendido. Es el caso de muchos pequeños con síndrome de Down que permanecen aislados, apartados o solitarios en determinados entornos escolares y que llegan a resultar “invisibles” para compañeros y maestros, que incluso valoran positivamente “su buen comportamiento”, ya que no molestan.

En relación con las normas, implantar unos hábitos diarios, estables y predecibles desde los primeros años, por ejemplo, en lo relativo al sueño y las comidas, es una medida muy útil (Estívil y De Béjar, 2002; Domènech, 2004) que, en el caso de los niños con síndrome de Down, ayuda a evitar que se establezcan dinámicas que más tarde serán difíciles de corregir. Los padres en el domicilio y los profesores en el centro educativo han de crear un ambiente estable, consistente, explícito



y predecible (Polaino-Lorente y Ávila, 2004). El ambiente estable implica que las normas instituidas han de ser firmes y su cumplimiento o incumplimiento por parte del niño ha de tener siempre las mismas consecuencias. Ha de ser consistente, de forma que las pautas no varíen de un día a otro o en función del estado de ánimo del adulto. Las reglas han de estar explicitadas, claras y evidentes, siendo conocidas y comprendidas por las dos partes. Y un ambiente predecible supone que las normas están definidas antes de que se “incumplan” y no después, por lo que el niño ha de conocerlas con antelación. A la hora de aplicar la normativa, es esencial la constancia, es decir, que las consecuencias se apliquen siempre y, a ser posible, de inmediato (Ruiz, 2009, 2013). El secreto del éxito, conocido por todos los educadores pero no por ello más fácil de llevar a la práctica, se encuentra en la palabra “siempre”. El secreto es la constancia.

Para fomentar las conductas deseables, comenzaremos por definir unas normas claras y unos límites fijos desde los primeros años. Un principio de funcionamiento válido es el que se basa en las 3 “R”: Reglas, Rutinas y Responsabilidades. Se han de fijar unas reglas precisas, unas pocas normas que serán explicadas al niño con claridad, así como las consecuencias de saltárselas. Se cumplirá siempre y sin excepciones la consecuencia prevista si no cumple la regla, por ejemplo, retirándole concesiones o privilegios y se proporcionará de la forma más inmediata posible. Es difícil que produzca efectos sobre el comportamiento una medida como “por la pataleta de hoy te dejo sin cine el sábado”, o el consabido “ya verás cuando venga papá a la noche”. De hecho, puede ocurrir que se le “castigue” justo cuando el niño está actuando correctamente, por algo que sucedió mucho tiempo antes, lo que evidentemente le dejará confundido, ya que puede relacionar el castigo con lo que acaba de hacer. Como es natural, cada familia o educador establecerá las normas que considere oportunas, diferentes de unas a otras, pero lo esencial es que esas normas existan (Ruiz, 2009).

Las reglas aplicadas con constancia se consolidan como rutinas, que el niño incorpora a su día a día con naturalidad. La sucesión de actos repetidos hace la vida más previsible y por tanto más segura para el niño. Los niños con síndrome de Down manifiestan con frecuencia cierta perseverancia en su conducta, comportamientos rituales, que algún padre califica de “manías” y que les hacen parecer tercos y obstinados. Es posible que el exceso de orden en su habitación o la tendencia casi obsesiva a seguir unas rutinas diarias, sea una forma de lograr una mayor sensación de control en su vida, que les tranquiliza y ayuda a sentirse mejor. Constituiría una especie de paraíso de tranquilidad que hace predecible un mundo que, por lo común, les desborda y les desconcierta (McGuire y Chicoine, 2006).

Por último, las rutinas repetidas se convierten en responsabilidades, entendidas como tareas empeñadas por el niño de forma cotidiana, que asume con normalidad y que descarga a otras personas del peso de pensar en ellas. Una labor realizada tras una orden o un recordatorio, no es una responsabilidad. La responsabilidad no es tal hasta que no se asume como propia, y en el caso de los niños con síndrome de Down, esto se logra con relativa facilidad a través de la repetición frecuente de las rutinas. En suma, se trata de que el niño interiorice la norma convirtiéndola en una forma de actuar habitual.

Asimismo se puede utilizar el *modelo del semáforo* como estrategia práctica, fácil de comprender y recordar. El semáforo verde indica las conductas que son admitidas siempre, en casa o en el colegio. Sonreír, mirar a la cara, jugar con los compañeros, hacer las tareas escolares, recoger sus juguetes o ayudar en determinadas labores en el domicilio, han de ser verdes en todas las ocasiones. El semáforo rojo delimita las acciones que están prohibidas y que en ningún caso serán admitidas. No se grita, ni se empuja a otros niños, ni se consienten berrinches, ni se pueden tocar los enchufes de la electricidad, en ningún caso. En estas situaciones, se ha de decir ¡NO! con firmeza y con semblante muy serio siempre que sea necesario. Por último, marcaremos en color naranja las normas que a veces se aplican y a veces no, según la situación. Jugar en la cama de los padres, poner en marcha el reproductor de DVD, utilizar el ordenador de papá o la tablet de mamá, o tocar determinados alimentos con las manos, son comportamientos que podrían o no admitirse, según las circunstancias o las personas presentes. Dadas las dificultades que presentan los niños con síndrome de Down para adaptarse a situaciones ambiguas y responder a imprevistos, las conductas definidas como naranjas deberían de ser las menos posibles, pues lo más probable es que les desorienten y no sepan cuándo pueden y cuándo no pueden llevarlas a cabo.

Es evidente que todas las personas que rodean al niño han de respetar y hacer respetar del mismo modo las normas. Las reglas que se establezcan han de ser acatadas y obedecidas por todos los integrantes de la familia o por todos los niños de la clase. No puede consentirse al hermano mayor, a un compañero o a uno de los padres que se salte una norma que estamos exigiendo al niño que cumpla; ese modelo le producirá desconcierto. Por otro lado, el establecimiento de una normativa básica, acatada por todos, facilitará la convivencia familiar y escolar. Una vez más, la aplicación de medidas válidas para el niño con síndrome de Down puede resultar beneficiosa para todos aquellos que le rodean. Asimismo, la falta de consenso entre el padre y la madre o con otros familiares dificulta la consolidación de las conductas. Es el caso frecuente de los abuelos, que consienten al niño conductas que los padres están intentando erradicar y que hacen que el trabajo desarrollado durante toda la semana pueda terminar tirado por la borda en apenas unos minutos en una breve visita del fin de semana.

La **anticipación** es el otro principio básico de intervención con niños con discapacidad intelectual. Avisarles con tiempo puede resultar útil, pero es mucho más eficaz organizar su día a día de forma que sean ellos mismos quienes conozcan con antelación lo que les corresponde hacer y, de esa manera, poder planificarse. Se deben fijar unas rutinas cotidianas, unos hábitos, estables y predecibles, para la organización del día a día. La desorientación temporal que sufren muchos niños con síndrome de Down, aún siendo conocedores del reloj y de las horas, hace que les resulte dificultoso interiorizar cuánto tiempo ha pasado o el tiempo que resta cuando realizan determinada actividad. Es muy conveniente la elaboración de un horario diario en papel, con texto, fotografías, dibujos, pictogramas o ideogramas, que se ha de colocar en un lugar visible, por ejemplo, en su habitación o en la cocina, o en su pupitre de clase (Targ Brill, 2005). En él se reflejarán las actividades que el niño tiene cada día y la hora correspondiente a cada una. Se pueden incluir los hábitos de autonomía básica entre sus responsabilidades. 8:00. Despertar. 8:05. Vestirse. 8:30. Desayunar. 9:00. Ir al colegio. 9:30. Matemáticas. 10:30. Recreo... De este modo, el niño sabe en todo momento lo que se espera de él y en el caso de los niños con síndrome de Down está comprobado que eso les proporciona tranquilidad y seguridad.

## Consecuencias naturales

Cuando un educador, padre o maestro, premia o castiga a su hijo o alumno, está negándole la oportunidad de tomar decisiones y de responsabilizarse de su vida, mientras que las consecuencias naturales y lógicas hacen que el niño se responsabilice de su comportamiento y evitan que se haga sumiso. Permiten aprender del orden natural y del orden social, siguiendo una lógica semejante a la que rige el funcionamiento del mundo, natural y social. En el mundo natural, si llueve, puedo utilizar el paraguas o no utilizarlo; si lo uso me protegerá de la lluvia, pero si decido no usarlo, me mojaré. En el mundo social, los niños que tardan en levantarse de la cama llegan con

retraso al colegio y tendrán que recuperar las clases perdidas, además de sufrir una amonestación por parte del profesor o un posible castigo. En ambas situaciones el niño puede decidir lo que va a hacer, pero deberá asumir las consecuencias de sus actos. No se le castiga por lo que hace sino que, tras elegir, recibe las consecuencias que conlleva su decisión (Ruiz, 2008, 2009).

Las consecuencias naturales, a diferencia del castigo, se basan en el orden social y en la lógica y no precisan de la presencia de una autoridad personal que imponga la norma. Dejan claro al niño qué es lo que se espera de él, definiendo el comportamiento adecuado. Uno de los mayores inconvenientes de los castigos es que señalan lo que no hay que hacer, pero no dan ninguna pista de la conducta correcta. El niño puede pensar “sí, ya sé que eso no se hace, pero ¿qué debo hacer?”. El castigo se enfoca hacia el pasado (la acción ya ha tenido lugar) y está asociado a una amenaza. Las consecuencias naturales, por el contrario, se dirigen al momento actual y al futuro, y fortalecen la buena voluntad y la toma de decisiones. El castigo, por último, se basa en una imposición externa y exige obediencia. El establecimiento de las consecuencias naturales permite que el niño elija y que se convierta en artífice de su conducta y responsable de sus actos.

En resumen, las diferencias esenciales con el castigo son las siguientes:

CASTIGO	CONSECUENCIAS NATURALES
Expresa el poder de la autoridad personal	Expresan el orden social
Se relaciona con el comportamiento inadecuado	Dejan claro el comportamiento adecuado
Hace ver al niño que es malo	No implican ningún juicio valorativo
Enfoca hacia el pasado	Enfocan el comportamiento hacia el presente y el futuro
Está asociado a una amenaza	Están basadas en la buena voluntad
Exige obediencia	Permiten elección

Para instaurar conductas adecuadas, se pueden utilizar un sistema de consecuencias naturales, organizando el día a día del niño de forma que a cada comportamiento le sigan las consecuencias que le corresponden. Evidentemente, se obtienen mejores resultados si la conducta más agradable, la que interesa al niño, se presenta al final. Si se definen con claridad las normas y los resultados de las conductas, que ha de conocer el niño con anterioridad, los padres dejan de ser quienes castigan y pasan a ser supervisores de una normativa en la que se aplican las consecuencias naturales de los actos de sus hijos.

Para que sean efectivas, es preciso hacer ver al niño la lógica de la secuencia. Por ejemplo:

- Lavarse las manos – comer: Si no te lavas las manos, no comes
- Ir al baño – dormir: Si no haces pis antes de acostarte, no puedes ir a dormir
- Vestirse – ir al colegio: Si no te vistes tú solo, no puedes ir al colegio
- 1er plato – 2º plato – postre: Si no comes el 1er plato, no hay postre
- Poner la mesa – comer: Si no pones la mesa, no come nadie
- Recoger los juguetes – jugar: Hasta que recojas este juguete, no podrás jugar con el otro
- Hacer las tareas – ver la televisión: Si no acabas los deberes, no puedes ver la TV o jugar con el ordenador.

Si observamos nuestro quehacer cotidiano, comprobaremos que el sistema de consecuencias naturales es el que rige en muchas de nuestras actuaciones y de hecho lo aplicamos de forma inconsciente con frecuencia (vamos a trabajar porque nos pagan; si me tratas bien, te sonrío). Evidentemente, no puede establecerse un sistema de consecuencias naturales para todas las conductas, pues muchas de ellas tienen sentido en sí mismas, sin relación con nada de lo que ocurre posteriormente. No obstante, se han de intentar incorporar a la rutina diaria siempre que se pueda y son un apoyo ideal para el establecimiento de una normativa básica en el domicilio.



---

### NORMAS DE APLICACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS NATURALES

---

1. Deje clara al niño la norma y la consecuencia natural que se le aplica
  2. Presente alternativas y deje que el niño escoja
  3. Sea firme y amable. La firmeza se refiere a la constancia en el comportamiento. La amabilidad a la forma de presentar las alternativas.
  4. Hable menos y actúe más.
  5. Evite las peleas y las broncas: muestran falta de respeto hacia la otra persona
  6. No ceda: esto indica falta de respeto hacia uno mismo
  7. Si el niño no realiza la conducta adecuada, aplique la consecuencia natural siempre y sin excepciones
  8. Déjele probar un tiempo después. Si vuelve a hacerlo mal, alargue el tiempo antes de que pueda volver a probar.
  9. Sea paciente: las consecuencias naturales y lógicas tardan en ser efectivas.
  10. En el caso de los niños con síndrome de Down, si se aplican con constancia, se acaban incorporando a sus rutinas diarias.
- 

### Corrección de conductas inadecuadas sin utilizar el castigo

Los apartados anteriores, basados en el fomento de conductas deseables y en el establecimiento de un sistema de consecuencias naturales, ofrecían propuestas de actuación tendentes a prevenir la aparición de las conductas denominadas disruptivas, que en ocasiones se han calificado como conductas problemáticas. Definir un “problema de conducta” no es tarea fácil, pues depende de los objetivos buscados por cada uno de los participantes en la relación. Las interacciones humanas siempre son circulares y lo que puede parecer un problema para el adulto supone una solución para el niño. De acuerdo con la teoría de la comunicación humana (Watzlawick y col., 1997), una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia ininterrumpida de intercambios para un observador externo. Sin embargo, quienes participan en la interacción introducen una “puntuación de la secuencia de hechos”, en función de su propio punto de vista. Un comportamiento que para un padre es problemático, para el niño puede suponer una estrategia válida para conseguir lo que quiere.

Podríamos definir como conducta inadecuada toda aquella que interfiera en el desarrollo o en el aprendizaje del niño, la que rompa la dinámica natural en casa o en la escuela, la que pueda dañar al niño o a otros o la que se desvíe de lo considerado típico en niños de edad similar (Cidad, 1990; Patterson, 2004; Cañas, 2006). En el ámbito educativo, las conductas disruptivas constituyen uno de los factores que más dificultan el proceso de incorporación de los niños con síndrome de Down a los entornos escolares inclusivos y suelen ser los que más preocupan a padres y maestros (Armas, 2007). De hecho, es una de las causas más frecuentes por la que los profesores demandan la presencia de los padres en el centro educativo (están más acostumbrados a que se les llame para corregir determinados comportamientos que para felicitarles por el buen hacer de su hijo).

Técnicamente hablando, un castigo es cualquier consecuencia que, presentada después de una conducta, reduce la frecuencia, intensidad o duración de esa conducta. Es fácil de aplicar, por lo que es el procedimiento más utilizado para extinguir conductas y aunque es eficaz a corto plazo, su validez a largo plazo es más que dudosa. Existen dos formas fundamentales de castigo: la aplicación de estímulos aversivos o molestos, como una reprimenda, o la supresión de estímulos positivos. La eliminación de estímulos agradables, a su vez, puede presentarse en forma de tiempo fuera de reforzamiento (time out), colocando al individuo en una situación en que no puede acceder a reforzadores (aislándolo, por ejemplo), o en forma de costo de respuesta, que consiste en la pérdida de un reforzador, como cuando a un niño se le priva de ver la televisión tras una conducta inadecuada. La eficacia de estas técnicas se basa en su correcta utilización. Cuando se envía a un niño “casti-

gado” a su habitación, pretendiendo aplicar un “time out” o “tiempo fuera”, pero allí encuentra multitud de juegos y formas de diversión, lo lógico es que no se consigan resultados. En este caso, los hechos demuestran que el niño en realidad, ha sido premiado, por lo que su conducta no se verá reducida.

En el lenguaje coloquial, los estímulos aversivos que se utilizan como castigo suelen ser reacciones de los adultos, en forma de gritos o azotes, aplicadas tras la aparición de una conducta inapropiada. En el fondo, la mayor parte de las veces se trata de respuestas incontroladas del adulto, más que intervenciones educativas planificadas y reflexionadas. Este tipo de castigo, siendo una de las estrategias más frecuentes para la corrección o supresión de comportamientos disruptivos, tiene muchos efectos secundarios indeseables que la convierten en una de las más perjudiciales a medio y largo plazo. Produce alteraciones emocionales negativas (como rabia, agresividad, frustración, desencanto, ira, deseos de revancha), evitación del agente punitivo e imitación de su uso, además de que no ofrece ninguna idea de cómo mejorar la conducta. En otras palabras, el castigo informa de lo que se ha hecho mal, pero no de cuál es la actuación correcta, por lo que no asegura que el niño sepa cómo tiene que actuar. Se han de reservar los castigos únicamente para evitar conductas peligrosas (“¡no!” cuando acerca sus dedos a un enchufe) o cuando todas las demás estrategias no han surtido efecto.

Como ocurre con los premios o los refuerzos positivos, los estímulos aversivos han de seleccionarse en función de su efecto en cada niño concreto, por lo que no es posible saber con antelación si uno determinado será válido hasta que no se compruebe su eficacia en la práctica. Es recomendable servirse de aquellos que proporcionen al mismo tiempo ideas para mejorar la conducta, como en el caso de sentarse apartado en “la silla o el rincón de pensar” para revisar lo que se ha hecho mal y buscar alternativas más adecuadas.

La utilización de refuerzos positivos es una técnica más útil de adquisición de conductas adecuadas con niños con síndrome de Down, siendo los reforzadores sociales, como los elogios, las sonrisas y las palabras de ánimo, los más eficaces. Se ha de tener en cuenta que la motivación fundamental para cualquier niño suele ser la atención del adulto, en especial de los adultos que más importante en su vida, sus padres y maestros fundamentalmente. Los comportamientos inadecuados se mantienen por la recompensa que obtiene el niño, lo que sugiere que la intervención debe implicar un cambio en la actuación de quienes le rodean. Por lo general, si el adulto modifica su reacción, el niño variará su conducta.

Hay que esperar lo mejor del niño, creyendo en él y transmitiéndole la convicción de que mejorará y corregirá sus errores. Se ha de procurar contemplar la situación desde su perspectiva, poniéndose en su lugar y tratándole con respeto. No se debe utilizar nunca el “ya no te quiero” o el chantaje emocional, pero sí se puede responder con frialdad o con expresión del enfado, por medio de un gesto o un silencio, que él sabrá captar. Se ha de ignorar cualquier conducta inaceptable encaminada a atraer la atención, haciendo un esfuerzo consciente de retirar la mirada ante esos comportamientos, que en muchos casos no son más que demandas de atención o de cariño.

Es preciso ser especialmente prudentes a la hora de clasificar o etiquetar al niño por el hecho de que presente conductas inadecuadas. Es bien sabido el efecto pernicioso que podemos producir si desde pequeño le decimos que es malo, terco, torpe, distraído o cualquier otro calificativo que se convierte en profecía auto-cumplida, influyendo en la construcción de su identidad y llevándole a representar y asumir aquel papel que le hemos asignado (Saumell y col., 2011; Bolea y Gallardo, 2012).

Se ha de reconocer al niño y alabar sus comportamientos adecuados, estando pendientes de ellos. Lo habitual es que los padres estén más interesados en la conducta inapropiada, con el objeto de suprimirla, que en la correcta, que se da por supuesta. Está comprobado que la mayor parte de las interacciones que se producen entre padres e hijos se dirigen a dar órdenes y a corregir conductas. Pero esa tendencia lleva a que el poder de la atención del adulto como reforzador se enfoque precisamente hacia lo que no interesa. En general, hay que procurar que al niño le sea rentable hacer lo que debe y eso se consigue prestándole atención cuando actúa correctamente. Además, los incentivos y reconocimientos se han de aplicar inmediatamente después de que ocurran las conductas

deseables, no esperando al final del día para hacerle saber que “hoy te has portado muy bien”.

Como se ha mencionado en repetidas ocasiones, el mayor reforzador es siempre la atención del adulto, las muestras de cariño y el refuerzo verbal, en forma de elogios por ejemplo (Leitenberg, 1983). Se le han de reconocer al niño sus progresos, mejoras y esfuerzos en todos aquellos aspectos relacionados con la conducta en que se haya mostrado algún tipo de mejoría. Las palabras y gestos han de transmitir sentimientos de confianza y de seguridad. “Me gusta cómo manejaste la situación”; “yo sé que tú puedes”; “estás progresando”; “te has esforzado mucho”, son fórmulas válidas para reconocerle en público o en privado sus progresos. El reconocimiento privado refuerza al niño en su intento de mejorar y fortalece el lazo afectivo con él. El reconocimiento público le ayuda a mejorar su autoestima y le compromete en su mejora delante de otras personas. Como principio general, los elogios es recomendable que se proporcionen siempre en público y las reprimendas en privado.

Otra medida válida es el reforzamiento de conductas incompatibles con las inapropiadas. Es el caso del entrenamiento en habilidades sociales o en el empleo creativo del tiempo de ocio, por ejemplo con la lectura, que limitan la aparición de conductas estereotipadas y autoestimulantes en niños con discapacidad intelectual. En otras ocasiones, pequeños que van adquiriendo un adecuado nivel de lenguaje expresivo verbal, reducen la frecuencia de sus comportamientos disruptivos en sus interacciones con otros niños, que utilizaban como forma de relación por desconocer otras más apropiadas.

Es importante la coherencia en las actuaciones, no haciendo depender la respuesta del estado de ánimo pasajero en que el adulto se encuentre en cada momento. Enfadarse un día por algo que ha hecho y “hacer la vista gorda” otro día por lo mismo, dependiendo del propio humor, es una forma de desorientar al niño. Se ha de evitar enviarle mensajes contradictorios, que le confunden, y ser coherentes en los planteamientos educativos. Si pretendemos que sea independiente, no podemos dirigirle constantemente, mandarle o hacer las tareas por él. Si queremos que sea responsable, hemos de confiar en sus posibilidades, dejándole tener obligaciones y procurando no ayudarle en aquello que es capaz de hacer por sí mismo. Si el educador se hace consciente de sus propias contradicciones será más probable que pueda corregirlas.

Cuando actúe de forma inadecuada, es preciso expresar clara y firmemente el descontento durante breves segundos, pero recordando al niño de inmediato que es bueno y capaz. No estamos enfadados con él o con ella, sino que nos disgusta su comportamiento. No es malo, sino que ha actuado incorrectamente en esa situación concreta. Es también muy práctico recordarle otras circunstancias en que actuó de forma correcta y en las que se le felicitó por su buena conducta. Por otro lado, las correcciones se han de realizar siempre en privado y sin enfado, dejando claro qué es lo que ha hecho mal y cómo puede manejarlo en el futuro, además de aplicar las consecuencias de su conducta incorrecta.

Si aparecen reacciones incontroladas lo más recomendable es distraerle, divertirlo, transmitirle nuestra confianza en que será capaz de dominarse. Es imprescindible mantener la calma y, si no es posible, hay que alejarse y volver cuando se haya alcanzado la serenidad precisa. Apartarle o apartarse uno mismo de la situación es la mejor estrategia si la reacción se ha descontrolado (Ferrerós, 2005). Se le ha de explicar que le dejamos hasta que se tranquilice para que lo piense. De todos modos, cualquier intento de intervención en esos momentos es muy probable que fracase, ya que el bloqueo o secuestro emocional producido no permite ningún abordaje racional constructivo (Goleman, 1996). Deberá esperarse a que se pasen los efectos de la explosión de ira para preguntar al niño por su visión de lo que ha ocurrido, analizar con él la situación y proporcionarle estrategias de actuación apropiadas en circunstancias semejantes. En todo caso, la mejor intervención ante los berrinches y las pataletas es siempre la prevención.

No quisiera concluir este apartado sin dejar de mencionar que la presencia habitual de determinadas conductas disruptivas está llevando con relativa frecuencia a diagnósticos precipitados y a la utilización de fármacos como estrategia de intervención. Dar una pastilla a un niño con dificultades de regulación del comportamiento puede resultar la medida más rápida y cómoda en ese momento, pero no asegura su eficacia para los objetivos pretendidos, especialmente en lo que

se refiere a su propio bienestar. Antes de proponer el empleo de medicación deberían de aplicarse algunas o todas las medidas que aquí se sugieren, de manera sistemática y rigurosa, y únicamente en caso de que no surtan efecto, y siempre dentro del marco de un diagnóstico especializado, se puede pensar en alternativas farmacológicas.

## Modificación de conducta

La terapia cognitivo-conductual se basa en las teorías del aprendizaje, en concreto el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el aprendizaje social, ampliadas en épocas recientes con las aportaciones de las técnicas cognitivas (Palomero y Fernández, 1994). Su objetivo es instaurar, mantener, cambiar o suprimir conductas, asumiendo que están moldeadas por contingencias ambientales inadecuadas. Se parte de que tanto la conducta normal como la “anormal” se adquieren según las leyes del aprendizaje y por tanto, por medio de esas mismas leyes pueden ser modificadas. Si se ha producido un mal aprendizaje, el tratamiento consistirá en reaprender bien lo que se ha aprendido mal.

Al analizarlas, interesan más los determinantes actuales que los antecedentes lejanos, por lo que hay que centrarse en el “aquí y ahora”. El análisis implicaría la evaluación detallada de la conducta difícil que se desea modificar, la definición de las variables que la mantienen, la aplicación de la técnica concreta y la valoración de los resultados. En este sentido, es preciso recordar que el comportamiento inadecuado se ha de corregir allí donde se produce, por lo que tiene poco sentido reclamar a la familia que solucione determinadas conductas que están apareciendo en el entorno escolar, algo que ocurre con relativa frecuencia. La familia puede apoyar o reforzar la postura de los maestros, respaldando desde casa las intervenciones establecidas y llevando a cabo las medidas propuestas. Pero han de ser los docentes, en el ámbito de la clase o del centro, quienes deberán definir el plan de actuación y tomar las medidas oportunas. Para recoger datos, se pueden utilizar entrevistas, autorregistros, escalas o cuestionarios, aunque la observación conductual es la estrategia más empleada y eficaz.



Los procedimientos de modificación de conducta se han mostrado como estrategias muy útiles de intervención con las personas con discapacidad intelectual. (Feeley y Jones, 2007). Constituyen un enfoque de tratamiento con múltiples ventajas, ya que son fáciles de aplicar, rápidos, de bajo costo y adaptables a múltiples contextos. Algunas técnicas válidas para la intervención con alumnos con síndrome de Down son el reforzamiento, la economía de fichas, el modelado o aprendizaje por observación, el moldeamiento o aprendizaje por aproximaciones sucesivas y el encadenamiento o aprendizaje de cadenas de estímulos y respuestas, para aumentar las conductas. Para disminuirlas o eliminarlas, se pueden emplear la extinción o supresión de los reforzadores que las alimentan, el tiempo fuera o aislamiento y la presentación de estímulos aversivos (Caballo, 1993; Pear, 1993; Palomero y Fernández, 1994; Cañas, 2006).

Aunque pueden aplicarse tanto para implantar conductas e incrementar otras ya presentes como para suprimirlas, son empleadas con más frecuencia a la hora de eliminar comportamientos inadecuados, que son los que más distorsionan, tanto en casa como en la escuela. El proceso de intervención comenzaría con la identificación de la *conducta objetivo* que se desea disminuir o suprimir, de la forma más clara y precisa posible, por medio de una descripción operativa (Izuzquiza y Ruiz, 2007; Saumell y col., 2011). Es habitual que padres y profesores se quejen de la conducta de los niños describiendo de forma vaga y poco precisa lo que ocurre. Decir que “se porta mal”, “es vago” o “no hace caso”, aporta poca información sobre lo que está sucediendo y la forma de abordar el problema. “Se arroja al suelo y grita”, “no recoge sus juguetes” o “tira del pelo a la hermana”, son formas objetivas de describir un comportamiento inadecuado. Al tiempo, se ha de definir la *conducta alternativa*, es decir, lo que se espera que el niño realice en sustitución de la inadecuada. Siempre que se pueda se han de establecer metas en positivo, de forma que sepa cuál es el comportamiento correcto que se espera de él o ella. “Expresa con palabras su descontento”, “recoge los juguetes después de jugar con ellos” o “juega con su hermana”, serían alternativas válidas a las conductas anteriores.

Posteriormente se ha de realizar un registro de la *conducta-problema*, en el que se recoja la situación y los momentos en que aparece, las personas presentes y su frecuencia, intensidad y duración, así como su gravedad. El registro sirve para objetivar la conducta y permitirá la posterior comprobación de los resultados del programa de intervención. Muchas conductas que parecen muy preocupantes, en realidad se presentan con muy poca frecuencia o apenas duran unos segundos, mientras que otras que aparecen habitualmente son poco graves o intrascendentes.

Se determina la intervención, estableciendo las personas que participarán y los reforzadores o técnicas de modificación de conducta que se emplearán. Se ha de intentar abordar las conductas de una en una, comenzando por la que tenga más probabilidades de corregirse con éxito. Se introducirá el *programa de intervención* y se modificará si los resultados no son los deseados, con un seguimiento constante del plan para comprobar su eficacia, basado una vez más, en registros sistemáticos y objetivos.

Si por ejemplo se decide elaborar y aplicar un programa de economía de fichas, tras determinar la conducta final y las conductas que se van a premiar o castigar, se confeccionará un baremo especificando el valor de intercambio de las fichas. Estará relacionado con su poder reforzador para el sujeto, por lo que los reforzadores más apetecibles requerirán un número mayor de fichas. Se canjearán al principio fichas por reforzadores frecuentemente, para ir retardando el canje gradualmente hasta su eliminación, para que se produzca la deshabitación a las fichas y reforzadores. Poco a poco, se irán reemplazando los reforzadores materiales por afectivos y sociales y por el valor intrínseco de la propia actividad. Es preciso, por último, *asegurar la generalización* de los cambios conseguidos, para que se extiendan a otras situaciones o momentos.

## Análisis funcional de la conducta

El análisis funcional de la conducta intenta averiguar los factores responsables de la producción o mantenimiento de los comportamientos calificados como alterados o disruptivos y la relación de contingencias entre ellos establecida (Cidad, 1990; Cañas, 2006). Para una intervención eficaz que se base en un análisis funcional de la conducta es preciso comenzar por definir con claridad y de forma observable y cuantificable la conducta que se quiere variar.

Hay que estudiar los *antecedentes* y los *consecuentes* de la conducta, siguiendo la secuencia lógica “antecedentes – conducta – consecuentes” (Carr y col., 2001; Edmonton y Turnbull, 2004; Goñi y col., 2007). Para ello, se plantearán las preguntas: ¿qué ocurrió antes? (¿cuándo ocurrió la conducta?, ¿dónde?, ¿quién estaba presente?, ¿qué hacían las demás personas antes de que ocurriera?) y ¿qué ocurrió después? (¿cómo reaccionó cada persona a la conducta del niño?).

Entre los antecedentes, como ya se recogió en un apartado anterior, podemos encontrar algunos internos, propios del niño, y otros externos, relacionados con la situación. Los consecuentes son los resultados que la conducta del niño produce en el ambiente. La probabilidad de aparición de una respuesta está en directa relación con sus consecuencias inmediatas. Habitualmente la conducta se mantiene cuando se obtiene algún tipo de refuerzo de ella, por lo que es preciso preguntarse qué beneficio está obteniendo el niño. No nos cansaremos de repetir que el reforzador más importante suele ser la atención de los adultos y un niño puede llegar a portarse de forma inapropiada exclusivamente por obtener esa atención, incluso pagando el precio de un castigo o una reprimenda. Por tanto, la intervención se ha de dirigir a variar las consecuencias, introduciendo otras diferentes dirigidas a modificar la conducta.

Tras realizar la evaluación de la conducta problema, definiéndola de forma operativa, y registrar y analizar todos los datos, antecedentes y consecuentes, se formula una hipótesis funcional, un juicio en el que se especifican las variables del problema y su relación con la conducta. La hipótesis de intervención es una predicción en términos operativos acerca de la probabilidad y dirección del cambio que podríamos obtener en la conducta problema si provocamos cambios en las variables que la están manteniendo (Cidad, 1990). Pongamos algunos ejemplos:

- Si establecemos la hipótesis de que el berrinche de un niño está mantenido por la atención posterior de los adultos, cambiaremos las consecuencias. En concreto, cuando se tira al suelo, haciendo una pataleta, se varía la reacción habitual hasta ese momento; ya nadie se enfada, ni le grita, sino que todo el mundo sale de la habitación, sin hacerle caso (retirada de atención). Cuando se le pase el berrinche se vuelve a hablar con él, ofreciéndole alternativas correctas de actuación para alcanzar lo que desea.
- Si suponemos que un niño no recoge sus juguetes porque ha observado que la madre le riñe pero acaba recogidos ella, modificamos la respuesta. La madre, en lugar de sermonearle, se sienta a su lado y se los hace recoger, felicitándole efusivamente cuando termine (reforzamiento de conductas incompatibles).
- Cuando tira del pelo a la hermana, ya no se le da un azote, sino que no se le habla y se le sienta en la “silla de pensar” durante unos minutos (refuerzo negativo y reflexión sobre la conducta adecuada), invitándole a que juegue con ella posteriormente.

Es fundamental la selección de los reforzadores más eficaces para los fines propuestos. Los diversos objetos y acciones adquieren su condición de reforzador solamente cuando hemos verificado su eficacia modificadora, por lo que no se puede determinar a priori qué premio va a producir efectos. Se ha de tener en cuenta que una recompensa o una consecuencia válida para un niño, no siempre produce el mismo efecto en otro, lo que obliga a variar la estrategia cuando no se consiguen resultados observables (Bender y Valletutti, 1981). Por otro lado, muchos premios pierden su poder reforzador para un determinado niño con el tiempo, por lo que será preciso variarlos en función de los efectos que produzca. Para seleccionar los posibles reforzadores o premios podemos utilizar la observación objetiva (detectando qué actividades suele hacer o qué cosas le gustan), el ofrecimiento de alternativas de refuerzo o preguntar directamente a sus familiares o al propio niño sobre sus gustos e intereses.

Los resultados de una intervención basada en un análisis funcional de la conducta, solamente podrán ser valorados tras una aplicación sistemática y constante. Cuando se alcancen los resultados apetecidos y se establezca la conducta apropiada, se ha de retirar paulatinamente el programa de intervención, para que las consecuencias naturales del medio en que habitualmente se lleva a cabo la conducta, el apoyo natural de quienes le rodean y los reforzadores intrínsecos del niño, la mantengan en el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAID. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2010. Traducción de Verdugo MA. Alianza Editorial. Madrid. 2011
- Armas M. Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias. Wolters Kluwer. Madrid. 2007
- Bender M, Valletutti PJ. Comportamiento general y hábitos de autocuidado. Fontanella. Barcelona. 1981
- Bolea E, Gallardo A. Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Vol. II. Secundaria. Grao. Barcelona. 2012
- Buckley S, Bird G, Sacks B. Vivir con el síndrome de Down. Una introducción para padres y profesores. CEPE. Madrid 2005
- Caballo VE. El entrenamiento en habilidades sociales. En: Manual de técnicas de modificación de conducta. Caballo V.E. (comp.). S.XXI de España. Madrid 1993
- Caballo VE. (comp.). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Siglo XXI de España. Madrid. 1993
- Cabezas, D. Relaciones interpersonales. Canal Down21. Fundación Iberoamericana Down21. 2009. En: <http://goo.gl/3NjQ45>
- Cañas J. Análisis pormenorizado sobre intervención en modificación de conducta. Rev Síndrome Down 23:136-142, 2006
- Capone G. Síndrome de Down y trastorno con espectro autista: una mirada a lo que sabemos. Rev Síndrome Down 16:130-136, 1999
- Capone G. Conductas disruptivas en el síndrome de Down. Rev Síndrome Down 24:100-105, 2007
- Capone G, Royal P, Ares W, Lanningan E. Trastornos neuroconductuales en niños, adolescentes y adultos con síndrome de Down. Rev Síndrome Down 24:27-40 y 24:52-61, 2007
- Carr EG, Levin L, Connachie G. y col. Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Alianza. Madrid 2001
- Ciudad E. Modificación de conducta en el aula e integración escolar. Cuadernos de la UNED. Madrid 1990
- Díaz-Caneja P, Flórez J. Comportamiento y conducta. Canal Down21. 2006. En: <http://goo.gl/YgAQHE>
- Down España. Programa Español de Salud para las personas con síndrome de Down (V Edición). Federación Española de Instituciones Síndrome de Down. Madrid 2010. [http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/64L\\_programa.pdf](http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/64L_programa.pdf)
- Revisión 2011. [http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/goL\\_downsalud.pdf](http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/goL_downsalud.pdf)
- Doménech M. ¡A comer! Plaza y Janés. Barcelona 2004
- Edmonton H, Turnbull A. Apoyo conductual positivo: Cómo crear ambientes creativos en asistencia en casa, en la escuela, en la comunidad. Rev Síndrome Down 21:3-15, 2004
- Estívil E, De Béjar S. Duérmete niño. Plaza y Janés. Barcelona 2002
- Feeley K, Jones E. Estrategias para aplicar en conductas conflictivas de niños con síndrome de Down: Estudios de casos. Rev Síndrome Down 24:130-144, 2007
- Ferreros ML. Pórtate bien. Planeta. Barcelona 2005
- Flórez J. Autismo y síndrome de Down. Rev Síndrome Down 22:61-72, 2005
- Garvía B. Salud mental en el síndrome de Down. Rev Virtual Canal Down21. Noviembre 2007. En: <http://goo.gl/KSolqB>
- Goleman D. Inteligencia emocional. Kairós. Barcelona 1996
- Goñi MJ, Martínez N, Zardoya A. Apoyo Conductual Positivo. Cuadernos de buenas prácticas. FEAPS. Madrid 2007
- Izuzquiza D, Ruiz R. Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de habilidades sociales en el hogar. Down España. Caja Madrid. Fundación Prodis. Madrid 2007
- Leitenberg H. Modificación y terapia de conducta. Tomo II. Infancia y juventud. Aplicaciones generales. Morata. Madrid 1983
- Lorenz S. Cómo influir sobre la conducta en la escuela de los alumnos con síndrome de Down. Rev Virtual Canal Down21. Enero 2005. En: <http://www.down21.org/revista/2005/enero/articulo.htm>
- McGuire D, Chicoine B. Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales. Fundación Iberoamericana Down21. 2010. En: <http://www.down21materialdidactico.org/librobienestarmental/index.html>
- Monjas MI. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). CEPE. Madrid 1999
- Novell R, Rueda P, Salvador L. Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual. Guía práctica para técnicos y cuidadores. Colección FEAPS, nº 4. Madrid. FEAPS. 2004
- Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIE 10. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 2001
- Palomero JE, Fernández MR. Programas de modificación conductual. En: Bases psicopedagógicas de la educación especial. Molina, S. (dir.). Marfil. Alcoy 1994
- Patterson B. Problemas de conducta en las personas con síndrome de Down. Rev Síndrome Down 21:99-102, 2004
- Pear JJ. Métodos operantes. En Manual de técnicas de modificación de conducta.
- Polaino-Lorente A, Ávila C. Cómo vivir con un niño hiperactivo. Narcea. Madrid. 2004
- Ruiz E. Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Rev Virtual Canal Down21. Julio 2007. En: <http://goo.gl/dZ63fL>
- Ruiz E. Intervención sobre la conducta en niños con síndrome de Down. Rev Virtual Canal Down21, Julio-Agosto 2008. En : <http://www.down21.org/revista/2008/julio/articulo.htm#1>
- Ruiz E. Síndrome de Down: La etapa escolar. Guía para profesores y familias. Editorial CEPE. Madrid. 2009
- Ruiz E. Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. Rev Síndrome Down. 30:63-75. 2013.
- Saumel C, Alsina G, Arroyo A. Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Vol. I. Infantil y Primaria. Grao. Barcelona. 2011
- Targ Bril M, Troncoso MV. Sugerencias para una acción educativa. Rev Canal Down21. Junio 2005. En: <http://www.down21.org/revista/2005/junio/articulo.htm>
- Timoneda C. La experiencia de aprender. Curbet Comunicación Gráfica. Girona. 2006
- Verdugo MA. Programa de Habilidades Sociales (PHS). Amarú. Salamanca.1989
- Watzlawich P, Beavin Bavelas J, Jackson DD. Teoría de la comunicación humana. Herder, Barcelona. 1997