

CUADERNOS DEL PROFESOR Nº1
IRAKASLEAREN KOADERNOAK 1. zk.

Modificación de conducta y
Aplicaciones cognitivas
para el TDA-H en el aula



D. Luis de la Herrán Gascón
Psicólogo.

www.centrodelta.com

(versión Diciembre 2005)



REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL: BI-796-05 ASIENTO 00/2006/2534

Centro Educativo / Ikastetxe: _____

Contacto / Lagun: _____

Fecha / Egun: _____

Índice / Aurkibidea

1. Introducción	3
2. Modificación de conducta en el aula ordinaria y de apoyo	5
2.1. Los acuerdos de conducta	5
2.2. El premio y el castigo	9
2.3. El análisis funcional, ¿para qué lo hace?	13
2.4. Control estimular del entorno	15
2.5. Otras técnicas a tener en cuenta	20
2.5.1. Modelado	20
2.5.2. Extinción	21
2.5.3. El poder de la generalización	22
2.5.4. Moldeamiento o la técnica del “poco a poco”	23
2.5.5. Tiempo fuera o “time out”	24
2.5.6. Coste de respuesta	25
2.5.7. Práctica positiva	26
2.5.8. Relajación muscular profunda	26
2.5.9. La ley de Yerkes-Dodson	28
3. Aplicaciones cognitivas	30
3.1. Las autoinstrucciones	30
3.1.1. Las autoinstrucciones para resolver problemas sociales	32
3.1.2. Las autoinstrucciones en la escuela	40
3.2. El estilo atribucional	43
3.3. El efecto pigmalión y otros errores de pensamiento	44
4. Bibliografía citada y de referencia	48

1. Introducción

Los procedimientos encaminados a solucionar los problemas de los alumnos con TDA-H. han de ser dirigidos y supervisados por un psicólogo o pedagogo competente en la materia. Será este profesional el responsable de elegir, orientar y asesorar al profesor en el manejo de las herramientas que a continuación expondremos. Dadas las peculiares características que presentan los alumnos con TDA-H, nos encontramos con una necesidad imperante de ayudas suplementarias por parte del profesorado.

Si a un alumno sin grandes problemas la actitud positiva del profesor le influye y facilita muchos de sus aprendizajes, debemos pensar que con los alumnos con TDA-H el profesorado ha de ser mucho más escrupuloso y practicar explícitamente actitudes como:

- *Búsqueda de puntos en común.* Crear pequeños espacios en los que el alumno pueda sentirse escuchado: compartiendo intereses, aficiones, etc.
- *Creencia certera en la posibilidad del cambio.* Ante determinados comportamientos y actitudes del adulto en presencia del alumno, éste tenderá a modificar determinados otros comportamientos.
- *Respeto hacia el alumno.* No siempre se consigue; pero el adulto, por ser el responsable educativo, deberá minimizar las críticas negativas y juzgar los comportamientos, no a la propia persona.

El profesor deberá tener siempre presente el factor grupo. Es inevitable enfocar la intervención del alumno con dificultades, como el que nos ocupa, en su contexto de clase ordinaria o de aula de apoyo.

Será precisamente en el contexto de sus compañeros y compañeras de clase donde los problemas más evidentes del alumno con TDA-H se manifiesten. La autoridad que exigen estos niños y adolescentes en el aula ha de combinarse con la flexibilidad que sus déficits nos imponen. Por ejemplo: no podremos pretender que nuestro alumno permanezca sentado



correctamente mientras explicamos una tema; sino que deberemos darle la oportunidad de moverse en su asiento e incluso levantarse a ciertas tareas previamente acordadas.

Por lo dicho, la figura del profesor deberá hacer de enlace entre el alumno con TDA-H y el resto de sus compañeros. Son ellos mismos los que plantearán el diferente trato otorgado; y debería ser el educador el encargado de enseñarles que las personas somos iguales y diferentes a la vez. El profesor deberá hacer entender al resto de los alumnos que el trato preferente no se debe a ningún capricho; sino a una estrategia para aumentar el rendimiento del alumno con TDA-H. Al igual que sucede en casos de trastornos más severos como síndrome de Down, autismo, retraso mental o incluso dolencias pasajeras como una pierna escayolada, los demás compañeros y compañeras han de asumir la diferencia y tratar al que padece el problema de acuerdo con sus capacidades y habilidades.

En las manos de cada educador está el plantear las actividades que aquí se van a exponer de una manera natural, distendida e incluso lúdica; aprovechando la dinámica de la propia implicación del grupo (Miranda, A., et al., 1999)

A continuación se explicarán las principales estrategias con las que cuentan los profesionales de la enseñanza para abordar en el aula a un niño/adolescente con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H).

2. Modificación de conducta en el aula ordinaria y de apoyo

La psicología conductual nos brinda multitud de premisas (Domjan, M. y Burkhard, B., 1993; Rimm, D.C, 1990; Klein, S.B., 1994; Ladoceur, R. et al. 1991; Ladoceur, R. et al. 1994; Macià, D. y Méndez F.X., 1994; Macià, D. y Méndez F.X., 1997, Labrador, F.J. et al., 1997) de las que extraeremos algunas con carácter muy práctico para los profesores

Los recursos que se nos brindan a continuación deben servir de soporte para, primero explicar las conductas disruptivas (y las adecuadas) de los alumnos con TDA-H y de los que no padecen este trastorno, y luego poder comenzar a modificarlas. En general, una actitud del profesor que combine los elementos que a continuación se exponen, puede ser el método más eficaz para modificar la conducta del alumno. (Becker, W.C. et al., 1967; Swanson, L. 1979; Madsen, C.H. et al., 1968)

Es importante tener en cuenta que no se trata de "recetas mágicas", ni nada similar, pero sí de principios que pretenden explicar cómo el comportamiento se ajusta a una lógica y no aparece sin criterio aparente; por casualidad.

2.1 Los acuerdos de conducta

También llamados economía de fichas, vienen siendo utilizados desde hace muchos años (Ayllon, T. y Azrin, N., 1974).

Partimos de la hipótesis de que las personas hacemos las cosas para algo; o bien para acercarnos a algún evento agradable o bien para alejarnos de alguna circunstancia aversiva, molesta.

Un buen ejemplo de que las personas hacemos las cosas para algo es la nómina que llega a fin de mes, la gratificación que nos produce ver a nuestra hija crecer o lo a gusto que nos sentimos cuando invitamos a cenar a casa a esa pareja tan divertida.



Pues bien, si los alumnos con TDA-H presentan una ausencia (o frecuencia muy escasa) de actividades deseables; podremos plantear la norma de que si hacen lo que no están acostumbrados a hacer (y que el profesor juzga pertinente para su buen desarrollo académico), podrán hacer aquello que les atrae con gran intensidad.

No es raro encontrarnos a niños y niñas con este trastorno que nada más acabar la clase salen disparados del aula hacia el patio de recreo y en el camino han movido dos mesas, tirado tres estuches, empujado a cinco compañeros y tropezado estrepitosamente con el marco de una puerta... Si planteamos a ese alumno que será el encargado de cerrar la puerta de la clase con llave antes del recreo, haremos más probable que la cadena de empujones y tropezones de antes quede reducida a un par de codazos cuando se dirige donde el profesor a coger la llave para cerrar el aula. En este ejemplo, el niño no sale disparado hacia el patio para ser el responsable de la llave.

En general un acuerdo de conducta tiene su fundamento en la motivación que le produce a las personas aquellas actividades que le resultan muy atractivas. Éstas actividades que el alumno quiere hacer se supeditan a otras que debe hacer y que casi nunca hace. Si al alumno de turno le gusta borrar la pizarra (actividad que le atrae) y no le gusta sacar los cuadernos de cada asignatura cada vez que empieza cada clase, el acuerdo de conducta podría supeditar el premio de borrar la pizarra a cambio de sacar los libros de cada materia.

Los acuerdos deben versar sobre comportamientos que no estén sujetos a los déficits de habilidades. No se les pueden pedir cosas para las que no han sido entrenados. Por ejemplo, no podemos pretender que nuestro alumno desarrolle un análisis sintáctico de una proposición subordinada muy compleja prometiéndole actividades harto lúdicas para él, cuando nunca ha realizado un esquema siquiera de una proposición yuxtapuesta.

No debemos pensar que al proponer un acuerdo al alumno estamos poco menos que siendo chantajeados; o que cuando eliminemos el premio físico nuestro alumno no habrá adquirido el hábito. Debemos pensar que cuando gratificamos a un alumno por su esfuerzo y por su novedoso comportamiento lo hacemos de una doble manera. En primer lugar le otorgamos el



refuerzo acordado (permitir jugar el tiempo de recreo con una videoconsola, ser el encargado de traer fotocopias, evitar tareas escolares muy costosas, disfrutar de un lugar privilegiado en el aula, etc.), y en segundo lugar le premiamos con su satisfacción de haber hecho lo que ha prometido. Por eso, saberse recompensado por el adulto (refuerzo social) que dirige el aula es en sí mismo un potente refuerzo que nunca debería desaparecer.

El premio material (o privilegio) acordado irá paulatinamente desapareciendo en el tiempo, pero el premio más social deberá seguir reforzando el hábito recién instaurado.

María es profesora de matemáticas de Bea. De vez en cuando Bea realiza los problemas tal y como se le indican, los hace tarde, no los trae hechos de casa, se le olvida restar,...; por eso han establecido un acuerdo de conducta. Dicho acuerdo incluye varios aspectos: María ya no se va a enfadar más con Bea por no hacer correctamente sus deberes de matemáticas, Bea, cada vez que tenga un problema bien realizado recibirá un punto de María en forma de pegatina de estrella así como alabanzas y muestras de confianza en ella. Si Bea no realiza el problema perderá la posibilidad de tener puntos. Eso sí, si lleva más de dos días sin hacer ninguno, María le quitará medio punto. Cuando Bea haya acumulado cinco estrellas, si quiere las podrá cambiar por media hora en la sala de profesores (sitio que le atrae enormemente) pintando o haciendo lo que quiera. María tendrá cuidado de que en ningún momento Bea esté con puntos negativos.

A medida que Bea fue consiguiendo puntos, cada vez le costaba menos obtenerlos, porque sabía que le llegaría el premio. Al de un mes de comenzar el acuerdo, éste caducó, y elaboraron uno nuevo en el que Bea necesitaba hacer dos problemas correctamente para obtener una estrella. Bea decía que cada vez le costaba menos hacer los problemas, por lo tanto el premio (material) debía ser menor; aunque María seguía alabándola, destacando su esfuerzo delante de los demás compañeros, etc. Al final, eliminaron el sistema de puntos y lo sustituyeron por charlas con la madre de Bea para destacar el esfuerzo y progresos que estaba realizando Bea (premio social).

En todo caso, las características que debe cumplir un acuerdo de conducta para su correcto funcionamiento las recoge Labrador y cols. (1997) de autores como Gelfand y Hartman, Kanfer y Gaelic, Kirschenbaun y Flanery y Obanion y Whaley:

1. Debe incluir un enunciado detallado de la conducta o conductas específicas que se desean modificar o controlar.
2. Deben establecerse criterios sobre la frecuencia de las conductas especificadas y el límite de tiempo en que deben llevarse a cabo para cumplir los objetivos del contrato. Ana deberá sentarse en su silla antes de que el profesor lo haga en la suya al menos tres veces al día al comenzar cada clase.
3. Deben especificarse las contingencias que se derivarán caso de llevar a cabo las conductas señaladas como objetivo. Asier ganará el privilegio de entrar a la ludoteca de "los mayores" durante una hora si logra no pelearse con sus compañeros a lo largo de la semana.
4. Deben especificarse las contingencias que se derivarán caso de no llevar a cabo las conductas señaladas como objetivo, bien por fallos en la frecuencia (no lo hizo todos los días), en la intensidad (no lo hizo suficientemente adecuadamente) o en el tiempo de realización (lo terminó fuera del plazo establecido).
5. Conviene incluir bonificaciones adicionales si la persona implicada en el contrato excede los requisitos mínimos establecidos. Si, por la causa que sea, Rubén realiza correctamente más fichas de las pactadas, podrá quedarse en el despacho del profesor durante el recreo de ese día.
6. Deben especificarse cómo van a ser observadas y medidas las conductas para saber si cumplen o no los criterios establecidos. Los miembros de la clase deberán confirmar que José Luis no les ha quitado ninguna pertenencia a lo largo del día.
7. Las consecuencias especificadas, tanto positivas como negativas, deben seguir con la mayor rapidez posible a la emisión o no emisión de las conductas, especialmente en los primeros momentos de vigencia del acuerdo. Antonio deberá obtener el premio de contar un chiste a toda la clase justo después de haber conseguido lo pactado por escrito; si es hoy mejor que mañana.
8. Los acuerdos iniciales deben buscar y recompensar pequeñas aproximaciones al rendimiento deseado. Si queremos que Paco no corree por la clase, deberemos proponerle, en el primero acuerdo, que lo haga un tercio de veces menos que lo hace ahora, para luego pasar a incrementar esta proporción.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

9. Se ha de hacer especial hincapié en las consecuencias positivas frente a las aversivas. Si a Juan le faltan todavía dos objetivos por cumplir y el día está a punto de finalizar, el profesor destacará su comportamiento y su esfuerzo en el objetivo que sí que ha logrado.
10. Al comenzar con el acuerdo, es conveniente que el profesor ofrezca descaradamente más beneficios que perjuicios; ya que el objetivo es involucrar al alumno con TDA-H
11. Las condiciones de lo acordado deberán haber sido consensuadas; no impuestas por una de las partes.
12. Y por último, el acuerdo habrá de plasmarse físicamente en una hoja, ordenador, etc. y firmado por las personas implicadas y situado en un lugar estratégico del aula o de las pertenencias del alumno, para que esté presente a lo largo del día.

Éstas son las consideraciones básicas que debe cumplir todo acuerdo de conducta con un alumno con TDA-H A partir de ellas pueden establecerse variaciones o novedades siempre en línea con dichos preceptos.

Por ejemplo, puede utilizarse un sistema de puntos, bonos o fichas que el alumno vaya ganando a medida que realice pequeñas conductas-objetivo plasmadas en el acuerdo para mantener viva la motivación inicial.

Entre los trabajos que más claramente exponen este recurso de la modificación de conducta para alumnos con problemas destacamos en libro de Walker y Buckley (1976) *Técnicas de reforzamiento con fichas*.

2.2.El Premio y el castigo_____

Son dos conceptos básicos que, por su utilización casi constante por parte de los educadores, requieren alguna puntualización relacionada con el trastorno que nos ocupa.

Como bien nos señala Orjales, I. (2000), los niños con este trastorno suelen convivir con una ausencia se refuerzo de las conductas positivas, adecuadas; lo que unido al refuerzo de las conductas negativas, inadecuadas, conduce a un empeoramiento progresivo de su comportamiento en el aula.

Desde que Eduard Lee Thorndike formuló a principios del siglo XX la ley del efecto como el principio según el cual una respuesta dada (conducta del alumno) se mantiene en el tiempo porque existe una asociación entre el contexto (el profesor, la clase, la asignatura,...) y un refuerzo recibido (premio, alabanza, reconocimiento, buena nota,...) el concepto de refuerzo ha sido básico a la hora de aprender a educar (Pinillos, J.L., 1975).

Si ya es fundamental reforzar, alabar, destacar las conductas adecuadas a los niños no presentan dificultades especiales a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo es aún más hacerlo con el colectivo con TDA-H

Se hace absolutamente necesario ser unos "policías de los valores" y destacar o animar cualquier conducta cercana a lo que deseamos en el alumno (véase más adelante la técnica del moldeamiento).

Cuando hablamos de refuerzo, nos referimos por un lado al premio (tanto material como social) que le llega a una persona a raíz de cierta conducta o comportamiento y por otro lado nos referimos también a la ausencia de consecuencias negativas ante dicha conducta adecuada (Domjan, M. y Burkhard, B., 1993).

La utilidad del refuerzo en niños con TDA-H está sobradamente demostrada como nos señala Ana Miranda (1999) al citar estudios en los que queda comprobado que las órdenes repetidas de: "siéntate" a un alumno con TDA-H, aumentan la frecuencia de estar de pie; y por el contrario, cuando se utilizan elogios del comportamiento de estar sentado, logramos que se siente (Madsen, C.H., et al., 1968).

Básicamente existen tres tipos de reforzadores: los materiales (golosinas, juguetes, pegatinas, juegos de ordenador, artículos varios, etc.) los situacionales (regar las plantas, dejar salir antes al recreo, permitir entrar en un recinto especial, dejar utilizar algún instrumento delicado, etc.) y los sociales (recibir elogios en público, destacar el esfuerzo en privado, mostrar confianza y cariño, sonrisas, etc.)



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

El refuerzo, al contrario que el castigo, es la única manera general de conseguir conductas nuevas. Los procedimientos de extinción mediante el castigo, únicamente se utilizan para hacer desaparecer determinada conducta valorada como inadecuada.

El refuerzo puede aparecer siguiendo dos criterios básicos: el número de conductas adecuadas que realiza el alumno y el momento en que éste emite la conducta adecuada. Lo que más interesa saber a los educadores es que si se supedita la aparición de un refuerzo a la aparición de determinadas conductas adecuadas (sentarse bien, hacer preguntas que tengan que ver con lo que se explica en ese momento en clase, etc.) de una manera variable, obtendremos la mayor motivación del alumno para esperar el evento positivo y agradable. Son los llamados programas de reforzamiento de razón variable (Pinillos, J.L., 1975).

Dicho de otra manera, para que le ofrezcamos al alumno ese evento positivo (no acordado en un acuerdo de conducta), deberemos supeditarlo a un número no constante de conductas adecuadas (siempre dentro de unos límites). De esta manera mantendremos la incertidumbre parcial y por tanto la motivación sobre cuándo aparecerá el evento reforzador. Por ejemplo, Luis, profesor de matemáticas, tiene apalabrado con Beatriz, su alumna de 2º E.S.O., que espera de ella que copie los enunciados de los problemas, y que luego los desarrolle; y que por hacerlo a tiempo, "de vez en cuando" le libraré de hacer algún problema. Beatriz copia con entusiasmo los enunciados "para ver si esta vez me libro de hacer un problema". De esta manera Luis ha conseguido que Beatriz se fije y escuche los enunciados de los problemas que realizan en clase.

El profesor también puede utilizar más recursos fuera del aula como eventos positivos y siempre dependiendo de las posibilidades reales de cada caso. Puede implicar a la familia (madre, hermanos) en la aparición de eventos agradables: cine, visitar lugares, hora de llegada a casa, etc.; también puede hacer partícipes a otros adultos relacionados con el alumno: entrenadores de deportes, otros profesores que ofrezcan actividades más placenteras para el alumno, organizadores de fiestas, campeonatos, concursos en el centro escolar o en el barrio, etc.

Al igual que el refuerzo, el castigo puede tener forma positiva (plantear un evento desagradable y aversivo) o forma negativa (plantear eliminar un acontecimiento atrayente y agradable) (Klein, S.B., 1994).

El educador acertado utiliza los premios y castigos de tal manera que aquéllos aparezcan en mucha mayor frecuencia que estos; pero cuando la conducta es inadmisibile aparece el castigo como una consecuencia natural al comportamiento inadecuado. La manera más acertada de castigar es sin poner malas caras, ni discusiones, ni amenazas, ni recordando el castigo impuesto a lo largo de todo el día, etc. Todo castigo, para que sea eficaz, deberá cumplir con cuatro características necesarias: **firme** (una vez puesto no debe levantarse bajo ningún concepto), **corto** (no debe ser muy largo en el tiempo), **intenso** (debe producir malestar en el castigado, de lo contrario pierde su efecto) e **inmediato** (a la conducta castigada, para que se establezca una relación de contingencia clara). (De la Herrán, L., 1999).

Existe otra actitud educativa que suele ser tremendamente difícil de llevar a cabo pero cuya utilidad es enorme. Se trata de ignorar al alumno. A muchos educadores les cuesta comprender que hay momentos en los que el simple hecho de dirigirse a un alumno para recordar, recriminarle o advertirle de algo que está haciendo incorrectamente resulta motivador para esos alumnos en ese momento. Es una paradoja: si el alumno hace ruiditos en clase y le llamo la atención, ésa llamada de atención es la que mantiene que siga haciendo ruiditos. En esos momentos es necesario eliminar del educador esos comentarios, es conveniente que el educador no haga nada, ni mire al alumno, ni le hable ni le sonría, ni le haga muecas,... para no ser los principales agentes que mantienen dichas conductas inadecuadas.

Ignorar al alumno es retirarle nuestra atención. Viene a ser un castigo negativo (retirar algo agradable) y requiere mucha práctica y mucho autocontrol emocional por parte del educador.

Es necesario castigar, por ejemplo, cuando un alumno escupe a otro durante el transcurso de la clase, o cuando le lanza algún objeto, etc. por ejemplo, haciéndole sentarse en el suelo frío durante cinco minutos. Pero es conveniente ignorar cuando ese mismo alumno da golpecitos con el bolígrafo sobre la mesa o cuando se coloca torcido en su pupitre.

Es fácil de decir todo esto, pero es tremendamente difícil conseguir ponerlo en práctica de una manera consistente. El educador tiene ante sí un reto profesional y personal que a la larga ofrece resultados muy satisfactorios en el comportamiento del alumno.

El castigo nunca debe llegar solo. Siempre debe aparecer de la mano de una conducta alternativa y adecuada que obtiene refuerzo. No censuraremos la conducta de escupir en sí misma sin dar más alternativas. Por ejemplo: deberíamos mandar que el alumno se sentara en el suelo cinco minutos y deberíamos mostrarnos cercanos a él cuando escupe, por ejemplo en el lavabo cuantas veces quiera. Además, habría que explicarle al alumno en cuestión que el profesor estaría encantado de ver cómo soluciona sus problemas con el otro alumno después de acabar la clase. Así, habremos ofrecido expectativas de atención y comprensión en un momento adecuado (no durante la clase) y le habremos hecho ver que no es que sea malo escupir, sino que ese no es el lugar ni el momento.

El alumno con TDA-H, más que ningún otro, necesita establecer consecuencias claras y consistentes en el tiempo a sus conductas, saber a qué atenerse, por lo que será más conveniente marcarse objetivos de comportamiento realistas, para que los llevemos a término; que no amenazar o asustar con consecuencias que nunca llegarán.

2.3. El Análisis funcional, ¿para qué lo hace?_____

No hace falta ser un experto en la materia, pero sí que resulta conveniente analizar someramente la conducta disruptiva para lograr averiguar a qué se debe y en función de qué situación ambiental o personal aparece.

Las intervenciones en psicología conductual se fundamentan en el análisis funcional de las conductas problema. A través de éste análisis funcional se han de determinar las variables causales que de forma relevante determinan la conducta problema y que las podemos controlar para producir el cambio (Haynes, S. N., y O'Brien, W.H. 1990).

Como regla general debemos entender que todas las personas (y los alumnos son personas) hacemos las cosas para obtener algo agradable o para huir o evitar algo desagradable (De la Herrán, 1999). Pues bien, teniendo en cuenta este principio, deberemos analizar los factores que están interviniendo en cada conducta inadecuada: circunstancias anteriores a la conducta



problema, consecuencias que obtiene el alumno, contingencia con que llegan esas consecuencias, factores predisponentes, factores desencadenantes, historia personal de aprendizaje, características temperamentales invariables, etc. Y una vez analizados formular las hipótesis de trabajo que nos ayuden a explicar la conducta problema (Labrador, F.J. et al., 1997). El peso de esta labor debería recaer en el psicólogo o pedagogo orientador del centro, si acaso ayudado por el profesor.

Es frecuente que el alumno con TDA-H no consiga el éxito social deseado dadas sus infructuosas habilidades para tratar a sus iguales y dada su impulsividad. Muchas veces busca la aceptación a través de la provocación de la risa o la sorpresa en sus compañeros; y puede entrar en una dinámica en la que sólo ve un camino para ser aceptado: hacer "el payaso de clase" con tal suerte que normalmente la actitud del profesor suele ser punitiva, castigadora o cuando menos "avisadora". El efecto que tienen esos castigos del adulto no suele ser el deseado; es más, suelen representar un evento reforzador para el alumno que está haciendo payasadas; es decir, le anima a hacer más payasadas.

Acabamos de realizar un análisis funcional válido para enfocar el comportamiento de "hacer payasadas en clase". ¿Qué hemos hecho?. Hemos visto las circunstancias que rodean al alumno: no posee habilidad para desenvolverse hábilmente con sus compañeros y no consigue el éxito con conductas aceptadas porque le resulta muy difícil llevarlas a cabo. Hemos observado que nuestro alumno queda satisfecho y contento cuando ante una ocurrencia alocada, provoca la carcajada y el comentario en sus amigos. Además hemos comprobado que las consecuencias de recriminar su actitud de payaso no hace que desaparezca; sino que incluso sospechamos "que busca que la riñamos".

Por tanto en este caso la hipótesis de trabajo derivada del análisis funcional que hemos realizado sobre esa conducta disruptiva se enunciaría así: *Paco, cuando está en clase obtiene consecuencias socialmente muy reforzantes para él cuando hace reír a los demás; éste hecho hace que recaiga más atención sobre él en forma de recriminaciones del profesor (las cuales no parece que las obtenga a raíz de conductas adecuadas).*



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

Una vez planteada una hipótesis como ésta, deberemos modificar las variables (cambiarle la manera en que le respondemos, cambiarle de sitio, darle alguna responsabilidad, etc.) que mantienen el problema y sustituirlas por otras que faciliten la aparición de conductas viables y adecuadas.

En el caso que nos ocupa, deberíamos hacer ver a los compañeros que se ríen con las gracias de Paco, que le están haciendo un flaco favor, y llegar a un acuerdo con ellos (verbalmente o con un acuerdo de conducta grupal por escrito) para que le apoyen cuando vean que haga las cosas como manda el profesor; y que en la medida de sus posibilidades eviten reírse con sus gracias. Por otro lado, sustituiremos nuestra censura por una actitud de ignorar pequeños chistes o comentarios y alabaremos, destacaremos y hablaremos con él cuando le veamos que no hace "payasadas" durante la clase. Por último castigaremos firmemente, inmediatamente, de manera que le moleste y corta cuando haga alguna payasada que esté claramente fuera de lugar y que interrumpa meridianamente la marcha de ella clase.

Una potente función de las conductas disruptivas es conseguir atención de las personas que nos rodean, pero éste no es la única función que pueden tener las conducta problema.

Es posible que las conductas inadecuadas de los alumnos puedan seguir otras directrices: evitar tareas molestas o pesadas, conseguir librarse del castigo poco consistente que le ofrecemos, conseguir la sensación de poder control sobre una determinada situación temporal en clase, querer resarcirse agravando a otra persona para evitar ser humillado o puesto en entredicho, acabar con el sentimiento de impotencia o subestimación por no poder tener éxito en alguna tarea, etc.

Será labor del profesor, en este caso, analizar las variables antes enumeradas para plantear una hipótesis de trabajo viable sobre la conducta disruptiva del alumno.

2.4. Control estimular del entorno_____

Dada la peculiaridad de estos alumnos (desatención, falta de control, movimiento excesivo,...), también es necesario analizar la situación de contexto que rodea al alumno en clase. La



situación externa al alumno muchas veces determina éste o aquél comportamiento, por ello no está de más ofrecer unas sencillas pautas generales que pueden servir como referencia para evitar comportamientos inadecuados en el aula y favorecer los adecuados (Orjales, I., 2000):

- sentarle cerca del profesor,
- mantenerle ligeramente apartado de sus compañeros, si bien los que tenga más cerca tengan comportamientos correctos y hábitos de trabajo aceptables,
- evitarle, en la medida de lo posible, estar cerca de estímulos distractores visuales (pósters, carteles, ventana, pasillo,...) y auditivos (pasillo, alumnos ruidosos, ...),
- dejar espacio libre alrededor de su pupitre para que pueda tener cierta libertad de movimientos,
- examinar muy bien con qué compañeros sentarle en situaciones de trabajo en grupo (siempre es preferible que lo haga con compañeros que posean autocontrol, no muestren conductas disruptivas y no se dejen manipular fácilmente),
- conviene dejarle levantarse de su asiento con frecuencia pero para realizar las tareas que el profesor le vaya marcando: borrar la pizarra, abrir la ventana, cerrar la puerta, sacar punta al lápiz, ir a corregir un ejercicio, etc.,
- utilizar una carpeta abierta y colocarla de pie sobre la mesa a modo de pantalla mientras trabaja puede ser una alternativa eficaz,
- permitir al alumno que esté en el pupitre sentado incorrectamente en la silla, sentado en la mesa, etc., (de esta manera facilitamos su movimiento según nuestras directrices, nos ahorramos recriminaciones, y facilitamos su concentración en la tarea),
- nombrarle le encargado de cerrar la clase con llave a la hora del recreo puede ser una estrategia aceptable para evitar que empuje a los demás cuando todos salen de clase, porque deberá quedarse el último forzosamente,
- que vacíe su mochila de libros y cuadernos al llegar al pupitre, para evitar que no encuentre un libro en un momento dado o la agenda para apuntar las tareas,
- que su abrigo tenga una buena cinta para ser colgado en un sitio reservado para él nos puede evitar que esté excesivamente tiempo colgándolo y pueda distraerse,
- si hacemos algún acuerdo de conducta en el que tiene que apuntarse puntos, ponerlo en un lugar lejos de él para que deba levantarse y poder canalizar el movimiento que debe expresar de manera adecuada,



- prohibir artilugios extravagantes que puedan distraerle gratuitamente, por ejemplo bolígrafos sofisticados, estuches de mil colores y cremalleras, etc.,
- tener preparados ejercicios de focalización de la atención: sopas de letras, crucigramas, ocho errores, etc. para los que acaban las tareas antes que los demás puede ser un motivador potente para animar a estos niños a que realicen sus tareas a tiempo para poder disfrutar de este pequeño privilegio.
- y en general no obligar a estos alumnos a mantener una disciplina exagerada que serán incapaces de soportar, permitiéndoles cierto nivel de movimiento siempre indicado y dirigido por el profesor.

Ana Miranda también destaca otros consejos en la línea de adaptar las clases a las necesidades específicas de estos chavales (Miranda, A., et al., 1999):

- reducir al mínimo los proyectos que necesariamente hayan de realizarse conjuntamente por varios alumnos y que exigen la colocación de las mesas por grupos, ya que se potencia la distracción.
- En el caso que sea necesario realizar trabajos en grupo, colocar las mesas en forma de herradura (favorece la interacción y permite el trabajo independiente)
- Antes de cada explicación en clase, proporcionar al alumno un listado de conceptos "claves" o de los aspectos más importantes que se van a exponer (esto permite al alumno saber en qué debe focalizar su atención).
- Asignar al alumno con TDA-H la tarea de ayudante mientras se explica: que vaya escribiendo las palabras clave en la pizarra.
- Hacerle al alumno preguntas frecuentes a medida que se explica un tema y ofrecerle una retroalimentación inmediata de sus respuestas (hacer algo que le indique si lo dice correctamente o no).
- Utilizar tizas de colores si las explicaciones requieren muchas palabras escritas en el encerado.
- Utilizar claves, señales o gestos no verbales acordados durante las explicaciones para lograr que el alumno centro en lo posible su atención o cese sus comportamientos disruptivos (también destacado por Giusti, E., et al., 2000).
- Proporcionar al alumno un sistema de tutoría por otro alumno más aventajado que le permita revisar los conceptos explicados.



- Permitir que los estudiantes con TDA-H expliquen a otros compañeros con más dificultades en el aprendizaje que ellos conceptos aprendidos
- Simplificar en lo posible las instrucciones sobre las tareas requeridas: frases cortas, precisas y claras (y luego pedir al alumno que repita lo que el profesor ha dicho, para ver si lo ha escuchado).
- Para eliminar estímulos distractores del ambiente, permitir que el alumno escuche música relajante con auriculares mientras realiza actividades asignadas (que no requieren mucha concentración).
- Segmentar las tareas complejas en frases sencillas, marcar un tiempo para cada frase, alabar al estudiante cada vez que realice una correctamente.
- Evitar comentarios sobre conductas indicativas de falta de atención tales como "estas en las nubes", "no estás atendiendo a tu trabajo", "ya está bien", etc. y sustituirlas por otras más positivas que le ayuden a reflexionar sobre su propio comportamiento: "recuerda qué es lo que tenías que hacer", "estás terminando ya tu trabajo", etc.
- Elegir preferentemente cuadernos de actividades que no posean excesivos dibujos irrelevantes y a poder ser, que incluya sólo una o dos actividades por página, el resto de la página que esté en blanco.
- Evitar períodos largos de espera entre un cambio de actividad a otra.
- Plantearle al alumno cómo se le ha pedido que haga los trabajos, dialogar con él sobre los tiempos, las formas, las maneras de llevarlo a cabo para asegurarnos que nos ha escuchado.
- Tender a hacer exámenes o pruebas más frecuentes en el tiempo pero más cortas en su duración.
- Si el niño puede demostrar un dominio adecuado de los contenidos en 10 ó 15 cuestiones /problemas, no pedirle que haga 25 ó 30.
- Usar los exámenes de formato sencillo para evitar distracciones (una o dos preguntas en cada página, separadas por un amplio espacio en blanco)
- Asignar 5 minutos al día para que los alumnos organicen los pupitres, cuadernos, estanterías, etc.
- Reforzar la organización, implantando en procedimiento de "pupitre limpio" que consiste en dar un premio cada día para la fila o círculo de pupitres más ordenados.
- Que los padres firmen diariamente la agenda de deberes



- Pueden utilizarse cintas de cassette para grabar cuáles son los deberes que debe hacer el alumno cada día (esta estrategia también puede utilizarse en casa, los padres pueden dejar grabadas las instrucciones u órdenes para que su hijo las escuche cuando llegue y sepa qué es lo que tiene que hacer.
- Establecer un horario sistemático colocado en el aula en un lugar visible para que el alumno tenga una estructura externa que le facilite saber qué hacer en cada momento.
- Explicar con antelación los cambios inesperados que se vana producir en el aula para evitar conductas agresivas o disruptivas

La figura del profesor también forma parte del contexto estimular del alumno, por lo que también pueden indicarse ciertas pautas de carácter general que son útiles. C. Avila y A. Polaino-Lorente (1999) nos sugieren algunas de estas indicaciones:

- utilizar la técnica del subrayado con colores,
- seguir de cerca el trabajo del alumno haciéndole continuos comentarios sobre cómo lo va desarrollando,
- mantener un contacto periódico con los padres para mantenerlos informados de su progreso y para que los padres informen al profesor de posibles acontecimientos que convenga que conozca: acontecimientos sociales, comportamientos exageradamente adecuados o inadecuados, tareas escolares que realiza en casa, etc.,
- evitar caer en la "trampa" de tomar las conductas inadecuadas del alumno como un desafío personal; verlo más bien como una consecuencia de su trastorno,
- evitar castigos tan extremos como una humillación en público.

Y nosotros mismos podemos añadir otras complementarias:

- intercalar pausas cada diez minutos como máximo (según la edad y la tolerancia de cada alumno) en las explicaciones de las tareas,
- ofrecer continuas explicaciones sobre la calidad en la realización de tareas curriculares y en aspectos de relación social con los demás compañeros y con los profesores,
- son alumnos con un alto índice de fracaso en sus relaciones sociales, por lo que mostrarse en momentos fuera de la hora de clase como alguien que los escucha y entiende contribuye a crear una predisposición positiva hacia los mandatos del profesor,



- dosificarle las actividades y ayudarle a que planifique su ejecución (a él le cuesta planificar y programar lo que va a hacer),
- pactar con el alumno algún gesto o señal para cerciorarnos de que está atendiendo cuando comenzamos con alguna explicación,
- evitar en lo posible cambios bruscos en las actividades que realiza,
- utilizar su agenda como vehículo de comunicación positiva, no negativa con sus padres,
- en los exámenes evaluar sus conocimientos del tema, no su rendimiento o la capacidad de concentración, (si es posible realizar exámenes más cortos, parte orales y parte escritos u orales en su totalidad). Debemos pensar que cuando hacemos una prueba para saber el nivel de conocimientos adquiridos no evaluamos aspectos como la atención, la concentración, la capacidad de estarse quieto, etc., aspectos éstos deficitarios en este tipo de alumnos.

2.5 Otras técnicas a tener en cuenta _____

Antes de empezar este nuevo apartado conviene recordar que éstas y otras técnicas que nos ofrece la modificación de conducta deben siempre establecerse sobre comportamientos visibles, comprobables y mínimamente objetivos (escupir, hablar, chillar, correr, pegar, empujar, dar portazos, escribir, preguntar, saltar, insultar, estar callado, etc.); y nunca sobre aspectos más emocionales de la persona (sentirse a gusto, estar nervioso, tener furia, estar irritado, etc.).

En ningún caso hablaremos de "portarse bien". Decir esto es como no decir nada, puesto que normalmente el alumno no tiene conciencia clara de a qué comportamientos concretos se refiere y por lo tanto hay una disparidad de criterios clara a la hora de valorar si "se ha portado bien" o no. Lo que es para uno puede no serlo para otro... En fin, si actuamos de la manera más concreta y comprobable posible, aumentaremos las posibilidades de que nuestros esfuerzos como educadores se vean recompensados.



2.5.1. Modelado

El cambio en la conducta de un alumno de manera relativamente permanente como producto de la observación del comportamiento de otra persona se conoce como modelado, aprendizaje vicario o aprendizaje por observación (Davidoff, L.L., 1990)

Sobre todo en educación infantil y en los cursos más inferiores de la educación primaria, la figura del profesor tiene mucha importancia para los alumnos. En ella se fijan de manera notable y copian algunas de sus actitudes y comportamientos.

Los profesores más reflexivos y con alto control en sus emociones tienen más posibilidades de tener alumnos reflexivos y con sus emociones controladas en un grado alto.

Es sabido por todos que los chavales con TDA-H, por su inmadurez y su dependencia emocional es extremadamente fácil de influir, por este motivo el profesor puede modelar con éxito actitudes reflexivas en la realización de tareas de clase (Orjales, I., 2000).

Si pretendemos que el alumno con TDA-H siga unas instrucciones y unas pautas de afrontamiento de problemas serán los profesores los que deberán dar ejemplo de resolución de problemas por las vías que le proponemos al alumno y no por otras más "prácticas" o inmediatas.

2.5.2. Extinción

Nos interesa la extinción de determinadas conductas inadecuadas visibles y comprobables. El procedimiento de extinción consiste básicamente en eliminar el refuerzo que hace que la conducta inadecuada se mantenga. Ahora bien, es necesario saber algo más para poder manejarlo desde el papel de profesor.

Cuando comenzamos a dejar de reforzar una determinada conducta, por ejemplo, que el alumno acuda privadamente donde el profesor para preguntar obviedades con la intención de reírse un rato de nuestros comentarios, es decir, cuando ignoremos dichas preguntas, la conducta



inadecuada se emitirá en mayor medida, aunque no sea reforzada. El alumno no sabe por qué no encuentra en el profesor lo que busca, y sigue haciéndolo hasta que se cansa. Por eso es importante que no tiremos la toalla en este momento. Una vez ganada esa pequeña batalla, existe lo que se llama una recuperación espontánea (Klein, S.B, 1994), y el alumno normalmente volverá con sus preguntas extravagantes para obtener lo que ha venido obteniendo hasta ahora: la atención del profesor en forma de explicaciones. Pasadas unas cuantas veces, el alumno irá cediendo en sus preguntas si es que sigue sin encontrar el elemento reforzador.

El hecho de que la nueva situación de no contestarle al alumno no sea reforzante para él, hace que cree en él un estado aversivo de frustración; y por tanto, el escape de esa situación desagradable es reforzante, alivia.

Por último, debemos tener en cuenta que un comportamiento visible es más fácil de extinguir si:

- a) La recompensa anteriormente recibida es pequeña (D' Amato, 1970). Si el alumno ha recibido un evento muy reforzante (le ha resultado muy divertido escuchar las explicaciones del profesor), será más difícil que deje de hacer esa conducta molesta.
- b) El tiempo en que tardaba en llegar el refuerzo era constante (Anderson, 1963). Si no siempre que preguntaba algo, el profesor le contestaba será más difícil que se extinga esa conducta.
- c) La recompensa llegaba siempre (Capaldi, 1971). Cuanto mayor es el número de veces que ha sido reforzada la conducta inadecuada más lenta es la extinción de dicha conducta.

Por lo dicho, después de realizar el análisis funcional de cada conducta disruptiva de los alumnos con TDA-H, podremos predecir cómo de fácil será acabar con ellas.

2.5.3 El poder de la generalización

Podemos enseñar al alumno con TDA-H a realizar ciertos movimientos corporales que molestan menos al discurrir de la clase. Por ejemplo, cuando un alumno aprende a mover ligeramente su pie mientras el profesor de matemáticas está explicando y obtiene éxito por ello porque comprende lo que explica y obtiene refuerzo social del adulto, normalmente generaliza ese aprendizaje y en clase de literatura también moverá el pie cuando escucha al profesor. Nuestro alumno ha generalizado la respuesta que le ha resultado adaptativa.

Generalización, es por tanto, el proceso por el cual se responde del mismo modo ante estímulos parecidos (Klein, S.B., 1994).

Al igual que el alumno generaliza conductas académicas exitosas, también generaliza conductas inadecuadas. Si Jon, desde que comenzó educación primaria ha recibido más recriminaciones por su conducta desordenada en clase por parte de las profesoras, por el proceso de generalización podremos afirmar que cuando llegue al curso de secundaria en el que en su colegio no hay mujeres profesoras esperará no recibir esos reproches; pues generaliza que el ámbito de un profesor varón dando clase es más propicio para él.

Las autoinstrucciones (que veremos más adelante) aprendidas en sesiones de terapia psicológica individualizada o asimiladas en aulas de apoyo resultan ser un ejemplo claro de generalización en el aula ordinaria y en situaciones sociales de problemas con sus iguales.

Como se puede ver la generalización no es un proceso lógico y racional; sino que depende de las vivencias experimentadas por cada alumno.

Cuando un estudiante con TDA-H comienza a obtener éxito es sus tareas y empieza a ser reconocido por su esfuerzo, se pone en marcha este proceso y es entonces cada vez más probable que posea mejores expectativas de ejecución.

2.5.4. Moldeamiento o la técnica del “poco a poco”

También llamado reforzamiento por aproximaciones sucesivas, consiste en ir premiando, reforzando y animando al alumno cada vez que realiza alguna conducta ligeramente parecida a la conducta objetivo que nos hemos marcado (Klein, S.B., 1994). Es el método del poco a poco.

Por ejemplo, si queremos que nuestro alumno realice correctamente un problema de matemáticas, siguiendo el moldeamiento, y ni siquiera permanece sentado en su silla, deberemos reforzarle, animarle por sentarse en su silla cuando vamos a dictar un problema. Después de varios días que hayamos conseguido que se siente en su silla, le animaremos por



sacar el cuaderno y el bolígrafo; luego por comenzar a escribir, luego por pensar en lo que dice el problema y finalmente por realizarlo correctamente. Al principio el profesor sólo refuerza los actos que se parecen de manera lejana a la respuesta deseada. Conforme esta conducta se fortalece, el maestro se conduce de forma más selectiva y refuerza una conducta que se parece cada vez más a la conducta meta (Davidoff, L.L., 1990)

El moldeamiento es la una técnica que asume que rebajando las expectativas del profesor con respecto al alumno, éste estará más motivado para ir, poco a poco, realizando la conducta deseada.

Jaime, el profesor de educación física de 2º de E.S.O., quiere que sus alumnos alcancen una distancia de tres metros en salto de longitud. ¿Qué distancia deberán saltar los alumnos en el primer intento si Jaime utiliza el moldeamiento?, ¿dos metros, un metro, medio...?

Sin duda Jaime deberá hacer saltar a sus alumnos una primera vez una distancia no superior a un metro, y luego ir aumentando esa distancia progresivamente. Algo casi ridículo para empezar hace que los alumnos obtengan una recompensa (todos serán capaces de saltar esa distancia) por irse acercando poco a poco al objetivo que serán los tres metros. No todos saltarán esos tres metros, claro, pero seguramente todos estarán motivados para hacerlo.

2.5.5. Tiempo fuera o "Time out"

Se trata de una técnica puramente conductual que se utiliza cuando la funcionalidad de la conducta disruptiva es la llamada de atención hacia el profesor. Una vez realizado el análisis funcional pertinente y formulado la hipótesis de mantenimiento por búsqueda de atención, podremos poner en práctica esta técnica.

Consiste en retirar la atención del alumno cuando éste realiza algún comportamiento que previamente se había clasificado como de intolerable. En ese momento el profesor coge del brazo al alumno y, sin mirarle a los ojos ni decirle absolutamente nada, le dirige a la puerta de clase y le coloca fuera del aula durante tres minutos como máximo (o si es menor de 6 años, bastaría de cara a la pared), (en todo caso en un lugar lo más privado de estímulos distractivos).



Pasado el tiempo, el profesor indica a otro alumno que explique al alumno sin atención lo explicado o realizado en esos tres minutos y se reincorpore de nuevo a su pupitre. A continuación el profesor deberá ignorar su salida de clase y alabarle o reconocerle algo que en ese momento esté realizando adecuadamente, por poco que sea. No volverá a recordar lo sucedido (Orjales, I., 2000).

No se trata de castigar al alumno con algo aversivo ni de expulsarle de clase sin más (lo cual suele ser reforzante); sino de privarle de algo apetitivo (ser atendido por el profesor).

Es de suma importancia la segunda parte del *tiempo fuera* (también conocido como *time out*), puesto que hemos de hacer experimentar al alumno que cuando lleva a cabo conductas inadecuadas le retiraremos la atención y cuando las hace adecuadamente o tiene intención de hacerlas, le prestamos toda nuestra atención.

"Si el alumno se niega a aceptar las consecuencias negativas de su conducta, como ir al aislamiento (tiempo fuera), el profesor puede poner en marcha un reloj de cocina durante un período breve de uno o dos minutos después de que se haya producido la negativa. Explicar al niño que tiene dos minutos para decidir si irá al aislamiento por sí mismo o se impondrá una consecuencia más seria. En esta situación es muy importante no continuar prestando atención al comportamiento indeseable del niño durante el intervalo de decisión, sino continuar con la clase en la medida de lo posible. Muchos profesores experimentados insisten en que este método ha reducido con éxito el número de veces en que han tenido que utilizar la fuerza física para llevar a un estudiante al aislamiento" (Miranda, A., et al., 1999)

2.5.6. Coste de respuesta

Según S.B. Klein (1994) el coste de respuesta se refiere a una penalización o multa que es contingente con la aparición de una conducta no deseada.

Si el alumno debe llevar las gafas puestas para ver bien la pizarra, cada vez que el profesor le vea sin ellas puestas, estará un minuto del recreo en el aula. De esta manera conseguimos que el



alumno decida qué hacer ateniéndose a las consecuencias de su conducta. No se trata de dejarle sin recreo sino de establecer una relación entre "no llevar gafas" cuesta "un minuto".

El coste de respuesta siempre deja abierta la puerta a que el alumno decida hacer lo que se le pide; y nunca supone una consecuencia en exceso perjudicial sino más bien ir eliminando un privilegio previo; dejando a continuación una actividad atractiva para que se esfuerce en conseguirla. Si en el ejemplo anterior le dejáramos sin todo el recreo, no le estaríamos dando opción a obtener el deseado tiempo libre y él mismo diría: "¿para qué me voy a esforzar si ya no tengo recreo?". Esta técnica vienen a ser muy pequeños castigos que se suceden si el alumno no varía su comportamiento, pero siempre manteniendo un evento reforzante para conseguir.

2.5.7. Práctica positiva

La práctica positiva es una técnica cuya finalidad es la de disminuir la motivación y la atracción por algunas conductas inadecuadas.

Consiste en hacer repetir un número exagerado de veces aquello que se ha incumplido o en una intensidad exagerada (Orjales, I., 2000).

Por ejemplo, si el alumno siempre cierra la puerta de clase de un portazo, se le obligará a cerrar la puerta despacio el mismo número de veces que su edad; si tiene diez años, diez veces. Cada vez que corra por los pasillos, deberá recorrer tres veces el pasillo andando lentamente. Si el alumno salpica todo el baño de agua, deberá recogerla con una pequeña esponja. Si pinta toda la pizarra con tiza, deberá borrarla entera con un pequeño algodón. No habrá enfados, malas caras, reproches ni recriminaciones; sólo una consecuencia directa de su conducta.

2.5.8. Relajación muscular profunda

La enseñanza de alguna técnica de relajación no es tarea propiamente dicha de los profesores, si bien es conveniente que este colectivo conozca su funcionamiento. Es posible que nos encontremos a un alumno con TDA-H cuya familia no disponga de los recursos suficientes como para que acuda regularmente a la consulta de un psicólogo, en ese caso el profesor tiene la



posibilidad de enseñar sencillas técnicas de relajación al alumno en privado y fuera del horario escolar.

Tal como afirman J.R. Cautela y J. Groden (1978), "los ejercicios de relajación progresiva (relajación de Edmond Jacobson) favorecen el desarrollo de habilidades atencionales, una disminución del aislamiento social y un claro incremento en las habilidades de autocuidado, motoras y académicas".

Existen otros métodos de relajación (Davis, M., 1985), como son la sugestión, el entrenamiento autógeno J.H. Schultz, la meditación o la hipnosis, pero no resultan útiles con el colectivo de alumnos con TDA-H

La relajación muscular profunda es una técnica de autocontrol de la emociones que contribuye a la reducción de la impulsividad. Posee dos elementos fundamentales: la respiración abdominal o "con la tripa" y la tensión y distensión muscular. Consiste practicar ese tipo de respiración a la vez que recorremos los músculos del cuerpo tensándolos y "destensándolos" para establecer finalmente un estado de distensión muscular.

Deberemos sentar al alumno frente a nosotros e ir indicándole los pasos que debe seguir para relajarse. Se trata de tensar y relajar grupos de músculos. Es muy importante que la tensión sea lo más acentuada posible, sin tensar otra zona que no sea la tensada. La secuencia para cada grupo de músculos es la siguiente: 1º tensar los músculos en su grado máximo, 2º notar en todos esos músculos la sensación de tensión, 3º relajarse y 4º sentir la agradable sensación de relajación. (Davis, M. et al., 1985).

El orden en que el profesor enseñará al alumno tensar y relajar los músculos será el siguiente: mano derecha, mano izquierda, brazo derecho, brazo izquierdo, frente, ojos, boca, mandíbula, cuello, pecho, espalda, pierna derecha, pierna izquierda, pie derecho, pie izquierdo.

El profesor va tensando y relajando cada parte de su cuerpo, realiza respiraciones abdominales e insta a que le alumno repita sus movimientos.



Es recomendable que se realice bajo unas mínimas condiciones ambientales favorables: luz tenue, ausencia de estímulos auditivos que interrumpan o distraigan: teléfono, ruido de personas, puertas, etc.

En los alumnos con TDA-H no siempre se puede llevar a cabo este tipo de relajación con todos sus pasos dada la complejidad, el tiempo y la atención que se requiere, por lo que se hace necesario utilizar algún otro método abreviado: la técnica de la tortuga, el truco de la vela o el del hielo son recursos derivados de este procedimiento de relajación muscular muy útiles en estos casos. Queda al criterio de cada profesional aplicar uno u otro en función de la edad y la aceptación o no de las indicaciones que a continuación se exponen.

La técnica de la tortuga: se le dice al alumno que se imagine que es una tortuga metida en su caparazón. Está rígida metida dentro del caparazón. El niño debe poner sus brazos, piernas y cabeza encogidos sobre sí mismo y con los músculos en tensión. Entonces el profesor le dice que puede ir saliendo poco a poco de su caparazón: que destense los músculos del cuello y los devuelva a una posición natural, que haga lo mismo con los brazos, piernas,... hasta que el alumno quede de pie con los músculos relajados.

El truco de la vela: se le comenta al alumno que es como una vela apagada, por tanto debe poner sus músculos en tensión, duros, como la vela. Entonces se le dice que va a encender la mecha (que es su pelo), y poco a poco se va derritiendo su cera (va aflojando sus músculos desde su cabeza hasta sus pies), hasta no poder casi sostenerse de pie.

El truco del hielo: Eres un bloque de hielo, duro y frío colocado en una pradera a la noche: el alumno tensa sus músculos. Poco a poco, a medida que va amaneciendo y el sol de va calentando, te vas derritiendo con el calor del sol (va soltando sus músculos) hasta estar derretido.

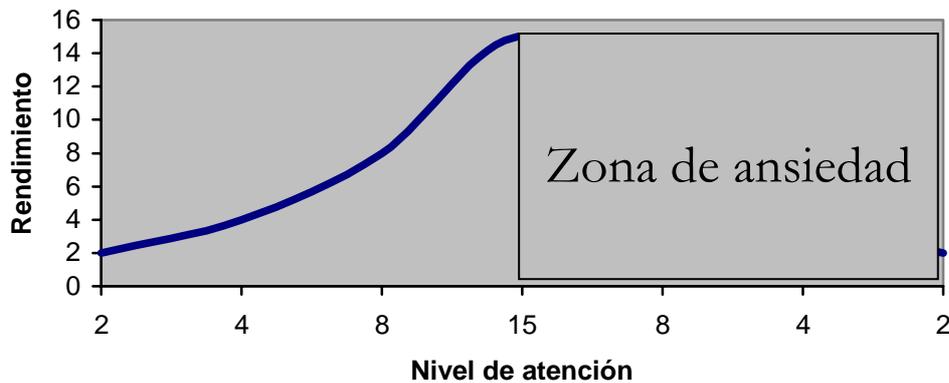
2.5.9. La ley de Yerkes-Dodson

Existe en psicología del aprendizaje una ley que conviene tener presente a la hora de establecer los límites que se establecen de exigencia a los alumnos con TDA-H

Dicha ley dice así: ante un estímulo o situación novedosa la activación del córtex cerebral (el nivel de atención) aumenta en función de lo novedoso que resulte el estímulo y favorece que el rendimiento ante dicha tarea aumente hasta llegar un punto máximo de rendimiento y atención a partir del cual, si se continúa con la tarea, la atención y el rendimiento disminuyen, y comienza a hacer aparición la ansiedad (Bugelski, B.R., 1974).

Representado en un gráfico quedaría más o menos así:

LEY DE YERKES-DODSON



Los alumnos con TDA-H poseen su capacidad de atención disminuida, por lo que su nivel máximo de rendimiento llegará antes que a otro alumno sin el problema, y la ansiedad hará acto de presencia ante una menor exigencia del ambiente.

Por consiguiente, los profesores deberán saber que los alumnos con TDA-H llegan a su punto máximo de rendimiento antes que el resto y que sobre pasado éste, comienzan a experimentar ansiedad, incertidumbre, impotencia, etc. ya que su nivel de atención (activación cortical) decrece.

3. Aplicaciones cognitivas

Ya hemos visto cómo la modificación de conducta nos enseña a utilizar herramientas eficaces sobre conductas visibles inadecuadas. Pero ¿qué hemos de hacer para que el alumno con TDA-H se pare a pensar antes de hacer las cosas?, ¿cómo podemos ayudarle a que se planifique sus tareas?, ¿cómo podemos conseguir que se dé cuenta de lo que está haciendo?, ¿cómo podemos hacer que se dé cuenta de cómo está haciendo una tarea encomendada?, ¿cómo podemos enseñarle a interpretar de manera positiva un acontecimiento desagradable?.

Estas y otras preguntas tienen respuesta en el presente apartado. En general el entrenamiento cognitivo del alumno con TDA-H se refiere a enseñarle cómo debe pensar y qué procedimientos intelectuales debe seguir para realizar una tarea con éxito, ya sea tarea escolar o social.

3.1. Las Autoinstrucciones

Con autoinstrucciones nos referimos a las afirmaciones (bien por escrito o bien habladas) que sirven de soporte para decidir qué tipo de comportamiento emitir en una situación determinada.

Son numerosos los autores que han ido señalando a lo largo de la historia de la psicología que el lenguaje modula los actos y las emociones a través de sus estudios en diferentes campos; o por lo menos contribuye a ello (Luria, A.R., 1961; Chomsky, N., 1968; Vygotski, L.S., 1979; Spivack, G. y Shure, M.B., 1982; Lazarus R.S. y Folkman, S., 1986; Santostéfano, S., 1990; Klein, S.B., 1994; Orjales, I., 2000)

Lo que los adultos hacemos instantáneamente: entramos en el aula y vemos a Javier pegando a Estrella, inmediatamente les separamos y hacemos que hagan las paces fuera del aula. Para llevar a cabo nuestro comportamiento hemos pensado previamente unos pasos a seguir, hemos valorado elementos del contexto, hemos decidido la mejor opción de comportamiento y las hemos llevado a cabo satisfactoriamente. Todo eso lo realizamos en décimas de segundo y sin mayor problema aparente.



Los alumnos con TDA-H no suelen tener este proceso incorporado a su pensamiento, y actúan mucho más impulsivamente. Se requiere pues, un entrenamiento en control de los impulsos que incluya un aprendizaje sobre la valoración de la situación, las posibilidades de acción, las consecuencias sobre el contexto según qué acción realicemos, la elección de la mejor opción y su puesta en práctica.

Este proceso desarrollado por primera vez por Meichenbaum, D.H. (Meichenbaum, D.H. y Goodman, J., 1969, 1971) se dirigía a enseñar a niños impulsivos a hablarse a sí mismos cuando se enfrentaban a la resolución de tareas cognitivas y demostró que se producía una disminución del número de fallos o errores.

Según Meichenbaum, D.H. (en Miranda, A., 1999) la secuencia autoinstruccional debe ser:

- 1) Definición del problema: ¿qué tengo que hacer?
- 2) Aproximación al problema planificando una estrategia general de ejecución: ¿cómo lo tengo que hacer?
- 3) Focalización de la atención en las directrices que guían la ejecución: Tengo que pensar solamente en lo que hago
- 4) Autorrefuerzo: Bien, lo estoy haciendo bien
- 5) Autoevaluación y posibles alternativas para corregir los errores: He cometido un error, debo ir con más cuidado y hacerlo más despacio.

La propuesta que realizamos desde estas páginas se basa en estas indicaciones pero la completa introduciendo elementos nuevos. Es una revisión de las indicaciones de Meichenbaum similar a la de Bornás, X. (1992):

- 1) Conciencia del problema: *¿tengo un problema?*
- 2) Definición del problema: *¿qué problema tengo?*
- 3) Alternativas de solución: *¿qué tres cosas diferentes puedo hacer?*
- 4) Generación de contingencias hacia uno mismo: *¿qué me pasa a mi si hago cada una de las tres opciones?*



- 5) Generación de contingencias hacia los demás: *¿qué les pasa a los demás si hago cada una de las tres opciones?*
- 6) Elección de la opción más acertada: *¿qué opción es la mejor para resolver el problema?*
- 7) Elección de la manera operativa de puesta en marcha del plan de acción: *¿cómo lo voy a hacer?*
- 8) Solución del problema y autoevaluación: *¿he resuelto mi problema?, ¿cómo me siento?, ¿qué ha podido fallar?*

Quizá esta propuesta resulte más extensa en el tiempo que la de Meichenbaum, pero ofrece la posibilidad de valorar eficazmente cada paso sin más ayuda que uno mismo hasta llegar a la solución más acertada del problema planteado.

Este es el esquema que hemos de entrenar en el alumno con TDA-H para que pueda resolver sus problemas de manera exitosa. Ahora nos centraremos en cómo aplicar estas directrices en problemas sociales y en tareas escolares.

3.1.1. Las autoinstrucciones para resolver problemas sociales

Utilizar algún sistema para que los alumnos puedan tener presente aquello que saben que les viene bien en una determinada circunstancia problemática social es tremendamente útil; sobre todo para aquellos chavales que les cuesta manejar su autocontrol. Este va a ser el objetivo de las autoinstrucciones para resolver problemas sociales.

El escaso autocontrol de los niños con este trastorno les hace objetivo ideal de estas estrategias.

Se trata de enseñar a los alumnos a pensar en voz alta antes de tomar una decisión sobre el entorno. Los chavales con TDA-H se muestran por lo general muy impulsivos, por lo que necesitan de un entrenamiento en pensar antes de actuar.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

Ellos mismos deben experimentar que las consecuencias de actuar sin apenas juzgar la situación les acarrea peores consecuencias que valorar, aunque sea el contexto y las capacidades de cada uno.

Amelia: Ninguna niña de mi clase quiere jugar conmigo en el patio de mi colegio, porque dice que soy tonta.

Profesora: ¿Sabes lo que hacen los entrenadores de baloncesto con los jugadores que les dicen que son muy malos?

A: No, ¿qué?

P: Les entrena para jugar mejor, meter más canastas, dar mejores pases, driblar mejor, etc. ¿Quieres que te entrene para que tus amigas de clase quieran jugar contigo?

A: Sí, sí, sería guai.

P: Pero te advierto que "el que algo quiere algo le cuesta", lo que significa que deberás esforzarte y poner mucha atención, ¿de acuerdo?

A: Bueno, así podré decirles que jueguen conmigo a muñecas y al campo quemado.

P: Lo primero que tienes que hacer es prometerme que vas a quedar varias veces conmigo para que te pueda entrenar, ¿vale?. A cambio yo te iré dando puntos cada vez que estés conmigo entrenándote; puntos que podrás canjear por ratos en la ludoteca con los juguetes que tanto te gustan, ¿vale?

A: ¡Bien!

P: Empecemos. Ponme un ejemplo en el que tus amigas de clase no te hayan dejado jugar contigo en el patio.

A: Eeeh... el otro día estábamos en clase, y... y la profesora dijo que si no chillábamos no salíamos de clase, pero ya era el recreo, así que debía dejarnos marchar, y las de la clase de al lado se reían a través de la puerta, y nos moraban,... entonces me dijo Cynthia que si jugábamos a la cuerda, y le dije que no podía, que iba a ir a baño, porque me estaba haciendo encima... ya sabes... ejem, ejem,... y entonces la profesora ya no nos castigaba y nos dejó ir al patio, y luego bajé a todo correr, y casi me caigo, porque las escaleras estaban mojadas de un líquido resbaladizo, ¡¡Chiuuuu!!... y entonces fui al baño, ya sabes, y luego fui a jugar con Cynthia y ya no me dejaban me dijo que era una mentirosa, y claro, le tuve que pegar, porque ¡a mí nadie me dice eso!, y luego estaba sola en el patio, ... nadie quiere jugar conmigo...



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

P: *Vamos a ver, esta es la primera parte de tu entrenamiento. ¿Tú crees que tienes un problema?*

A: *No sé, pero ella sí que es tonta, porque se va a enterar, me voy a chivar de que ha hecho una cosa muy gorda que está prohibido decir...*

P: *¿Cómo te sentías cuando no te dejaron jugar?*

A: *Pues mal, es un asco, ya estoy harta.*

P: *¿y por qué crees que estás harta?, ¿a caso no te gusta jugar sola a veces?*

A: *A veces sí, pero ella me había dicho que iba a jugar conmigo, y luego nada.*

P: *Sí, pero qué le dijiste tú cuando ella te lo propuso en clase?*

A: *Que iba al baño... ¡pero luego volvía!*

P: *¿Y cuánto tiempo pasó hasta que volviste?, ¿te estuvieron esperando?*

A: *No sé, no uso reloj, pero sólo fui al baño un momento..., te lo juro...*

P: *¿No crees que quizá ella te estuvo esperando y al ver que no venías propusiera a otra compañera el juego?*

A: *No sé.*

P: *Quizá si tú le hubieras dicho en clase: "sí, sí, ahora jugaremos juntas, pero espérame que voy a baño un minuto, ¿vale?" ¿ella te hubiera esperado?. Ella no sabía que ibas primero al baño, ¿no?*

A: *No, no lo sabía.*

P: *Pues mira, ¿qué otras coas podías haber hecho a parte de decirle que ibas al baño?*

A: *Decirla que iba al baño...*

P: *sí, esa es una posibilidad, ¿se te ocurre algo más?*

A: *No sé, espera... estoy pensando... pues... decirle que si me espera, me la quedo yo primera, como nadie se la quiere quedar...*

P: *¡Muy bien!, ¿y qué te pasará si haces eso?*

A: *¿El qué?*

P: *¿Qué te pasará a ti si le dices a Cynthia que si te espera te la quedas tú?*

A: *Pues nada, que me la quedo, pero que juego.*

P: *¡Estupendo!, ¿y a ella qué le pasará?*

A: *Nada, bueno, sí, que le va a gustar, porque nadie se la quiere quedar...*



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

P: ¡Fenomenal! Estas siendo una buena alumna de resolver problemas. Casi sin darte cuenta estas ya a medio camino de resolver tu problema. ¿Qué crees que es mejor para decirle a Cynthia en ese momento?

A: Pues que si me espera que me la quedo.

P: Bien, y cómo lo harás; es decir, se lo dirás antes de salir de clase, en el pasillo, bajando las escaleras, con otras compañeras delante, se lo gritarás por los pasillos, se lo dirás en voz baja,... ¿cómo lo harás?, ¿cuál va a ser tu plan?

A: Pues se lo diré antes de salir de clase, porque si no se marchará corriendo, y sin que me oigan otras, porque son unas envidiosas, ¿tú sabes lo que me hicieron una vez?

P: Luego me lo cuentas, ¿estamos a punto de solucionar eso que tanto te molestaba de que no jugara nadie contigo en el patio!

A: Vale

P: Imagínate que lo haces... aún mejor, vete a clase, y a la tarde nos vemos con la condición de que le hayas propuesto esto que hemos hablado a Cynthia, ¿vale?

A: Vale

(pasa la tarde)

P: ¿Qué tal te ha ido con Cynthia?

A: Mal, no ha querido jugar conmigo otra vez, es tonta.

P: Vamos a ver, ¿qué le has dicho exactamente?

A: Pues estábamos en la clase, ¿no?, vale, bien, y de repente le dije que si jugábamos al fútbol, que yo era delantera, para marcar goles, y ella delantera, y que si iba al baño me esperaba y luego yo le acompañaba otra vez,... y no ha querido jugar conmigo, me ha insultado y todo.

P: Vamos a ver. Ella ha hecho muy mal en insultarte, pero ¿qué es lo que ha fallado de lo que hablamos esta mañana?

A: No sé, le he dicho lo que me dijiste.

P: Yo creo que se lo has dicho... más o menos... pero no se lo has dicho del todo bien. Mira, has decidido tú a qué jugar y a ella no le apetecía ir al baño como a ti, ¿entiendes?. Si le hubieras dejado a ella proponer el juego y luego "fastidiarte" un poquito para que te esperase... quizá hubiera jugado contigo. ¿lo ves?. Tienes que dar tú para que ella te dé.

A: ¿Y entonces cómo se hace?

P: Te lo acabo de decir, dímelo tú misma

A: ¿Fastidiarme?



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

P: No exactamente; sino darle algún privilegio a ella a cambio de que te espere, por ejemplo que te la quedas si ella no se la quiere quedar, que le guardas el jersey mientras juega, que le cuidas su carpeta luego, etc. ¿entiendes?

A: O sea, que si yo hago algo por ella, ¿luego ella jugará conmigo?

P: Eso es, veo que lo has cogido, ¡fenomenal!

Como hemos visto en este ejemplo, se ha combinado en entrenamiento en la imaginación con el entrenamiento "en vivo". Se ha combinado que Amelia practique estrategias de autoinstrucciones en la imaginación y luego se le ha dejado que ella misma experimente y lo ponga en práctica de manera real. Combinar estos dos elementos es una manera muy efectiva de introducir estos programas en los alumnos con TDA-H (Miranda, A., et al., 1999).

Otro ejemplo de utilización de las autoinstrucciones para resolver problemas sociales:

Profesor: Mira, Juan, vamos a hacer un juego un poco complicado, me vas a decir cómo entrenarías a tu equipo de fútbol favorito. Me tendrás que decir primero qué jugadores tienes y cómo van a jugar en el partido del domingo. Imagina que tú eres su entrenador.

Juan: ¿puedo elegir cualquier equipo?, ¿el que quiera?

P: sí, el que tú elijas.

J: el Athletic de Bilbao.

P: vale, perfecto, ahora deberás decirme los jugadores que vas a sacar al campo en la primera parte del encuentro

J: Pues a Etxeberría, a Rafa Alkorta, a Lasa, a Ferreira, a Roberto Ríos que es de Portugalete, como yo; a... a Carlos García, a... a Edu Alonso, a Larrainzar, a Alkiza, a Julen Guerrero, claro, ¿cuántos voy?, diez,... pues... a Ismael Urzaiz.

P: ¿Y qué harías si al empezar el partido se lesiona Julen Guerrero?

J: Pues... le diría al masajista que le ponga una venda...

P: ¿o si no?

J: si no... sacaría a otro delantero, por ejemplo a Joseba Etxeberría que mete unos goles que te pasas...



P: ¿y qué harías si a mitad del partido Rafa Alkorta te hace señas de que le duele la pierna derecha?

J: Le cambiaría

P: ¿Por cuál jugador?

J: por otro defensa, claro, por... Larrazabal, que es bueno dando chupinazos.

P: Bien, ¿a qué no sabes qué has hecho, Juan?. Has seguido una estrategia para resolver unos problemas que te he planteado. Primero has elegido un equipo titular, y lo has ido haciendo por orden, desde el portero hasta los delanteros. Imagino que has pensado que había que decirlo en orden.

J: sí.

P: Has ido contando los nombres que ibas diciendo hasta llegar a once. Cuando te he preguntado qué harías si se lesionara Julen, has dado dos opciones distintas: ponerle una venda o sacar a otro delantero (como corresponde a la posición de juego de Julen). Después, ante el problema de que Rafa Alkorta te hacía gestos de que le dolía una pierna, has pensado que no sería capaz de seguir jugando y has propuesto sacar a otro. En fin, que has seguido como ves, unos pasos para resolver los problemas que te he ido planteando. Primero has pensado en soluciones y luego las has dicho.

J: ¡Claro!, ¿cómo iba a sacar otro que no fuera delantero si se lesiona Julen, sería de tontos...

P: No es que sea de tontos o listos; es que tú, para resolver el problema has seguido una estrategia que has pensado un poquito antes, ¿no es cierto?

J: Sí.

P: Ahora te voy a enseñar unos dibujos (el adulto le enseña unas láminas con las ocho autoinstrucciones que hemos citado anteriormente, cada una acompañada de un dibujo de referencia relativo a su contenido). ¿Ves?, estos dibujos representan los pasos para resolver tareas. Te explicaré cada una y tú dirás una palabra que resuma cada paso, ¿vale?

J: Vale.

P: Mira, esta es la primera: "¿Tengo un problema?". Aquí está el niño piloto preguntándose si tiene un problema, ¿cómo llamamos a este dibujo?

J: Pues... "qué pasa"

P: vale, le llamaremos "qué pasa" (y lo escribe debajo del dibujo), resulta que se siente mal. Vamos con la siguiente lámina (así hasta acabar con todos los pasos) (...) y ahora la última lámina: "he resuelto mi problema, ¿cómo me siento?". ¿Esto qué quiere decir?



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

J: que si ya no tiene ningún problema... que si está contento otra vez...

P: muy bien, Juan. ¿Y qué palabra le ponemos a este dibujo?

J: Feliz.

P: Vale. Perfecto. Ahora escucha lo que voy a hacer yo. Imagina que soy el capitán del equipo de fútbol del colegio, y dentro de dos minutos empieza la final contra otro equipo. Mis jugadores están preparados, pero comienza a llover, una tormenta enorme, llueva a cántaros. ¿Qué puedo hacer?

J: Pues vete a donde...

P: espera, yo mismo voy a seguir los pasos de antes. ¿tengo un problema? ("qué pasa"). Sí, porque me siento mal, yo quería que mis jugadores empezaran a jugar y el árbitro ha dicho que se suspende temporalmente el partido. ¿Qué problema tengo? Que no puedo empezar ahora a animar a mis jugadores. ¿Qué tres cosas diferentes puedo hacer? Puedo dar una patada por la rabia que tengo, puedo exigir al árbitro que juegue a pesar de que llueva y puedo ir con mis jugadores a darles las últimas instrucciones para jugar lo mejor posible, dándoles apoyo para cuando empiece el encuentro. ¿Qué me pasa a mí si hago cada una de las tres opciones? Si doy una patada en la puerta, me haré daño en el pie. Si exijo al árbitro que dé comienzo el partido con lluvia me voy a enfadar más todavía porque no creo que ceda y me dará más rabia aún. Además, a lo mejor me saca tarjeta roja por protestar. Si acudo con mis jugadores a darles ánimos, quizá me tranquilice y me sienta útil. ¿Qué les pasa a los demás si hago cada una de esas tres cosas? Si doy una patada a la puerta, mis jugadores van a pensar que es lo que hay que hacer, puede ser que ellos también den patadas a la puerta y quizá alguno se lesione y no pueda jugar. Si exijo al árbitro que juguemos lloviendo quizá luego, durante el partido está más pendiente de mí y a la mínima me saca la tarjeta roja, y también mis jugadores pueden ver que hay que protestar continuamente, y eso no les beneficia porque no es juego limpio. Si voy donde mis jugadores a animarles, ellos estarán más tranquilos y escucharán algunas recomendaciones para ganar el partido, estarán más animados y rendirán más en el campo. ¿Qué opción es mejor para resolver el problema? Yo creo que la tercera. ¿Cómo lo voy a hacer? Primero les diré que vayan a los vestuarios, ellos solos, luego entraré yo y les diré lo que me pasó a mí una vez cuando era jugador y tuvimos que retrasar un partido por una granizada que cayó, les diré los tres trucos de saques de falta y lanzamiento de penaltis y cantaremos el himno del equipo. ¿He resuelto mi problema, ¿cómo me siento? Creo que sí, porque estoy alegre otra vez, no hemos



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

empezado el partido cuando yo quería pero he conseguido animar al equipo y a mí mismo, y estoy contento por ello. ¿Has visto, Juan?

J: ya veo, sí.

P: Ahora resuelve tú otro problema con lo pasos que yo te iré diciendo (lo hacen) (...)

P: ¡Fenomenal!. Ahora tú solo vas a decir los pasos que utilizas para resolver este otro problema: vas a clase y te das cuenta de que no has hecho los deberes de música que mandó ayer la profesora porque se te han olvidado en el fondo de la cartera. ¿Qué harás?

J: Pues.. ¿qué era lo primero?.. Ah!, sí, "qué pasa", ¿tengo un problema?, pues sí, porque la profesora me va a echar la bronca (Juan sigue paso por paso hasta el final) (...) y así, diciéndole que para mañana se los traeré hechos sin falta he conseguido que no me regañe.

P: Eres estupendo, Juan, veo que lo coges a la primera. Ahora vamos a resolver otro problema; pero esta vez deberás decir los pasos en voz baja, como cuchicheando.

J: Yo ya me los sé todos, eso está chupado.

P: Bueno, imagina que estás haciendo un examen, y te entran unas ganas imperiosas de ir al baño, la profesora no te deja salir porque hace un rato te ha regañado por levantarte sin permiso. ¿Tienes un problema? (Juan va diciendo los pasos hasta conseguir acudir la baño sin que le vuelva a reñir la profesora)

P: ¿No te había dicho nadie, Juan, que eres muy bueno resolviendo problemas?

J: Gracias, Gracias, je, je.

P: Ves que cuando tengas un problema, cuando algo te preocupe, o te moleste, puedes usar estos pasos para estar bien, ¿lo ves?

J: Claro, y así si alguien me molesta, puedo librarme de él sin que me riña nadie.

P: ¿y en casa?, ¿qué harás cuando tu madre te repita una y otra vez que apagues la tele y te pongas a hacer los ejercicios de clase?, ¿a ti te gusta que te riña tu madre?

J: No, pero es que siempre me está mandando...

P: ¿y tú qué haces para resolver tu problema? (el profesor le señala los dibujos de las autoinstrucciones).

J: Pues... es que mi madre no sabe cómo funcionan estos pasos, ella es tonta.

P: No te preocupes que yo me encargaré de explicarle a tu madre los pasos que has aprendido para resolver problemas, para que te pueda ayudar y para que ella también pueda resolver sus problemas, ¿vale?

J: Vale.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

P: Mira, vamos a poner en una cuartilla las frases de cada paso para que te lo lleves y lo pongas cuando estés en clase y te surja algún problema. Pero tienes que prometerme que lo vas a poner pegado en tu estuche, ese que tienes de animales, para que lo veas bien.

J: ¿Y si algún compañero me lo ve?

P: ¿Qué pasaría si algún compañero te lo ve?, ¿te haría sentir vergüenza?. ¡Sigue los ocho pasos para que no estés con vergüenza!

J: Vale. El primero... (los sigue) (...) y le digo que son cosas mías y le hablo de otra cosa, así no se fijará mucho en le papel. Bien.

P: Y cuando estés en clase y la profesora te mande alguna tarea o te pregunte algo, sigue las autoinstrucciones en voz baja, como pensándolas y ya verás qué bien, ¿vale?.

J: Bien.

P: Mañana nos veremos para que me cuentes cómo las has usado, ¿de acuerdo?

J: De acuerdo.

3.1.2. Las autoinstrucciones en la escuela

Isabel Orjales (2000) nos propone diez fases para aplicar específicamente las autoinstrucciones en alumnos con TDA-H:

1ª fase: el niño toma conciencia de que de forma inconsciente, a veces utiliza pasos para realizar tareas.

2ª fase: proponemos al niño las autoinstrucciones.

3ª fase: el adulto realiza una tarea sencilla aplicando las autoinstrucciones.

4ª fase: el niño realiza la tarea mientras el adulto va diciendo cada uno de los pasos.

5ª fase: el niño va diciendo cada uno de los pasos mientras realiza una tarea similar

6ª fase: el niño susurra las autoinstrucciones al realizar cualquier tarea.

7ª fase: se generaliza su utilización adaptándolas a todo tipo de tareas.

8ª fase: se generaliza la utilización de las autoinstrucciones a los deberes de casa

9ª fase: el niño trata de utilizar las autoinstrucciones en el aula.

10ª fase: el niño piensa las autoinstrucciones mientras realiza la tarea.



Como puede verse, el alumno va aumentando progresivamente su implicación en el uso de las autoinstrucciones desde que escucha las autoinstrucciones por primera vez de boca de otro hasta que las asume en su pensamiento cuando soluciona un problema.

Llevado a un ejemplo concreto, el uso de las autoinstrucciones para resolver tareas escolares sería de esta manera:

Día primero

Andoni González: ¿Por qué tengo que estar aquí?

Anderereño: Mira, Andoni, ahora te voy a explicar unas cosas que te van a servir para que los profesores te riñamos menos, ¿quieres?

A.G.: Pero es que siempre me riñen, y son otros niños los que me provocan... yo tengo que pegarles...

A.: Bueno, no te preocupes, a ver si eres capaz de decirme cuándo has hecho bien un ejercicio de Lengua.

A.G.: Pues... hace un rato el profesor de Lengua me ha dicho que me he portado bien y que no he montado follones. Además me ha puesto un positivo por copiar bien el enunciado.

A: Enhorabuena, Andoni, muy bien. Ahora dime. ¿Cómo has podido copiar bien el enunciado?

A.G.: Pues muy fácil: cojo el bolígrafo y empiezo a escribir.

A: ¿Qué bolígrafo eliges coger?

A.G.: Pues el azul, porque el rojo sólo es para los resultados.

A.: ¿Y el lápiz?

A.G.: El lápiz no nos lo dejan usar para copiar ejercicios.

A.: ¡Ah!, Osea, que antes de empezar a escribir ya tenía un plan, ya habías pensado lo que ibas a hacer, ¿no?. Decidiste escribir con boli azul, Y qué paso seguiste a continuación?

A.G.: ¿Paso?, no entiendo.

A.: Después de coger el boli azul, ¿qué fue lo siguiente que hiciste?

A.G.: Pues... empecé a escribir lo que había en la pizarra.

A.: Muy bien, es decir, que después de dar el paso primero: elegir el bolígrafo, diste el paso dos: mirar a la pizarra y copiar lo que estaba escrito, ¿no?

A.G.: Sí, y lo copié entero, ¿eh?, que era mazo largo.

A.: ¿Y cuál fue tu siguiente paso para conseguir ese positivo que te han puesto en Lengua?



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

A.G.: Pues al acabar de escribir, levanté la mano y el profesor vino donde mí y me vio que lo había hecho y... ¡¡yupi!! me puso un positivo. Entonces me dijo que no chillara de alegría...

A.: Estupendo. Tus siguientes pasos fueron: terminar de escribir, levantar la mano, esperar a que el profesor viera tu escrito y ya está!! Fenomenal.

A.G.: Sí, y ese punto cuenta para nota final...

A.: ¿Ves como para resolver tus problemas vas siguiendo unos pasos?

A.G.: Sí.

A.: Es como si te dijeras en voz baja las cosas que vas a hacer justo antes de hacerlas. Por ejemplo, imagina que te mandan en matemáticas los problemas

En el caso de nuestros alumnos con TDA-H, deberemos insistir mucho en la ejercitación de estos procedimientos, entrenarle para que pueda llegar a interiorizar este proceso cognitivo, es decir, afianzar esta destreza básica para la realización de cualquier tarea. Este entrenamiento le ayuda a centrar su atención e introduce en su repertorio de conductas otras opuestas a la hiperactividad e impulsividad. Estamos tratando de controlar la impulsividad en el nivel interno, de pensamiento. Será tarea difícil, pero cuando lo logremos habremos contribuido a que el mismo alumno sea el que se controle sus propios impulsos de hacer las cosas sin pensar.

La agenda escolar es otra herramienta que puede englobarse dentro de las autoinstrucciones. Resulta ser fundamental para los alumnos con este problema; y es el profesor quien debe apuntarle instrucciones y controlar que la rellena con su planificación de tareas.

Una agenda correctamente utilizada contribuye a que el alumno se sitúe en el tiempo, recuerde las tareas para hacer en casa, las planifique y evalúe y constata su trabajo real.

El profesor deberá obligar al alumno a mirarla todos los días, para comprobar o no el cumplimiento de lo que ahí ha escrito, y además, deberá apuntar diariamente cómo realiza el alumno las tareas encomendadas, teniendo siempre un apartado cada día a destacar la parte positiva de ese día (aunque sea poca). También se puede establecer algún acuerdo de conducta por el que el chaval vaya ganando puntos cada vez que revisa su agenda y cumple con lo escrito, etc.

La agenda escolar no debe convertirse en un instrumento represor y de castigo (o recuerdo de castigo), pues entonces el alumno se la olvidará y será reacio a utilizarle. El alumno la debe ver como algo que le ayuda a que le destaquen lo positivo, y además, para recordarle lo que tiene que hacer.

3.2. Estilo Atribucional

La manera por la que interpretamos lo que nos rodea y a nosotros mismos determina nuestra realidad. Los alumnos con TDA-H frecuentemente interpretan de manera inadaptada los acontecimientos que les rodean e incluso a ellos mismos.

La teoría cognitiva ha puesto de manifiesto una manera de poder explicar esta atribución que realizamos las personas para poder cambiarla.

Según Méndez, F.J. (1998) las atribuciones que ofrecen los alumnos (y el resto de las personas) pueden clasificarse según si son: internas (son debidas a una causa que está en mí) o externas (son debidas a causas fuera de mí); estables (siempre pasa igual) o inestables (no sé si va a pasar o mismo que antes); y globales (realizan una generalización) o específicas (se refieren a un hecho puntual y concreto).

De esta manera podemos tener un cuadro así:

	Interna		Externa	
	Estable	Inestable	Estable	Inestable
Global	Soy burro	Me dolía mucho la cabeza	Los profesores son personas injustas	El día del examen era martes y trece
Específica	Sólo sirvo para letras	Me puse nervioso con las matemáticas	El profesor de matemáticas es una persona injusta	El examen de matemáticas era el número trece

(Tomado de Méndez, F.J., 1998)

Como podemos ver en el cuadro, el tipo de atribución que el alumno dé a su comportamiento resulta vital para su posterior afrontamiento del problema. La ayuda es necesaria al alumno que afirma tener mala suerte porque no llevaba su bolígrafo de la suerte, y por el contrario el profesor tiene menor labor con el que atribuye su error al los nervios durante el examen.

Deberemos identificar el estilo de pensamiento del alumno para poder plantearle otra explicación alternativa más realista y acorde con sus posibilidades de solución.

La frase de Ramón de Campoamor que reza así: "las cosas no son sino del color del cristal con que se miran" cobra en este apartado una vital actualidad.

3.3. El efecto Pigmalión y otros errores del pensamiento_____

Fijándonos en Aaron T. Beck (Beck, A.T. et al., 1979) como referencia clásica en este apartado, podemos afirmar que la baja autoestima que suelen poseer los alumnos con TDA-H está relacionada con la manera que tienen de esperar los acontecimientos. Dice Beck que una persona que "cree será desgraciada sin la aprobación de los demás, probablemente lo será. Predecir consecuencias hace más probable que se cumplan", ya que se facilitan las circunstancias personales que requieren ser desgraciado.

Cuando un alumno con TDA-H (o cualquier otra persona) está continuamente recibiendo críticas del estilo de: *eres un inútil, deberías estar con los tontos, eres incapaz de estar quieto, no puedes hacer otra cosa, eres tonto, etc.* finalmente puede acabar por asumir esas críticas como parte inseparable de su personalidad; lo que indefectiblemente le lleva a creerse que él es eso tan negativo que le dicen.

Cuando un alumno realiza esta cognición; es decir, llega a asumir que "es tonto"; espera serlo siempre (o en la mayoría de los casos), y va a ser él mismo el que va a confirmarse en esta idea cada vez que intente (por tanto sin una motivación correcta) hacer bien las no tontamente.



A menudo nos encontramos con alumnos con TDA-H que rechazan la culpabilidad de sus actos e intentan librarse de sus responsabilidades. Aparentemente no sufren por ello: mienten para evitar el castigo, echan la culpa a otros compañeros, etc. El alumno no siempre explica lo que ha pasado correctamente. Sería, por consiguiente, eficaz conocer cuál es el estilo de pensamiento que puede coexistir con esas actitudes.

Evidentemente es más difícil llegar al estilo de pensamiento propio de un alumno que a su modo de actuar. Es más arduo y menos comprobable conocer qué espera un alumno y cuáles son su idea de sí mismo y de lo que hace. Es frecuente que los alumnos con TDA-H reflejen unos errores de pensamiento derivados de su escaso éxito social y el excesivo castigo social al que se ven sometidos día tras día.

Para uno de los maestros clásicos en terapia cognitiva, Aaron T. Beck, existen siete pensamientos erróneos que llevan a la persona que los afirma a tener sentimientos depresivos o cuando menos, de subestimación (Beck, A.T. et al., 1979). No olvidemos que estamos tratando con "material sensible", ya que los alumnos con TDA-H son un grupo con alto factor de riesgo en padecer depresión como problema asociado.

1. *Sobregeneralización*

Si es cierto un caso, se puede aplicar a cualquier otro caso que sea mínimamente similar. *Acaban de explicar el nuevo tema de matemáticas y no me he enterado de nada; probablemente tampoco entenderé los verbos de inglés.*

Posible planteamiento de corrección: exponer al alumno a esos errores de lógica, ejemplificar diferencias entre unos problemas y otros y entre su nivel de atención y su entendimiento.

2. *Abstracción selectiva*

Los únicos acontecimientos que tienen importancia son los fracasos, etc. Se mide a uno mismo en función de sus errores, su debilidad, etc. *Nunca me dejan ponerme en el grupo de trabajo de ciencias con mi amigo Iñaki, siempre acabo siendo malo, me riñe la profesora y me pone puntos negativos.*

Posible planteamiento de corrección: emplear la lógica para identificar los éxitos que no está teniendo tan presentes; utilizar algún procedimiento visual para que quede evidencia de los éxitos con otros chavales y en otro grupo de trabajo.

3. *Responsabilidad excesiva*

Soy el responsable de todas las cosas negativas, de los fracasos, etc. *Mi madre dice que se va a deshacer de mi en cuanto sea mayor de edad, no sé cómo lo hago pero seguro que yo tengo la culpa de las discusiones con mi padre.*

Posible planteamiento de corrección: otorgar a cada cual la responsabilidad en sus actos. Nadie es responsable de lo que no hace.

4. *Asumir la causalidad temporal*

Si ha sido así en el pasado, seguirá siéndolo así para siempre. *El curso pasado me hicieron repetir, por mucho que digan que este año me promocionarán, yo sé que eso no será posible, seguro.*

Posible planteamiento de corrección: especificar los factores que pudiesen ser responsables de resultados diferentes en el pasado; enseñar las notas del curso pasado y enseñar las de éste, mostrar las normas del centro en materia de repetición, etc.

5. *Autorreferencias*

Soy el centro de atención de todo el mundo, especialmente por mis conductas negativas. Soy el causante de las desgracias. *Los profesores me tienen manía, van a por mí; claro, porque los del curso pasado les dicen a los de éste que yo soy muy revoltoso en clase.*

Posible planteamiento de corrección: establecer criterios para determinar cuándo el alumno es el centro de atención y los posibles hechos responsables de las experiencias negativas; comentar en qué se basa para afirmar eso, qué ha dicho cada profesor de él y hacer ver (porque le escuchan) que no todos tienen expectativas negativas sobre su conducta.

6. *Catastrofismo*

Piensa siempre lo peor; es lo que tiene más probabilidad de ocurrir. *Seguro que hoy me castigan a la tarde sin jugar en el patio; esta mañana ya me han castigado dos veces...*

Posible planteamiento de corrección: calcular la probabilidad real, centrarse en la evidencia de que no ha ocurrido lo peor. Si cada día te castigan dos veces y esta mañana has sido castigado dos veces, es posible que esta tarde ya no lo hagan; además, el castigo llega en función de tu conducta: si lo intentas puedes hacer que no te castiguen.

7. *Pensamiento dicotómico*

Las cosas se sitúan en un extremo o en otro (blanco o negro, bueno o malo). *Yo no sé hacer esquemas, nunca me han salido bien.*

Posible planteamiento de corrección: demostrar que los acontecimientos se pueden evaluar en un continuo. Hacer ver que es capaz de hacer algunos esquemas sencillos y que hasta el que mejor los hace de su clase, algún día falla; *entre el más y el menos está el buen medio.*

El autor de este documento da su autorización expresa y en exclusiva para copiar y / o distribuir la totalidad de este documento ENTRE PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA sin ningún tipo de modificación por omisión o comisión.

No debe existir ningún fin lucrativo de ningún tipo, ni de publicidad ni propaganda. La única intención de dicha distribución debe ser la comunicación de la información aquí contenida para un mejor conocimiento y abordaje del alumno. Se debe citar expresamente el nombre del autor,

D. Luis de la Herrán Gascón y la web del Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

Si se reprodujera en otros términos, se procedería a tomar las acciones legales pertinentes contra las personas responsables.

REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL: BI-796-05 ASIENTO 00/2006/2534

4. Bibliografía citada y de referencia

Los señalados en **negrita** resultan de especial interés para el profesorado

- A.P.A. (1994): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*, Barcelona: Masson.
- ABIKOFF, H. y GITTELMAN, R. (1985): Classroom observation code: A modification of the stony brook code. *Psychofarmacology Bulletin*, 21, 901-909.
- ANDERSON, N.H. (1973): Comparison of different populations: resistance to extinction and transfer. *Psychological review*, 70, 162-179.
- AVILA-ENCÍO, C. y POLAINO-LORENTE, A. (1999): *Cómo vivir con un niño hiperactivo. Comportamiento, diagnóstico, tratamiento ayuda familiar y escolar*, Madrid: Narcea.**
- AVILA-ENCÍO, M.C. y POLAINO-LORENTE, A. (1991) Adaptación del Classroom observation code en la población escolar para la evaluación de la hiperactividad infantil. *Anuario de psicología*, 48, 55-68.
- BARKLEY, R.A. (1990): *Attention Deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment* (2ª ed.), Nueva York: Guilford Press.
- BARKLEY, R.A. (1995): *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*, Barcelona: Paidós.**
- BECK, A.T., RUSH, A.J., SHAW, B.F. y EMERY, G. (1979): *Terapia cognitiva de la depresión*, Bilbao: Desclee de Brower.
- BECKER, W.C., MADSEN, C.H., ARNOLD, C.R. y THOMAS, D.R. (1967): The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems, *The journal of special education*, 1, 287-307.
- BEHAR, L. y SPRINGFIEL, S. (1974): A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental psychology*, 10, 601-610.
- BENJUMEA, P. y MOJARRO, M.D. (2000): Trastorno hiperactivo. Clínica. Comorbilidad. Diagnóstico. Tratamiento. En J. Rodríguez Sacristan (Dir.) *Psicopatología infantil básica. Teoría y casos clínicos*, Madrid: Pirámide.
- BIEDERMAN, J. FARAONE, S. et al., (1990): Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM III Attention déficit disorder. *Journal of American Academic of Child and adolescent psychiatry*, 29, 526-533.
- BORNÁS, X. (1992): *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*, Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- BUGELSKI, B.R. (1974): *Psicología del aprendizaje aplicada a la educación*, Madrid: Taller de ediciones J.B.
- CABANYES, J. y POLAINO-LORENTE, A. (1997): El perfil psicopatológico del niño hiperactivo: análisis sintomatológico y clínico. En A. Polaino-Lorente y col., *Manual de hiperactividad infantil*, Madrid: Unión Editorial.
- CAIRNS, E. Y CAMMOCK, T. (1978): Development of a more reliable version of the matching familiar figures test. *Developmental Psychology*, 14, (5), 555-560.
- CAPAFONS, J., SOSA, C., ALCANTUD, F. y SILVA, F. (1986): La información diagnóstica general: una pauta estructurada de anamnesis para niños y adolescentes. *Evaluación psicológica*, 2, 13-45.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

- CAPALDI, E.J. (1971): Memory and learning: a sequential viewpoint. En W.K. Hoing & P.H.R. James (Eds.), *Animal memory*, Nueva York: Academic.
- CAUTELA, J.R. y GRODEN, J. (1985): *Técnicas de relajación. Manual práctico para adultos, niños y educación especial*, Barcelona, Martínez Roca.
- CERDÁ, E. (1980): *Una psicología de hoy*, Barcelona: Herder.
- CHOMSKY, N. (1968): *Language and mind*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- CLAUDE, D. y FIRESTONE, (1995): The development of ADHD boys: A 12-year follow-up. *Canadian Journal of behavioral science*, 27, 226-249.
- CONNERS, C.K. (1969): A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 884-888.
- D'AMATO, M.R. (1970): *Experimental psychology: methodology, psychophysics, and learning*, Nueva York: McGraw Hill.
- DAVIDOFF, L.L. (1990): *Introducción a la psicología*, Madrid: McGraw Hill.
- DAVIS, M., MCKAY, M. y ESHELMAN, E.R. (1985): *Técnicas de autocontrol emocional*, Barcelona: Martínez Roca.
- DE LA HERRÁN, L. (1999): *Conocer a mi hijo. Guía práctica para madres y padres*, Madrid: San Pablo.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CEPE.
- DOMJAN, M. y BURKHARD, B. (1993): *Principios de aprendizaje y de conducta*, Madrid: Debate.
- DULCAN, M.K. y BENSON, R.S. (1997): AACAP Official action. Summary of the practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with ADHD, *Journal of American Academy of child and adolescent psychiatry*, 36 (9), 1311-7.
- ECHEBURÚA, E. (1998): *Avances en el tratamiento psicológico de los trastornos de ansiedad*, Madrid: Pirámide.
- FARRÉ-RIBA, A. y NARBONA, J. (1997): Escalas de Conners en la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad: nuevo estudio factorial en niños españoles. *Revista de neurología*, 25 (138), 200-204.
- FRANKENBURG, W.K., et al. (1990): The Denver II: revision and restandardization of the DDST, *American Journal of Dis. Child.* 144, 446.
- GARCÍA PÉREZ, E.M. (1997): *Rubén, el niño hiperactivo*, Madrid: Consultores en Ciencias humanas.
- GARCÍA, E.M. y MAGAZ, A. (2000): *Escalas magallanes de TDAH (escuela y casa)*, Madrid-Bilbao: Grupo Albor-Cohs.
- GARGALLO LÓPEZ, B. (2005): *Niños hiperactivos (TDA-H). Causas. Identificación. Tratamiento. Una guía para educadores*, Barcelona: Editorial CEAC.
- GIUSTI, E., HEYDL, P. y JOSELEVICH, E. (2000): AD/HD en la escuela: algunas consideraciones. En E. Joselevich (comp.), *Síndrome de déficit de atención con y sin hiperactividad A.D/H.D.*, Barcelona: Paidós.
- GODOY, A., RODRÍGUEZ-NARANJO, C., ESTEVE, R. y SILVA, F.: Escalas de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A) y en situaciones interpersonales (ELC-I) para niños y adolescentes, Madrid: MEPSA.
- GOLDEN, C.J. (1994): *STROOP: El test de los colores y palabras*, Madrid: Tea Ediciones.
- GOLDMAN, L.S. et al. (1998): Diagnosis and treatment of attention-deficit / hyperactivity disorder in children and adolescents. Council on Scientific Affairs, American Medical Association, *Jama*, 279 (14), 1100-7.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

- GOODMAN, R., STEVENSON, J. (1989): A twin Study of hyperactivity: II. The aetiological role of genes, family relationships, and perinatal adversity. *Journal of Child psychology and psychiatry*, 30: 691-709.
- GREENHILL, L.L. (1988): Diagnosing attention-deficit / hyperactivity disorder in children. *Journal of Clinical psychiatry*, 59, 31-41.
- HAYNES, S.N. Y O'BRIEN, W.H. (1990): Functional analysis in behavior therapy. *Clinical psychology review*, 10, 649-668.
- HEYDL, P. (2000): Evaluación diagnóstica en el AD/HD. En E. Joselevich (comp.), *Síndrome de déficit de atención con y sin hiperactividad A.D/H.D en niños, adolescentes y adultos.*, Barcelona: Paidós.
- KAUFMAN, J., et al. (1997): Schedule for affective disorders and schizophrenia for school-age children-present and lifetime version (K-SADS-PL): initial reliability and validity data, *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*, 36 (7), 980-8.
- KENDALL, P.H. y WILCOX, L.E. (1979): Self-control in children: development of rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- KLEIN, S.B. (1994): *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*, Madrid: McGraw Hill.
- LABRADOR, F.J., CRUZADO, J.A. y MUÑOZ, M. (1997): *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*, Madrid: Pirámide.
- LADOCEUR, R., FONTAINE, O. y COTTRAUX, J. (1994): *Terapia cognitiva y comportamental*, Barcelona: Masson.
- LAZARUS R.S. y FOLKMAN, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*, Barcelona: Martínez Roca.
- LÓPEZ MENDIA, M.N. y NARBONA, J. (1988): Betaria para la examen de la integración perceptivo-motriz en niños del primer ciclo de E.G.B.. *Revista de logopedia, foniatría y Audiología*, VIII. (1), 41-48.
- LURIA, A.R. (1961): *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*, Nueva York: Liveright.
- MADSEN, C.H., BECKER, W.C., THOMAS, D.R., KOSER, L. y PLAGER, E. (1968): An analysis of the reinforcing function of "sit down" commands. En Parker (Ed.), *Readings in educational psychology*, Boston: Allyn & Bacon.
- MCCARNEY, S.B. (1995): *Formularios para la evaluación en casa y en la escuela (ADDES-HV Spanish Second Edition)*, Columbia: Hawthorne Educational Services, Inc.
- MEICHENBAUM, D.H. y GOODMAN, J.C. (1969): An analysis of the reinforcing function of "sit down commands". En Parker, (Ed.): *Reading in educational psychology*, Boston: Allyn & Bacon.
- MEICHENBAUM, D.H. y GOODMAN, J.C. (1971): Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal psychology*, 77, 115-126.
- MÉNDEZ, F.X. (1998): *El niño que no sonríe*, Madrid: Pirámide.
- MÉNDEZ, F.X. y MACIÁ, D. (1994): *Modificación de conducta con niños y adolescentes. Libro de casos*, Madrid: Pirámide.
- MÉNDEZ, F.X. y MACIÁ, D. (1997): *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta. Estudio de casos*, Madrid: Pirámide.
- MIRANDA, A. y SANTAMARÍA, M. (1986) *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje*, Valencia: Promolibro.
- MIRANDA, A., PRESENTACIÓN, M.J., GARGALLO, B., SORIANO, M., GIL, M.D. Y JARQUE, S. (1999): *El niño hiperactivo (T.D.A.-H.): intervención en el aula, un programa de formación para profesores*, Castellón: Universidad Jaume I.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

- MORENO, I. (1995): *Hiperactividad. Prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- MÜNSTERBERG, E. (1971): *El test gestáltico vismotor para niños*, Guadalupe: Buenos Aires.
- O.M.S. (1992): *Trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10)*, Madrid, Meditor.
- ORJALES, I. (2002): Programas de Intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad, Madrid: CEPE.
- ORJALES, I. (2000): *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*, Madrid: CEPE.
- ORJALES, I., (1991): *Eficacia diferencial en técnicas de intervención en el síndrome hiperkinético*. Tesis doctoral presentada en el Dpto. de psicología evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense. Madrid.
- PELECHANO, V. (1979): *Psicología educativa comunitaria en E.G.B.*, Valencia: Alfaplús.
- PELECHANO, V. y BÁGUENA, M.J. (1979): La escala ESE-2 de hábitos perturbadores de socialización en ambientes escolares. *Análisis y modificación de conducta*, 5, 46-89.
- PELECHANO, V. y BARRETO, M.P. (1979): La escala ESE-1 de factores positivos de socialización en ambientes escolares. *Análisis y modificación de conducta*, 5, 5-45.
- PINILLOS, J.J.L. (1975): *Principios de psicología*, Madrid: Alianza Universidad.
- REY, A. (1942): Liexamen psychologique dans les cas dienc, phalopathie traumatique. *Arch. De psychologie*, nº 112. T XXVIII
- REYNOLDS, C.R. y KAMPHAUS, R.W. (1992): *BASC. Behavior assessment system for children manual*, Circle Pines, (MN), American Guidance Service.
- RIMM, D.C. y MASTERS, J.C. (1990): *Terapia de la conducta*, México: Trillas.
- SANTOSTÉFANO, S. (1990): *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes*, Madrid: Pirámide.
- SCHWAB-STONE, M. et al. (1993): The diagnostic interview schedule for children-revised version (DISC-R): II. Test-retest reliability, *Journal of the American Academy of Child and adolescent psychiatry*, 32 (3), 651-7.
- SILVA, F. y MARTORELL, M.C. (1983): *La batería de socialización*, Valencia: Promolibro.
- SPIVACK, G. Y SHURE, M.B. (1982): The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking, en B.B. Lahey y A.E. Kazdin (comps.), *Advances in clinical child psychology* (vol. 5), Nueva York: Plenum.
- SWNNSON, L. (1979): Removal of positive reinforcement to alter learning disabled adolescents preacademic problems, *Psychoogy in the schools*, 16 (2), 286-292.
- TAYLOR, E. (1985): *El niño hiperactivo*, Madrid: Edaf.
- TEA EDICIONES (1993): *Escala de inteligencia Wechsler para niños revisada WISC-R*, Madrid: Tea ediciones.
- THURNSTONE, L.L. y YELA, M. (1988): *Test de percepción de diferencias (CARAS)*, Madrid: Tea Ediciones.
- TOWEN, B. (1979): *Examination of the child with minor neurological dysfunction*, 2º ed. W. Heinemann. London: Meical Books.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WALKER, W.B. y BUKLEY, N.K. (1976): *Técnicas de reforzamiento con fichas*, Barcelona: Fontanella.
- WERRY, J.S. (1968): Developmental hyperactivity. *Pediatrics Clinics of North American*, 15, 581-559.



Centro Delta Psicología www.centrodelta.com

WITKIN, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E. y KARP, S.A. (1982): *Test de figuras enmascaradas*, Madrid: Tea Ediciones.
