

# Manos de trapo. Abordaje interdisciplinar del alumnado con Trastornos de Conducta

**Carme Feixas**

Psicopedagoga y maestra. Tutora y Coordinadora de ciclo inicial de la Escuela  
Els Pinetons de La Garriga (Barcelona)

**Nuria López**

Psicóloga clínica. CSMIJ Granollers. Hospital Sant Joan de Déu

**Manel Gener**

Psicopedagogo, jubilado del EAP B-14 de Granollers

**Daniel Cruz**

Psicólogo clínico. Coordinador CSMIJ y Hospital de Día de Adolescentes Granollers.  
Hospital Sant Joan de Déu

## Resumen

Los Trastornos de conducta (TC) cuentan con una elevada prevalencia en la población infantil, se caracterizan por una elevada heterogeneidad en cuanto a su etiología y manifestaciones y presentan una importante repercusión tanto en los diferentes grupos de relación/socialización del niño (familia/escuela) como en el niño que lo padece.

Los TC precisan de un abordaje intensivo, transversal, interdisciplinar y de corresponsabilización de funciones entre los diferentes recursos de intervención. En esta línea, se ha impulsado en Granollers un programa de formación a docentes donde la metodología utilizada es la “construcción de caso” intentando favorecer una “mirada compartida” entre aspectos clínicos y pedagógicos y la transmisión horizontal del conocimiento entre los dos ámbitos.

Se presenta el caso de un niño de 8 años diagnosticado de TC grave asociado a un Trastorno del Espectro Autista, desde la mirada de su tutora y se realizan reflexiones desde el ámbito educativo y de salud mental.

Se identifican y desarrollan componentes importantes con “poder terapéutico” en el abordaje del TC: la relación docente – alumno, donde el maestro es una figura vincular positiva; la creación de un equipo multidisciplinar coordinado que permita un enfoque de proximidad ajustado a las necesidades del niño; la necesidad de la comprensión funcional de la conducta y en términos emocionales; el uso de medidas universales de intervención de las cuales se benefician todos los alumnos y facilitan la inclusión del niño; la necesidad de “cuidado” y acompañamiento al tutor. Asimismo se ofrecen estrategias específicas de intervención, de gestión de aula y de grupo.

**Palabras clave:** Trastorno de conducta; Intervención multidisciplinar/trabajo en red; Asesoramiento a los docentes; Gestión en el aula.

## Abstract

Behaviour disorders (BDs) have a high prevalence in children, are characterized by a high heterogeneity in terms of their aetiology and clinical manifestations and have an important impact on their socialization groups (family, school) as well as on the child.

BDs require an intensive, transversal and interdisciplinary approach and a co-responsibility of functions among the different intervention resources is necessary. In this line, a training program for teachers has been promoted in Granollers where the methodology used is the "case construction" trying to create a "shared view" between clinical and pedagogical aspects and the horizontal transmission of knowledge between the two areas.

We present the case of an 8-year-old boy diagnosed with severe BD associated with an Autism Spectrum Disorder, from the point of view of his teacher and reflections are made from the educational and mental health fields.

Important components with "therapeutic power" are identified and developed in the BD intervention: the teacher-student relationship, where the teacher represents a positive attachment figure; the creation of a coordinated multidisciplinary team that allows for a proximity approach focused on the needs of the child; the need for functional understanding of behaviour in emotional terms; the use of universal intervention measures from which all students benefit and facilitate the inclusion of the child; the need for "care" and accompaniment to the teacher. In addition, specific intervention, classroom and group management strategies are offered.

**Keywords:** Behaviour Disorder; multidisciplinary approach/intervention.

## Introducción

Durante el curso 2016-17 se ha puesto en funcionamiento en Granollers, Barcelona, el Programa de Atención a la Población Adolescente con Trastorno Grave, que implica la creación de las Aulas Integrales de Soporte (AIS). Es un programa que se enmarca dentro de un convenio de colaboración entre el Departamento de Educación y el Departamento de Salud. Tiene como objetivo la atención intensiva, transversal y multidisciplinaria a la infancia y a los jóvenes que presentan Trastornos de conducta asociados a un Trastorno Mental de alta complejidad, que compromete gravemente su capacidad de adaptación e integración.

En este contexto se ha impulsado un programa de formación a docentes a través de un seminario de frecuencia mensual en el que participan cinco escuelas (con representación del tutor, psicopedagogos, maestros de educación especial, cuidadores y equipo directivo), los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) referentes del territorio, el Centro de Recursos Educativos para los Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC), la Escuela de Educación Especial de la zona (CEE Montserrat Montero) y el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ) de Granollers. La metodología usada es la de "construcción del caso" en cada sesión, donde cada escuela presenta su caso y se propicia la reflexión y la transmisión horizontal del conocimiento entre profesionales, con una mirada compartida donde se entrecruzan los aspectos clínicos y los pedagógicos.

A continuación se presenta, un relato que recoge las vivencias propias junto a la descripción de las situaciones, el caso de un chico de 8 años con un Trastorno de Conducta Grave asociado a un Trastorno del Espectro Autista. El relato es de Carme Feixas, tutora de una de las escuelas participantes en el seminario. Sobre esta presentación se harán unas reflexiones desde el ámbito educativo y sanitario.

## “Manos de Trapo”

Septiembre. Un nuevo curso, muchas dudas. Me pregunto: ¿Por qué habré cambiado de ciclo? En buena hora decidí pasar de ciclo superior a ciclo inicial. La verdad es que hice la solicitud de cambio sin tener en cuenta que la respuesta podía ser positiva. Llevaba años impartiendo quinto y sexto curso y la verdad es que me resultaba muy cómodo; y de pronto a primero. ¡Madre mía! Son muy pequeños, sus necesidades y sus ritmos de trabajo muy diferentes a los que estaba acostumbrada.

La maestra de P5 acababa de darme la información más relevante sobre mis nuevos alumnos y, después de escucharla atentamente, comprendí que no sería un curso nada fácil. Había tenido ocasión de escuchar comentarios sobre algunos alumnos en concreto, pero me quedé sorprendida cuando supe que habría 26 niños, además de algunos datos más concretos: un posible TDAH, y... ¡sorpresa!, un alumno con trastorno del espectro autista (TEA) y con escasas posibilidades de disponer de un cuidador en el aula. Antes de conocer al grupo personalmente, decidí llevar a cabo una relectura de los manuales que había en la escuela sobre las necesidades de los alumnos diagnosticados con TEA. Cuatro años antes había sido tutora de un alumno con ese trastorno, pero tenía claro que aunque posean unas características similares, cada alumno es especial y único. Por lo demás, la edad de ambos no era la misma. Siguiendo paso: leer la descripción del alumno *S* (diagnosticado con TEA) hecha por la maestra de P5. Según su informe, había realizado un cambio evolutivo y relacional satisfactorio gracias a la intervención de todos los docentes, y destacaba que algunos rasgos de su carácter se habían suavizado, pero que debería seguir observando su evolución atentamente:

- Muestra rigidez mental. Ello convierte a *S* en un chico receloso y actúa de forma agresiva cuando no entiende lo que sucede a su alrededor; sobre todo en los momentos menos programados donde el alumno muestra su autonomía y actúa más libremente: en su habla, en las entradas y salidas, en los cambios de clase o durante el recreo.
- Confunde el juego con la realidad: con frecuencia se siente agredido por sus compañeros y en consecuencia él también arremete.
- Le molestan los gritos, el ruido, el caos y las risas de sus compañeros. Puede tener explosiones de mal genio, aunque en P5 fueron disminuyendo.
- Es un alumno con buenas capacidades.
- No presenta comportamientos obsesivos hacia sus compañeros, aunque tiene sus preferencias.
- Está integrado en la dinámica del aula.
- Muestra capacidad de concentración y de disfrutar realizando cierto tipo de tareas.

- Està aprendiendo a esperar su turno para poder hablar y a no hacerlo cuando él quiere.
- Està adquiriendo un nivel de lectura y de escritura adecuados para su edad.

Como es mi costumbre, tomé mis notas y me las guardé para recuperarlas cuando resultara oportuno. Sin embargo intento siempre empezar de cero pues no quiero que la opinión de otros docentes me condicione. Construyo mi opinión sobre cada alumno a partir de la observación y del día a día, tomo apuntes y al cabo de dos o tres semanas los comparo con el material que me habían dado. Recuerdo el primer día de *S* en primaria. Entró en clase con cara de espanto. Sus padres lo habían dejado en la entrada de la escuela como a los demás compañeros. Había un alumno que repetía curso y estaba llorando, así que mi atención se dirigió hacia él. Casi toda la primera hora de la mañana la dediqué a calmarlo y la verdad es que *S* no se hizo notar demasiado. Me sorprendió, no obstante, que al entrar en clase y dar los buenos días, *S* fue incapaz de mirarme a los ojos, y cuando quise tocarle el brazo para alcanzar el contacto visual, se zafó de mi mano para ir directamente a colgar su mochila. Los alumnos fueron entrando y cada uno escogió un lugar. Después de colgar su mochila, *S* corrió a ocupar su lugar al lado de un compañero que más adelante él mismo me explicaría que era su mejor amigo de siempre. La verdad es que en ese instante y durante la primera hora, tal vez debido a los sollozos del niño repetidor, el comportamiento de *S* no difirió del resto de alumnos. La clase fue desarrollándose con bastante normalidad. *S* se hacía notar ya que en los momentos de más ajetreo y ruido emitía un sonido parecido al de una sirena de coche de policía. Sus momentos de atención eran muy breves y de repente descubrió el interruptor para subir y bajar las persianas. Así que se levantó y apretó el interruptor repetidas veces. No me acuerdo de cuál fue mi reacción, pero en ese mismo instante *M*, una compañera de clase, levantó la mano y respetuosamente me dijo: “*Seño, S es un niño especial y hace estas cosas*”.

A partir de ese momento y como por arte de magia, más de la mitad de los alumnos levantaron su mano para hablar. Tuve el presentimiento que preguntar o dejar que hablaran no sería una buena decisión, pues seguramente todos querían hacer comentarios similares al de su compañera. Sin tiempo para pensar, decidí escuchar otra opinión y efectivamente su comentario fue del mismo estilo que el de *M*. *S* era un alumno “especial” y cuando hacía algo que no estaba bien, la *seño* de P5 le mostraba un emoticono, “una careta” fue la expresión exacta. En ese momento pensé, ¿y de dónde rayos saco yo ahora una careta? En ese momento me entró un sudor frío. Sabiendo que tendría un niño con síndrome de Asperger en el aula, debería haber sido más profesional, y aún sin conocerle personalmente, haber buscado y creado material con emoticonos e imágenes para comunicarme con *S* y darle a entender que aquello no era correcto. Recordé en ese instante haber leído en el informe de la maestra de Educación especial (EE) su recomendación de trabajar con emoticonos. Pero sus ideas me

parecieron poco acertadas y yo me quedé con las mías. Debería haber leído más sobre *S* en concreto.



Mi intuición me decía que no debía continuar escuchando a los alumnos con las manos levantadas moviéndose con impaciencia. No, ese no era el camino a seguir. Como se acercaba la hora de salir al patio y aún no les había dado las instrucciones e información necesarias, se lo expuse y todos estuvieron de acuerdo en cambiar de tema, con el compromiso de que ya les escucharía más adelante.

El inicio de primer curso es un momento a tener en cuenta para un niño con Asperger, pues está repleto de cambios:

- Nuevos maestros, tutor y especialistas.
- Cambio de uno de los maestros de referencia para *S*, la maestra de educación especial.
- Clase con organización diferente y nuevo espacio en el patio.
- Cambio de metodología de trabajo, las horas de juego disminuyen.
- Dudas de los padres que las transmiten a sus hijos con sus comentarios.
- Compañeros nuevos. En nuestro caso, el curso de primero era una mezcla de los dos cursos de P5.

De ese primer día no recuerdo más incidentes. Urgía buscar los emoticonos mágicos para que en los días sucesivos las clases se desarrollaran con normalidad. No suelo asustarme fácilmente y me gustan los retos, pero la verdad es que tenía un montón de dudas. En una de las primeras actividades que realizamos en primer curso, invitamos a que cada alumno haga su propio autorretrato. Y como dicen que una imagen vale más que mil palabras, les presento el dibujo de “Súper *S*”. Así es cómo *S* se veía a sí mismo.



Recuerdo el primer trimestre como si fuera un sueño, con la sensación de tener que improvisar en cada momento, de llevar a cabo infinidad de pruebas de ensayo y error, de un cierto caos y de mucha contención. Releyendo mi libreta-diario encuentro esta anotación:

30/9/2015

Hoy las clases han ido bastante bien. A primera hora S ha estado tranquilo. Mientras nos preparábamos para salir al patio S ha empezado a subir y bajar las persianas; ha encerrado a un compañero en el espacio del jardín; ha manipulado mi ordenador; el rotulador permanente de mi mesa ha desaparecido y he tenido que llamarle la atención; y cuando nos hemos colocado en fila para ir al patio, ha dado un empujón al niño de enfrente. Por la tarde, cuando estábamos formando la cola para irnos a casa, ha estado persiguiendo al niño repetidor con una chincheta en los dedos (está obsesionado con él) y ha vuelto a encerrarlo en el jardín exterior. Consigo controlar la situación y salimos. Mañana será un nuevo día.

Cuando en el diario anotaba “bastante bien”, significaba que S no había pegado a ningún niño o niña con demasiada fuerza, no había cogido las tijeras, no había roto nada o no se había arrastrado por el suelo: en fin que me sentía satisfecha.

11/12/15

Esta semana ha llegado muy nervioso a la escuela. El miércoles no paraba quieto, se levantó varias veces chillando “me quemo, me quemo” y se echaba al suelo. En el patio se ha peleado con algunos niños. Después de reprenderle se ha marchado corriendo para ir a esconderse detrás de unos matorrales que hay en el jardín: una vez allí se cubre las orejas con las manos y chilla muy fuerte. En clase también se

ha peleado con varios compañeros, sobre todo con J (el niño repetidor). Las chinchetas siguen desapareciendo, abre los clips que encuentra y amenaza a sus compañeros con pincharlos. Ha garabateado toda su mesa con un rotulador permanente. No le digo nada, pero no puedo pasarlo por alto y mañana deberé tratar esta cuestión de alguna manera.

A la mañana siguiente, antes de que llegasen los niños, dejé una nota escrita a mano encima de mi mesa. Mientras realizaban los veinte minutos de lectura individual en silencio (rutina diaria) leí en voz alta y con cierta teatralidad, la nota que me había encontrado sobre la mesa. “Hola Carme, me sabe mal porque pensarás que hoy no he trabajado; aunque lo he probado con todos los productos que tengo, no he conseguido limpiar la mesa que está a tu lado; no ha habido manera. Firmado *M.*” Todos los niños conocen a *M* que limpia nuestra clase y que además es la tía del mejor amigo de *S*. Lo hablamos todos juntos y pido a los alumnos que propongan soluciones al problema. Salen muchas propuestas y finalmente decidimos (*S* está de acuerdo) que él y yo intentaremos limpiarla antes de salir al recreo. También acordamos como norma para la clase, que lo más importante es que las mesas no se garabateen y si alguien las pinta o escribe en ellas, será el encargado de limpiarlas. Esta estrategia de *no castigarle directamente* la he utilizado en más de una ocasión y normalmente funciona: he obtenido el resultado deseado.

Así van pasando los días, unos mejores y tranquilos y otros no tanto. Soy una maestra sufridora y seguía con muchas dudas sin resolver, así que me sentía enfadada conmigo misma, con *S*, con mis compañeros, con la Generalitat... Me hacia constantes preguntas; preguntas para las que no tenía respuesta:

- Hace muchos años que no estaba en ciclo inicial. A lo mejor no conozco lo bastante las características de los niños de esta edad.
- Quizás no estoy realizando correctamente mi oficio de maestra. ¿Estoy enseñando todo lo que corresponde a mis alumnos? ¿Estarán suficientemente preparados?
- No puedo controlar a *S* en ciertos momentos ¿Me estará tomando el pelo?
- ¿Realmente es un alumno con TEA? ¿No se habrán equivocado con el diagnóstico?
- ¿Hará daño a algún compañero? Si eso ocurre, además de tener problemas profesionales, me preocupa el sentimiento de culpa que me quedará por no haber realizado correctamente mi tarea.
- Los padres de *S* no confían en mí. ¿Cómo puedo mejorar nuestra relación? ¿Estoy transmitiendo esta desconfianza a *S* de forma indirecta?
- ¡¡Me siento más sola que la una, no es justo!!

Tenía dos opciones: coger el toro por los cuernos sin perder la paciencia, la salud ni la cordura o tirar la toalla y pedir la baja por agotamiento o ansiedad. No, esto último

no lo podía contemplar. Nunca he cogido una baja y tengo la fortuna de ser de las que siempre ven las cosas por el lado positivo y el vaso medio lleno. Sin embargo me estaba costando lo suyo mantener esa positividad. Jugaba con la ventaja de que en la escuela tenemos bastantes ratos de grupo dividido. El tutor se queda sólo con doce alumnos (la mitad de clase) y podía contar con cinco horas semanales de refuerzo, ya fuera la cuidadora o la maestra de EE. Así que consideré que no estaba tan mal y que debía organizarme con lo que tenía.

Tomé la decisión de hacer una lista con todas las conductas disruptivas de mi alumno:

- Pega a los compañeros por cualquier motivo: si le dan un empujón en la fila, si lo miran mal, si quiere un objeto concreto que otro tenga, si quiere jugar con ellos pero ellos no.
- Sube y baja persianas sin parar.
- Hace la sirena o repite constantemente expresiones del tipo: “me quemo”, “soy un monstruo”, “los vengadores”.
- Cuando toca leer en silencio, él no lo hace o chilla.
- Coge las cosas de mi mesa sin permiso (tiene una obsesión por los rotuladores permanentes: su mesa está siempre pintada).
- Coge material de sus compañeros sin pedirlo.
- Desgarra y garabatea los dibujos de los compañeros.
- Arranca las hojas del libro de castellano.
- Sale al patio interior y estorba a los alumnos de segundo. Abre el riego automático, arranca las hojas y ramas de los árboles frutales.
- En el patio reparte estopa y cuando le pides explicaciones, con sólo mentar su nombre huye corriendo y no lo puedes atrapar.
- Hace rabietas y se echa al suelo.
- Coge las tijeras y corta papeles, material de la clase, el pelo de algún compañero, sus libros.
- Pincha a los compañeros con chinchetas: en el culo, en la espalda, y siempre por detrás.
- Hace lo mismo con el lápiz, sobre todo en los brazos de los niños que tiene cerca.
- Se niega a hacer los trabajos que le pido.
- No respeta el turno de palabra y siempre interrumpe las explicaciones de los compañeros o de la maestra.
- Se le escapa el pipí, creo que intencionadamente, para fastidiarme.
- No acepta a la cuidadora, la llama “tonta” y le pega.

Seguramente me habría ido muy bien hacer una lista con los puntos fuertes de S pero en ese momento no se me ocurrió. Me inscribí a un curso de formación *on line* sobre el TEA para coger ideas y comencé a actuar. Algunas prácticas que puse en



marcha daban su resultado, otras no tenían ningún efecto visible a corto plazo. Dado que *S* tenía problemas para formar en las filas y estos se agravaban día a día, tomé las siguientes medidas:

*Primera medida.*

Reducir el número de filas y en caso de no poder evitarlas, usar alguna técnica de distracción como los juegos lingüísticos. Los que más le gustaban eran el teléfono o decir alguna contraseña para salir y entrar.

*Segunda medida.*

Para evitar que la salida fuera caótica, me situaba en la puerta de la clase y les iba recordando si habían cogido el almuerzo, les hacía comentarios sobre su ropa, el peinado o les pedía a qué jugarían y con quién. De esta forma conseguía que tuviera que detenerse antes de salir y normalmente lo hacía sin arrollar a todo aquel que se interponía en su camino.

Sobre el papel, durante el curso escolar me tocaba realizar la vigilancia del patio una vez cada tres semanas. Pero en la práctica yo salía una vez por semana, o las que fueran necesarias, intentando pasar desapercibida, con la finalidad de observar su comportamiento y su manera de interaccionar con los demás maestros. La semana que me tocaba vigilancia aprovechaba para intervenir en los juegos de mis alumnos; en especial con aquellos con alguna problemática de tipo social. Siempre tenía un ojo puesto en *S* por si era necesario intervenir, pero en muchas ocasiones era él mismo quien se acercaba con la finalidad de que yo pudiese participar en el juego. Empecé a jugar con mis alumnos a cuerda, a tres en raya, me acercaba a los que intercambiaban cromos. En un momento dado *S* se interesó por los cromos, y si bien podían ser fuente de conflicto, los beneficios obtenidos a nivel de socialización compensaban cualquier problema. Ese fue un pequeño paso adelante hacia un comportamiento más normalizado.

A *S* le gustaba mucho dibujar, así que aproveché este hecho para que a través de los dibujos pudiera mostrarme sus sentimientos. A continuación expongo algunos de los dibujos más representativos de sus momentos más álgidos de frustración, tristeza y malestar. Cada dibujo tiene su historia y no son fáciles de interpretar sin más información. No obstante, con la ayuda y colaboración de algunos alumnos acababa sacando el “quid de la cuestión”.



El dibujo representa un castillo donde hay tres personajes: *S*, una niña a la que la llamaremos *L* y un niño al que llamaremos *Y*. *S* lleva la corona: es el rey. *L* tiene unos labios dibujados sobre su cabeza, mientras que *Y* aparece completamente garabateado. El hecho era que *L* se había dejado besar por *Y*. *S* también quería besarla, pero ella no le dejó.



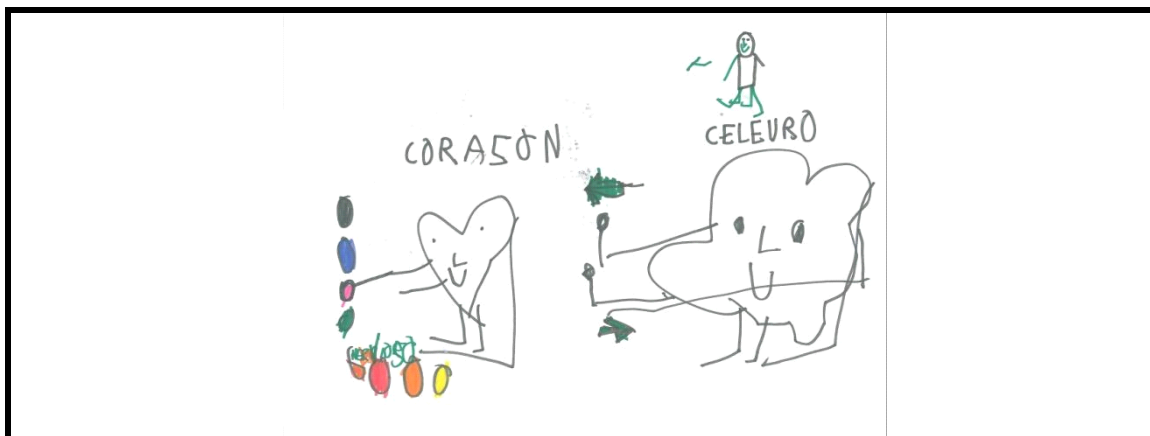
En este otro *S* se muestra muy enfadado con los compañeros de antes y quiso formar una “liga de vengadores” para solucionar el problema a su manera. Durante un tiempo *S* manifestó comportamientos obsesivos hacia *Y* y *L*, de manera que en los días posteriores a ese dibujo puse especial atención a su comportamiento en el recreo para

que la cosa no fuera a mayores. Expresé mi preocupación a mis compañeros y también a aquellos alumnos en los que podía confiar para vigilar o distraer a *S* en caso necesario. Afortunadamente el enfado fue diluyéndose y el intercambio de cromos contribuyó a hacerle olvidar el problema en cuestión.

Tengo por costumbre hablar a los alumnos de mis sentimientos y de los que observo dentro del aula, asociando siempre un sentimiento a una parte del cuerpo: el corazón, la barriga, las piernas, las manos o la espalda. Y como sabía que habían trabajado con el monstruo de colores, a veces también les ponía color a las emociones. Al mismo tiempo dedico tiempo a hablar sobre cómo podemos controlar esas emociones que nos preocupan y que a veces cuesta que desaparezcan.

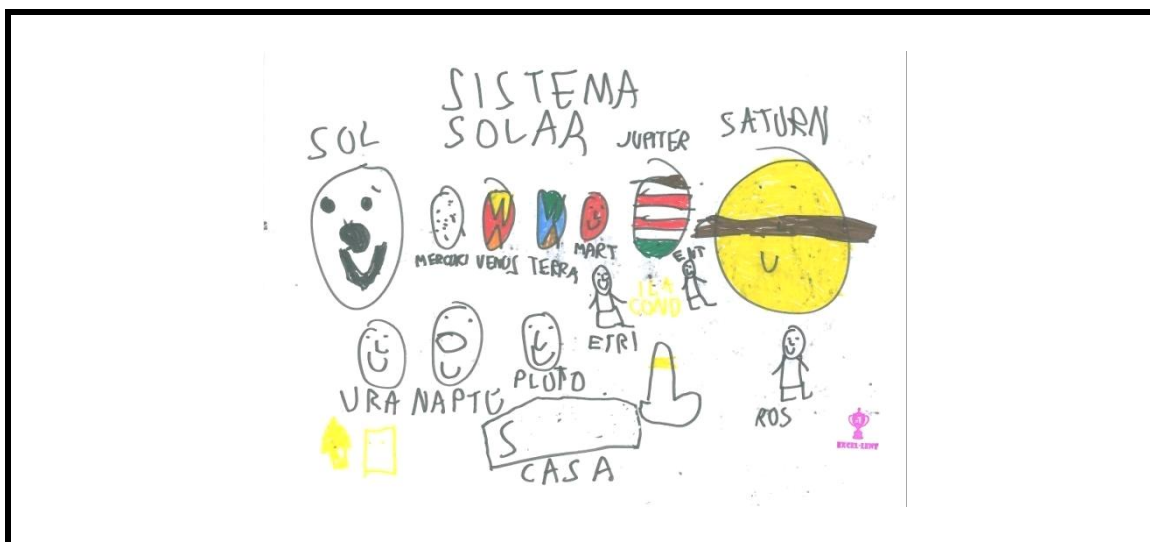
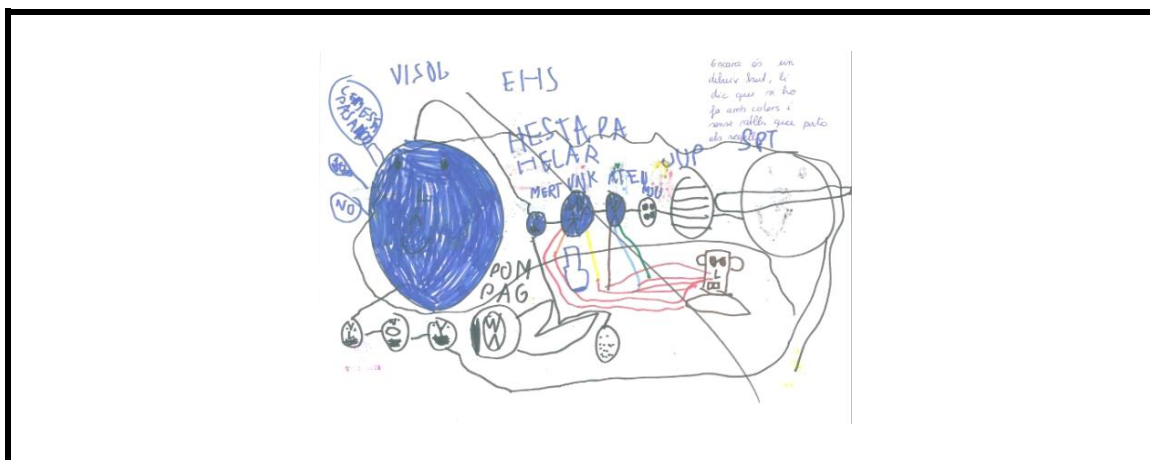
Cuando detectaba conflictos interpersonales en ciclo superior, les pedía que escribieran qué había sucedido, como se sentían, cual había sido su participación en los hechos, como podían solucionarlo. En ciclo inicial creí más oportuno expresarlo con dibujos.

He aquí unas muestras de *S*.



Con el paso del tiempo, los dibujos centrados fundamentalmente en sus “problemas” se han ido diluyendo. Cada vez más, dibuja con la finalidad de sentirse tranquilo; con frecuencia mientras espera a los demás compañeros cuando ha terminado un trabajo y también cuando se siente muy nervioso e intenta relajarse.

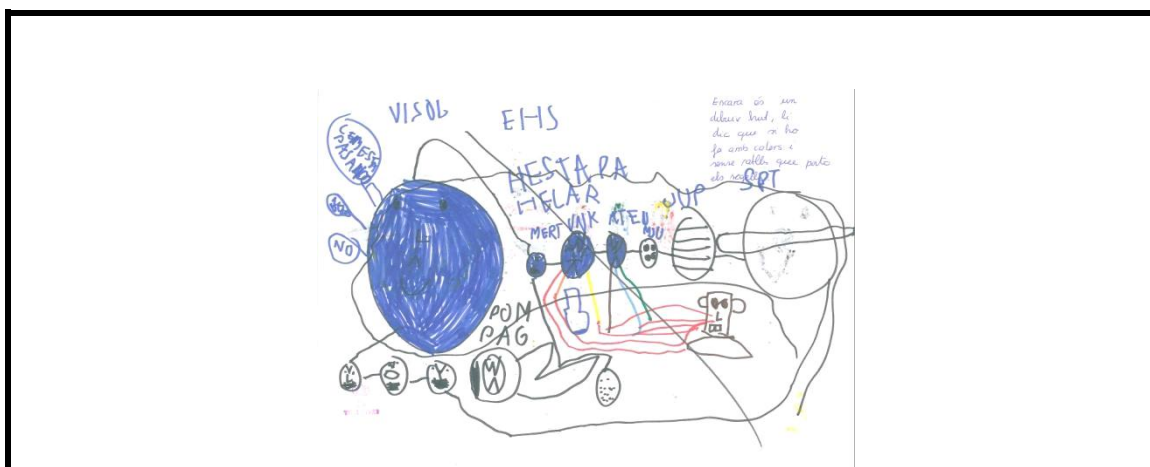
En primer curso *S* fue pasando por diferentes centros de interés: los dinosaurios, los Súper Héroes, los planetas, los tiburones, los pokemons. Cuando tiene una fijación por algo, los dibujos son repeticiones constantes del mismo tema.

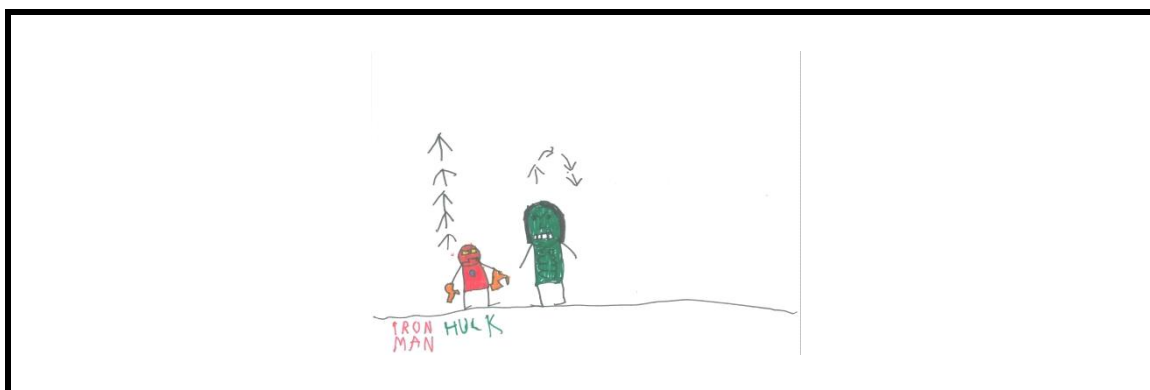


Normalmente felicito en voz alta a los alumnos por diferentes motivos. A *S* le encanta que detenga la clase para hacer una “mega-súper felicitación”. Con frecuencia me acerco a él y en voz baja le digo que estaré pendiente de él para ver si puedo felicitarlo. Imitando a *S*, los demás alumnos del grupo tomaron la costumbre de dibujar en todo momento y eso se acabó convirtiendo en un problema. Era lógico que ocurriera:

si se lo dejaba hacer a S, ¿por qué no a los demás? Entonces nos reunimos en asamblea y consensuamos que todos podían dibujar cuando acabaran un trabajo o cuando entraban del patio para relajarse; pero no cuando hacíamos asamblea, cuando los compañeros nos exponían su conferencia o naturalmente, cuando la maestra explicaba. Para avisar que la actividad de dibujo debía terminarse y que debía guardarse en la carpeta de trabajos pendientes, utilicé un pequeño pareado: "Ris, ras, a la papelera vas". Al tercer aviso podía coger el dibujo y tirarlo a la basura o ponerlo en el cajón del "agujero negro". Un cajón de la mesa de la maestra dónde a veces desaparecen las cosas que van a parar allí. Durante unos días fui tolerante y no actuaba. Me preocupaba pensar qué sucedería si le rompía el papel a S. ¿Cómo reaccionaría? Decidí actuar por primera vez con el dibujo poco elaborado de un compañero. Entonces le pregunté al niño afectado cómo se sentía y al resto de alumnos cómo creían que me sentía yo. Todo el grupo, incluido S, creyeron que estaba enfadada, triste, que sentía enojo y... ¡magia!, con el primer "Ris, ras", todos los dibujos quedaron correctamente archivados, incluidos los de S.

Más dibujos de primer curso:





Durante el segundo trimestre de primer curso, instalamos un pequeño acuario en clase. Una novedad para todos y para *S* en especial. El acuario que instalamos en el aula era de agua caliente. Tuve que contratar los servicios de "ojos extras" para vigilar atentamente la interacción entre *S* y el acuario, ya que pasamos por muchas fases: apagar la luz y desconectar el calentador, intentar pescar peces con la mano, coger la comida de los peces y vaciar el bote en la pecera, echar objetos, golpear el cristal. Fuimos capeándolo como pudimos, casi siempre distrayendo su atención, pactando o hablando de las posibles causas de sus actos. La cuestión es que sobrevivieron 8 de los 10 peces iniciales, y que al final él pudo llevarse uno a casa como premio.

Para acabar de redondear el tema, los alumnos de ambos grupos de primero fuimos al acuario de Barcelona. Debido a las características del colectivo (fundamentalmente temíamos el comportamiento de *S* en un espacio tan grande y con mucha gente), nos acompañaron más maestros de los que fijaba la ratio, dejando a la escuela relativamente despojada. Ya en otras salidas previas por el pueblo, habíamos tenido dificultades para controlar los trayectos de ida y vuelta; y en cierta ocasión, *S* echó a correr en dirección contraria y se detuvo de milagro. Entre los maestros hacíamos turnos para vigilarlo, pero a medida que avanzaba la mañana se le veía más y más nervioso, ya que mientras la monitora nos daba explicaciones ante las ventanas del acuario debíamos estar quietos y atentos. Hubo un momento en que no pudo resistir más, su cansancio y frustración eran tan grandes que no atendía ya a razones. Empezó a decir que si quería irse aquí o allá. La distancia entre el maestro y el niño se iba haciendo cada vez mayor y sabía que si echaba a correr, con el montón de gente que había, la cosa se hubiera complicado de verdad. No sé cómo, se me ocurrió decir en voz alta que tenía mucha hambre y sed. Él pareció reaccionar a eso y les ofrecí ir a buscar las mochilas para picar algo. Con la cabeza gacha, se me acercó y preguntando por su madre me siguió hacia donde habíamos dejado las mochilas. Al día siguiente pedí a mis alumnos un dibujo de lo que más les había gustado del acuario. En un principio *S* se negó a hacerlo, pero por contra me hizo este dibujo (*"Te quiero Carme. Amigos"*):



Los días van pasando y te parece que vas poniendo tiritas a los problemas. Con frecuencia acabas pensando que mañana será otro día, pero de pronto te das cuenta de que lo hecho no es suficiente, y que todavía hay que atacar otros focos de conflicto. He intentado que *S* esté integrado dentro del grupo y no hacer demasiadas excepciones con él, pero soy consciente que para evitar el caos, en ocasiones le dejo pasar cosas que a los demás alumnos no les permito. En este curso y medio que ya llevo como su tutora, he conseguido ir reduciendo estas circunstancias anómalas, sin embargo a veces necesito retroceder para poder avanzar: creo también que en esto consiste educar enseñando.

Escuchar la voz de otros profesionales que intervienen en la vida escolar de *S* y su familia, son factores que me han ayudado a ver a *S* con otros ojos y a avanzar en momentos en que me encontraba en un bucle. Recuerdo muy concretamente el día en que después de hablar repetidamente con el psicopedagogo del centro y de pedirle “ayuda a gritos”, me consiguió una reunión con la psicóloga del CSMIJ. De mi libreta-diario he recuperado las observaciones siguientes:

- Yo debía tener en cuenta el diagnóstico y las características del niño.
- Le estaba pidiendo a *S* más de lo que podía hacer.
- Que tal vez no usaba alguna de las técnicas como era debido.
- Que por lo que yo le contaba, daba demasiadas explicaciones a *S* y que debía ser más concisa.
- Que un calendario con rutinas me ayudarían a hacer mi trabajo.
- Que tenía que verbalizar la finalización de las tareas y pactar con *S* lo que podía hacer después.
- Que le hablara de sus sentimientos.

Pero lo que más me impactó es que me dijo que notaba que yo sentía miedo. ¿Miedo? Pues sí, es cierto. Me percaté del miedo que sentía al comportamiento imprevisible de *S*. Del miedo a que pinchara a sus compañeros con el lápiz o las chinchetas en los ojos y les lesionara severamente para toda la vida. Miedo de que me

cogiera las tijeras e hiciera de las suyas: él mismo se había cortado el pelo y también le había cortado el pelo y la camiseta a algún compañero. Y si tenía miedo, ¿Tal vez se lo transmitía a él y a los otros alumnos? ¿Qué podía hacer? Por norma general, las cosas nos dan miedo porque las desconocemos. Por fortuna, en este sentido el paso del tiempo ha sido un aliado y me ha ayudado a conocer mejor a *S*, de forma que hoy, casi siempre puedo predecir lo que sucederá con él. Este conocimiento, esta experimentación, me ha hecho perderle el miedo y comprender más su temor ante lo imprevisto o ante lo desconocido. La maestra de EE siempre ha estado a mi lado de forma muy activa. Me ha escuchado, me ha ayudado y se ha amoldado a las necesidades del día a día. Sólo puedo decir que resulta muy gratificante saber que puedes contar con alguien que no te cuestiona todo lo que haces, que espera con paciencia, que escucha y que te mira con ojos cómplices.

Desde mi punto de vista siempre he pensado que la familia de *S* no tenía suficiente confianza en mi manera de trabajar. A menudo he detectado la duda en sus comentarios y en su forma de decirme las cosas. Para esta circunstancia también encontré el apoyo en la docente de EE. Con el tiempo he aprendido a no ser tan impaciente, a dejar que la familia tome sus propias decisiones, a esperar que ellos vean la necesidad de llevar a cabo las recomendaciones que les damos. Son una familia que necesita espacio y tiempo para asumir y alcanzar metas.

Ahora ya estamos en segundo curso y hay muchas conductas que *S* ha ido modificando. Las siguientes acotaciones corresponden a sus progresos:

- Pega con menos frecuencia a los compañeros por cualquier motivo, se han reducido las agresiones a otros niños.
- Ha disminuido las conductas repetitivas.
- Hace la sirena o repite constantemente expresiones del tipo: “me quemó”, “soy un monstruo”, “los vengadores”, sólo cuando hay ruido en el aula o cuando formamos las filas para salir.
- Algunos días lee en silencio, otros no, pero me pide hacer trabajitos o dibujos.
- Puede pedir permiso al otro si quiere algo y pedir disculpas cuando no lo ha hecho.
- Desgarra y garabatea las hojas o dibujos de los compañeros sólo si se enfada, es una conducta que se ha reducido.
- Las salidas del aula están más controladas, pide permiso y no presenta conductas disruptivas cuando lo hace.
- Aún no ha hecho rabietas.
- Este curso sólo ha cortado papeles suyos o de algún compañero con el que se ha enfadado.
- Hace el trabajo que le pido, pero hay que pactar siempre ya que sus ratos de atención son muy breves.



- Es capaz de mantener el turno y no interrumpe mis explicaciones con tanta frecuencia.
- Ha mejorado los episodios de enuresis.
- Ha mejorado la relación con la cuidadora y pide ir con la Maestra de EE.

Y para terminar este escrito, un verso que cierta vez me hicieron llegar, no sé de quién es, no lo recuerdo pero está guardado con los objetos de la escuela de los que no puedo desprenderme.

SE HACE ESCUELA SENCILLAMENTE,  
 TEJIENDO NUDOS COMO QUIEN HACE EL TAPIZ;  
 CON SERENIDAD VAS TEJIENDO EL HILO DE VIVIR.

TRABAJO Y ESFUERZO SE FUNDEN,  
 CON EL OPTIMISMO Y LA TRANQUILIDAD.  
 GRACIAS POR TODO LO QUE HAS DADO.

**Nota:** “manos de trapo” fue la primera frase hecha que S me dijo un día en que todo se me caía de las manos.

## Comentarios desde Educación

Este es un comentario hecho con todo el respeto y afecto hacia Carme, tutora y maestra de S. Está hecho desde la mirada de alguien que ha estado muchos años trabajando en la tarea de acompañar a los maestros en su aventura docente en la escuela. Es una mirada particular desde los EAP. Hay que entender lo que se comenta como un ejercicio de acompañamiento de lo que Carme ha descrito de su experiencia con S. Por lo tanto hay que entenderlo como una reflexión sobre la reflexión de su propia práctica. Seguramente tiene aquel sentido de acompañamiento, de “estar al lado” que, según mi opinión, los EAP hemos de poder valorar.

En primer lugar nos encontramos con una reflexión inicial muy significativa: estamos ante una maestra que se abre a nuevas posibilidades. Que no tiene miedo a lo desconocido, pero sí respeto. Y se posiciona con un buen sentido de alerta. Realiza una interesante descripción de la idea de “empezar de cero”. Dice que le gusta empezar de cero, pero es evidente que no lo hace. No empieza de cero. Y según mi opinión, hace bien. Nadie parte de cero. No pasa nada por empezar a partir de algún lugar. Lo más importante es saber desde donde se empieza y que este inicio sea consciente y no signifique un prejuicio rígido. La relación maestra-alumno no es una relación espontánea: es una relación determinada por un contexto, el escolar, que define la relación docente-alumno a partir de unos parámetros más o menos conocidos por todo el

mundo. El maestro es un profesional, acreditado para poder ejercer, que cobra un salario... Tiene una responsabilidad inherente a su función.

Habla de utilizar la idea de ensayo y error como método de trabajo. No es una casualidad. Tampoco es una frivolidad. No está experimentando en el sentido especulativo del concepto. En el trabajo con alumnos con TEA, Rafael Villanueva, psicólogo del CDIAP de Granollers, nos ha enseñado que la idea de hacerlo desde el ensayo-error es básica, como también lo es no dar nunca una respuesta como definitiva. El alumno siempre puede ofrecernos otra posible manera de responder.

En relación a las estrategias que Carme ha puesto en funcionamiento para poder trabajar los límites y las normas de convivencia, podemos observar claramente como la pro-actividad de Carme es determinante. Es evidente la imperiosa necesidad de disponer de “tiempo para pensar”, antes de dar respuesta. Abrir el foco de la mirada, ampliar el espacio relacional entre docente y alumno donde puedan entrar otras formas de comunicación, otras figuras significativas, da juego para conseguir el objetivo. El ejemplo de lo que hace Carme para tratar el “problema” de la limpieza de las mesas es ilustrativo en este sentido.

Siguiendo por el camino de la necesidad de disponer de tiempo y espacio entre la propuesta que nos hace el alumno y la respuesta que hemos de darle, planteémonos algunas cuestiones:

- Qué se puede hacer para que una maestra se pueda plantear preguntas como las que se hace Carme y las pueda compartir con alguien, que como mínimo la pueda escuchar?
- ¿Es o no es importante que esto pueda pasar?
- ¿Qué pasa con la previsión de tiempo de trabajo en equipo de nivel o ciclo, o con el espacio de relación con un “escuchador”/ EAP?
- Formularse estas preguntas, ¿significa poder entrar en la gestión de las emociones que la situación relacional provoca?

Para mí la respuesta es claramente: ¡SÍ!

Gestionar las emociones, hacerlas conscientes, está en el camino de encontrar salida a una dificultad manifiesta. Entender que la salida pasa por introducir cambios en la propia manera de hacer, es fundamental. Sólo nos podemos cambiar a nosotros. El entorno no cambia si no cambiamos nosotros.

En el relato de Carme vemos como en determinados momentos suceden cosas significativas en este sentido:

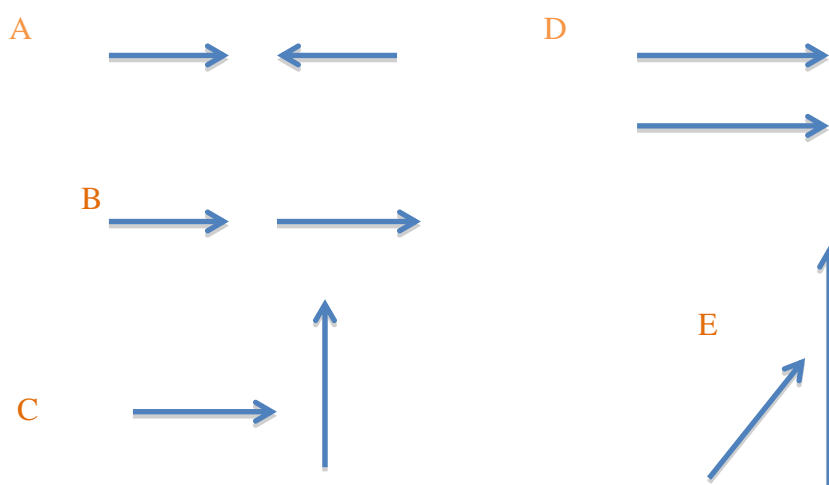
- La profesional del CSMIJ supo escuchar a Carme. La maestra necesitaba ser escuchada. El CSMIJ funcionó como “espejo”.
- La especialista de EE es “del equipo de Carme”. Han trabajado en equipo, han puesto “tiempo y espacio” en la intervención. Han podido pensar juntas.

Centrémonos en otro aspecto básico. Quiero referirme a la gestión del aula, a la gestión del grupo. Hasta ahora parecía que estábamos más centrados en la relación

maestra-alumno concreto. De la descripción de Carme y atendiendo a la gestión del aula y el grupo, se puede comentar lo siguiente:

- Pone de manifiesto la necesidad que la maestra, en el aula, sea autoridad. Que sea ella la que tenga “el control” sobre la gestión de la actividad en el aula. Que sea ella quién pueda controlar cuando hay que esperar, pensar, actuar y en qué dirección. Persistimos en la pro-actividad.
- Dice Carme: “Algunos de los recursos todavía perduran mientras que otros ya han caducado, y si bien fueron pensados para regular la conducta y la interacción social con Sergi, he acabado concluyendo que nos benefician a todos”.
- Este sería un principio básico y fundacional de la escuela inclusiva, de la atención a la diversidad: de cómo hay que mirar la intervención pensada en términos inclusivos.
- A nivel de convivencia, la gestión del aula precisa muchos recursos que “ordenen” la relación. El caos es el peor enemigo de la convivencia, al menos en un aula. Si nos ayudamos de la propuesta que hace R.W. Green en el uso de las Cestas A,B y C, vemos como Carme nos presenta una relación de recursos producto de la utilización de la “Cesta B”, donde el objetivo principal es el aprendizaje de habilidades de flexibilidad y tolerancia a la frustración.

En relación a la manera cómo interacciona la tutora con el niño, siguiendo un esquema de Rafael Villanueva, la interacción no es de confrontación (A) frente a frente, ni de persecución (B) desde atrás persiguiendo, ni perpendicular (C) “colisionando” por un lado, ni paralela (D) sin contacto; es oblicua (E) desde el lado, acompañando. Hay un diagrama de flechas que lo explica muy bien:



Para acabar, dejar constancia de la relación de conductas en evolución que Carme nos ofrece al final de su relato. Habla por sí sola. No creo que haya que añadir nada más.

## Comentarios desde Salud Mental

El alumnado con dificultades del comportamiento asociadas a un Trastorno del Espectro Autista (TEA) es muy difícil de tratar por su entorno. Estas dificultades se presentan en todos los contextos de socialización, familia, escuela y grupo de iguales. Son jóvenes que muestran una gran ambivalencia en la relación con los otros ya que por un lado necesitan tremendamente la presencia y compañía de los otros significativos, pero por otra parte viven el contacto cercano de forma amenazadora y confusa, con gran dificultad para entender las normas y acuerdos sociales básicos. Este rechazo de algo tan inherente al ser humano como es la relación es desconcertante, lo que puede inducir en su entorno una reacción defensiva a través de actitudes de excesiva sobre implicación o bien a través de un distanciamiento excesivo, tanto la una como la otra, igualmente nocivas.

Carme desarrolla una tarea muy valiosa. Consigue favorecer en S. aperturas a la relación personal y a la labor pedagógica, con una adaptación al grupo que a la vez promueve sus capacidades de funcionamiento autónomo. A su vez permite al grupo adaptarse a S, enriqueciéndose con la experiencia de la diversidad. Sustener al más vulnerable es también atender la vulnerabilidad que todos podemos experimentar en algún momento; sostener al más débil es sostener la vulnerabilidad del resto, que gana confianza sin caer en una competitividad mal entendida ni en un sometimiento del diferente. Al mismo tiempo Carme nos muestra también la ardua tarea de mantener en clase unas pautas que permitan la labor docente y educativa. Esto lo consigue sin imponer unas pautas forzadas que resultarían estériles, y sin caer en el desánimo ni en la queja desesperanzada. Son situaciones difíciles de manejar, que se perciben tanto a nivel racional como emocional, como bien relata al transmitirnos sus vivencias y pensamientos. Consigue encontrar soluciones creativas y discernir entre cuándo es posible reconvertir la conducta potencialmente disruptiva en una tarea de utilidad para él y para el resto de la clase, y cuándo es mejor sencillamente no intervenir.

La docente se vuelve entonces una figura vincular positiva, sobretodo en un momento de cambio como es la transición al ciclo de primaria para un niño con dificultades de adaptación propias del TEA. La capacidad de la maestra para mostrarse contenedora, accesible, con una actitud abierta al análisis emocional del niño y de sí misma que permiten comprender al otro y encontrar puntos de encuentro interpersonal, son elementos de vital importancia para que este tipo de alumno pueda tener una adaptación favorable. Se trata de niños con dificultad para tener una representación

estable de su propia identidad, por lo que se miran en espejo a través de los otros. En este sentido, que la maestra pueda verbalizar en voz alta sus propios estados emocionales ayuda al niño a hablar de los suyos. El miedo de la maestra ante lo desconocido e incontrolable es equivalente al miedo del niño con TEA que tiende a vivir su entorno de forma confusa, amenazante, incierta y descontrolada. La necesidad de relacionarse con el otro contrasta con la vivencia de este otro como amenazante. El contacto se vuelve invasivo y aparece la necesidad de defenderse en última instancia recurriendo al comportamiento y aislándose. Es por ello que la relación maestra-alumno se caracterizará por un movimiento de regulación de las distancias, alternando momentos de más proximidad con otros de más distancia. El niño expresa sus ansiedades a través de diferentes canales, como el cuerpo, la conducta, el dibujo o el juego. La observación cuidadosa y paciente por parte del adulto de estas manifestaciones le permite traducirlas a términos emocionales y comprenderlas. De esta forma la maestra puede tener en su mente a este alumno y eso la ayuda a encomendarle tareas concretas que lo mantienen incluido dentro de la actividad general de la clase.

Un elemento importante a destacar, y que encontramos bien transmitido en el texto de Carme, son los sentimientos de desconcierto, culpa y soledad que estas situaciones suelen provocar en los docentes. Los docentes suelen expresar el sentimiento de malestar que puede generar desatender en parte el resto de necesidades de otros alumnos ante las demandas de atención tan masivas del alumnado con TEA. Una propuesta atractiva en este sentido es establecer medidas universales, dirigidas a todo el grupo clase en vez de exclusivamente individuales para reconducir las conductas inadecuadas. Esto supone un beneficio global para todos y permiten una mejor integración del más frágil. También es frecuente la sensación de soledad entre los diferentes profesionales que trabajan con niños con TEA. Por ello es recomendable que todo el equipo directivo y docente del centro escolar se implique en conocer y atender su problemática. Así se puede garantizar la continuidad del trabajo hecho en los diferentes espacios en los que transita el alumno y en los cambios de curso. El tratamiento del alumnado con TEA por parte del centro es siempre un nudo más del entramado de nudos que conforman el tapiz. El niño forma parte de un entramado de relaciones e interdependencias, donde la escuela es un elemento más que ha de formar parte de un equipo “multicolor” de intervención, junto al asesoramiento, la corresponsabilización y el intercambio entre los diferentes profesionales, con la familia como nexo fundamental de colaboración. En este intento de integración se busca que las diferentes soluciones propuestas se den aprovechando el entorno habitual del niño, intentando ajustar las expectativas y los recursos a las necesidades del niño y favoreciendo al máximo la integración social.

El relato de Carme muestra la dificultad de esta tarea y la importancia que ha tenido su implicación personal y la comprensión que ha ido adquiriendo del asesoramiento por diferentes profesionales. Esto no es algo que se consigue de una vez para siempre, es un proceso que requiere el compartir a lo largo del tiempo las

diferentes vicisitudes que van surgiendo. Y este proceso debe iniciarse de nuevo cada vez que nos encontramos con un alumno de estas características.

En efecto, S en un niño “especial” que ha podido encontrar su sitio dentro de clase, lo que le ha permitido calmar sus intensas ansiedades; a la vez, calmar sus miedos también le facilita encontrar este sitio propio que otros alumnos encuentran con más facilidad de forma más natural. No es de extrañar, pues, que se relacione más con otros niños que también presentan algún tipo de dificultad para establecer vínculos interpersonales. En los significativos dibujos que acompañan el texto podemos ver cómo expresar y calmar sus obsesiones ayudan a S a encontrar su sitio.

## Referencias Bibliográficas

- Alegret, J. Castany, E. y Sellarés, R. (2010) *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Bolea, E y Gallardo, A. (2012) *Alumnado con dificultades para regular su conducta (II)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Davis, T. N., Durand, S., Fuentes, L., Dacus, S., y Blenden, K. (2014). The Effects of a School-Based Functional Analysis on Subsequent Classroom Behavior. *Education y Treatment Of Children*, 37(1), 95-110.
- Direcció General d'Educació Infantil i Primària (2015) *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú, 2015*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., y Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology In The Schools*, 51(6), 567-580.
- Geddes, H.(2010). *El apego en el aula*. Barcelona. Graó.
- GREENE, Ross W., “*El niño insoportable*” *Nuevo enfoque para comprender y educar a niños crónicamente inflexibles y que se frustran con facilidad*. Ediciones Medici. Barcelona 2004.
- Horner, Sugai, G. y Anderson, S. (2010) Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42 (8), 1-14 111.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S. y Soler, J. M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- Keller, L. E. (2011). Repairing links: Building attachments in the pre school classroom. *Journal Of The American Psychoanalytic Association*, 59(4), 737-763. doi:10.1177/0003065111417624
- Lasa-Zulueta, A. (2016). *Adolescencia y Salud Mental*. Madrid: Grupo 5
- Lasa-Zulueta, A. (2001). Hiperactividad y trastornos de la personalidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 31/32, 5-81.

- Nurmi, J. y Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships. *International Journal Of Behavior al Development*, 39(5), 445-457.
- Pla Director de Salut Mental i Addiccions de Catalunya (2016). Generalitat de Catalunya. Departament de Salut.
- Preciados, J. y Sugai, G. (en prensa) Apoyo Conductual Positivo Escolar: Características Fundamentales. Suports. *Revista Catalana de Educació Especial i Atenció a la Diversitat*.
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades para regular su conducta* (I). Barcelona: Editorial Graó.
- Ubhaa, N. y Cahillb, S. (2014) Building secure attachments for primary school children: a mixed methods study. *Educational Psychology in Practice*, 30, No. 3, 272–292.