



POSITIVE PARENTING CURRICULUM





Table of Contents

INTRODUCCIÓN	5
DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM	7
TEMA 1: ENTENDIENDO EL AUTISMO	7
Los Primeros Antecedentes Históricos del Autismo	7
La Evolución de la Comprensión del Autismo	14
Entendiendo el Autismo en Europa	18
Autismo Impreso y En pantalla	21
Apoyar el autismo en la Unión Europea (EU)	22
TEMA 2: INTRODUCCIÓN A ABA	24
Introducción a ABA	24
El Comportamiento en ABA	24
ABA y Autismo	25
TEMA 3: REFUERZO Y ADQUISICIÓN DE HABILIDADES	28
La contingencia de Tres Términos	28
Refuerzo	30
Refuerzo Positivo	31
Refuerzo Negativo	32
Reforzadores	33
Evaluación de Reforzadores (Evaluación de preferencias)	34
Uso Efectivo del Refuerzo	35
Enseñanza de Comportamientos de Reemplazo	36
Adquisición de Habilidades	37
Incitación	38
Modelado	39
Indicación Verbal	40
Indicación Visual	41
Indicación Física	41
Indicación de Retraso de Tiempo	42





TEMA 4: MANEJO DE COMPORTAMIENTOS DIFÍCILES EN CASA	43
Comportamientos Desafiantes	43
Funciones de Conducta	47
Estrategias para Prevenir Comportamientos Desafiantes	49
Estrategias para Manejar Comportamientos Desafiantes	50
Detener los Comportamientos Desafiantes pasando tiempo a solas	52
Extinción	54
Consideraciones Específicas para tener en cuenta en casa	57
TEMA 5: DEESCALAR LA SITUACIÓN	58
Reconocer Signos de Alarma (Comportamientos Precursores)	58
Cambios Ambientales	58
Técnicas Para Calmar	59
Intervención Física	61
TEMA 6: ENSEÑAR HABILIDADES SOCIALES A NIÑOS/AS CON TEA	62
Identificación de las Necesidades de Habilidades Sociales	62
Uso de Modelado de las Habilidades Sociales	64
Uso de Análisis de Tareas y Encadenamiento de Habilidades Sociales	68
Uso de Instrucciones y Dramatización para Habilidades Sociales	69
Uso de Cuentos Sociales	71
TEMA 7: FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN	72
Enfoque ABA para el desarrollo del lenguaje	72
Problemas de lenguaje que sustentan el TEA Dominante, práctica ABA	73
¿Cómo se utiliza el entrenamiento de comunicación funcional en el análisis de comportamiento aplicado?	75
¿Cuál es el propósito de la capacitación en comunicación funcional?	75
Comportamiento Verbal	76
Definición de la conducta verbal	76
Petición de enseñanza (mandatos)	77
Etiquetas didácticas (tactos)	78
El ecoico (imitación vocal)	79
Intraverbal	80
TOPIC 8: ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE AUTO-AYUDA	82





Habilidades de Auto-Ayuda	85
Uso de modelado y la forma para habilidades de autoayuda	87
Uso de análisis de tareas y encadenamiento para habilidades de autoayuda	89
Uso de instrucciones y juegos de roles para las habilidades de autoayuda	89
Estrategias para la generalización y el mantenimiento de las habilidades de autoayuda	91
TOPIC 9: ECONOMÍA DE FICHAS	92
Sistema de Economía de Fichas	92
El Sistema de Economía de Fichas es Similar a La Economía Mundial	93
Mecanismo de la Economía de Fichas	96
Construir un Sistema de Economía de Fichas en Casa	97
Tabla de Economía de Fichas	98
Crear Fichas Atractivas	99
Dar Valor a la Ficha	100
Elegir Refuerzos de Apoyo Motivadores	102
Entregar el Reforzador de Apoyo	105
Reducción de comportamientos inapropiados con la economía de fichas	105
Ventajas y desventajas de una economía de fichas	106
Consejos para implementar un sistema de economía de fichas	108
REFERENCIAS	109
Sitios Web/Fuentes Adicionales	

INTRODUCCIÓN

Los niños y niñas con trastornos del espectro autista pueden presentar desafíos en diferentes áreas (Ritzema et al., 2016). Las áreas de lucha pueden incluir la socialización, la comunicación, la cognición y el autocuidado (Lollar et al., 2012). Los desafíos conductuales resultantes pueden disminuir sustancialmente la calidad de vida del niño y la familia. Los padres y madres de niños y niñas con discapacidades del





neurodesarrollo también pueden enfrentar mayores desafíos financieros, desarmonía marital, aislamiento social y reducción de la calidad de vida (Gardiner et al., 2018).

Se ha demostrado empíricamente que las estrategias basadas en la ciencia del análisis aplicado de la conducta (ABA) aumentan las habilidades mediante el uso de métodos de enseñanza sistemática, instrucción incremental y enfoques basados en la función (e.g, Virués-Ortega, 2010). Los servicios basados en el ABA pueden incluir diferentes tácticas, algunas de ellas incluyen un enfoque de comportamiento verbal (e.g, Barbera, 2007), estrategias de enseñanza naturalista (e.g, Schepis et al., 1998), entrenamiento de comunicación funcional (por ejemplo, Tiger et al., 2008), entrenamiento de ensayos discretos (e.g, Smith, 2001) y autogestión (Lee et al., 2007). Dada la compleja naturaleza de la ciencia de la conducta, ejercerla de forma competente requiere cursos de formación y entrenamiento especializados (Shook & Nailsworth, 2005). Lamentablemente, en Europa hay un número limitado de profesionales cualificados disponibles para proporcionar el apoyo necesario a las familias afectadas por el autismo. Con este número limitado de recursos se hace imperativo crear soluciones formativas y educativas que sean fácilmente accesibles. El proyecto "Positive Parenting", o P+, tiene como objetivo crear una solución de este tipo.

El primer resultado intelectual del proyecto es la identificación de la situación actual en cuanto a las necesidades de formación de los padres y madres y sus potenciales formadores. Para determinar la situación se llevó a cabo una encuesta en los países socios del proyecto, la República Checa, España, Chipre, Macedonia del Norte, Italia y Rumanía. La encuesta se centró en evaluar:

- Para los cuidadores de un niño con TEA en Europa:
 - ¿Qué retos conductuales afectan más a las familias?
 - ¿Qué comportamientos específicos de las habilidades son los que más necesitan ser abordados en las familias?
 - ¿Cuál es su opinión sobre el ABA?
 - ¿Sobre qué estrategias ABA han recibido formación?
 - ¿Qué formación en ABA necesitan para apoyar a sus familias?





- Para formadores (potenciales) de cuidadores con un niño con TND en Europa:
 - ¿Qué experiencia tienen en la formación de cuidadores de niños con TND en procedimientos específicos de ABA?
 - ¿Qué experiencia tienen en la formación de cuidadores de niños con TND para que se centren en las conductas desafiantes y en las conductas específicas que identificaron como más importantes para ellos?
 - ¿Qué formación en ABA necesitan para apoyar a los cuidadores?

La encuesta se realizó durante dos meses. Participaron un total de 221 encuestados de seis países. Para más detalles sobre la encuesta y sus resultados, véase el documento “Positive Parenting (P+) Initial Mapping Report”.

Sin embargo, aquí se presenta un resumen de los resultados. En general, todos los resultados apoyan la necesidad de aumentar la formación en ABA de los cuidadores de niños con TND y de los formadores de cuidadores.

En cuanto a los entrenadores potenciales, se necesita más formación, con un enfoque específico en la enseñanza de los entrenadores para encontrar intervenciones basadas en la función para satisfacer las necesidades de los niños y las familias afectadas con NDD. Además, es necesario poner un mayor énfasis en dirigir a los entrenadores a utilizar enfoques de práctica más positivos que construyan conductas, en lugar de confiar en aquellos que disminuyen las conductas desafiantes sin establecer reemplazos funcionalmente equivalentes.

En cuanto a los cuidadores, las mujeres, probablemente madres, fueron la gran mayoría de los participantes. Parece que hay una escasez de participación de los padres en los programas de formación parental (Fabiano, 2007). Por lo tanto, es necesario hacer más para incluir a los padres en los programas de formación parental. Además, la formación en ABA debe centrarse no sólo en la aplicación, sino también en los objetivos subyacentes de la programación para que los cuidadores comprendan mejor su necesidad.

Con respecto a la intersección de los datos del entrenador y del cuidador, fue favorable ver que las conductas desafiantes a las que se dirigían estaban más alineadas con las





conductas que los cuidadores están viendo exhibidas con la mayor frecuencia: conductas estereotípicas (o conductas mantenidas más a menudo por el refuerzo automático). Sin embargo, esto contrasta con el resultado de los comportamientos específicos de las habilidades. Los formadores no están entrenando con mayor frecuencia en los comportamientos que los padres y madres necesitan para ver un mayor crecimiento: Empatía, habilidades de juego y objetivos de autoayuda/higiene. Por último, hubo muchas respuestas en ambos grupos de participantes que cayeron en la categoría de "no estoy seguro". Esto representa de nuevo una necesidad general de más educación y formación en el área de ABA.

Descripción del curriculum

El enfoque del plan de estudios de Crianza Positiva es proporcionar educación a los posibles formadores de cuidadores de niños/as con autismo sobre el uso de estrategias de análisis de la conducta para mejorar el comportamiento.

Se dividió en las nueve áreas temáticas de:

1. Comprensión del autismo
2. Introducción al ABA
3. Refuerzo y adquisición de habilidades
4. Manejo de las conductas desafiantes en el hogar y en la comunidad
5. Cómo reducir la intensidad de una situación
6. Enseñar habilidades sociales a los/as niños/as con TEA
7. Entrenamiento en comunicación
8. Enseñanza de habilidades de autoayuda
9. Economía de fichas

TEMA 1: ENTENDIENDO EL AUTISMO





Los primeros Antecedentes históricos del autismo

La historia del autismo comienza con leyendas y cuentos de niños/as abandonados/as por los duendes para sustituir a los secuestrados. Sin embargo, en la historia real, ya en el siglo XVIII, aparecen textos médicos que contienen descripciones de personas que probablemente padecían autismo (aunque todavía no se utilizaba el término en sí): no hablaban, eran excesivamente retraídos y tenían una memoria inusualmente buena.

El investigador francés Jean-Marc-Gaspard Itard (Jean Marc Gaspard Itard, 2021) fue el que más se acercó al autismo, destacando una de las características principales: la ausencia o el retraso en el desarrollo del habla con una inteligencia no alterada. En su obra "Mutismo causado por la derrota de las funciones intelectuales" (1828), Itard resumió los resultados de sus 28 años de investigación. En él, el científico describió sus intentos de rehabilitar a Víctor, el "niño salvaje de Aveyron". Itard realizó un estudio exhaustivo del nivel de atención, la memoria y la capacidad de imitación de esos niños y niñas, y llegó a la conclusión de que los/as niños/as con mutismo intelectual son asociales, experimentan enormes dificultades para establecer relaciones amistosas con sus compañeros/as, utilizan a los adultos sólo como instrumentos para satisfacer sus necesidades y muestran importantes trastornos en el desarrollo del habla y el lenguaje (especialmente en el uso de pronombres personales). Además, el científico francés describió los métodos que desarrolló para el diagnóstico y la corrección de estos/as niños/as con el fin de determinar la capacidad del niño o niña para restablecer el habla y el aprendizaje. Itard sugirió separar a los/as niños/as que describió de aquellos con "retraso mental e idiotismo". Describió las principales características clínicas del mutismo intelectual, los métodos para su diagnóstico y corrección. Por desgracia, en aquella época el trabajo del investigador francés no atrajo mucho la atención de sus colegas (Carrey, 1995).

En 1911, el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (Eugen Bleuler, 2021) publicó su trabajo "La demencia temprana o un grupo de esquizofrenia", en el que describió los síntomas de la demencia temprana: la disociación y la división, y los designó con el nuevo término que creó, que ha sobrevivido hasta nuestros días, - "La esquizofrenia "(griego" schizo "-" división "," frene "-" mente "). En la misma obra, Bleuler introdujo el término "autismo" (latín del griego "auto" - "yo", "ismo" - latín del griego - un sufijo para la





formación de sustantivos abstractos que denotan una acción, su resultado o estado) para las descripciones del cuadro clínico de la esquizofrenia, a saber, la salida de un paciente esquizofrénico en el mundo de la fantasía (Moskowitz & Heim, 2011). También encontramos descripciones de personas con un comportamiento extraño y una percepción peculiar de la realidad en la ficción. Así, el escritor estadounidense John Steinbeck retrató a una persona con autismo en uno de los personajes principales de la novela "On Mice and Men" (1937), sin llamarlo así.

La primera descripción del autismo como síndrome la hizo el destacado psiquiatra infantil estadounidense Leo Kanner (Leo Kanner, 2021) en su artículo de 1943 "Autistic Disturbances of Affective Contact". Kanner describió las características generales de 11 niños/as que observó entre 1938 y 1943. Todos/as estos/as niños/as mostraban rasgos comunes, los principales de los cuales eran el aislamiento excesivo, el aislamiento, la evitación de cualquier contacto con la gente, los trastornos del desarrollo del habla y la necesidad de repeticiones múltiples de las mismas acciones y la monotonía. El comienzo de la manifestación de estos rasgos se observó ya en el primer año de la vida del niño, Kanner concluyó que estos niños/as, "cuya condición era sorprendentemente diferente de las condiciones descritas anteriormente" (Kanner, 1943), sufrían de un síndrome que llamó "autismo infantil temprano" (en inglés EIA). Hoy en día, algunos profesionales utilizan el término EIA, pero este parece ser incorrecto, ya que los niños y niñas autistas se convierten en adultos autistas, y el diagnóstico de autismo infantil temprano en relación con, por ejemplo, un hombre de 50 años es inapropiado. El término EIA se justificó en los años 1940-1950, cuando ni el propio Kanner ni otros investigadores podían predecir el futuro de estos/as niños/as, y no tenían datos sobre las causas, los síntomas y los tipos de autismo. Ahora se acepta generalmente el diagnóstico "autismo", que es aplicable a una persona de cualquier edad.

Así pues, Kanner fue el primero en insistir en que los niños/as sobre los que escribió representan un subgrupo único de una gran tropa de niños y niñas a los que se les ha diagnosticado esquizofrenia infantil en el pasado. Insistió en que los niños/as a los que diagnosticó EIA eran tan similares entre sí en su comportamiento y en su habla (si es





que tenían habla) que debían ser considerados como niños con una anomalía única del desarrollo de génesis constitucional.

Los principales síntomas identificados por Kanner que caracterizan el síndrome autista, siguen siendo generalmente reconocidos y describen el estado del autismo en su forma "clásica":

1. Incapacidad para establecer contacto con otras personas. Esto significa que un/a niño/a autista tiene dificultades para comunicarse con otras personas y está más interesado en los objetos inanimados que en las personas.
2. Retraso en el desarrollo del habla. Algunos/as niños/as autistas nunca empiezan a hablar, y otros/as tienen retrasos en el habla.
3. Discurso no comunicativo. Aunque el/la niño/a autista puede hablar, tiene dificultades para realizar una comunicación significativa.
4. Ecolalia retardada. Repetición de palabras o frases durante un periodo de tiempo.
5. Permutación de pronombres personales. El/la niño/a utiliza el "tú" en lugar del "yo". Por ejemplo, la madre: "¿Quieres un caramelo?" Niño: "Tú quieres caramelos".
6. Juego repetitivo y estereotipado. Normalmente, el juego de los/las niños/as autistas es limitado. Repiten los mismos pasos. No hay imaginación en el juego.
7. Esfuerzo por la uniformidad. Deseo persistente de mantener una constancia familiar en el entorno y en la vida cotidiana.
8. Buena memoria mecánica. Muchos niños y niñas autistas exhiben una memoria excelente (aunque suelen ser muy selectivos). Fue este rasgo el que convenció a Kanner de que todos/as los/as niños/as autistas tienen una inteligencia normal (lo que ha sido cuestionado recientemente).
9. Inicio de la manifestación desde el nacimiento o antes de los 30 meses.

Trece años después de la publicación de este trabajo, en 1956, Kanner, junto con Eisenberg, revisó su propuesta de criterio para diagnosticar el autismo y publicó un artículo "Early Infantile Autism: 1943-1955", en el que se distinguían cinco características diagnósticas del autismo:





1. Ausencia total de contacto afectivo con otras personas-
2. Deseo persistente de mantener la uniformidad en el entorno y en las actividades cotidianas.
3. Apego a los objetos, su constante giro en las manos.
4. Mutismo o habla no destinada a la comunicación.
5. Buen potencial cognitivo, que se manifiesta en una excelente memoria o en la realización de pruebas de detección.

Kanner también hizo hincapié en el inicio del síndrome: desde el nacimiento o antes de los 30 meses.

En el mismo trabajo (Eisenberg & Kanner, 1956), Kanner y Eisenberg redujeron a dos el número de síntomas característicos básicos necesarios para el diagnóstico del autismo:

1. La falta de contacto afectivo.
2. Comportamiento repetitivo y ritualista.

Los autores creían que si estos dos rasgos estaban presentes, el resto del cuadro clínico típico del síndrome aparecería con toda seguridad.

Independientemente de Kanner, casi al mismo tiempo, en 1944, el psiquiatra austriaco Hans Asperger (Hans Asperger, 2021) describió un estado de comportamiento anormal en un grupo de adolescentes, que se manifestaba en un deterioro de la comunicación social y de la comunicación, al que llamó "psicopatía autista".

Como Asperger escribió en alemán durante la Segunda Guerra Mundial, su trabajo pasó casi desapercibido. De hecho, tanto Kanner como Asperger describieron el mismo estado. Las descripciones tanto del "trastorno autista de la personalidad" de Asperger como del "autismo infantil temprano" de Kanner contienen referencias a anomalías en el desarrollo de la sociabilidad. Sin embargo, Asperger no observó las anomalías evidentes en el desarrollo del habla y la comprensión del lenguaje descritas por Kanner. El autismo fue definido por Kanner como un "trastorno del contacto afectivo", mientras



que Asperger describió a niños y niñas que, aunque se caracterizaban por una falta de contacto afectivo, eran capaces de utilizar el habla no emocional con normalidad.

Digby Tantam (Digby Tantam, 2021) identifica un subgrupo de "autistas que son sociales, tienen habla, tienen un interés particular en ciertos aspectos, son torpes", y utilizó el término "síndrome de Asperger" para ello (Tantam, 2011). Actualmente el "síndrome de Kanner" se aplica principalmente a los casos graves de autismo, y el síndrome de Asperger al autismo de alto funcionamiento. Sin embargo, algunos autores aplican el término "autismo de Kanner" a un pequeño grupo de personas con autismo (entre el 25 y el 30% de los autistas) que no presentan deterioro cognitivo. Los individuos con autismo de Kanner tienen una inteligencia normal, o incluso superior a la normal, y son capaces de asistir a la universidad e incluso a la escuela de posgrado, y pueden llevar una vida independiente en la sociedad. En su artículo, Kanner, aunque sugirió que el autismo es un trastorno orgánico congénito, pero bajo la influencia del freudismo y las teorías psicoanalíticas de moda en aquella época, admitió que una de las causas del autismo puede ser la supresión de la actividad mental del niño/a por parte de su madre autoritaria. Más tarde, Kanner abandonó por completo esta dañina teoría e incluso escribió un libro "En defensa de las madres".

En la década de 1950, el interés profesional por el síndrome del autismo en Estados Unidos y algunas partes de Europa había aumentado considerablemente. Muchos médicos, especialmente los aficionados a la teoría psicoanalítica de moda en aquella época, empezaron a explicar la posible causa del autismo en un niño o niña con un intelecto intacto por la traumatización de su entorno y, especialmente, la falta de relaciones cálidas con el niño por parte de sus padres. En publicaciones de la época, incluso aparecieron los términos "madre congelada" y "padres intelectuales fríos".

En 1959, el famoso psicólogo estadounidense Bruno Bettelheim (Bruno Bettelheim, 2021) publicó un artículo titulado "Joey: un niño mecánico", en el que describe a un niño autista, bajo cuyo comportamiento extraño y retraído se escondía un niño inteligente muy dotado. En este trabajo, la idea era que la actitud de los padres hacia el niño era la razón de la aparición del autismo. El libro posterior de Bettelheim La fortaleza vacía: El autismo infantil y el nacimiento del yo (1967) se hizo muy conocido,





en el que el autor afirmaba que las madres trataban a sus hijos/as autistas tan mal como los nazis trataban a los prisioneros en los campos de concentración, provocando, así, que los/as niños/as (o los/as prisioneros/as) tuvieran sentimientos de desesperanza, desesperación y apatía; obligándoles a evitar el contacto con la realidad.

De acuerdo con su teoría, Bettelheim, como "tratamiento" para el autismo, propuso aislar a los/as niños/as autistas de sus familias en internados especiales y realizar con ellos/as una psicoterapia intensiva para sacarlos del estado de desapego.

La teoría de Bettelheim, que culpaba a los padres de la aparición del autismo en los/as niños/as, fue bastante popular hasta mediados de los años 70, cuando nuevas investigaciones en este campo demostraron de forma convincente lo absurdo y perjudicial de este enfoque, y la corrección de la primera hipótesis de Kanner sobre las causas biofísicas del autismo.

Incluso ahora, en 2021, los puntos de vista de Bettelheim siguen siendo compartidos por algunos profesionales en Estados Unidos y por muchos en Europa del Este. Sin embargo, a veces se intenta modificar la teoría de Bettelheim, pero manteniendo las bases. Por ejemplo, Nico y Elizabeth Tinbergen (Tinbergen & Tinbergen, 1977) afirman que el autismo está causado por una ruptura del proceso de vinculación entre la madre y el/la niño/a, cuyo restablecimiento es el principal tratamiento. La psiquiatra estadounidense Martha Welch presentó una de las posibles "curas" del autismo, basada en la teoría de Tinbergen: la terapia de retención.

Ni el propio Bettelheim ni sus seguidores han aportado pruebas concluyentes de la corrección de esta teoría psicógena del autismo, y no hay pruebas concluyentes de que el tipo de tratamiento que recomiendan sea beneficioso para todas las personas con autismo. Para ser justos, hay que decir que no todos los profesionales del autismo en la década de 1950 abordaron el problema de la misma manera que Bettelheim. Marian DeMyer (DeMeyer et al., 1973), identifica tres teorías principales de la época sobre las causas del autismo:





1. Los propios padres y madres provocan el autismo en sus hijos/as con su comportamiento frío y repulsivo.
2. El autismo es causado por algún factor biológico.
3. Un/a niño/a con predisposición biológica al autismo se encuentra en un ambiente desfavorable en la familia ocasionado por sus padres.

La evolución de la comprensión del autismo

Afortunadamente, en la década de 1960 aparecieron los tres primeros libros escritos por padres y madres de niños/as con autismo, que pintaban un panorama diferente.

- Jacques May, padre de dos niños gemelos con autismo, “El médico mira a la psiquiatría, 1958”.
- Karin Stensland Junker (Suecia) "El niño en una bola de cristal" (traducido al inglés en 1964).
- Clara Claiborne Park describió sus intentos de penetrar en el mundo de una hija autista en “El asedio: los primeros ocho años de un niño autista”, 1967.

En 1964, un psicólogo estadounidense publicó un libro “que sacudió al mundo”. Ese padre era Bernard Rimland (Bernard Rimland, 2021), y su libro, relativamente pequeño, “Autismo infantil: El síndrome y sus implicaciones de una teoría neural del comportamiento”, proporcionó una breve visión general de la literatura mundial sobre el autismo y los trastornos relacionados, y algunas ideas nuevas y muy necesarias sobre la naturaleza y las causas del autismo. Todo comenzó con el hecho de que el joven científico no podía aceptar las conclusiones de los médicos sobre su hijo. Él mismo diagnosticó autismo a su hijo Mark y decidió convertirse en especialista en este campo para ayudar a su hijo y a muchos/as otros/as niños/as con una patología similar. Rimland "juró no descansar hasta derrotar al enemigo (el autismo), aunque le costara el resto de su vida". Leyó y tomó notas de todo lo que pudo conseguir sobre temas que tuvieran alguna relación con el autismo.





El rastro llevó al joven científico a la bioquímica, la genética y la neurofisiología. Pidió en las bibliotecas ejemplares de obras sobre el autismo y temas estrechamente relacionados con él, aunque, una vez recibidos los trabajos, tuvo que buscar a alguien que se los tradujera del alemán, el holandés, el checo, el polaco y otros idiomas, al inglés. En 1962, había estudiado todo lo que se había publicado sobre el autismo en todos los idiomas, excepto quizá algunos artículos en japonés, chino y ruso que no figuraban en el directorio de la Biblioteca Nacional de Medicina.

El libro de Rimland *Autismo Infantil* recibió el premio a la Contribución Destacada a la Psicología. Muchos críticos han elogiado esta obra, que ha dado una "nueva luz" al autismo. En su libro, Rimland atacó a los profesionales que veían la causa del autismo en los "padres fríos", y fundamentó claramente su punto de vista sobre el autismo como un trastorno cerebral orgánico. Algunos profesionales progresistas del autismo y, por supuesto, los padres y madres de niños/as con autismo de todo el mundo aceptaron con entusiasmo el trabajo de este joven científico. Sin embargo, muchos eminentes profesionales la recibieron con hostilidad y defendieron airadamente el honor de sus teorías tradicionales.

Al final del libro, Rimland colocó el formulario de diagnóstico E-1, que compiló sobre la base de un cuestionario desarrollado por el psiquiatra Charles Polen y la psicóloga Betty Spencer Huntington. Un año después, el formulario E-1 fue sustituido por una versión actualizada y revisada: el formulario E-2. Rimland sugirió que los padres y madres rellenaran este formulario y se lo enviaran.

Sólo por este libro, Rimland habría entrado en la historia del autismo. Pero siguió haciendo todo lo posible para ayudar a su hijo y a muchos/as otros/as niños/as con autismo. Así, en noviembre de 1965, fundó la National Society for Autistic Children - NSAC (ahora The Autism Society of America - ASA, <https://www.autism-society.org/>), en la que participan padres y madres de niños/as autistas y profesionales. Esta Sociedad sigue prestando asistencia y apoyo a los niños/as con autismo y a sus familias.





Rimland también creó el Instituto de Investigación sobre el Autismo (<https://www.autism.org/mission-statement/>) y fue el editor de "Autism Research Review International" (<https://www.autism.org/>). El ARI mantiene contactos con decenas de miles de progenitores y profesionales, y cuenta con el mayor banco de datos del mundo sobre personas con autismo.

En diciembre de 1965, se creó la primera filial de la *National Society for Autistic Children* en Cooperstown, Nueva York. Fue fundada por la madre de un niño con autismo, Saul Block, y el Dr. Goodwin. Dos meses después, otra madre de un niño con autismo, Ruth Sullivan, organizó una segunda rama de la Sociedad Nacional para Niños Autistas en Albany, Nueva York. Pronto surgieron sucursales en Washington, DC, y varios grupos en California. En 2021, la Sociedad de Autismo de América cuenta con más de 215 sucursales.

Armados de información, los/as padres y madres experimentados se han convertido en maestros/as de otros/as padres y madres e incluso de profesionales. Algunos de los programas educativos más exitosos para niños/as con autismo han sido creados por progenitores. Los/as padres y madres de estos/as niños/as incluso han fundado sus propias escuelas. La primera escuela de día para niños/as autistas en Estados Unidos fue creada por la madre de un niño con autismo, Harriet Mandelbaum, en Brooklyn en 1952. En otro ejemplo, a Amy Ladin Lettick le pidieron que enviara a su hijo con autismo a un internado especial y en su lugar creó su propia escuela para su hijo, Ben, y la llamó Bennhaven (Nueva Esperanza, Connecticut). El Centro Jay Nolan para Niños/as Autistas de Newhall (California) fue dirigido por padres y madres de niños/as con autismo y recibió el nombre del hijo del actor Lloyd Nolan que padecía autismo.

En 1970, dos padres de hijos con autismo, Victor Winston, editor, y Herman Preiser, ingeniero, fundaron El Diario de Autismo y Esquizofrenia Infantil (ahora el Diario de Autismo y Trastornos del Desarrollo <https://www.springer.com/journal/10803>), que se ha convertido en un recurso inestimable sobre el autismo.

A principios de la década de 1960, un grupo de padres y madres de Carolina del Norte, dirigidos por los científicos investigadores de la Universidad de Carolina del Norte Eric





Schopler y Robert Reichler, fundaron el primer departamento gubernamental, el Tratamiento y Educación de Niños/as Autistas y Discapacitados de Comunicación Relacionados (TEACCH), para desarrollar programas educativos y proporcionar ayuda a las personas con autismo y sus familias. Basándose en sus observaciones y en su experiencia de trabajo con estos/as niños/as, Schopler y Reichler apoyaron la hipótesis radical para la época de que la causa del autismo era una anomalía orgánica del cerebro aún desconocida, y no el maltrato de los padres y madres a los/as niños/as. Esta hipótesis desplazó el foco de atención de la psicoterapia para padres/madres e hijos/as al reconocimiento de la patología cerebral y, por tanto, a la creación de condiciones específicas favorables que promovieron el desarrollo de las capacidades cognitivas en las personas con autismo. Este enfoque del problema cambió radicalmente el papel de los/as padres y madres.

A principios de los años setenta se creó en Estados Unidos el Centro Nacional de Información sobre Pruebas y Prácticas de Autismo (<https://ncaep.fpg.unc.edu/>), que puso en marcha una campaña nacional de información que continúa hasta hoy y tiene un inmenso impacto para la sociedad autista. También en los años 70 se desarrollaron intensamente programas especializados para la educación de niños/as y adultos con autismo. Los investigadores propusieron varios métodos de trabajo con niños/as con autismo, que requerían la cooperación activa de los especialistas con los padres y madres.

Las estrategias de intervención conductual más utilizadas actualmente con niños/as con autismo en los países occidentales fueron desarrolladas por primera vez por el Dr. Ole Ivar Lovaas (Ole Ivar Lovaas, 2021). Los métodos eficaces para la enseñanza de los/as niños/as con autismo desarrollados por él confirmaron de forma convincente la corrección de la suposición de que una intervención intensiva, llevada a cabo de acuerdo con un programa apropiado, y comenzada a una edad temprana, puede reducir la manifestación del comportamiento no deseado y contribuir al desarrollo de las habilidades necesarias y adecuadas.





Entendiendo el autismo en Europa

Aunque muchos de los acontecimientos mencionados ocurrieron en Estados Unidos, en los países de Europa Occidental se observó un movimiento similar para el reconocimiento y la comprensión del autismo en la década de 1960.

Por ejemplo, en Inglaterra, en 1962, un grupo de padres y madres de niños/as con autismo fundó la primera sociedad de autismo del mundo: la National Autistic Society (NAS), uno de cuyos objetivos era crear escuelas para niños/as con autismo, ya que la educación general estatal, e incluso las escuelas especializadas en este tipo de niños, no eran aceptadas. Los fundadores de la NAS decidieron que ningún niño, independientemente de la gravedad de la infracción, sería expulsado de las escuelas de la NAS. Desde entonces, el papel de la NAS ha crecido considerablemente. <https://www.autism.org.uk/> .

En 1963, un pequeño grupo de padres y madres de niños/as con autismo en Irlanda fundó la Sociedad Irlandesa para Niños Autistas (ahora la Sociedad Irlandesa para el Autismo <https://autism.ie/>). En los años siguientes, aparecieron sociedades similares en muchos otros países: Bélgica, Finlandia, Dinamarca, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, España, Suecia, Suiza, Canadá, Japón, India, etc.

En la década de los 70 se produjeron importantes avances en el diagnóstico, la investigación sobre la etiología del autismo y el trabajo con niños/as con autismo. La investigación en este campo se llevaba a cabo en todo el mundo. En 1966, Lotter, del Instituto de Psiquiatría de Londres, publicó el primer trabajo con los resultados de un estudio epidemiológico sobre niños/as autistas. La investigación científica aportó cada vez más datos sobre el autismo, y cada vez más pruebas refutan la suposición de que el autismo de un/a niño/a se convierte en esquizofrenia de adulto, y confirmaron que el autismo es un trastorno del desarrollo independiente en la ontogenia, distinto de la esquizofrenia, y que el autismo suele aparecer asociado a otras deficiencias. Además, los estudios revelaron el papel de un factor orgánico en la patogénesis.





Todo esto llevó a la necesidad de desarrollar criterios fiables para el diagnóstico del autismo. Aunque en la década de los 70 se observaron avances significativos en el campo del diagnóstico del autismo, todavía no se habían eliminado todas las contradicciones de la cuestión.

A gran contribución a la comprensión y el desarrollo de los criterios de diagnóstico fue hecha por el profesor M. Rutter (Michael Rutter, 2021), quien identificó los siguientes criterios de diagnóstico para el autismo en 1978, que es ampliamente utilizado hasta hoy:

1. El inicio de la manifestación del síndrome antes de los 30 meses.
2. Violación del desarrollo social, que se manifiesta en ciertos rasgos de comportamiento, independientemente del nivel de desarrollo de la inteligencia.
3. Retraso y desviaciones en el desarrollo del habla, que presentan ciertos rasgos diagnósticos, independientemente del nivel de inteligencia.
4. El deseo de uniformidad, que se manifiesta en juegos, intereses y comportamientos estereotipados o en la resistencia a cualquier cambio.

Rutter subrayó que el nivel de inteligencia no podía servir como uno de los criterios para diagnosticar el autismo, refutando así la suposición original de Kanner de que la inteligencia es normal en todos los niños con autismo.

Más tarde, Lorna Wing (Lorna Wing, 2021) describió las complejidades sociales inherentes a los niños/as con autismo, que se manifiestan como tres áreas diferentes de funcionamiento, o la "Tríada de la Deficiencia" (Wing, 1992). Tres aspectos de la Tríada (según L. Wing):

1. Violación de la interacción social.
2. Violación de la comunicación social.
3. Deterioro de la imaginación.

En su trabajo, Wing enfatizó el hecho de que el autismo se manifiesta en un continuo; lo que significa que no hay límites estrictos de la violación; el continuo puede incluir a





todos los/as niños/as atípicos/as que no cumplen completamente los criterios clásicos del autismo descritos por Kanner (Wing, 1992).

El Dr. Wing y el Dr. Gould (1979) acuñaron el término "trastornos del espectro autista", que indica que existe un espectro de problemas y subtipos de autismo.

En las últimas décadas se han estudiado diversos aspectos del autismo. En general, se ha aceptado el concepto de autismo como trastorno del desarrollo, en el que una deficiencia específica de los procesos de pensamiento desempeña un papel fundamental.

Autismo impreso y en pantalla

Recientemente ha aparecido un número bastante elevado de libros y artículos escritos por padres y madres de niños/as con autismo, que constituyen una contribución inestimable al desarrollo de la comprensión del autismo. Entre ellos se encuentran:

- 1973 Josh Greenfield: Un niño llamado Noah: Un viaje familiar (basado en un diario familiar de observaciones de un hijo autista).
- 1975 Phyllis Gould: Por favor, no digas hola.
- 1976 Barry Neil Kaufman: Hijo de la subida.
- 1977 Elizabeth Pieper: Palos y piedras.
- 1979 Carolyn Betts: Etiquetame Jeff un tipo especial de normalidad.
- 1980 Peggie Everard: Extraños Involuntarios: Guía sobre niños autistas para padres y profesionales.
- 1982 Clara Clairborne Park: El asedio, los primeros ocho años de un niño autista con un epílogo quince años después (Primera edición 1967).
- 1983 Anna Lovell: El simple Simón.
- 1991 Annabel Stehli: El sonido de un milagro: La inspiradora historia real de la lucha de una madre por liberar a su hijo del autismo.
- 1992 Margaret Eastham: Palabras silenciosas: Siempre amigos (la historia de una madre sobre sus intentos de conseguir que su hijo autista y no verbal se comuniquen; el libro contiene poemas de David Eastham, un poeta autista no verbal).





- 1993 Jane Taylor McDonnell y Paul McDonnell: Noticias de la frontera (la madre describe la transición de su hijo autista difícil a un autista altamente funcional. 50 páginas de epílogo escritas por el propio Paul).
- 1993 Craig Schulze: Cuando la nieve se convierte en lluvia: La lucha de una familia por resolver el enigma del autismo (el padre de un hijo autista habla de cómo toda la familia, unida en la lucha contra el autismo, buscó la forma de ayudar al niño a entrar en su mundo).
- 1994 Catherine Maurice: Déjame oír tu voz: El triunfo de una familia sobre el autismo (la madre de dos niños autistas -que ahora no se diferencian de sus compañeros normales- habla de sus intentos por ayudarles. Prólogo escrito por B. Rimland, epílogo - I. Lovaas).
- 1994 Carol Johnson y Julia Crowder: Autismo - De la tragedia al triunfo (la historia de una madre sobre el trabajo correctivo con su hijo autista, al que los médicos pronunciaron un veredicto desalentador. Ahora el joven ha terminado la universidad y lleva una vida independiente).
- 1995 Mark Frankland: Freddie el Tejedor: El niño que luchó por unirse al mundo (Una conmovedora historia contada por una madre sobre su lucha por su hijo adoptado que resultó ser autista, y sobre la lucha del niño con este trastorno) y muchas otras.

Algunas personas con autismo de alto funcionamiento han escrito libros sobre el autismo para contar al mundo lo que significa ser autista. Por ejemplo, Temple Grandin, PhD, (Temple Grandin, 2021) una mujer con autismo, escribió un poderoso libro titulado "Emergence: Etiquetado como autista" (1986) que ofrece una perspectiva única sobre la naturaleza del autismo. En el libro, Grandin describe su vida con el autismo. Habla con franqueza de sus esfuerzos por conseguir el habla, sus fracasos y sus victorias. En su libro Pensando en imágenes: Otros informes de mi vida con el autismo (1996), describe cómo piensan y actúan las personas con autismo. En otro ejemplo, Thomas McKean, ofrece sus ideas sobre la vida con autismo, expresándose con humor y una sutil comprensión del estado ("Pronto llegará la luz", 1994). Quizá lo más destacable es que en 1989 se estrenó la película " Lluvia de hombres" (<https://www.imdb.com/title/tt0095953/>) con Dustin Hoffman en el papel principal, que sirvió de impulso para cambiar la actitud de la sociedad hacia los problemas de las personas con autismo. El autismo salió de los laboratorios e institutos de investigación.





Apoyo al autismo en la Unión Europea (UE)

En 1980, varias asociaciones de padres y madres de personas con autismo de varios países europeos se reunieron para organizar su primer Congreso. El objetivo era fomentar el intercambio de conocimientos entre investigadores, médicos y otros profesionales activos en el campo del autismo. Como resultado, la información sobre las causas, el diagnóstico, los cuidados, la gestión y la educación también se puso a disposición de los padres y alimentó sus actividades (Autism Europe, 2013).

Durante la preparación de un segundo Congreso en 1983, las asociaciones implicadas decidieron crear una asociación paraguas permanente denominada Autismo-Europa. Inicialmente, Autismo-Europa estaba formada por 23 asociaciones nacionales y regionales. Autismo-Europa se fundó en el contexto de un cambio en la comprensión pública de todas las discapacidades. Estaba surgiendo una nueva concepción de la discapacidad, denominada "modelo social de la discapacidad" (en contraposición al "modelo médico de la discapacidad"), que pretendía redefinir la discapacidad para centrarse en la relación entre las personas y su entorno (Autism Europe, 2013).

En la actualidad, Autismo-Europa reúne a más de 70 asociaciones de padres y madres de niños y niñas con autismo de más de 30 países europeos (<https://www.autismeurope.org/who-we-are/>), admitiendo asociaciones de padres y madres de niños y niñas con autismo y especialistas que trabajan en este campo en América, Canadá, Asia, África, Australia. Los principales objetivos de esta organización siguen siendo:

- Unir los esfuerzos de toda la investigación en el campo del autismo.
- Defender los intereses de las personas con autismo; otorgándoles derechos legales a diagnósticos competentes, educación, protección social, etc.

Hay vídeos útiles sobre Autismo-Europa disponibles aquí <https://www.youtube.com/c/AutismEurope>





TEMA 2: INTRODUCCIÓN A ABA

Introducción a ABA

Los problemas de comportamiento de un/a niño/a con un trastorno del espectro autista pueden deberse en gran medida a déficits de habilidades. El análisis aplicado de la conducta (ABA) es un método de enseñanza basado en la ciencia de la conducta que se centra en aumentar las conductas funcionales utilizando principios de la conducta como refuerzo positivo. Puede aumentar el valor del aprendizaje mediante el uso de refuerzos para conductas específicas adecuadas. Cuanto mayor sea el valor del aprendizaje, menos frecuente será que el/a niño/a intente evitar completar las tareas o que elija realizar conductas desafiantes en lugar de otras más apropiadas.

La técnica ABA se basa en la explicación del comportamiento humano fundamentada en la teoría del comportamiento. Las teorías conductuales explican lo que hacen las personas y por qué lo hacen. Explican que el comportamiento de los individuos depende de lo que ocurre en el mundo que les rodea. ABA se basa en esta comprensión del comportamiento como un fenómeno que se ve afectado por los acontecimientos del entorno que lo rodea. Así, mientras que el comportamiento es todo lo que hace un organismo vivo, el ABA se centra en los comportamientos que pueden observarse, de modo que esas relaciones con el entorno pueden investigarse y modificarse, según sea necesario.





El comportamiento en ABA

Las personas tienen muchos comportamientos a lo largo del día: comen, se abrazan, hablan por teléfono, conducen coches; la lista es interminable. Cuando se habla del "comportamiento" de una persona, a veces sólo se hace referencia a aquellas actividades que son indeseables. Lanzar juguetes o pegar a alguien se califica de "comportamiento desafiante", mientras que decir "hola" o abrir la puerta a alguien no se describiría como comportamiento en el curso de una conversación cotidiana. Pero el comportamiento es neutral. Sólo se convierte en buena o mala cuando se observa o describe en el contexto de la situación.

Como el comportamiento consiste en que alguien haga algo en un contexto determinado, necesitamos que sea observable y medible. Palabras como "feliz" o "emocional" no son comportamientos. Para que algo sea un comportamiento, hay que poder verlo y medirlo de alguna manera, para determinar si lo que se ve es exacto. Por ejemplo, se puede ver a alguien sonreír; se puede contar el número de veces que sonríe en un periodo de tiempo determinado. Por tanto, la sonrisa es un comportamiento observable y medible.

ABA y Autismo

Como ya se ha comentado, ABA es la ciencia de la comprensión del comportamiento basada en la teoría conductual. Se ha convertido en un tratamiento ampliamente aceptado y eficaz para los niños con autismo. El ABA se centra en la mejora de las conductas socialmente significativas (es decir, cualquier cosa importante) en un grado significativo y se basa en la evaluación, la instrucción individualizada y los programas de enseñanza estructurados con el fin de medir el cambio de comportamiento. El ABA es una disciplina aplicada, por lo que el trabajo se realiza dirigiéndose a estos comportamientos socialmente significativos en el entorno natural. Es decir, si estamos trabajando para abordar las rabietas durante las cenas familiares, trabajamos en el entrenamiento en el hogar durante la hora de la comida.





Algunas características clave de ABA incluyen:

- El comportamiento del/a niño/a se evalúa a través de observaciones directas que se centran en lo que hace exactamente el/a niño/a, cuándo lo hace, cuánto ocurre el comportamiento y qué ocurre antes (antecedentes) así como lo que ocurre después del comportamiento (consecuencias).
- Las habilidades que el/a niño/a no demuestra pero que se espera que conozca en función de su edad, se eligen para su enseñanza utilizando estrategias de enseñanza sistemática.
- Inicialmente se utiliza el emparejamiento para condicionar al profesor como elemento deseado (reforzador) y gradualmente se alcanza el control de la instrucción. Básicamente, se trabaja para que el/a profesor/a sea alguien con quien el/a niño/a quiera estar y escuchar.
- Los métodos de enseñanza se individualizan en función de la técnica que sea adecuada para el/a niño/a. Algunos métodos incluyen el entrenamiento de ensayo discreto (DTT) o la enseñanza en el entorno natural (NET).
- Se dan muchas oportunidades para practicar y aprender una habilidad de forma repetida en situaciones de enseñanza estructuradas y en el entorno natural, o en el curso de las actividades cotidianas.
- La instrucción hace hincapié inicialmente en reforzar (premiar) al/a niño/a para que escuche, observe e imite. Una vez construidas esas habilidades iniciales, continúa con objetivos más complejos.
- A medida que el/a niño/a progresa, se reduce sistemáticamente la orientación (o las indicaciones, de las que se hablará más adelante) para que el/a niño/a responda cada vez con más independencia.
- A medida que se adquieren las conductas, se enseña al/a niño/a a combinarlas de forma más compleja y a practicarlas en situaciones más novedosas.
- Los comportamientos desafiantes no se refuerzan. Se toman medidas para evitar que el/a niño/a se escape del aprendizaje a través de las conductas desafiantes. En su lugar, se enseña al/a niño/a o se le reorienta para que adopte conductas más apropiadas desde el punto de vista social.
- Se registran las respuestas del/a niño/a durante las clases. Estos datos se utilizan para determinar si la programación está funcionando. Si no es así, se introducen cambios en las estrategias de enseñanza y/o en los objetivos.





El uso de ABA puede significar varias cosas. Puede implicar la enseñanza de habilidades para sustituir los comportamientos problemáticos. Así, por ejemplo, el/a niño/a puede aprender qué "hacer", no sólo qué "dejar de hacer". Puede dar lugar a un aumento de las conductas positivas y a una reducción de las conductas interferentes. Por ejemplo, utilizar procedimientos para aumentar el comportamiento en la tarea o las interacciones sociales y reducir comportamientos como la autolesión o la estereotipia. También puede trabajar en el mantenimiento de las conductas. Por ejemplo, enseñando procedimientos de autocontrol en casa para mantener y generalizar las habilidades sociales relacionadas con la escuela. También puede utilizarse en la formación de cuidadores o educadores para que cambien sus respuestas al comportamiento del niño.

Otras áreas objetivo son:

- Aumentar las habilidades académicas, sociales y de autoayuda de su hijo/a.
- Mejorar la capacidad de su hijo/a para mantenerse en la tarea y cumplir con una demanda de tarea (instrucción).
- Procurar mejorar las habilidades cognitivas.
- Trabajar para generalizar o transferir el comportamiento de una situación o respuesta a otra; por ejemplo, trabajar en seguir instrucciones en casa y luego en la comunidad.

El ABA es una técnica de modificación de la conducta. Cuando se utiliza el ABA, las conductas que se pretenden cambiar se aprenden en detalle con el/a niño/a, y luego los detalles se combinan en una cadena, formando una acción más compleja. Por lo general, se abordan múltiples habilidades simultáneamente utilizando estrategias ABA de forma clara, concisa y sistemática. Los datos se recogen y analizan a lo largo del proceso para determinar si se están haciendo progresos o si se necesitan cambios.

En el arsenal del ABA hay muchos cientos de programas, como la imitación verbal y no verbal, las habilidades motoras finas y generales, el etiquetado de objetos, la respuesta al lenguaje de los demás, la realización de peticiones y el seguimiento de instrucciones. El objetivo principal del ABA es dotar al/a niño/a de las habilidades necesarias que le





permitan, con el tiempo, explorar y aprender de forma independiente del mundo que le rodea.

Una de las principales tareas del analista de conducta, o de la persona que utiliza ABA con un/a niño/a, es el desarrollo de la independencia del/a niño/a. Sin embargo, ABA es una herramienta multifuncional. Puede utilizarse para describir e intervenir en conductas específicas en las escuelas, en entornos terapéuticos, en programas de atención sanitaria, en las relaciones con los progenitores y la familia, en los deportes y en muchos otros entornos. En las siguientes secciones del manual se expondrán algunas estrategias específicas que se basan en la ciencia del ABA, como el refuerzo, para comprender mejor cómo la ciencia del comportamiento puede apoyar mejor a su hijo/a o a los/as niños/as con los que trabaja.

TEMA 3: REFUERZO Y ADQUISICIÓN DE HABILIDADES

La contingencia de tres términos

En ABA consideramos el comportamiento en relación con el contexto de la situación, el entorno, o lo que está sucediendo alrededor del comportamiento. El contexto que rodea la conducta se conoce como contingencia de tres términos. Nos ayuda a entender mejor el comportamiento al conocer lo que ocurre antes y después de que se produzca.

Las tres piezas de esta relación, o podríamos decir los tres términos de esta contingencia son:

- Antecedente - esto es lo que sucede justo antes de un comportamiento que podría desencadenar el comportamiento.
- Comportamiento - es lo que ocurre como resultado del antecedente, sigue al antecedente. Recuerde que nos centramos en el comportamiento que es observable y





medible. Buscamos características que otros puedan ver. Nos abstenemos de incluir nuestras opiniones y sentimientos al describir o nombrar una conducta.

- **Consecuencia:** es lo que ocurre después como resultado de la conducta y repercute en su ocurrencia futura.

El antecedente es el evento que viene justo antes del comportamiento - fue la señal o el desencadenante de ese comportamiento. Todos los comportamientos tienen antecedentes, aunque no estemos seguros de cuáles son, pero están ahí. Casi cualquier cosa puede ser un antecedente. Por ejemplo, el parpadeo de las luces, un trueno, el grito de otra persona, la indicación de recoger el plato, etc.

El comportamiento es cualquier cosa que la persona haga. En ABA el comportamiento es algo que se ve, se oye y es externo. Nos centramos en los comportamientos que podemos ver, lo que significa que tienen un impacto en el entorno. Por lo tanto, se debe poder observar y medir el comportamiento.

La consecuencia es el acontecimiento que se produce inmediatamente después del comportamiento que se está observando; no debe haber mucho tiempo de separación entre el comportamiento y la consecuencia. Todos los comportamientos tienen consecuencias, aunque no estemos seguros de cuáles son, pero están ahí. Al igual que con los antecedentes, cualquier cambio en el entorno puede ser una consecuencia. Por ejemplo, que alguien se aleje de ti, que alguien apague la televisión, que alguien te entregue un cono de helado, etc.

EJEMPLO ADICIONAL....

Misha vio su caramelo favorito en la cola de la caja, lo señaló y empezó a gritar. La madre de Misha le pidió que se callara. Misha empezó a golpear a su madre. Su madre cogió el caramelo y se lo dio.

En la primera interacción:

El antecedente es: El caramelo está a la vista de Misha en la cola de la caja.

La conducta es: Misha señala el caramelo y empieza a gritar.

La consecuencia es: La madre de Misha le pide que se calle.





En la segunda interacción:

El antecedente es: La mamá de Misha le pidió que se callara (por lo tanto, le negó el acceso al caramelo en ese momento).

La conducta es: Misha empezó a pegar a su madre.

La consecuencia es: Su madre cogió el caramelo y se lo dio.

Todas nuestras interacciones cotidianas están formadas por contingencias de tres términos que se enlazan entre sí. En el último ejemplo se puede ver que la secuencia de acontecimientos A-B-C es algo que está en curso, con una interacción que se convierte en otra.

Refuerzo

En ABA la consecuencia es de especial importancia, porque es algo que podemos manipular para cambiar un comportamiento. Idealmente, queremos encontrar una manera de entregar una consecuencia deseada después de que haya buen comportamiento, porque esto hará que sea más probable que vuelva a ocurrir.

Pensemos en algunos de los ejemplos anteriores de contingencia de tres términos. En el ejemplo de Jana y el timbre, la consecuencia probablemente sirvió para aumentar el comportamiento. Es decir, hizo que fuera más probable que abriera la puerta cuando sonara el timbre en el futuro porque Jana obtuvo un objeto deseado por abrir la puerta en el pasado y espera que se repita la misma consecuencia. En el ejemplo de Misha, es probable que vuelva a gritar y a llorar cuando esté en la tienda en el futuro para conseguir el caramelo, porque la última vez le funcionó. Por lo tanto, cuando un resultado deseado sigue a un comportamiento, hace que quiera volver a hacer esa misma cosa en el futuro.

Piensa en un ejemplo de esto en tu propia vida, algo que intentaste y funcionó bien, así que repetiste ese comportamiento de nuevo. Tal vez, por ejemplo, le cantaste una determinada canción a tu hijo/a a la hora de dormir y se quedó dormido; la próxima vez





que quieras que tu hijo/a se duerma podrías intentar cantar esa misma canción de nuevo. Todas las intervenciones basadas en el ABA tienen el objetivo básico de aumentar la conducta deseada. Para que esto ocurra, hay que reforzar las conductas deseadas. El refuerzo siempre refuerza o aumenta la probabilidad futura de una conducta. Hay dos tipos de refuerzo que solemos utilizar, el refuerzo positivo y el refuerzo negativo. Ambos tipos de refuerzo implican un cambio que ocurre en la última parte de esa contingencia A-B-C, de tres términos: la consecuencia. Tal y como vimos que ocurría en los ejemplos anteriores de contingencia de tres términos.

Refuerzo positivo

Cuando una persona hace algo y luego recibe un objeto que le gusta, aumentan las posibilidades de que vuelva a hacer ese algo. A esta secuencia de acontecimientos la llamamos refuerzo positivo. Por ejemplo, si a un niño/a se le da un trozo de su caramelo favorito después de limpiar su habitación y la próxima vez limpia para conseguir el caramelo, su comportamiento de limpieza ha sido reforzado positivamente. Diríamos que ha reforzado su conducta de limpiar su habitación cuando se le pide que lo haga.

El caramelo, que funciona como reforzador en este caso, fue algo que se le proporcionó y que aumentó su comportamiento. Esto podría considerarse como una recompensa.

Refuerzo negativo

Cuando una persona hace algo que elimina o disminuye algo que no le gusta, de nuevo, esto aumenta las posibilidades de que vuelva a hacer ese algo. Llamamos a esta secuencia de eventos refuerzo negativo. Por ejemplo, veamos este escenario: A un/a alumno/a de una clase se le asignan 12 problemas para los deberes. Al/a alumno/a no le gustan los deberes. Por lo tanto, el/a profesor/a le dice al/a alumno/a que si completa su trabajo de clase no tiene que hacer los deberes. El/a alumno/a



completa el trabajo de clase y no tiene que hacer los deberes. La supresión de los deberes (circunstancia que no le gusta) se produjo cuando tuvo lugar la conducta de completar los trabajos de clase y, como resultado, es más probable que ese/a niño/a complete los trabajos de clase en el futuro para evitar tener que hacer los deberes. Así, el refuerzo negativo, la consecuencia de la eliminación o la evitación de algo no deseado, aumentó la conducta deseada. Para repasar, un comportamiento deseado se incrementó como resultado de la consecuencia de que el estudiante consiguiera evitar algo que no le gusta. Una cosa importante a recordar aquí es que negativo significa eliminación, no castigo.

Aquí hay algunos ejemplos más de refuerzo negativo:

- El niño puede levantarse de la mesa después de comer 2 bocados de brócoli.

Una vez más, el refuerzo, independientemente de si es negativo o positivo, consiste en una consecuencia deseada después de un comportamiento que hace más probable que ese comportamiento se repita en el futuro. Recuerde que, con el refuerzo positivo, lo más fácil es pensar que está recibiendo una recompensa por hacer algo. La consecuencia, o lo que sigue al comportamiento, es la recompensa. La recompensa es una actividad o un objeto que te gusta y quieres.

Con el refuerzo negativo, lo más fácil es pensar en términos de escape o evasión. Con el refuerzo negativo, se evita o se deja de hacer algo que no gusta. La consecuencia, o lo que sigue a la conducta, está terminando o ayudándole a alejarse de lo que no le gusta. Para utilizar el refuerzo en su beneficio, primero tiene que averiguar qué funciona como reforzador, o consecuencia deseada, para tu hijo/a.

Reforzadores

Los reforzadores son elementos y actividades que le gustan a los/as niños/as. Piensa en el helado, el paquete, el caramelo y el dinero de los ejemplos anteriores. Todos ellos son ejemplos de reforzadores. Sin embargo, cualquier cosa puede ser un reforzador, sólo depende de las preferencias de la persona. Para entender mejor los reforzadores, piensa en estos ejemplos:



- Intentas que tu amigo/a te ayude a lavar un coche muy sucio prometiéndole que después le harás una buena cena de lasaña. Tu amigo/a odia lavar coches pero le encanta la lasaña que preparas, por lo que te ayuda a lavar el coche, ya que está deseando que le prepares la lasaña después. La conducta de lavar el coche se ve reforzada por la promesa de la lasaña. Sin embargo, pongamos el ejemplo de que le prometiste a tu amigo/a la lasaña por ayudarte a lavar el coche y éste/a odia la lasaña. Aunque es buen/a amigo/a, de repente se acuerda de que tiene "algo que hacer" y no puede ayudarte a lavar el coche. En esta circunstancia, la lasaña no es un reforzador para esa persona y no funciona para que te ayude a lavar el coche.

Los reforzadores pueden ser cualquier elemento, actividad y/o respuesta social (por ejemplo, alimentos, bebidas, juguetes, actividades, atención y elogios) que aumentan la probabilidad de que se produzca la conducta. Siguen el comportamiento del/a niño/a y pueden utilizarse para reforzar las conductas deseadas o para ayudar a enseñar nuevas conductas y habilidades. Las cosas que son "típicamente" reforzantes para muchos/as niños/as pueden no serlo para tu hijo/a. Esto puede requerir pensar creativamente sobre lo que puede ser un reforzador para tu hijo/a.

Además, sólo para aclarar, cuando hablamos de refuerzo nos referimos a la secuencia completa de acontecimientos de: (1) el comportamiento que se produce, (2) la consecuencia deseada que le sigue y (3) el aumento del comportamiento en el futuro. Cuando hablamos de reforzadores, sólo nos referimos al elemento que sigue a la conducta, no a la secuencia completa de acontecimientos.

Evaluación de los reforzadores (evaluación de las preferencias)

Es importante tomar medidas para averiguar qué elementos pueden servir de refuerzo para tu hijo/a. Recuerde que, al igual que nuestras preferencias por las cosas cambian con el tiempo, lo mismo puede ocurrir con tu hijo/a. Además, tenga en cuenta que el contexto de lo que acaba de ocurrir y lo que está disponible en ese momento influye en lo que alguien quiere en ese momento. Para que quede claro, si tu hijo/a acaba de



comerse 3 rosquillas, puede que no considere que una rosquilla sea un refuerzo en ese momento: ¡está lleno/a y ha comido suficientes rosquillas! Por lo tanto, hay que reevaluar las preferencias a menudo, y para ello se utilizan las evaluaciones de preferencias.

Para ello, utilizamos las evaluaciones de preferencias. Las evaluaciones de preferencias pueden realizarse para tratar de averiguar qué artículos podrían funcionar como reforzadores para tu hijo/a, o qué es lo que le gusta y podría querer ganar. Esto permite la individualización y una mayor probabilidad de procedimientos eficaces de cambio de conducta. Para asegurarte de que seleccionas los elementos correctos, puedes identificar los reforzadores para tu hijo:

- Preguntándole qué le gusta.
 - Hablando con otras personas que conozcan bien a tu hijo/a, incluidos/as los/as profesores/as.
 - Sosteniendo algunos artículos y viendo lo que tu hijo/a elige.
- Observar a tu hijo/a para ver qué hace cuando tiene tiempo libre.

Recuerda que cada niño/a es diferente y tiene diferentes gustos y aversiones. Si le cuesta saber qué puede funcionar como refuerzo, tenga en cuenta que es una buena idea utilizar refuerzos naturales siempre que sea posible. Estos ya están disponibles en el hogar o en la escuela de tu hijo/a. Así, por ejemplo, puede considerar la posibilidad de condicionar los privilegios a un comportamiento adecuado. Muchos niños tienen acceso a numerosos privilegios, como la televisión, el ordenador, el tiempo con sus amigos o sus juguetes favoritos. Todos estos elementos pueden utilizarse como reforzadores. De nuevo, los reforzadores pueden cambiar con los diferentes periodos de desarrollo, así que a medida que tu hijo/a crece y aprende. Tenga en cuenta el nivel de desarrollo de tu hijo/a y la rapidez con la que cambian sus intereses a la hora de seleccionar los refuerzos.





Uso Efectivo del Refuerzo

Algunos progenitores sienten que usar el refuerzo es un soborno, pero refuerzo y soborno son conceptos diferentes. La principal diferencia consiste en cuándo se ofrece el reforzador. Los reforzadores se aplican mejor cuando la regla para participar en el comportamiento y obtener acceso al elemento deseado se ofrece por adelantado en lugar de negociarse después del hecho. Si se negocia después del hecho, el/a niño/a puede aprender a negarse a obedecer a menos que se le ofrezca algo. Por lo tanto, tenga en cuenta que para usar el refuerzo de manera efectiva, debe introducir la contingencia, o la regla para obtener acceso al elemento deseado (reforzador), antes de que surjan los comportamientos problemáticos. Esto puede ser un desafío para los progenitores. Sin embargo, piensa cómo funcionan las escuelas: con un conjunto de reglas y consecuencias establecidas al comienzo del período, piensa en crear algo similar en vuestro hogar. Incluso puede colocar un cuadro o usar una aplicación que especifique las expectativas y las consecuencias del comportamiento. Podrías incluir cosas como:

- Limpiar tu habitación te da 30 minutos de tiempo frente a un dispositivo electrónico.
- Compartir tus juguetes con tu hermana te hace evitar una de tus tareas.
- Veinte minutos de práctica de piano te otorgan 10 minutos adicionales para leer cuentos.
- Lavar los platos después de la cena significa que puedes quedarte despierto 15 minutos más tarde esta noche.

Sin embargo, establecer las reglas, o las contingencias, no dará como resultado un cambio de comportamiento a menos que las respete y las refuerce de manera efectiva. Entonces, después de haber encontrado esos refuerzos y establecido algunas contingencias, es una buena idea seguir algunas pautas:

- Asegúrate de entregar el reforzador inmediatamente después del comportamiento deseado.
- Relaciona el refuerzo con la conducta.





- La conducta asistida debe reforzarse con reforzadores menos poderosos y se deben dar reforzadores más poderosos para las respuestas independientes.
- Por ejemplo, si quieres que tu hijo/a limpie su habitación. Puede ofrecerle 5 minutos con su móvil/tablet si limpia su habitación con su ayuda, pero 30 minutos con su móvil/tablet si limpia su habitación solo/a.
- Asegúrate de que el reforzador seleccionado merezca la pena.
- Puede que se canse, así que ¡cambia los refuerzos!
- Recuerda que la privación puede ser clave para que el reforzador sea valioso/motivador.
 - Por lo tanto, limite el acceso de tu hijo/a a un reforzador que esté utilizando para aumentar cierto comportamiento. ¡Es más probable que tu hijo/a trabaje por algo que aún no obtiene "gratis"!

Enseñanza de comportamientos de reemplazo

Todo nuestro comportamiento tiene un propósito. Si tu hijo/a tiene un comportamiento desafiante, es por alguna razón. Lo más probable es que ese comportamiento esté funcionando para ayudarle a ganar algo o escapar de algo. Por lo tanto, enseñarle a tu hijo/a un nuevo comportamiento de reemplazo al comportamiento desafiante puede ayudar a reducir el comportamiento desafiante.

Este nuevo comportamiento tendrá el mismo propósito que el comportamiento desafiante, pero será mucho más apropiado y "funcional". Por ejemplo, tu hijo/a puede golpear a otros/as porque desea librarse de determinadas situaciones, como puede ser levantarse de la mesa para cenar. Este comportamiento es comunicativo (es decir, sabes lo que está tratando de decir cuando golpea: "¡Esto es demasiado! ¡Necesito un descanso!"), pero también es inapropiado. En cambio, podríamos considerar enseñarle al/la niño/a una forma más apropiada de pedir un descanso. Si aún no habla, podrías enseñarle a escribir "todo listo" o hacer que señale un ícono de imagen de "pausa" cuando necesite levantarse de la mesa. Este es solo un ejemplo, sin embargo, sabemos que la mayoría de los comportamientos desafiantes ocurren como resultado





de algunas habilidades que no están desarrolladas, y desarrollarlas le dará a tu hijo/a una manera más aceptable y menos frustrante de interactuar con su entorno.

Adquisición de habilidades

Muchos/as niños/as con TEA utilizan ABA para aprender las habilidades de comportamiento de reemplazo necesarias para reemplazar los comportamientos desafiantes. ABA también se puede usar para desarrollar habilidades que faltan en su repertorio, pero deben estar presentes dada una trayectoria de desarrollo típica. Por ejemplo, si tu hijo/a tiene cuatro años, sería apropiado para su desarrollo que nombre al menos tres elementos de una categoría común, suba los peldaños de una escalera, arme un rompecabezas de cinco piezas entrelazadas y se cepille los dientes (Squires et al., 2009). Si estas son habilidades que tu hijo/a aún no está demostrando, se pueden usar estrategias de enseñanza basadas en ABA más especializadas para desarrollarlas. Es probable que el aumento de habilidades como estas tenga el efecto colateral de reducir los comportamientos desafiantes que pueden mostrar frustración cuando tu hijo tiene dificultades para hacer estas cosas.

En general, el aprendizaje es imperativo para el cambio de comportamiento, ya que a menudo los comportamientos desafiantes son el resultado de la falta de habilidades en otras áreas.

Para muchos/as niños/as, el aprendizaje ocurre observando a otros interactuar con sus propios entornos y recibiendo un refuerzo natural. A menudo, los/as niños/as aprenden muchas habilidades interactuando con su entorno y no a través de la enseñanza directa. Por ejemplo, tu hijo/a puede aprender a ponerse los zapatos al observar cómo tú te los pones. Sin embargo, los/as niños/as con autismo y otras discapacidades del desarrollo a menudo no adquieren los comportamientos necesarios para vivir la vida cotidiana de la misma manera. Por lo tanto, debe enfocarse explícitamente en la enseñanza de estas habilidades a través de procedimientos más sistemáticos que impliquen el uso de refuerzo y otros protocolos especializados.





Incitación

La incitación es un procedimiento analítico del comportamiento que se puede usar sistemáticamente para ayudar al/a niño/a a desarrollar nuevas habilidades. Entonces, si por ejemplo, está buscando aumentar el comportamiento de tu hijo/a de seguir sus instrucciones, entonces hay cosas que puedes hacer para apoyar su éxito más allá de simplemente decirle qué hacer y cómo hacerlo.

Piensa en la contingencia de tres términos presentadas anteriormente. Las tres piezas de esta relación (o podríamos decir los tres términos de esta contingencia) son:

- Antecedente: lo que sucede justo antes del comportamiento desafiante que podría desencadenar el comportamiento.
- Comportamiento: esto es lo que ocurre como resultado del antecedente, sigue al antecedente. Recuerda, nos enfocamos en el comportamiento que es observable y medible. Busca características que otros puedan ver. Nos abstenemos de incluir nuestras opiniones y sentimientos al describir o nombrar un comportamiento.
- Consecuencia: esto es lo que sucede después como resultado del comportamiento e impacta su ocurrencia futura.

Puedes agregar algo en la parte antecedente de esa contingencia de tres términos para que sea más probable que se produzca el comportamiento deseado. Luego, después de que ocurra el comportamiento, puede fortalecerlo proporcionando un refuerzo.

Esta pieza que se agrega al antecedente le brinda ayuda al/a niño/a al mismo tiempo que le da una dirección. Nos referimos a esta ayuda adicional que está sucediendo con el antecedente como incitación. Probablemente ya usas indicaciones con tu hijo/a, sin darse cuenta. Hacer un gesto hacia su tenedor cuando les pide que coma con él durante la cena es una especie de indicación. Darle una pista como “Dame el bloque grande. . . es rojo” es otro tipo de indicación. El uso de indicaciones le ayuda a aprender una nueva habilidad sin darse por vencido/a o mostrar esos comportamientos desafiantes. También puede evitar que aprenda la manera incorrecta de hacer algo. Si



hace algo bien, bríndale más oportunidades para usar el refuerzo, ¡que es su herramienta de cambio de comportamiento número uno!

Hay varios tipos diferentes de indicaciones que puede usar con su hijo. Aquí vamos a ver:

- Modelado
- Verbales
- visuales
- Físico
- Retraso de tiempo

Modelado

Este primer tipo de indicación se llama modelado, lo que significa que le muestras a tu hijo/a lo que quieres que haga. La idea es que aprenda la habilidad observándote y luego imitándote. Se pueden enseñar muchas habilidades modelando la habilidad y haciendo que mire y luego imite.

Si bien es posible que haya tenido dificultades para aprender nuevas habilidades simplemente observando a otros en el entorno natural, es posible que pueda aprender observando tu modelo e imitando cuando configura el espacio para numerosas oportunidades de práctica. Podrías pensar en ello como presentarle sistemáticamente una cierta cantidad de esas instrucciones específicas cada día, que incluyen su modelo de indicación para la imitación. Es posible que descubras que el niño o la niña necesita tener más oportunidades para practicar.

USO DE UN EJEMPLO DE AVISO DE MODELO

- Puedes decidir usar un modelo de indicación para enseñarle a tu hijo/a a usar la servilleta cuando come, en lugar de limpiarse la boca con la manga de la camisa.
- Tienes una servilleta a tu lado y estás sentado/a frente a tu hijo/a.
- Él/ella también tiene una servilleta a su lado.





- Le dices “límpiate la boca” mientras simultáneamente tomas tu servilleta y te limpias la boca. Así le estás proporcionando el modelo junto con la forma de hacerlo.
- Si imita tu comportamiento y se limpia la boca con la servilleta, ¡no olvides felicitarle!
- Una vez más, es posible que necesites muchas oportunidades para aprender esta habilidad con el modelo de indicación. Por lo tanto, puedes decidir presentar esta secuencia de eventos al menos 5 veces durante la cena.

Indicación verbal

Un tipo de indicación para enseñarle una nueva habilidad es una indicación verbal. Un tipo de indicación verbal es una pista que puede ayudar a tu hijo/a con la nueva habilidad. Por ejemplo, al enseñar el nombre de los animales, puede señalar una vaca de peluche y decir: "¿Qué animal es este?" luego agregue inmediatamente la indicación verbal (frase) de "... Dice mu". Otro ejemplo de un aviso verbal es cuando enfatiza una palabra en particular de una instrucción, como "toque la NARIZ". También puedes darle la respuesta como parte de la pregunta. Por ejemplo, "Esta es una taza azul. ¿Qué color es este?" Otro ejemplo sería decir: "Si tuviera sed, pediría un trago de agua", para incitar a un niño a hacer una petición.

Hay muchas variaciones de indicaciones verbales. Lo importante que debes recordar es que las indicaciones verbales son cosas que dices además de la dirección que estás dando, para aumentar la probabilidad de éxito de tu hijo/a al seguir la dirección. También debes tener en cuenta que un aviso no viene después de un comportamiento "incorrecto", sino antes de que tu hijo/a emita cualquier comportamiento. Ten en cuenta esa contingencia de tres términos: el mensaje es parte de la condición antecedente, entonces, ¿qué viene antes del comportamiento del niño/a?

Indicación visual

Otro tipo de indicador es un indicador visual. Esto es cualquier cosa que tu hijo/a pueda ver y que le muestre lo que quiere que haga. Los gestos son el tipo más común de





indicación visual que usamos. Cuando un adulto entra a una casa hablando en voz alta cuando hay un bebé durmiendo, un gesto que es un aviso visual sería llevarse el dedo a los labios para decir "cállate". Otro ejemplo que podrías usar con tu hijo/a, incluso sin darte cuenta, es cuando le pides que ponga algo en el contenedor y al mismo tiempo señala el contenedor. Su gesto de señalar el contenedor es el aviso visual, o a veces llamado aviso gestual.

Indicación física

Otro tipo de indicación es una indicación física, que se refiere a proporcionar alguna guía física para ayudarle a realizar una tarea. Puedes ajustar el uso de la indicación física según la cantidad de ayuda que necesite tu hijo/a. Se usa una pauta física completa cuando no está familiarizado/a con la habilidad que le estás enseñando y necesita ayuda para practicar el movimiento requerido para hacer una habilidad.

Un ejemplo sería utilizar la guía de mano sobre mano para ayudarle a dibujar formas. Se utiliza una indicación física parcial cuando tiene cierta familiaridad con la habilidad. Por ejemplo, puedes guiar el brazo por el codo cuando se está cepillando los dientes si ya se está desempeñando bien en partes de la habilidad pero se quedó atascado en el paso de cerrar el agua.

Indicación de retardo de tiempo

Una técnica de indicación final que podría ser útil es el retraso de tiempo. Este tipo de indicación se le presenta al/a niño/a solo después de haber pasado un cierto tiempo y que no haya dado la respuesta correcta. Los progenitores a veces usan este enfoque cuando enseñan habilidades como etiquetar elementos (por ejemplo, partes del cuerpo, colores). Por ejemplo, el padre o la madre puede decir: "Toca tu nariz" y luego espera. Si el/a niño/a no responde pasados unos segundos, es posible que le ponga el dedo en la nariz. Por ejemplo, puedes preguntarle: "¿De qué color es esto?" mientras sostienes una manzana roja. Al principio, puedes responder rápidamente "Rojo" para que el niño



diga "Rojo". Luego, puedes esperar gradualmente más tiempo antes de darle la respuesta para que tenga la oportunidad de responder espontáneamente.

TEMA 4: MANEJO DE COMPORTAMIENTOS DIFÍCILES EN CASA

Comportamientos desafiantes

Es habitual que los/as niños/as con autismo se comporten de forma desafiante o difícil de manejar. Por ejemplo, pueden tener los siguientes comportamientos:

- Rechazar o ignorar peticiones.
- Comportarse de forma socialmente inapropiada, como quitarse la ropa en público.
- Comportarse de forma agresiva.
- Hacerse daño a sí mismos o a otros/as niños/as, por ejemplo, golpeándose la cabeza o mordiéndose.

Los/as niños/as y adolescentes con autismo pueden comportarse de manera desafiante porque:

- Tienen problemas para entender lo que ocurre a su alrededor, por ejemplo, lo que dicen otras personas o la comunicación no verbal.
- Tienen dificultades para comunicar sus propios deseos y necesidades, lo que puede provocar frustración.
- Están muy ansiosos y estresados.
- Se sienten abrumados por lo que ocurre a su alrededor.





El comportamiento difícil de tu hijo/a también puede tener desencadenantes específicos, como los siguientes:

Rutinas

A los/as niños/as con TEA les suelen gustar los entornos predecibles y pueden alterarse mucho si no pueden seguir rutinas conocidas. Por ejemplo, tu hijo/a puede alterarse le cambias la ruta que suele seguir para volver a casa desde el colegio.

Transiciones

Es posible que tu hijo/a no entienda que es hora de pasar de una actividad a otra. O, como en el caso de los/as niños/as con un desarrollo típico, puede que tu hijo/a no quiera hacerlo.

Sensibilidades sensoriales

Los/as niños/as autistas suelen tener sensibilidades sensoriales; por ejemplo, puede que les guste sentir o tocar determinadas superficies u objetos. Tu hijo/a puede enfadarse si no se le permite tocar algo en concreto.

Sobrecarga sensorial

Tu hijo/a puede alterarse si hay demasiadas cosas a su alrededor, si un ruido determinado le resulta abrumador o si la luz es demasiado intensa.

Expectativas poco realistas

Los/as niños/as con TEA pueden frustrarse si se espera que hagan algo para lo que no tienen capacidad, como vestirse de forma independiente.

Cansancio

Los/as niños/as con autismo pueden tener problemas de sueño. Si tu hijo/a no duerme lo suficiente o está cansado/a por una actividad o situación, esto puede provocar un comportamiento desafiante.

Malestar, dolor o enfermedad





Se incluyen la sensación de la ropa contra la piel, una etiqueta espinosa, pantalones mojados, un bulto o dolor. Consulta a tu médico de cabecera si sospechas que el comportamiento de tu hijo/a puede deberse a una enfermedad.

Otras afecciones

Además del autismo, tu hijo/a puede padecer otras enfermedades, como epilepsia, trastornos del estado de ánimo o TDAH. Todas ellas pueden provocar un comportamiento difícil. Una evaluación médica le ayudará a identificar y tratar estas afecciones.

Cómo cambiar el comportamiento difícil de los/as niños/as y adolescentes autistas

Para cambiar el comportamiento de tu hijo/a, tienes que entender qué es lo que lo desencadena o lo que lo causa y qué es lo que tu hijo/a consigue con ello.

Puedes seguir los siguientes pasos para trabajar el comportamiento difícil o desafiante de tu hijo/a:

Paso 1: Elegir un comportamiento

Elige un comportamiento en el que centrarte. Por ejemplo, puede que tu hijo/a grite a los demás cuando esté enfadado/a.

Paso 2: Identifica lo que desencadena el comportamiento y cómo satisfacer las necesidades de tu hijo/a

Lleva un diario de comportamiento difícil durante 1 ó 2 semanas. Es una buena idea incluir en el diario dos fines de semana. Las rutinas familiares y el comportamiento pueden ser diferentes los fines de semana y los días laborables.

He aquí un ejemplo:

Comportamiento difícil: Se enfadó y gritó a su hermano.

Cuándo: 4 de la tarde, lunes 7 de junio.

Dónde: En el coche de camino a casa desde el colegio.





Qué ocurrió antes del comportamiento (antecedente): En lugar de ir directamente a casa, paró en una tienda con la intención de comprar leche.

Lo que ocurrió después (consecuencia): Trató brevemente de calmar al niño, luego se fue a casa sin comprar leche.

En el ejemplo anterior, el desencadenante parece ser el cambio de la rutina habitual del niño después de la escuela. Ten en cuenta que a veces puede haber más de un desencadenante de un comportamiento. Y el comportamiento satisfizo las necesidades del niño porque recuperó su rutina cuando la familia salió de la tienda.

Paso 3: Hacer cambios

Una vez que sepas qué es lo que desencadena el comportamiento y cómo satisface las necesidades de tu hijo/a, puedes utilizar la información para hacer cambios. Por ejemplo, enseñarle un comportamiento más adecuado para comunicar sus deseos y necesidades.

He aquí algunas ideas:

- Organizar rutinas predecibles, quizá utilizando horarios con dibujos.

Prepárale para los cambios de rutina, por ejemplo, avisándole con cinco minutos de antelación (puede ser un aviso visual, como un reloj). El uso de imágenes también puede ayudar. En el ejemplo anterior, podría ser una imagen de una tienda o de la leche. Las historias sociales también pueden ser útiles: por ejemplo, una imagen de la escuela, luego de la tienda y luego de la casa con una historia como "Primero mamá te recoge de la escuela, luego vas a la tienda y luego vuelves a casa".

Establece introducciones graduales a entornos que puedan ser demasiado estimulantes. Por ejemplo, empieza con breves viajes de compras en los que tu hijo/a consiga algo que le guste, o vaya cuando esté menos concurrido.

- Comunícate claramente con tu hijo/a. Por ejemplo, asegúrate de que tu hijo/a está prestando atención cuando le expliques lo que va a ocurrir. Utiliza sólo una petición o instrucción a la vez. Utiliza un lenguaje, símbolos o imágenes que él/ella entienda.

Enseña a tu hijo/a a pedir lo que quiere o necesita. Por ejemplo, tu hijo/a podría decir "ayuda" o utilizar un signo de "ayuda" cuando realice una tarea difícil.





- Planifica las situaciones que sabes que pueden ser difíciles. Por ejemplo, no hagas cosas nuevas cuando tu hijo/a esté cansado/a, o deja que tu hijo coja su juguete favorito cuando vaya a un lugar que le incomode.
- Ignora con calma las protestas de tu hijo/a, pero cuando haga lo correcto, elógielo/a mucho.

En general, tenga en cuenta que la mejora de las habilidades de comunicación mediante estrategias de ABA probablemente dará lugar a un comportamiento menos desafiante en los/as niños/as y adolescentes con autismo.

Funciones de la conducta

Los comportamientos que se repiten tienen algún tipo de función o propósito. Identificar la función de un comportamiento significa investigar por qué se produce ese comportamiento. En el caso de las conductas desafiantes, un/a psicólogo/a o terapeuta conductual realizará una evaluación funcional de la conducta observando el comportamiento en la situación en la que se produce. Esto significa observar lo que ocurre antes (antecedentes), durante (el comportamiento en sí) y después del comportamiento (consecuencia). Tras múltiples observaciones del comportamiento, se puede empezar a formar una hipótesis o teoría sobre por qué puede ocurrir el comportamiento y cuándo es probable que ocurra (es decir, los desencadenantes).

El comportamiento tiene cuatro funciones principales: la atención social, el acceso a los objetos tangibles o a las actividades preferidas, la evasión o el escape de las demandas y actividades, y el refuerzo automático de la información sensorial. Las conductas desafiantes suelen producirse porque la persona no puede comunicar sus deseos o necesidades de atención, cuidados médicos, preferencia por objetos o actividades, aversión por personas o actividades, necesidad de ayuda o cómo le afectan los estímulos sensoriales.

Las cuatro funciones son





1. Atención social

El comportamiento puede producirse para obtener la atención de otra persona. La atención puede ser en forma de reírse de ellos, jugar, consolar o regañar.

2. Objetos tangibles y actividades preferidas

Una persona puede adoptar un comportamiento para acceder a un objeto o actividad. Por ejemplo, un/a niño/a puede hacer una rabieta para conseguir una chocolatina en el supermercado.

3. Escapar o evitar actividades o personas

Un individuo puede comportarse de una manera para conseguir que le quiten algo de su entorno. Por ejemplo, cuando Susan pega a los que están a su alrededor durante su lección de lectura y luego la mandan fuera de la clase. En este caso, la consecuencia reforzante es que la retiren de la tarea.

4. Refuerzo automático (refuerzo desde dentro)

El comportamiento también puede producirse cuando es gratificante para sus sentidos, ya sea proporcionando una entrada sensorial o eliminando una entrada sensorial. Un/a niño/a puede mecerse de un lado a otro porque le resulta agradable y le proporciona un estímulo sensorial, mientras que otro/a puede gritar con fuerza para intentar bloquear otros ruidos si es sensible al sonido.

Tras evaluar la función del comportamiento, el/a psicólogo/a o terapeuta conductual elaborará un plan de conducta que tendrá como objetivo modificar el entorno o la consecuencia para reducir el comportamiento. Como el comportamiento tiene una finalidad, a menudo es necesario sustituirlo por otro más apropiado, como pedir ayuda o pedir un objeto preferido.

Las estrategias conductuales suelen tener como objetivo aumentar la comunicación (con métodos verbales o no verbales) y enseñar conductas de sustitución para satisfacer las necesidades del individuo. Es importante tener en cuenta que, cuando se cambian las consecuencias, es probable que se produzca un aumento de esa conducta





antes de que disminuya; esto se conoce como explosión de extinción, cuando la persona aumenta la frecuencia o la gravedad de su conducta para intentar obtener la misma consecuencia que antes funcionaba. El cambio puede llevar tiempo, sobre todo si hay que enseñar una nueva habilidad. La clave es la constancia.

Estrategias para prevenir comportamientos desafiantes

La mayoría de los analistas de la conducta y los/las profesionales del autismo te dirán que el mejor enfoque para manejar el comportamiento desafiante de un/a niño/a con autismo es prevenirlo en primer lugar. Para muchos/as niños/as con autismo, las estrategias proactivas -aquellas que ocurren fuera de la conducta problemática- tienen el impacto más significativo. Entre las muchas estrategias proactivas de manejo de la conducta para el aula y el hogar, éstas pueden ser útiles:

- Centrarse en las habilidades de comunicación. Muy a menudo, los progenitores y el profesorado se centran en el comportamiento desafiante. Sin embargo, muchos de estos problemas ocurren porque el/a niño/a carece de las habilidades necesarias para comunicarse eficazmente. Impulsar las habilidades de comunicación de un/a niño/a con TEA -incluso una pequeña cantidad- puede tener diferencias monumentales en todas las áreas. Dedique tanto tiempo a centrarse en la comunicación como a desarrollar respuestas a las conductas desafiantes.

- Dar instrucciones y exigencias con claridad. Teniendo en cuenta lo vital que puede ser para los/as niños/as con TEA potenciar las habilidades de comunicación, resulta aún más crítico que los progenitores también se comuniquen de forma efectiva. Los comportamientos desafiantes suelen ser el resultado de que los/as niños/as con TEA no entienden las expectativas. Da instrucciones precisas, evita la jerga o el lenguaje metafórico y formula las instrucciones como afirmaciones y no como preguntas. Llama su atención antes de dar una instrucción.

Ofrece opciones siempre que sea posible. La elección puede ser una herramienta poderosa para todos/as los/as niños/as, incluidos los que tienen TEA. Reduce las conductas desafiantes ofreciendo opciones cuando sea apropiado. Permiteles la





libertad de seleccionar el orden de las demandas menos preferidas (por ejemplo, "¿Quieres hacer los deberes o recoger tus juguetes primero?"). Permitir la elección del tipo de tarea presentada (por ejemplo, "¿Quieres leer un libro sobre trenes o un libro sobre pájaros?"). O permitir la elección en el momento de parar una actividad (por ejemplo, "¿Quieres seguir jugando fuera o entrar dentro?") puede minimizar el número de comportamientos desafiantes a lo largo del día.

- Avisa de las transiciones y prepara a tu hijo/a para los cambios inesperados. Muchos progenitores señalan que las transiciones entre actividades y entre lugares son uno de los principales desencadenantes de las conductas desafiantes. Si sabes que tu hijo/a tiene problemas con las transiciones, avisar de los cambios que se avecinan, utilizar elementos visuales para indicar un cambio de actividades o poner un temporizador pueden ser estrategias útiles para evitar las rabietas y las crisis. Si se produce un cambio inesperado en los horarios, no des por sentado que el/a niño/a puede gestionar el cambio repentino. Detente y dedica unos minutos a "prepararle" para lo que va a ocurrir.

Estrategias para manejar el comportamiento desafiante cuando ocurre

Aunque centrarse en las estrategias proactivas anteriores puede reducir drásticamente la frecuencia y la gravedad de los comportamientos desafiantes, es probable que no sean infalibles. Si el comportamiento desafiante ocurre en casa o en el aula, estas estrategias pueden ser útiles:

- Seguir expectativas de comportamiento consistentes en casa y en el colegio. Los/as niños/as con TEA prosperan con consistencia. Si tu hijo/a tiene un plan de comportamiento establecido para el éxito en el aula, muchas de las mismas estrategias para el comportamiento desafiante también pueden ser eficaces en casa. Pide formación al colegio o busca la orientación profesional de un analista de conducta o de un profesional con experiencia en autismo.





- Ignora el comportamiento "basura". Poner los ojos en blanco, quejarse, llorar o negarse, todo ello entra en la categoría conocida como comportamiento basura. Estos comportamientos pueden ser "molestos" para los progenitores, pero no son particularmente peligrosos o dañinos para el/a niño/a. A veces padres y madres se estancan en estrategias de manejo de la conducta para estos comportamientos leves o molestos, cuando deberían centrarse en desafiar los comportamientos graves como la agresión, la destrucción de la propiedad o las autolesiones. En la medida de lo posible, cuando no sea perjudicial para tu hijo/a, para los demás o para el entorno, haga lo posible por ignorarlo.
- Redirigir, en lugar de decir "¡Para!" o "¡No!" al comportamiento problemático. Cuando comienza el comportamiento desafiante, los progenitores cometen el error común de etiquetar el comportamiento. "¡No pegues!" O "¡Deja de morder!" Puede parecer una respuesta natural al comportamiento del/a niño/a, pero en última instancia no es probable que ayude en ese momento. En su lugar, céntrate en responder con una reorientación hacia lo que el/a niño/a debería hacer en su lugar. "Siéntate en la mesa" o "Las manos en los bolsillos, por favor", dan al/a niño/a una dirección clara de lo que debe hacer en su lugar.
- Tener un plan de gestión de crisis. Además de tener un plan de comportamiento coherente, también es esencial tener un plan de gestión de crisis para los/as niños/as con autismo que tienen un comportamiento desafiante. La forma en que los adultos responden en una crisis puede influir significativamente en lo que el/a niño/a hace la próxima vez. Si los progenitores y el profesorado reaccionan de manera similar cada vez que un/a niño/a está en crisis, puede promover la seguridad y reducir el estrés de no saber cómo manejar la situación.

Un último consejo entre todos estos puntos es un recordatorio de que hay que individualizar las estrategias de gestión del comportamiento del autismo para tu hijo/a. Cada niño/a con autismo tiene necesidades y puntos fuertes diferentes. Algunos de los consejos anteriores funcionarán bien para tu hijo/a, y otros no. Lo que funciona para manejar el comportamiento desafiante ahora mismo puede no funcionar dentro de tres





meses o tres años. Comprender lo importante que es personalizar y adaptar sólo os ayudará a ti y a tu hijo/a a tener más éxito en casa y en clase.

Detener los comportamientos desafiantes pasando tiempo a solas

El tiempo a solas es cuando a tu hijo/a se le aleja del lugar donde se ha comportado mal, donde están todas las cosas divertidas. No recibe ninguna atención en este tiempo a solas. No puede interactuar con sus progenitores ni con nadie más. Este tiempo le aburre, y funciona para cambiar las conductas problemáticas porque a los/as niños/as no les suele gustar aburrirse.

El tiempo a solas no se utiliza para todos los comportamientos incorrectos. Algunos comportamientos, como el llanto o los lloriqueos, pueden ignorarse. Distracer al/a niño/a con un juguete o una canción puede ayudar a prevenir o detener el mal comportamiento. Los comportamientos que no pueden ser ignorados o redirigidos con una distracción deben ir seguidos de una consecuencia que ponga fin al mal comportamiento. El retraso o la retirada de privilegios y el tiempo fuera pueden servir para detener el mal comportamiento.

Cuando tu hijo/a se comporta mal, puedes utilizar una consecuencia. En el caso de los/as niños/as pequeños/as y de los preescolares, conviene probar primero con la distracción y la reorientación. Si eso no funciona, puedes considerar otras estrategias disciplinarias, como quitarle una actividad o un juguete que le guste. Hay 4 momentos en los que pasar tiempo a solas puede ser una buena opción:

Tu hijo/a hace algo peligroso, como correr en la calle. El tiempo a solas en esta situación hace que tu hijo/a entienda claramente que estos comportamientos nunca están bien.

Tu hijo/a hace algo perjudicial, como herir a otro/a niño/a. El tiempo a solas puede ayudarle a entender que hacer daño a los demás nunca está bien.





Tu hijo/a incumple una norma familiar. Como los/as niños/as saben que esa es la consecuencia, no se utiliza la advertencia del tiempo a solas. Recuerda que las normas familiares son para aquellos comportamientos que nunca están bien. Asegúrese de que tu hijo/a conozca las normas familiares y entienda que infringirlas implica un tiempo a solas.

Tu hijo/a no sigue sus indicaciones después de una advertencia. Es más probable que siga sus indicaciones si recibe elogios por seguir las indicaciones o consecuencias por no seguirlas. Una advertencia de tiempo a solas puede ayudarle a hacer lo que le indicaste. Si tu hijo/a no sigue tus instrucciones después de una advertencia, el tiempo a solas puede ser una buena consecuencia.

Cuando su hijo/a no siga sus instrucciones, adviértele de que estará un tiempo a solas. La advertencia de tiempo a solas debe expresarse de forma clara, sencilla y como una afirmación (no como una pregunta). Expresa esta advertencia en un tono neutro y cumple con el tiempo fuera cada vez que tu hijo/a no haga lo que le indicaste.

Consejos para el tiempo a solas:

- Explica el tiempo a solas o muéstraselo a tu hijo/a de forma que pueda entenderlo. Mostrarle a tu hijo/a exactamente lo que tiene que hacer cuando le das un tiempo a solas puede ayudar a que este tiempo se desarrolle sin problemas y sea más probable que funcione. Es posible que tengas que enseñárselo varias veces para que lo recuerde.

Practica el tiempo a solas con tu hijo/a cuando ambos estéis de buen humor. A continuación, pídele que te cuente lo que ocurre durante el tiempo a solas. De este modo, podrás estar seguro/a de que lo entiende.

- Asegúrate de que tu hijo/a sabe qué comportamiento le conduce a un tiempo a solas. Por ejemplo, cuando elabores una lista de normas familiares, hazle saber que el tiempo a solas es la consecuencia si se incumple la norma.

Dile a tu hijo/a dónde va a pasar el tiempo a solas. Hazle saber las reglas y los pasos a seguir para pasar el tiempo a solas.





Utiliza el tiempo a solas siempre de la misma manera. Cuando los pasos del tiempo a solas son predecibles, es más probable que estos ayuden a mejorar el mal comportamiento de tu hijo/a.

- Concéntrate primero en una mala conducta que quieras detener, como morder.
- El tiempo a solas debe producirse inmediatamente después del mal comportamiento. Cuanto más rápido se produzca, más probable será que tu hijo/a sepa que su comportamiento ha provocado pasar un tiempo a solas.
- No amenaces a tu hijo/a con un tiempo a solas. Si te olvidas de cumplirlo, es posible que el niño/a piense que no te tomas en serio el tiempo a solas: es mejor utilizarlo inmediatamente después del mal comportamiento.

Extinción

La extinción se refiere a un procedimiento utilizado en ABA en el que el refuerzo que se proporciona para el comportamiento problemático (a menudo involuntariamente) se interrumpe con el fin de disminuir o eliminar las ocurrencias de estos tipos de comportamientos negativos (o problemáticos).

Los procedimientos de extinción a menudo adoptan tres formas diferentes dependiendo de las funciones del comportamiento (es decir, lo que está causando el comportamiento). Una de las formas es utilizar la extinción con conductas mantenidas por el refuerzo positivo.

Ejemplo: Dannie intenta llamar la atención de mamá dejando caer su juguete al suelo. Su madre sonríe a Dannie, recoge el juguete y se lo devuelve. Esta serie de acciones refuerza el comportamiento negativo de Dannie porque está recibiendo la atención que busca. Como resultado, seguirá teniendo este tipo de comportamiento para recibir el refuerzo positivo que le proporciona su madre. Para abordar este problema, la madre de Dannie debería ignorar a Dannie cuando se le cae el juguete; si ignora



sistemáticamente esta conducta problemática, es muy probable que Dannie reduzca su participación en esta conducta, ya que sus acciones ya no producen el efecto que está buscando.

Otra forma de este procedimiento es la extinción de las conductas mantenidas por el refuerzo negativo. Esto se conoce comúnmente como "extinción por escape".

Ejemplo: Dannie hace una rabieta cuando no quiere comer su comida. Su madre responde enviándola a un "rincón" para que se quede fuera. Como Dannie es capaz de evitar comer la comida que no quiere, es muy probable que vuelva a tener el mismo comportamiento en el futuro. Para corregir esto, la madre de Dannie debe dejar que Dannie haga sus rabietas (independientemente del tiempo que le lleve), mientras sigue insistiendo en que Dannie se coma su comida. Al principio, estas rabietas aumentarán a medida que Dannie se frustra más y más, pero finalmente sus rabietas disminuirán mientras sus acciones no le proporcionen el resultado deseado.

La tercera forma de este procedimiento es la extinción de conductas mantenidas por refuerzo automático. Esto se conoce comúnmente como "extinción sensorial".

Ejemplo: A Dannie le gusta encender y apagar el interruptor de la luz porque le estimula visualmente el encendido y apagado del ventilador. Para abordar este comportamiento, la madre de Dannie debe desactivar el ventilador para que cuando Dannie encienda el interruptor de la luz, ya no reciba la estimulación visual del ventilador que se pone en marcha y se detiene. Con el tiempo, Dannie disminuirá su conducta de encender el interruptor de la luz porque ya no le proporciona el refuerzo automático que busca.

Más datos sobre el procedimiento de extinción:

- Es probable que se observe un aumento de la conducta negativa poco después de aplicar los procedimientos de extinción: esto se denomina ráfaga de extinción. Es muy importante que la persona que administra la terapia mantenga la consistencia y continúe con el procedimiento, respecto a la reacción del/a niño/a.





- Típicamente, las ráfagas de extinción aumentarán inicialmente y el/a niño/a realizará esta conducta negativa con más frecuencia antes de que el comportamiento desaparezca o disminuya a un nivel apropiado. Los estallidos de extinción también pueden ocurrir después de un largo período durante el cual el/a niño/a no se involucra en la conducta problemática. Esto se conoce como recuperación espontánea. Es muy importante tener en cuenta esta posibilidad para estar preparado para tratarla de la misma manera que se trató la conducta inicialmente.
- Las tres formas de procedimientos de extinción disminuyen la aparición de la conducta problemática con el tiempo.
- Sencillamente, la extinción equivale a la falta de refuerzo. En lugar de recibir algo bueno para reforzar la conducta, o de que se añada o quite algo para reprimirla, no ocurre nada. Desde la perspectiva del/a niño/a, la conducta ya no sirve para obtener el refuerzo deseado.
- Todas las formas de procedimientos de extinción pueden ser frustrantes para el/a alumno/a. Su nivel de frustración varía de un alumno a otro en cada situación concreta.
- Los procedimientos de extinción también pueden ser frustrantes para los progenitores y cuidadores porque la reducción de la conducta positiva (cambio de conducta) puede ser lenta. Esto suele ser tolerable si la conducta es de protesta leve o de búsqueda de atención, como los lloriqueos o el llanto. Sin embargo, si el comportamiento implica autolesiones o agresiones directas a los/as hermanos/as, progenitores o cuidadores, y se intensifica durante el periodo de "ráfaga de extinción", los padres y las madres pueden encontrar que el procedimiento es imposible de mantener. En estas situaciones, la aplicación de un procedimiento adicional para aumentar la conducta deseada, por ejemplo, dar una recompensa que permita al/a niño/a dar bocados más pequeños (para un comedor selectivo), recompensar a un/a niño/a cuando juega con su hermano/a para reducir la agresividad hacia ellos, o aumentar los privilegios por realizar tareas previamente acordadas (un "contrato conductual") para aumentar el cumplimiento de las instrucciones, y otras técnicas similares pueden ser bastante útiles.



Consideraciones específicas para tener en cuenta en casa

La mayoría de los progenitores y cuidadores consideran que la seguridad es una preocupación importante en relación con los niños/as en casa. Modificaciones como la colocación de rejas en escaleras y puertas, la cobertura de los enchufes y el uso de cerraduras en los armarios son algunas de las cosas que muchos padres y madres hacen para garantizar la seguridad.

También es importante introducir técnicas de intervención para enseñar seguridad. Así, además de las modificaciones físicas en casa, podrás introducir técnicas de modificación del comportamiento para enseñarle a estar seguro/a y a actuar de forma adecuada. Hay una gran variedad de intervenciones conductuales que pueden utilizarse. Estas intervenciones incluyen:

- Historias sociales.
- Horarios de actividades.
- Reglas visuales.
- Señales/cuadros.
- Modelado de compañeros y adultos.
- Refuerzo del comportamiento seguro y adecuado.
- Consecuencias consistentes para el comportamiento inseguro o inapropiado.

Una vez que se demuestre la seguridad general, el buen juicio, la competencia y la comprensión de lo que se espera, muchas de las modificaciones del entorno pueden desaparecer con el tiempo.

TEMA 5: DEESCALAR LA SITUACIÓN





Reconocimiento de señales de advertencia (comportamientos precursores)

Las mejores estrategias para hacer frente a los comportamientos desafiantes son las que evitan que éstos se produzcan. Sin embargo, no siempre es posible evitar todos los comportamientos desafiantes. Sin embargo, es posible identificar los comportamientos precursores que ocurren antes de los comportamientos desafiantes. Por ejemplo, si el/a niño/a suele bajar la cabeza antes de pegarse, entonces bajar la cabeza es un precursor de la conducta de pegar. Una vez que sepas esto, puedes trabajar para utilizar ciertas estrategias en el momento en que observes estos comportamientos precursores. Sin embargo, si el comportamiento desafiante llega al punto de producirse, puede tomar ciertas medidas para trabajar en la desescalada del comportamiento.

Cambios en el entorno

Ayudar a los/as niños/as con autismo a adaptarse a su entorno es uno de los aspectos de un enfoque de tratamiento integral, pero también es importante estructurar el entorno de manera que maximice las probabilidades de éxito de tu hijo/a.

Si tu entorno lo permite, puedes considerar la posibilidad de crear un rol de enfriamiento. Es decir, si tienes una habitación sin utilizar en casa o si es posible hacer una ampliación o remodelación, considera la posibilidad de crear una sala de enfriamiento, que puede ser especialmente útil si tu hijo/a sufre agresiones. Esta habitación es como un espacio seguro para tu hijo/a, al que puede acudir antes de que la situación se agrave hasta el punto de la agresión: un espacio propio en el que puede estar solo/a y relajarse. Amuebla la habitación mínimamente y asegúrate de que todos los objetos de la habitación sean blandos. Cubre las ventanas con plexiglás y mantén los muebles alejados de las ventanas para evitar que tu hijo/a pueda salir fácilmente. Otras cosas que hay que tener en cuenta en cuanto a las modificaciones del entorno son:





- Instalar sistemas de alarma y utilizar cerraduras de seguridad
- Proporcionar un puesto de trabajo adecuado
- Instalar una iluminación agradable

Técnicas para calmar

Recuerda que una vez que el comportamiento desafiante se produce, hay ciertas medidas que podría tomar para disminuir la frecuencia actual y futura del comportamiento desafiante.

No refuerces las conductas desafiantes: Algunos/as niños/as con autismo pueden no ser capaces de expresar sus deseos y necesidades, por lo que la reacción que reciben de cuidadores y terapeutas ante determinados comportamientos puede provocar conexiones no deseadas con las rabietas y la atención que reciben. Por lo tanto, trata de proporcionar una reacción mínima.

- Utiliza un lenguaje sencillo y preciso: mientras el comportamiento no sea una llamada de atención, puedes hablar con una voz monótona demostrando que entiendes que está molesto utilizando expresiones precisas.

- Ayuda a expresar verbalmente sus emociones: De nuevo, si el comportamiento no es una llamada de atención, puedes modelar las palabras necesarias para verbalizar sus emociones, especialmente cuando están en una rabieta. Por ejemplo, si un/a niño/a empieza a llorar y se enfada muchísimo porque ya no puede jugar en el gimnasio de la selva, puedes decirle "veo que estás enfadado/a, puedes decir "estoy enfadado/a porque no puedo entrar en la sala de juegos".

Crea un rincón de calma (bolsas de frijoles, luz tenue, juguetes sensoriales): Un rincón de calma es una gran sustitución si las estrategias anteriores no son del todo eficaces. Un rincón de la calma es un lugar seguro al que el/a niño/a puede acudir cuando está pasando por un momento emocional. Hay muchos elementos que pueden incluirse en un rincón de la calma, como un cómodo sillón de frijoles, burbujas, juguetes luminosos,



un tubo masticable, juguetes con diferentes texturas, un cojín sensorial ponderado, un reloj de arena, pelotas de estrés, plastilina y plastilina. Sin embargo, es importante utilizar el rincón como una estrategia más proactiva. Por ejemplo, si observas un comportamiento precursor, proporciona un modelo para que el niño repita para pedir ir al rincón, lo hace y entonces le permites el acceso. Con este enfoque es menos probable que refuerce la conducta desafiante con el acceso a esta zona de diversión.

- Practica la respiración profunda: haz que el/a niño/a se siente y siéntate frente a él. Intente darle apretones al mismo ritmo que inspiras y expiras profundamente. Asegúrate de entrenar al/a niño/a para que inspire profundamente y suelte todo el aire. Una vez más, si el comportamiento es de búsqueda de atención, esta no sería una buena estrategia a utilizar, ya que estás proporcionando atención e interacción como resultado del comportamiento desafiante.
- Contar hasta 10: haz que el/a niño/a cuente, empezando por 1 hasta donde pueda llegar. Esto puede ayudar a calmar su respiración, así como a autorregularse.
- Enseñar habilidades de afrontamiento: es difícil enseñar habilidades de afrontamiento en el momento del comportamiento desafiante. Sin embargo, después puedes enseñarle a regular sus emociones. Prueba a realizar actividades relajantes como salir a pasear. Estas actividades tranquilizadoras les ayudarán a calmarse incluso antes de que se produzca la crisis.
- Evita los procedimientos de castigo: lo ideal es trabajar en la eliminación de la consecuencia reforzante para el comportamiento desafiante de una manera segura. Después, trabaja para crear habilidades de sustitución. Los procedimientos de castigo no sirven para desarrollar habilidades y pueden tener numerosos efectos secundarios no deseados.



Intervención física

Los niños y niñas con autismo pueden necesitar una intervención física cuando se producen comportamientos desafiantes. Sin embargo, es importante usar esto como último recurso, y entender la diferencia entre las indicaciones físicas y la restricción física. Los estímulos fueron discutidos anteriormente en el manual, y se usan como algo que ocurre antes de un comportamiento, aumenta la probabilidad de que ocurra un comportamiento deseado. Por lo tanto, cuando se hace algo físico en respuesta a un comportamiento desafiante no se está incitando. Esta acción es más probable que se considere una restricción física.

La contención física se produce cuando se aplican presiones iguales pero opuestas. Incluso llevar a un/a niño/a pequeño/a que grita de una actividad a otra o llevar al baño a un/a niño/a que se resiste a ir al baño es una contención física. Por supuesto, a veces, la contención física y la contención mecánica son necesarias. Así, una contención física podría ser necesaria si un/a niño/a está tratando de correr hacia la calle o tratando de lanzar una silla a través de una ventana. Obviamente, hay que cogerle, agarrarle, hacer lo que sea necesario, agarrar la silla, para evitar que el/a niño/a o los demás se lesionen. Sin embargo, hay que utilizarlas mínimamente. Además, en el caso de que un/a niño/a tenga un comportamiento desafiante que requiera una contención física más a menudo, todas las personas que estén involucradas con el/a niño/a deben buscar formación profesional sobre el uso de una contención segura y eficaz.

TEMA 6: ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES A NIÑOS CON TEA





Identificación de las necesidades de habilidades sociales

Por un lado, Foster y Ritchey (1979) describieron las habilidades sociales como aquellas conductas situacionales específicas que maximizan la probabilidad de asegurar o mantener el refuerzo y disminuir la probabilidad de castigo o extinción contingente a la propia conducta social. Por otro lado, Gregory Campbell (2008), describe las habilidades sociales como el subconjunto de una categoría más general de inteligencia interpersonal, o la capacidad de entender a otras personas.

A efectos de diagnóstico y tratamiento, las habilidades sociales suelen describirse en términos de déficit de habilidades. Pueden ser déficits de adquisición o de ejecución. Los déficits de adquisición se refieren a aquellas habilidades sociales que el/a niño/a puede no haber tenido la capacidad u oportunidad de adquirir. Los déficits de rendimiento suponen que el/a niño/a conoce la habilidad social adecuada, pero puede no realizarla debido a estímulos competitivos o a déficits como la ansiedad (Kavale y Mostert, 2004).

Esto explicaría por qué, en contra de lo que se podría pensar en un primer momento, algunos/as de los/as niños/as sí desean implicarse socialmente, pero su trastorno del desarrollo intelectual en el funcionamiento social se lo dificulta. Se puede observar que una de las consecuencias de esta falta de estrategia social es evitarla, evitando así el estrés y la ansiedad que esto conlleva.

A la hora de diagnosticar el trastorno del espectro autista (TEA), se pueden mostrar síntomas en dos áreas fundamentales: la comunicación social y la interacción social, y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades. Aunque los síntomas pueden estar presentes desde un periodo temprano del desarrollo, suelen reconocerse cuando el/a niño/a es mayor y las exigencias sociales superan sus capacidades. En la categoría de habilidades sociales, que incluye la comunicación social y la interacción social, esta falta de habilidades puede reconocerse en los déficits persistentes de reciprocidad social, como la conversación de ida y vuelta y el intercambio de intereses; la comunicación no verbal, incluido el lenguaje corporal y





los gestos; y la dificultad para desarrollar, comprender y participar en relaciones apropiadas para su edad.

Los/as niños/as con déficit de habilidades sociales pueden mostrar una falta de sensibilidad hacia los demás, una mala percepción de las situaciones sociales y dificultades para hacer amigos/as. Además, estos déficits pueden manifestarse como un comportamiento impulsivo, un comportamiento social disruptivo y un comportamiento social inepto (Campbell, 2008). Los/as niños/as con problemas de aprendizaje no verbales suelen tener dificultades para la interacción social, las habilidades interpersonales y la adaptación a nuevas situaciones (Lerner, 2003). Los/as niños/as diagnosticados con TEA pueden tener grandes dificultades para desarrollar relaciones apropiadas con sus compañeros y entender los contextos sociales. También pueden tener dificultades para entender la comunicación no verbal, que incluye la expresión facial, el lenguaje corporal y el tono de voz. También es esencial tener en cuenta que no todos los/as niños/as que muestran déficits de habilidades sociales son iguales.

En los/as niños/as en desarrollo, podemos observar algunos signos de déficit social, como el mencionado anteriormente. Más concretamente, podemos observar una aversión a las muestras de afecto, como los mimos y los abrazos, y una preferencia por el juego solitario. No responden a su propio nombre, un desinterés por dar, compartir o mostrar objetos de interés. A medida que crecen: la falta de contacto visual; la dificultad para mantener una conversación recíproca y para utilizar y leer el lenguaje corporal; así como para responder adecuadamente a diferentes situaciones sociales, comprender las relaciones sociales y reconocer las emociones de los demás también pueden ser señales de alerta. Además, algunos/as niños/as no hablan, y otros/as lo hacen con un tono de voz peculiar, que bien puede sonar robótico o responder a un sonsonete exagerado.

Su lenguaje funcional también se ve afectado, ya que pueden tender a repetir ciertas expresiones y frases sin entender del todo su significado. Es lo que los expertos denominan "conocimiento no funcional", ya que se trata de información que pueden recitar, pero que no utilizan para resolver problemas o mantener una conversación.





Esto se tratará con más detalle en la siguiente sección. También puede identificarse por un uso anómalo de los pronombres, invirtiéndolos. Además, los/as niños/as de alto funcionamiento con TEA pueden monopolizar las conversaciones mientras muestran la poca capacidad de reciprocidad, o de entender lo que la otra parte quiere o siente.

Dicho esto, las habilidades sociales que se esperan de los niños y niñas pueden ser habilidades de juego, como turnarse en los juegos o compartir los juguetes; habilidades de conversación, como elegir de qué hablar y qué lenguaje corporal utilizar; habilidades emocionales, como gestionar las emociones y entender cómo se siente el otro; y habilidades de resolución de problemas, por ejemplo, afrontar un conflicto o tomar una decisión en situaciones sociales. El Análisis de Conducta Aplicado, es la terapia para el autismo más aceptada y basada en la evidencia, y ofrece algunas estrategias e intervenciones que podemos poner en práctica y combinar para conseguir que los niños y niñas se sientan más cómodos/as o sean capaces de saber cómo actuar en situaciones sociales; hacer amigos/as; y la razón más importante, para su salud mental y su calidad de vida en general.

Utilizar el modelado y la formación para las habilidades sociales

Las estrategias que se plantearán a continuación pretenden ayudar a las personas que carecen de habilidades para relacionarse bien con los demás, o que se sienten abrumadas por este proceso, a dotarse de recursos que puedan serles útiles, y hacer que se sientan más cómodas en estas interacciones con sus compañeros. Algunos son conscientes de su falta de habilidades, y aunque sienten el deseo de relacionarse con sus compañeros, no saben cómo conectar con ellos, lo que puede provocarles ansiedad, creando una barrera para ellos. Estas competencias sociales se pueden entrenar, construir y estratificar para mejorar el interés y la interacción de estos niños.

Estas condiciones se aplicarán a todas las estrategias que se desarrollarán a continuación: analizar, reconocer y reforzar lo que el niño hace bien socialmente. Estos comportamientos deben ser reconocidos y elogiados. Precisamente con el moldeado y el diseño de modelos podemos conseguir buenos resultados. Una de las opciones que





presentamos es el video-modelado, en el que el niño puede ver reflejadas sus buenas cualidades, y podemos reforzarlas mediante el modelado. Dividir las habilidades sociales en pequeños componentes, como hacemos en el análisis de tareas, y enseñar estas habilidades mediante el uso de diferentes materiales de apoyo, y las interacciones con apoyo. Potenciar y utilizar los puntos fuertes del niño o la niña, como su sentido del humor, su afinidad por la música o su capacidad de memorización, para motivar su interés por las interacciones sociales. Dar al niño la oportunidad de brillar y ser visto como competente e interesante.

También sería interesante, en lo que respecta al modelado y la formación, identificar y emparejar al/a niño/a con hermanos/as o compañeros/as que modelen fuertes habilidades sociales. Proporcionándoles estrategias para provocar la comunicación, o con los objetivos deseados, puede producirse una interacción natural en una situación social familiar para el/a alumno/a, y con la que pueda ver resultados reales. Siguiendo esta misma línea de intervención, para los/as niños/as que tienden a hablar siempre del mismo tema, y de las mismas cosas, se puede crear una actividad en la que se propongan temas, y sobre los que deban intentar mantener una conversación. Sería útil utilizar un soporte visual, y esto serviría de motivación y apoyo para tu hijo/a.

Antes de esperar que el niño o la niña se involucre en una situación social, podemos intentar que se sienta cómodo/a con las habilidades necesarias en la situación a la que se va a exponer. Darles instrucciones de antemano y hacer que practiquen antes de exponerlos/as a la situación es esencial. Definir de antemano las expectativas de comportamiento, ya sea a través de historias sociales, juegos de rol o modelado.

Y, para mantener una conversación con éxito, el/a niño/a puede aprender empatía y reciprocidad. Se le puede enseñar a identificar sentimientos, estados emocionales y a reconocer las expresiones faciales y las señales no verbales de los demás. Así como a reconocer lo que le gusta y lo que no le gusta al interlocutor si el tema es apropiado y está funcionando en la conversación; cómo, cuándo y cuánto hablar de un tema o de sí mismo... esto es adecuado para alumnos/as muy verbales, y también se puede aprender enseñando a reconocer el lenguaje corporal y las expresiones faciales. También es interesante aprender a mostrar a los demás lo que está escuchando, y





desarrollar las habilidades de escucha y atención; así como enseñar los límites sociales, tanto en lo que respecta a temas delicados, como a mantener el espacio personal.

El modelado, también conocido como aproximación sucesiva, tiene por objeto conducir a los niños y niñas en la dirección de un comportamiento complejo apropiado, y luego recompensarlos a medida que completan cada paso sucesivo. Para llevar a cabo esta estrategia, es importante evaluar e identificar los puntos fuertes y débiles del/a niño/a en torno a una habilidad específica. La habilidad puede abordarse organizando la habilidad en una serie de pasos que conduzcan hacia ese objetivo. Una vez adquirido cada uno de esos pasos, el/a niño/a será recompensado por su logro. Por lo tanto, se puede abordar el siguiente paso para trabajar en el siguiente objetivo. Por ejemplo, al enseñar a un/a niño/a con un lenguaje verbal mínimo a decir una palabra como "mami", el comienzo sería pronunciar "mmm". Luego, una vez conseguido este paso, el siguiente sería pronunciar "ma", y así sucesivamente.

El modelado se utiliza para enseñar un comportamiento social adecuado, y permite al/a niño/a tener la oportunidad de ver la realización de la habilidad deseada. Puedes centrarte en cinco pasos para asegurarte de que el/a niño/a se beneficiará del modelado cuando lo realice. Puedes empezar diciéndole que vas a modelar la habilidad mientras ellos/as observan. A continuación, describe verbalmente un escenario o prepare físicamente un escenario en el que su hijo/a tenga que utilizar esta habilidad. A continuación, el ejecutante sigue el escenario modelando los comportamientos correctos. Si lo considera oportuno, también puede modelar los comportamientos incorrectos desde el punto de vista del desarrollo. Para asegurarse de que el/a niño/a tiene claro qué pasos se han hecho correctamente, el ejecutante puede asegurarse de cuáles se han mostrado correctamente. Por último, dale tiempo a los/as niños/as para que hagan cualquier pregunta que tengan.

El modelado en vídeo puede utilizarse para promover la adquisición de habilidades, mejorar el rendimiento de las mismas y reducir las conductas problemáticas. Bellini y Akullian (2007), demostraron en su estudio que el Video Modelado y el Video-Self Modeling (VSM) son estrategias de intervención eficaces para abordar las habilidades





socio-comunicativas, las habilidades funcionales y el funcionamiento conductual en niños/as y adolescentes con TEA. Sus resultados también indicaron que estos procedimientos promueven la adquisición de habilidades y que las habilidades adquiridas mediante el Video Modelado y el VSM se mantienen a lo largo del tiempo y se transfieren entre personas y entornos.

Las intervenciones de VSM suelen ser de dos categorías, la auto-revisión positiva y el video de retroalimentación (Dowrick, 1999). Con el video de retroalimentación para los casos en los que el/a niño/a es capaz de realizar una determinada rutina o serie de actividades, pero no en la secuencia ideal. Se puede grabar en vídeo al/a niño/a realizando las actividades, y luego formar las secuencias adecuadas con estos vídeos para que el/a niño/a tenga la oportunidad de examinarlo después. Esta estrategia también es una buena opción para los/as niños/as que necesitan apoyo adicional, o ayuda, para completar las tareas con éxito. Algo muy positivo de los vídeos de modelado, de auto vídeo y de vídeo de avance es que pueden editarse y hacer que el/a niño/a sea el protagonista de su éxito. Es decir, se puede destacar su éxito editando las partes en las que todavía tiene que mejorar su rendimiento y sentirse orgulloso/a de su evolución. O en el caso de que haya indicaciones de los adultos en el vídeo, esa parte se puede "ocultar", para centrarse en la actuación que puede servir de auto ejemplo para él/ella mismo/a.

Uso del análisis de tareas y encadenamiento para las habilidades sociales

Sam & the AFIRM Team (2015) definen el análisis de tareas como un proceso de enseñanza que descompone las actividades complejas en una serie de pasos sencillos que los niños y niñas son capaces de aprender más fácilmente. Y se ha demostrado que el análisis de tareas cumple con los criterios de la práctica basada en la evidencia al mejorar la adopción de "comportamientos apropiados y habilidades de comunicación" por parte de los/as niños/as en preescolar, primaria y secundaria.

Un análisis de tareas en sí mismo es simplemente una lista de pasos que se construyen unos sobre otros para formar un resultado determinado. Por ejemplo, se





puede tener un análisis de tareas para preparar un sándwich que enumere todos los pasos para hacerlo (por ejemplo, sacar el pan, buscar un plato, etc.). Los análisis de tareas son valiosos para crear cuando se trata de cadenas de comportamiento, o de cadenas de comportamiento más complejas. En lo que respecta a las habilidades sociales, muchas de las acciones esperadas son en realidad complejas piezas de comportamiento entrelazadas. Piensa, por ejemplo, en la iniciación con un/a compañero/a. Se espera que encuentres a una persona con la que puedas interactuar, que camines hacia ella, que la mires, que llames su atención, que digas una frase determinada y que esperes una respuesta. Pensar en la habilidad de esta manera puede facilitar la enseñanza a tu hijo/a. Se observa la habilidad desglosada o el análisis de la tarea y se selecciona un procedimiento de enseñanza.

Los procedimientos de encadenamiento hacia delante y hacia atrás suelen utilizarse con los análisis de tareas para enseñar nuevas habilidades. Son especialmente útiles para las tareas que implican una serie de pasos que deben realizarse en un determinado orden o secuencia, como en el ejemplo de la iniciación de los compañeros anteriores. El encadenamiento es un plan sistemático para enseñar una tarea compleja que se ha dividido en una secuencia de pasos más sencillos e interconectados que se aprenden paso a paso.

El encadenamiento hacia delante consiste en enseñar empezando por la primera actividad del análisis de la tarea. La persona que enseña pedirá al niño que inicie la tarea por sí mismo/a. El niño o la niña recorrerá los pasos, ayudado por la persona implicada, hasta completar el último paso. Esto se repetirá hasta que se complete cada paso, de modo que se pueda iniciar el siguiente. Las instrucciones irán disminuyendo una vez que el niño o la niña muestre un dominio creciente del paso.

El encadenamiento hacia atrás, por otro lado, comienza enseñando al/a niño/a el último paso de la tarea. Al igual que en el encadenamiento hacia delante, el/a niño/a observará primero, y luego intentará realizar la tarea, o al menos ayudar al instructor. Una vez que este paso está más o menos realizado o al menos comprendido, se inicia el penúltimo paso del proceso. A continuación, se continúa hacia atrás, hacia los pasos iniciales.





Uso de instrucciones y juegos de rol para las habilidades sociales

Los juegos de rol o los ensayos de comportamiento pueden utilizarse para enseñar habilidades básicas de interacción social. Puede ayudar al/a niño/a a aprender los comportamientos esperados e inesperados en un escenario determinado. Esta estrategia consiste en representar situaciones o actividades en un entorno estructurado para practicar las habilidades y estrategias recién adquiridas, así como las habilidades previamente aprendidas que el/a niño/a tiene dificultades para realizar. Pueden combinarse juegos de rol guiados y espontáneos. También se puede ofrecer al/a niño/a en el escenario previsto un guión, o recursos como un enunciado abierto o una pregunta para empezar y dejar que complete el resto de la interacción utilizando sus propios recursos.

Como afirma Scott Bellini (2009), él utiliza estos juegos de rol para enseñar una variedad de habilidades de interacción. Especialmente las que implican iniciar, responder y terminar las interacciones. Por ejemplo, se puede pedir al/a niño/a que inicie una conversación con otra persona, y que finalmente le pida que se una a su actividad. Esto puede ser un verdadero reto para los/as niños/as con TEA, por lo que es importante darles tiempo para procesar y responder a los escenarios de los juegos de rol.

En casa también se pueden recrear algunos escenarios y practicar con el/a niño/a, por ejemplo, ir al colegio por primera vez. El/a niño/a también puede jugar con sus familiares más cercanos antes de jugar con sus nuevos/as compañeros/as o amigos/as para que aprenda el *modus operandi* y entienda las instrucciones del juego, permitiendo a los progenitores observar el comportamiento del niño a lo largo del juego. Otra opción es ver vídeos sobre nuevos acontecimientos o situaciones a las que tengan que enfrentarse, como ir al dentista. Así, el/a niño/a puede familiarizarse con el acontecimiento, puede ver cómo se comportan otros niños y puede ver lo que puede esperar una vez que esté allí (las instrucciones que debe seguir). También puede



ayudar al/a niño/a a reconocer habilidades básicas de cortesía, como saludar al médico y seguir las instrucciones.

También se puede enseñar al/a niño/a habilidades sociales mediante el entrenamiento de habilidades conductuales a través de instrucciones. Darles instrucciones claras, comprensibles y específicas puede ser útil. Se puede explicar al/a niño/a por qué es importante utilizar determinadas palabras para conseguir lo que quiere, cuáles son y cómo utilizarlas adecuadamente en el momento oportuno. Por ejemplo, decir "perdón" para que los demás sepan que quieres pasar y que pueden hacerse a un lado. También se pueden dar instrucciones indicando todos los pasos para completar la habilidad que se está llevando a cabo, ya sea de forma visual o vocal, y luego comprobar que el/a niño/a lo ha entendido haciéndole preguntas sobre las instrucciones, o indicaciones receptivas, es decir, pidiéndole que encuentre un objeto concreto. Para completar el proceso de formación de habilidades conductuales, también se le proporcionará un modelo, oportunidades para practicar (como el juego de roles) y retroalimentación.

Uso de los cuentos sociales

Los cuentos sociales son historias con un elemento social que suelen utilizarse para enseñar habilidades sociales a los niños y niñas con discapacidad. Los cuentos sociales son historias cortas creadas específicamente para abordar un aspecto de una situación social que puede resultar difícil de interpretar para un/a niño/a con autismo y, por lo tanto, no puede responder adecuadamente (Gray, 1998). Pueden ayudar a enseñar a un/a niño/a con autismo una serie de conceptos sociales y de comportamiento, como: desarrollar habilidades sociales, comprender los sentimientos de los demás y los suyos propios, sentirse más cómodo ante los cambios inesperados, regular las emociones, hacer transiciones, jugar a un juego e incluso ir de excursión. Según Kokina y Kern (2010) Las Historias Sociales han sido reconocidas como un éxito en la reducción de comportamientos como la agresión, las rabietas, la vocalización fuerte, entre otros comportamientos disruptivos y de aislamiento social. Pueden utilizarse como herramientas para describir y definir las reglas y expectativas sociales.





Hay una serie de componentes que podrían considerarse esenciales para el éxito de un cuento social, entre los que se incluyen que el cuento debe estar escrito en respuesta a la necesidad personal del/a niño/a; debe ser algo que el/a niño/a quiera leer por sí mismo/a; el cuento debe ser proporcional a su capacidad y nivel de comprensión; sería conveniente que el cuento utilizara términos como "podría" o "puede" que son menos directivos que otros términos como "será" o "debe". Este último componente es especialmente importante para los niños que tienden a ser opositores o desafiantes.

El cuento social puede mostrarse en la plataforma que se considere más atractiva para el/a niño/a. Si a su hijo/a le gustan los ordenadores, ésta podría ser una buena oportunidad para aprovechar su interés y su propensión a la instrucción visual. Puede combinar esta estrategia con algunas de las que hemos mencionado anteriormente. Se puede combinar con imágenes. Y como ha descubierto el Dr. Scott Bellini (2009), director asociado de la Universidad de Indiana Bloomington, los niños y niñas con TEA aprenden mejor cuando las historias sociales se utilizan junto con juegos de rol, para que el/a niño/a pueda poner en práctica lo que ha aprendido.

TEMA 7: FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN

Enfoque ABA del desarrollo del lenguaje

La capacidad de adquirir el lenguaje es uno de los aspectos más importantes y socialmente significativos del comportamiento humano. El lenguaje hablado es el principal método de comunicación humana, pero también hay otras formas de comunicarse, como los gestos, el lenguaje de signos, las expresiones faciales, etc. Existen varias teorías sobre la adquisición del lenguaje. Una de las primeras explicaciones científicas fue la de Skinner (1957). Como uno de los pioneros del conductismo, explicó el desarrollo del lenguaje por medio de la influencia del entorno.





Skinner (1957) argumentó que los niños aprenden el lenguaje basándose en los principios de refuerzo al asociar las palabras con los significados. Las expresiones correctas se refuerzan positivamente cuando el/a niño/a se da cuenta del valor comunicativo de las palabras y frases.

El enfoque ABA considera que el lenguaje es un comportamiento aprendido, lo que significa que se adquiere de la misma manera que otros comportamientos (por ejemplo, caminar, comer, etc.). Por lo tanto, al igual que ocurre con otros comportamientos, una explicación conductista del lenguaje no se centra únicamente en los aspectos descriptivos del mismo (es decir, lo que una persona dice en términos de sonidos, palabras, sintaxis, partes del discurso, etc.), sino que también aborda la función del lenguaje. En otras palabras, los conductistas no analizan el lenguaje basándose principalmente en lo que dice un/a niño/a, sino en por qué dice lo que dice. A veces el lenguaje se utiliza como medio para conseguir algo. A veces se utiliza para hacer comentarios. Al tener en cuenta las distintas funciones del lenguaje, con la terapia ABA podemos evaluar las condiciones ambientales que hacen más probable que se produzca el lenguaje.

Se ha demostrado científicamente que el ABA (por ejemplo, Rosenwasser y Axelrod, 2001) es una herramienta eficaz para enseñar todo tipo de habilidades a los niños y niñas con discapacidad, incluido el lenguaje. Hay varias ventajas relacionadas con el uso de ABA para enseñar el lenguaje. ABA está comprometido con la enseñanza basada en la evidencia y sólo utilizará métodos que hayan demostrado ser eficaces. Los datos se recogen diariamente, lo que ayuda a determinar qué estrategias de enseñanza funcionan mejor para su hijo. Además, ABA utiliza la motivación del/a niño/a (refuerzo) para ayudarlo a adquirir nuevas habilidades. Un/a buen terapeuta de ABA sabrá cómo motivar a tu hijo/a para que "use sus palabras". A menudo, se asume erróneamente que un/a niño/a es incapaz de utilizar las palabras para comunicarse. Aunque puede ser cierto que algunos/as niños/as son físicamente incapaces, o no están preparados desde el punto de vista del desarrollo para producir ciertos sonidos, hay muchos casos de niños/as que hablarán en las condiciones adecuadas. De hecho, muchos/as niños/as con autismo son capaces de hablar, pero esto se ve ensombrecido por graves déficits de motivación e interacción social.





Los problemas de lenguaje que subyacen al TEA dominan la práctica del ABA

Las terapias de desarrollo del lenguaje basadas en el ABA no son necesariamente específicas para los niños y niñas con autismo. Sin embargo, es incuestionable que los niños y niñas con autismo suelen tener problemas de desarrollo del lenguaje. Según un estudio de la Universidad de Yale, los déficits de comunicación son uno de los síntomas principales del TEA. (Paul, 2008)

Uno de los mayores retos para los logopedas que trabajan con personas con trastornos del neurodesarrollo (TND) es diferenciar entre los problemas de comunicación como resultado de los impedimentos del habla o los problemas de comportamiento. Esto se debe a que los problemas de comportamiento impiden el aprendizaje del lenguaje; por ejemplo, un estudiante con autismo puede tener una capacidad limitada para adquirir habilidades lingüísticas debido a que actúa durante las clases. En otros casos, los problemas de comunicación pueden dar lugar a problemas de comportamiento; por ejemplo, un/a niño/a puede sentirse frustrado/a cuando no puede comunicar sus necesidades y, en consecuencia, puede actuar como medio de comunicación.

Los profesionales de ABA aplican sus conocimientos especializados en estas situaciones para hacer esa determinación, y tratan cualquier problema de conducta identificado utilizando técnicas de análisis conductual. Los/as terapeutas de ABA pueden aportar sus habilidades en ambos casos:

- Problemas de conducta que impiden el aprendizaje del lenguaje - En este caso, los profesionales de ABA se centrarán en los problemas de conducta que impiden el desarrollo del lenguaje, al tiempo que colaboran con otros profesionales que ayudan a tratar cualquier problema médico, como deformidades físicas o problemas neurológicos tratables.





- Problemas de lenguaje que conducen a problemas de comportamiento - En este caso, los profesionales de ABA utilizarán las técnicas de refuerzo para ayudar a enseñar patrones de lenguaje y habla para mejorar las habilidades de comunicación del paciente. Un procedimiento común para aumentar el desarrollo del lenguaje utilizando la ciencia del análisis de la conducta es el entrenamiento funcional de la comunicación (EFC).

¿Cómo se utiliza el entrenamiento en comunicación funcional en el análisis aplicado de la conducta?

El entrenamiento en comunicación funcional (EFC) es el proceso de enseñar una comunicación significativa y funcional de forma natural a los niños y niñas con autismo y otros trastornos del desarrollo. Se utiliza para enseñar a los/as niños/as a sustituir los comportamientos desafiantes por una comunicación más adecuada y socialmente aceptable. La EFC es una terapia muy práctica que enseña a los/as niños/as a comunicarse correctamente cuando piden las cosas que necesitan en su vida diaria. Los comportamientos desafiantes pueden incluir cualquier número de comportamientos indeseables, como la agresión, la destrucción, la autolesión, la huida, el incumplimiento, etc.

La EFC también puede utilizarse con niños/as parcialmente o no verbales. En ese caso, los/as niños/as no aprenderán necesariamente palabras, sino que aprenderán a comunicarse de cualquier forma adecuada. Algunas de las intervenciones utilizadas en la EFC son los gestos, el lenguaje de signos o el uso de imágenes o iconos, como el sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS).



¿Cuál es el objetivo del entrenamiento en comunicación funcional?

Como se ha mencionado anteriormente, muchos/as niños/as con TEA pueden sentirse frustrados/as y ansiosos/as debido a su incapacidad para comunicar sus necesidades y deseos. Como consecuencia, muestran un comportamiento inadecuado. Es entonces cuando el EFC puede utilizarse, solo o junto con otras intervenciones conductuales, para enseñar a los niños y niñas con TEA a comunicarse de formas alternativas y reducir la frustración que acompaña a la incapacidad de comunicación.

Por lo tanto, el objetivo de la EFC es proporcionar al/a niño/a una forma diferente (más apropiada) de comunicarse, de modo que los comportamientos negativos que conlleva la frustración debida a la incapacidad para comunicarse, se eliminen de forma natural.

Comportamiento verbal

A pesar de lo que se ha dicho a muchos progenitores de niños/as con autismo en el pasado, una nueva investigación ha demostrado que se puede enseñar a los niños y niñas que no hablan a desarrollar habilidades lingüísticas en la escuela primaria y en la adolescencia. Los investigadores (Wodka, Mathy y Kalb, 2013) descubrieron que, de hecho, de 535 niños de 8 años o más, la mayoría pasó a adquirir habilidades lingüísticas, ya que el 47% se convirtió en hablante fluido y el 70% fue capaz de hablar con frases sencillas.

Enseñar a hablar a los/as niños/as y adolescentes no es imposible. Sin embargo, cuando se trabaja para desarrollar las habilidades lingüísticas de los/as niños/as con autismo es importante entender que, mientras que los métodos de enseñanza tradicionales suelen fracasar, la terapia conductual verbal tiende a tener mayores tasas de éxito (Paul, 2008).





Definición de la conducta verbal

B.F. Skinner (1957), psicólogo conductista estadounidense, acuñó el término "comportamiento verbal", también conocido como VB, para describir un método de enseñanza del lenguaje que se centra en la idea de que el significado de una palabra se encuentra en sus funciones. El enfoque de Skinner anima a las personas a aprender el lenguaje de forma que conecten las palabras con sus propósitos. En otras palabras, en lugar de limitarse a enseñar una palabra, debemos enseñar a un/a niño/a con TND cómo aplicar funcionalmente esas palabras. Por ejemplo, un/a niño/a con autismo puede decir la palabra "plátano" cuando ve uno, pero puede no ser capaz de decir "plátano" cuando quiere uno o responder correctamente cuando se le muestra un plátano y se le pregunta "¿qué es?".

El comportamiento verbal forma parte del ABA y utiliza los mismos principios científicos, centrándose específicamente en la ciencia del comportamiento y el aprendizaje. La metodología del comportamiento verbal enseña a las personas a etiquetar las cosas y a asociar las palabras y las cosas con sus propósitos.

El problema de enseñar una lista de nombres de cosas y no relacionarlas con una función puede explicarse con el ejemplo del "plátano", mencionado anteriormente. El/a niño/a sabe lo que es la cosa y puede decir la palabra, pero cuando necesita una puede no saber cómo utilizar su lenguaje para satisfacer sus necesidades. Eso significa que no progresará en el uso del lenguaje para pedir un plátano.

Durante la terapia conductual verbal, se enseñan al alumnado cuatro tipos principales, u operantes. El primero es el "mando", o palabras de petición. Se enseñan a los alumnos y alumnas a que puedan pedir algo que desean. El segundo es el "tacto", o palabras para llamar la atención. Un tacto es básicamente nombrar lo que se ve, normalmente para llamar la atención de alguien. Por ejemplo, un/a niño/a puede decir la palabra "perro" si ve uno paseando. El tercer tipo es el "intraverbal", o sea, las palabras que se utilizan para interactuar con los demás, cómo responder a preguntas. El cuarto es el "eco", el eco o la repetición, que es vital para la retención de un concepto.



Peticiones de enseñanza (Mandatos)

El mandato es una petición de algo deseado o necesario, o una petición para acabar con algo indeseable. Por ejemplo, si tu hijo/a quiere un caramelo y dice "caramelo", la palabra caramelo es un mandato. El mandato es una de las primeras formas de comunicación que se adquieren de forma natural, y se observa ya desde el nacimiento; por ejemplo, cuando un bebé llora pidiendo comida o consuelo a su madre. Los niños con un desarrollo típico aprenden a emitir órdenes muy rápidamente, a menudo sin ninguna instrucción evidente.

Normalmente, dado que el/a niño/a ya puede imitar, el mandato es la primera operante verbal que se enseña a un/a niño/a porque afecta directamente al hablante y es la única operante verbal en la que el hablante se beneficia de la conducta. También es una base sólida para otras habilidades lingüísticas, como el etiquetado y la identificación de objetos. Las órdenes son esenciales para el manejo de la conducta, ya que aprender a pedir un objeto puede disminuir las conductas no deseadas para adquirir ese objeto (Cooper et.al., 2019).

Los mandos son controlados por la motivación. Este puede ser el aspecto más importante al que hay que prestar atención si se quiere que el/a niño/a mande. Cuando la motivación es alta, nos esforzamos para que nuestra petición sea escuchada.

El proceso de mandar funciona de la siguiente manera: el/a niño/a dice "plátano" cuando quiere un plátano. Cuando se le da un plátano, su lenguaje se refuerza al recibir el plátano. Es probable que el/a niño/a repita esta acción en condiciones similares en el futuro como resultado de ser reforzado positivamente (inmediatamente después de su petición). En esencia, se enseña al/a niño/a a utilizar el lenguaje de forma funcional solicitando verbalmente lo que quiere y, a su vez, recibiendo lo que pidió.





Enseñar a comentar (Tactos)

Un tacto es el término que se utiliza cuando se recurre al lenguaje para referirnos al entorno. Es una forma de comportamiento verbal en la que el hablante ve, oye, huele, saborea algo y luego lo comenta. A menudo se asocia con las etiquetas expresivas y también se denomina etiquetado. Sin embargo, el tacto es ligeramente diferente al "etiquetado". Con el "etiquetado expresivo", el/a niño/a suele responder a la pregunta "¿qué es esto?"

Por ejemplo: El/a terapeuta sostiene una tarjeta de un coche y pregunta "¿Qué es esto?". El/a niño/a etiqueta el objeto de la tarjeta y dice que es un coche".

Con el tacto, el/a niño/a está haciendo comentarios espontáneos sobre el entorno.

Ejemplo de tacto:

Un/a niño/a ve entrar un coche en la entrada de su casa.

El/a niño/a: "un coche". (Tacto)

Madre/Padre: "¡Eso es, es el coche de la abuela!". (Refuerzo)

Los tactos se refuerzan mediante interacciones sociales, como los elogios o la atención, más que con el acceso a la cosa en sí.

Si quieres que tu hijo/a hable más y con frases más complejas, enséñale tantos tactos como sea posible. Toca cosas de su entorno, sonidos, olores, sabores y acciones. Cuantos más tactos adquiera, mejor serán sus habilidades comunicativas.

Para enseñar los tactos, seguimos un procedimiento llamado "entrenamiento de la discriminación". Los requisitos previos al entrenamiento de la discriminación pueden ser la atención conjunta (centrarse en algo en lo que otra persona también se está centrando), seguir instrucciones sencillas de un solo paso (por ejemplo, "tócate la cabeza") y seguir la trayectoria del dedo cuando se señala algo.

La ecoica (imitación vocal)

La ecoica consiste simplemente en repetir lo que se oye, como por ejemplo que un/a niño/a oiga a alguien decir la palabra "caramelo" y luego la repita. En los bebés y





niños/as con un desarrollo típico, las habilidades de imitación vocal surgen en una fase temprana del desarrollo y se producen de forma natural.

La imitación motora está relacionada con la ecoica y puede ser un peldaño en el aprendizaje de la conducta ecoica. Las ecoicas son un precursor de otras operantes verbales, como los tactos y los mandos, y son un componente esencial en el repertorio de conductas verbales de un alumno (Cooper et al., 2019). Que tu hijo/a sea capaz de repetir lo que usted dice con una correspondencia punto a punto (una coincidencia exacta con lo que ha dicho) le permite enseñar sistemáticamente muchas palabras nuevas.

Como la mayoría de los programas ABA, los programas de eco utilizan el moldeamiento y el refuerzo para cambiar gradualmente el comportamiento del/a niño/a. Siempre se empieza en el nivel actual del/a niño/a. El primer paso de un programa de eco puede ser hacer que el/a niño/a haga una aproximación que suene similar al objetivo. Por ejemplo, si el objetivo es "mamá", estaría bien que la primera respuesta que emitiera el alumno fuera "mamá". Una vez que el/a niño/a diga "mamá" de forma sistemática, cambiaremos nuestra expectativa a algo más complejo. Si tu hijo/a no articula ningún sonido, puede empezar aceptando cualquier sonido que emita durante el programa.

Lo intraverbal

Lo intraverbal es una respuesta a lo que otra persona dice (por ejemplo, responder a una pregunta o hacer un comentario). Este tipo de comportamiento verbal implica gran parte de nuestro lenguaje cotidiano, como la emisión de palabras, frases y oraciones que responden a las palabras, frases y oraciones de los demás. Las expresiones intraverbales permiten a los/as niños/as responder a preguntas y hablar de cosas que no están presentes. Son una parte esencial de las conversaciones y las interacciones sociales. En otras palabras, los intraverbales son la base de nuestras habilidades conversacionales.



El comportamiento intraverbal es el comportamiento verbal más complejo de enseñar, sin embargo, solemos empezar enseñando preguntas y rellenos sencillos como "Preparados, listos..." "¡Vamos!" o rellenar los espacios en blanco de su canción favorita. Por ejemplo, si le preguntas a tu hijo: "¿Qué está comiendo mamá?". El/a niño/a dirá "plátano", utilizando así la palabra plátano como intraverbal.

En conclusión, los 4 principales operantes verbales:

Operante verbal	Consecuencia	Ejemplo
Mandato	Directamente eficaz	Tu hijo/a tiene sed y dice "quiero agua". Se le da agua.
Tacto	Social	El/a niño/a ve pasar un gato y dice "Mira mamá, un gatito". Afirmas el comentario diciendo "así es, ahí hay un gato naranja".
Intraverbal	Social	Le preguntas a tu hijo/a "¿Cómo te ha ido el día?". Responde: "Difícil. Tengo muchos deberes". Le respondes "¿Necesitas ayuda?".
Ecóico	Social	Sostienes una pelota y dice "pelota". El/a niño/a repite "pelota". Respondes "¡Bien!".

TEMA 8: ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE AUTO-AYUDA

Habilidades de autoayuda

Las habilidades de autoayuda son aquellas habilidades cotidianas de autocuidado y del hogar que proporcionan autonomía e independencia a los niños y niñas con autismo. Para conseguir estas habilidades, el enfoque ABA es muy adecuado, gracias a su uso del refuerzo positivo y el respeto por las preferencias y necesidades del/a niño/a. Todos los niños y niñas, como cualquier persona, necesitan acceder a un entrenamiento en habilidades para la vida independiente y cotidiana, tanto funcionales como adaptativas. Dependiendo de la etapa de la vida en la que se encuentre la persona, se van a abordar diferentes actividades. Por eso, los progenitores, el profesorado y los profesionales que trabajan con un/a niño/a con autismo deben evaluar en qué momento se encuentra el/a niño/a en relación con las habilidades de la vida diaria y con la capacidad de realizar tareas de forma independiente y, a continuación, priorizar la habilidad más alcanzable o relevante para ese momento.

Podemos dividir las habilidades de autoayuda a trabajar en categorías:

1. Cuidado personal. Incluye las tareas relacionadas con la higiene y el aseo, como lavarse las manos, lavarse la cara, bañarse, ducharse, peinarse, lavarse el pelo y usar el baño. Y cuando se hacen mayores, también incluye el ejercicio, la nutrición, la gestión de una enfermedad y el afrontamiento del estrés. Algunas de estas habilidades pueden ser objeto de atención mediante la creación y el ensayo de rutinas, la elaboración de listas de desglose de tareas (análisis de tareas) y el uso de procedimientos de encadenamiento y de indicación.

2. Habilidades de vida práctica. Estas habilidades abarcan las áreas de búsqueda de información (uso de Internet, libros, periódicos, etc.), habilidades monetarias



(elaboración de presupuestos, cambio de moneda, gestión de cuentas bancarias y tarjetas de crédito, etc.), viajes (lectura de un mapa, uso de medios de transporte, planificación de un viaje, etc.), ropa (vestirse, desvestirse, subir y bajar la cremallera, abrocharse el cinturón, lavar y organizar la ropa, etc.), cuidado del hogar (limpieza, seguridad, etc.), cocina y compras. La mejor manera de enseñar estas habilidades es involucrar al niño en una rutina diaria. Cuanto antes se involucre al niño en algunas de estas actividades, más tiempo tendrá para desarrollar la comodidad y las rutinas en estas importantes áreas. Se puede empezar con tareas diarias como limpiar, poner la mesa, recoger los platos y otras tareas habituales.

3. Habilidades de funcionamiento ejecutivo. Se trata de habilidades organizativas necesarias para planificar el día, desglosar una tarea, crear una lista de "cosas por hacer" y planificar con antelación las tareas, las salidas, etc. Construir estas habilidades es un proceso continuo, y es un reto para la mayoría de los que tienen TEA.

4. Habilidades laborales. Es posible que los niños y niñas sean demasiado jóvenes para las actividades relacionadas con esta área. Sin embargo, cuando son más pequeños/as, se les puede involucrar en algún tipo de organización o voluntariado. Luego, cuando crezcan, podrían trabajar en la creación de un currículum, en la búsqueda de un trabajo y en la obtención de experiencia laboral, etc.

5. Habilidades sociales. Esto entraría dentro del tema de las habilidades sociales. Las áreas que deben desarrollarse son trabajar en grupo, hacer amigos y amigas, pedir ayuda, tratar con las relaciones familiares y comunicarse por teléfono, etc. Las habilidades sociales son un tema muy amplio. Las reglas sociales, la etiqueta, la flexibilidad de pensamiento y la toma de perspectiva pueden ser objetivos.

6. Seguridad personal. Este es un tema difícil de enseñar. Muchos niños y niñas memorizan reglas como no hablar con extraños, pero no sabrán cuándo romper esas reglas si es necesario. Para que la comunicación en situaciones difíciles sea más fácil para tu hijo/a, considera la posibilidad de enseñarle a llevar una tarjeta con algunas afirmaciones que puedan servir para pedir ayuda en la comunidad, o tener información





de contacto que pueda ser proporcionada a un ayudante de la comunidad. Enseña cuáles son los riesgos y cómo evitar situaciones inseguras.

7. Autodefensa. Un tema que a menudo se olvida, los niños y niñas necesitan que se les enseñe cómo satisfacer sus necesidades de forma eficaz. Necesitan saber cómo y cuándo hacer preguntas, a quién dirigirse para pedir ayuda, cuándo dar su opinión y cómo decir que no.

Para trabajar estas categorías, se utilizan estrategias basadas en el ABA, junto con los materiales visuales, tecnológicos y profesionales necesarios. Esto puede hacerse mediante instrucciones verbales, haciendo uso de ayudas visuales como el modelado en vídeo; ejecutando estas acciones, o realizándose con juegos de rol; dividiendo las tareas y ejecutándose como en el moldeado, el análisis de tareas y el encadenamiento; haciéndolo mediante el modelado cara a cara, o con historias sociales... sin olvidar el uso del refuerzo, y la evaluación constante por parte de los profesionales o instructores para comprobar el progreso, el impacto, y adaptar las actividades según sea necesario.

El objetivo de los programas de autoayuda es mejorar la calidad de vida de tu hijo/a. Se adaptan a sus capacidades y necesidades individuales. La gran variabilidad de grados y niveles que presenta el colectivo de personas con TEA, hace necesario promover programas variados e individualizados en cada una de las áreas de la vida, y en cada uno de los momentos de su ciclo vital. Así, la enseñanza de habilidades de autoayuda se adaptará a estos criterios.

Es importante promover programas que persigan la autonomía personal en los ámbitos del vestido, la higiene personal y la alimentación. Promover habilidades de vida personal que les permitan adquirir una mayor autonomía en la vida diaria, y facilitar habilidades de planificación y ejecución de los procesos de autonomía en la vida diaria.

Para que el proceso de intervención sea efectivo hay algunas condiciones que deben cumplir los programas. El primer requisito es que toda intervención debe ser individualizada. Debe abarcar todos los intereses, capacidades y necesidades de cada niño. A la hora de programar, hay que tener en cuenta el estilo de aprendizaje y el ritmo





de trabajo de cada persona con TEA. De este modo, la programación, la planificación individualizada, así como la elección de los apoyos y materiales, se seleccionarán tras un análisis exhaustivo de las necesidades del/a niño/a.

Los programas, y las intervenciones, estarán orientados a potenciar el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Se planificará de forma que los logros sean relevantes y tengan un impacto en la vida de la persona. Se evaluará el impacto de la intervención en cada área y en la calidad de vida del individuo. Todos los profesionales de ABA evaluarán el desarrollo y la organización, de modo que se puedan analizar los progresos y se puedan introducir mejoras en la planificación que puedan ser beneficiosas para su hijo/a.

Utilizar el modelado y la formación para las habilidades de autoayuda

El modelado es una técnica en la que se utilizan pequeños pasos para enseñar una nueva habilidad. Enseña gradualmente un nuevo comportamiento mediante el uso de refuerzos hasta que se consigue el comportamiento objetivo. Para que el modelado tenga éxito, es importante definir claramente el objetivo conductual y la conducta objetivo. También es importante, para lograr la conducta objetivo, elegir el momento adecuado para entregar o retener el refuerzo (Wolfgang, 2009).

El refuerzo es la clave del ABA, y moldear la conducta es enseñar al/a niño/a los pasos mientras se refuerzan positivamente todos/as ellos/as. Estos pasos conducen a un comportamiento específico, o habilidad, que se quiere lograr. Utilizando este enfoque, el refuerzo y el moldeado de la conducta, es posible enseñar a los niños y niñas, hablen o no hablen, todo tipo de conductas relativamente complejas, por ejemplo, lavarse las manos antes de venir a la mesa, o cómo pedir ayuda en determinadas situaciones.





Por ejemplo, si la habilidad que quieres enseñar a tu hijo o hija es cómo hacer la cama, el objetivo inicial sería extender las sábanas y el edredón. Después de dominar cada paso, tu hijo/a puede tener acceso a un refuerzo. El siguiente paso puede decidirse teniendo en cuenta la rutina del niño/a o aquello con lo que esté más familiarizado/a. Puede ser levantar las sábanas y el edredón, o puede añadirse poner el pijama a un lado. Esta vez el refuerzo se daría cuando se completen esos dos pasos. Con este método se pueden modelar distintas dimensiones de la actuación del/a niño/a, como la frecuencia/velocidad para aumentar el número de respuestas por unidad de tiempo (por ejemplo, la frecuencia con la que hace la cama cada semana); la latencia, la rapidez con la que alguien responde tras una instrucción (por ejemplo, la rapidez con la que hace la cama después de que se le pida que lo haga); la duración, el tiempo que alguien se dedica a una actividad (por ejemplo, el tiempo que tarda en hacer la cama); o la amplitud/magnitud, el nivel de intensidad utilizado.

El modelado del comportamiento puede utilizarse para enseñar a tu hijo/a habilidades específicas. Podemos utilizarlo con diferentes fines y procesos de aprendizaje. Al copiar el comportamiento, ya sea en persona o en un vídeo (modelado en vídeo), el/a niño/a puede aprender de lo que ve. Puede tener una situación social estructurada o la realización de una tarea, y siguiendo lo que hace el instructor o el vídeo, puede aprender. Algunos/as niños/as son mejores imitando, y aprenden mejor viendo cómo se hace algo, que entendiendo una explicación. Estas técnicas pueden utilizarse para enseñar rutinas y promover la independencia en las rutinas diarias. Por ejemplo, podemos descargar el lavavajillas o hacer que el/a niño/a vea un vídeo de otra persona haciéndolo y que luego lo imite.

Se puede utilizar un vídeo de otra persona, pero si se elige esta opción, puede ser útil que el protagonista del vídeo se parezca al espectador, para que se sienta más cercano e identificado con la persona. Después de ver el vídeo, los juegos de rol son una buena opción para recrear lo que acaban de ver, y llevar a cabo las acciones para adquirir la habilidad. Otra opción es crear su propio vídeo, opción que se desarrolla en el apartado 6. Podemos captar al/a niño/a realizando el comportamiento o la tarea deseada, para que pueda revisarlo y verse a sí mismo dominando la tarea. Esto puede motivar al niño, y puede imitar la tarea del vídeo para llevar a cabo la acción una vez





más. Esta estrategia puede combinarse con algunas de las otras estrategias, como el juego de roles, como hemos mencionado anteriormente, el análisis de la tarea con encadenamiento, o el moldeado.

Uso de los análisis de tareas y el encadenamiento para las habilidades de autoayuda

El objetivo de un análisis de tareas es desglosar y simplificar las tareas complejas para proporcionar una guía paso a paso sobre cómo completar comportamientos específicos. De este modo, el niño es capaz de aprender una tarea con mayor facilidad.

Hay diferentes formas de desglosarlas en tareas más sencillas. Puede decidir dividir la habilidad deseada en pasos discretos que se realizan en secuencia. Estos pasos pueden enlazarse mediante encadenamiento, lo que significa que debe completar un paso antes de pasar al siguiente. Por ejemplo, una tarea o habilidad como lavarse las manos adecuadamente. Por otra parte, una tarea también puede dividirse en función del tiempo. Si se trata de una tarea de 20 minutos, podemos dividirla en segmentos (por ejemplo, esperar que el/a niño/a dedique inicialmente 2 minutos a la limpieza de su habitación y luego aumentar gradualmente la exigencia hasta llegar finalmente a 25 minutos en la tarea). Este método se asocia a menudo con el moldeado. Este enfoque se centra en la enseñanza de nuevas conductas mediante el refuerzo de aproximaciones sucesivas de la conducta (versiones de la conducta que se acercan sistemáticamente al objetivo terminal de la misma) en lugar de repetir la misma conducta objetivo.

El uso de los análisis de tareas y los procedimientos de encadenamiento se describieron en una sección anterior. Sin embargo, sólo para repasar, los análisis de tareas utilizados con procedimientos de enseñanza encadenada, pueden ayudar a un niño con autismo a adquirir con éxito algunos de los pasos de una habilidad de autoayuda objetivo. Esta instrucción sistemática que se basa en la enseñanza de los pasos como ensayos discretos ayuda a tratar las posibles variables que pueden



complicar el aprendizaje. Así, el/a niño/a puede dominar una serie de pasos antes del objetivo final. Por ejemplo, en actividades de autoayuda como atarse los zapatos.

Aquí podemos encontrar una demostración sugerida por Jerry Webster (2018) como ejemplo de cómo utilizar un análisis de tareas con el objetivo de enseñar a cepillarse los dientes. Cepillarse los dientes es un ejemplo de una actividad que puede ser un reto para los niños y niñas con TEA. La enseñanza comienza reforzando el motivo de la actividad, que es tener los dientes limpios y sanos. A continuación, dividiremos la tarea en una secuencia de acciones discretas para que el/a niño/a pueda sentirse más cómodo y seguro al realizar cada subtarea correctamente. En este caso, el Regis College propone 18 pasos diferentes para el acto de cepillarse los dientes: coger el cepillo de dientes, abrir el grifo, lavar y enjuagar el cepillo, cerrar el grifo, coger el tubo de pasta de dientes, quitar el tapón del tubo, poner un poco de pasta de dientes en las cerdas del cepillo, volver a poner el tapón en el tubo de pasta de dientes, utilizar el extremo de las cerdas del cepillo para frotar suavemente todos los dientes (puede ser necesario dividir este paso en varias subtareas, como "empezar a cepillar los dientes de la esquina superior izquierda de la boca, luego cepillar la parte superior central, luego la superior derecha, luego la inferior derecha", etc.), después de cepillarse todos los dientes, escupir la pasta de dientes en el fregadero, abrir el grifo, enjuagar el cepillo de dientes, volver a colocar el cepillo en su soporte, coger un vaso de enjuague, llenarlo parcialmente de agua, cerrar el grifo, enjuagarse la boca con el agua del vaso y escupir el agua en el fregadero.

Al dividir la tarea en subtareas, es menos probable que el/a niño/a se sienta abrumado y puede aumentar su confianza cuando domine cada paso. Estas actividades más pequeñas se enseñarán mediante el encadenamiento hacia delante o hacia atrás. Si el niño puede aprender varios pasos a la vez, puedes tomar la decisión de utilizar el encadenamiento hacia delante. Los pasos se realizarán en la secuencia adecuada mediante el modelado y las indicaciones verbales, de modo que cuando el/a niño/a pueda realizar los pasos sin guía, se le podrá enseñar el siguiente paso enlazado. Este mismo proceso puede seguirse cuando se abordan otras habilidades de autoayuda, como atarse los zapatos, lavarse las manos y cepillarse los dientes.





Por otro lado, el encadenamiento hacia atrás puede considerarse apropiado para los niños y niñas que carecen de una gran capacidad lingüística. En este caso, puede decidir nombrar cada paso al realizarlos. Así, el niño tendrá la oportunidad de practicar y aprender el vocabulario al mismo tiempo. Por ejemplo, al aprender a usar la lavandería, el proceso se iniciaría cuando se completara una carga de ropa. El/a niño/a puede empezar sacando la ropa de la secadora y doblándola, el siguiente paso hacia atrás sería poner en marcha la secadora, y culminaría con las lecciones sobre cómo clasificar la ropa sucia y cargarla en la lavadora.

Uso de instrucciones y juegos de rol para las habilidades de autoayuda

Los juegos de rol son un buen recurso para que los/as niños/as con autismo se familiaricen con diferentes tipos de situaciones que pueden encontrar en su vida diaria. Pueden dotarse de un lenguaje y unas acciones que les permitan participar adecuadamente en todo tipo de situaciones, especialmente en las interacciones sociales y en las situaciones novedosas con las que a menudo tienen dificultades.

A la hora de planificar un juego de rol, hay algunos pasos que sería útil seguir para organizar esta actividad:

1. Elegir una situación que se produzca en el entorno natural del/a niño/a y para la que éste deba estar preparado.
2. Identificar a las personas implicadas en la situación.
3. Elaborar un guión sencillo.
4. Modelar el juego de rol para el niño o la niña.
5. Practicar el juego de roles en casa con el/a niño/a en el papel correspondiente.
6. Apoyarle mientras practica el juego de rol en el escenario de la práctica (artificial).
7. Apoyarle mientras realiza el guión en un escenario auténtico.





Los juegos de rol son buenos para realizar y ejecutar tareas que se han enseñado utilizando estrategias como las instrucciones y el modelado. El uso de esta estrategia permite desarrollar las habilidades de autoayuda en un entorno privado y seguro. En los juegos de rol, se demuestra el comportamiento objetivo. El comportamiento se modela utilizando a los participantes objetivo en directo. Los participantes a los que va dirigida la conducta interpretan escenarios que la representan. Por ejemplo, en un artículo en el que se revisan los procedimientos para la enseñanza de habilidades de seguridad, Dixon et al. (2010) analizaron la enseñanza de habilidades de seguridad a personas con discapacidad intelectual y descubrieron que, en múltiples estudios, los procedimientos básicos de comportamiento eran los más eficaces. Entre ellos se encontraban el desvanecimiento rápido y el desvanecimiento rápido, el refuerzo y el juego de roles.

El hecho de que las situaciones de juego de rol sean en directo resultó ser importante debido a los altos efectos de generalización. Si la habilidad se aprende en el entorno real en el que debe producirse, es probable que continúe, a diferencia de lo que ocurre en un entorno analógico (artificial para practicar). Según un estudio de Alyce Avenell (2012), el juego de roles y el modelado en vídeo se complementan bien; el modelo de vídeo proporciona un modelo constante para los participantes y puede reproducirse para obtener un efecto en las viñetas del juego de roles (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000). En un estudio que comparaba el modelado en vídeo con el modelado en vivo en niños con autismo, Charlop-Christy et al. (2000) estudiaron los efectos del modelado en vídeo y del modelado in vivo de forma aislada y compararon los efectos de ambos. El modelado in vivo se realizó con terapeutas conocidos por los/as niños/as. Los/as niños/as vieron a los modelos en directo demostrar su habilidad y luego fueron observados para la generalización. Se utilizaron los mismos procedimientos para las sesiones de modelado en vídeo. Los autores descubrieron que el modelado en vídeo es más eficaz y eficiente para enseñar habilidades a los niños con autismo. El modelado en vídeo conduce a una adquisición más rápida de las habilidades y se comprobó que consume mucho menos tiempo si se tiene en cuenta el tiempo necesario para emplear repetidamente los modelos in vivo en cada sesión (Charlop-Christy, et al., 2000). Los resultados del estudio mostraron que dos intervenciones, el modelado en vídeo solo y el modelado en vídeo combinado con la representación de roles,





aumentaron las interacciones apropiadas de los alumnos en tres clases. La segunda intervención, el modelado en vídeo más el juego de roles, demostró ser más exitosa, ya que la intervención tuvo tasas más altas de interacción apropiada en comparación con la intervención de modelado en vídeo y la línea de base.

Estrategias para la generalización y el mantenimiento de las habilidades de autoayuda

Las estrategias de intervención utilizadas con los/as niños/as con autismo deben cubrir las necesidades individualizadas en múltiples entornos y a lo largo del ciclo vital, favoreciendo un desarrollo personal y social positivo, así como la mejora de su calidad de vida en todos los ámbitos. Los/as niños/as con TEA pueden presentar graves deficiencias en las principales áreas del desarrollo. Por ello, es necesario un apoyo basado en un modelo integral, específico y flexible que abarque todo el ciclo vital (Barthélemy et al., 2002).

La intervención se ofrece a través de servicios y estrategias dirigidas a facilitar el dominio de aquellos aspectos funcionales necesarios para la participación en la vida comunitaria y el máximo desarrollo personal en cada una de las áreas de la vida; como las habilidades sociales, la capacidad de comunicarse de forma funcional y las habilidades de autoayuda que permitan la máxima independencia del individuo.

Para conseguir estos resultados a lo largo del tiempo, la intervención debe basarse en un enfoque prospectivo, consolidando redes de servicios que cubran todas las necesidades, derechos, ámbitos y etapas de la vida. ¿Cómo se puede conseguir esto? Cuesta, J., Sánchez, S., Orozco, M., Valenti, A., & Cottini, L. (2017) han coincidido a lo largo de los años en que conseguir resultados de este objetivo a largo plazo implica contemplar aspectos tan variados como las condiciones físicas de los centros; la ratio; la formación, especialización y perfil de los profesionales; el tipo y variedad de actividades; los programas de intervención específicos e individualizados; la capacidad





de adaptación y flexibilidad constantes; la atención a los procesos de envejecimiento; la inclusión social; y la aplicación de las nuevas tecnologías entre otros.

TEMA 9: ECONOMÍA DE FICHAS

Sistema de Economía de Fichas

Una economía de fichas es un sistema de refuerzo positivo que puede aumentar la frecuencia de los comportamientos deseados. El refuerzo es una de las mejores maneras de cambiar el comportamiento de tu hijo/a porque pone la atención en los comportamientos que quieres ver más a menudo. Cuando un comportamiento se refuerza, o se recompensa, es probable que se repita. Por ejemplo, cuando uno hace algo que se gana una sonrisa, un "pulgar arriba" o una palmadita en la espalda de un amigo, familiar o colega, es más probable que lo vuelva a hacer. Lo mismo ocurre con un/a niño/a que gana una recompensa por completar sus deberes. Si la recompensa, o el refuerzo, es algo que realmente quiere, es probable que repita el comportamiento que le hizo ganar la recompensa.

Esta respuesta al refuerzo positivo es una parte de la vida cotidiana que podemos utilizar cuando trabajamos para modificar los comportamientos de los niños y adultos con necesidades especiales.

La economía de fichas es similar a la economía mundial

Una economía de fichas funciona de manera similar a la economía mundial. Un individuo gana fichas completando tareas o mostrando comportamientos deseados. Luego, las fichas se intercambian por algo de valor para el individuo (conocido como refuerzo de respaldo).



El dinero es un gran ejemplo de ficha, ya que por sí solo es solo una hoja de papel, pero al intercambiarlo, la persona puede acceder libremente a los artículos y actividades deseados, como por ejemplo: agua, comida, automóvil, entretenimiento, etc.

Las economías de fichas se utilizan como un método para fortalecer un comportamiento o aumentar su frecuencia, porque las fichas son una forma de "pagar" a los niños por completar tareas y los niños pueden usar estas fichas para comprar actividades o artículos deseados (Miltenberger, 2008) .

ECONOMÍA	TAREA	RESULTADO INICIAL	RESULTADO FINAL
Economía del mundo	Ir al trabajo 	Ganar dinero 	Cambiar dinero por un coche 
	Hacer la tarea	Ganar ficha	Cambiar fichas por un juguete

Economía de fichas



Dentro de ABA, una economía de fichas es un sistema para proporcionar un refuerzo positivo a un/a niño/a o niños/as dándoles fichas por completar tareas o comportarse de la manera deseada. Décadas de investigación respaldan el uso de la economía de fichas como un medio para brindar refuerzo en una variedad de entornos para abordar diversos comportamientos (Matson & Boisjoli, 2009; Boniecki & Moore, 2203; Carnett et al., 2014).

Ejemplo de refuerzo positivo

Coloca fotografías de frutas comunes en el escritorio frente a tu hijo, Mateo, y luego le pides que señale algunas específicas. Por ejemplo, coloca una foto de una manzana y una foto de un plátano en el escritorio y luego dile "señala la manzana" y Mateo debe señalar la manzana.

Supongamos que descubres que Mateo solo obtiene 3 de 10 discriminaciones correctas. Como una forma de tratar de aumentar su comportamiento correcto, puede decidir usar una economía de fichas como una forma de proporcionar un refuerzo positivo a Mateo por responder correctamente.

Por cada respuesta correcta le darás una ficha a Mateo. Estas fichas son como dinero para él, donde puede ganarlos por completar su trabajo y luego usarlos para comprar cosas que quiere, como actividades divertidas, juguetes o dulces. Cuantas

más respuestas correctas haga, más fichas ganará y, por lo tanto, habrá (o debería) haber una mayor frecuencia futura de respuestas correctas porque más fichas significan más cosas deseadas.

Mecanismo de economía de fichas

El mecanismo de la economía de fichas es muy simple: hacer > ganar > pagar > disfrutar. El/a niño/a gana una cierta cantidad de fichas al participar en los comportamientos deseados (conductas objetivo) y luego puede intercambiar estas fichas, usándolas efectivamente como activos para el pago, para obtener acceso a los elementos o actividades deseados (reforzadores de respaldo).

Un reforzador de respaldo es una actividad, artículo o privilegio que al/a niño/a le gusta y disfruta. La economía de fichas funciona porque las fichas se emparejan con la obtención de refuerzos de respaldo y el/a niño/a solo obtiene fichas por participar en los comportamientos deseados (Miltenberger, 2008).

Gráfica: El ciclo de una economía de fichas





Los comportamientos objetivo pueden ser cualquier cosa. Por ejemplo, hacer la tarea, o podría ser saludar a una persona mayor en la calle, o tirar la basura al bote de la basura.

Lo que será un comportamiento objetivo depende de cada niño/a en particular. Algunas economías de fichas podrían usarse para aumentar los comportamientos positivos de un/a niño/a (p. ej., completar las tareas del hogar), mientras que otra economía de fichas podría usarse para disminuir la cantidad de comportamientos negativos (p. ej., hacer menos de 2 comentarios desagradables a un hermano durante la cena).

Construir un sistema de economía de fichas en casa

Construir un sistema de economía de fichas es fácil de implementar y no requiere grandes recursos. Los progenitores sin experiencia en el uso de una economía de fichas pueden comenzar con un sistema más simple y luego desarrollar sistemas más complejos que pueden apuntar a más de un comportamiento.

Independientemente de la complejidad del sistema, hay siete componentes que deben definirse al implementar una economía de fichas:

- **Comportamiento objetivo:** selecciona los comportamientos objetivo deseables que se fortalecerán. Puedes elegir hasta 3 comportamientos en los que centrarte. Sin embargo, si ambos sois nuevos en el refuerzo, comience con sólo un comportamiento.
- **Tipo de fichas:** las fichas que se utilizarán como reforzadores condicionados (fichas, estrellas, etc.).
- **Refuerzos de respaldo:** los refuerzos de respaldo que se intercambiarán por fichas (dulces, juguetes, actividades, etc. deseados). Asegúrese de elegir algo que el/a niño/a encuentre valioso.
- **Calendario de refuerzo:** un calendario de refuerzo para la entrega de fichas. Un cronograma de refuerzo es un protocolo o conjunto de reglas que seguirás al entregar



fichas. Las “reglas” pueden establecer que el refuerzo se da después de cada respuesta correcta a una pregunta o cuando ha transcurrido una cierta cantidad de tiempo (cinco segundos de contacto visual).

- **Criterio de intercambio:** cuántas fichas se necesitan intercambiar por los refuerzos de respaldo. Al decidir sobre un criterio de intercambio, considera el tamaño y el atractivo del reforzador, así como la dificultad de la tarea y la frecuencia con la que tu hijo/a deberá completar la tarea.
- **Mercado de fichas:** un momento y un lugar para intercambiar fichas por refuerzos de respaldo.
- **Costo de respuesta (no siempre se usa):** una sanción o multa en la que se le quitan fichas al/a niño/a por infringir las reglas o participar en comportamientos inapropiados. En algunos casos, un componente de costo de respuesta, en el que se identifican los comportamientos objetivo indeseables a eliminar, junto con la tasa de pérdida de fichas para cada instancia de estos comportamientos. Es importante que los/as niños/as conozcan las reglas antes de que se use cualquier costo de respuesta para que quede muy claro qué es una regla y qué es una regla incumplida.

Tabla de Economía de Fichas

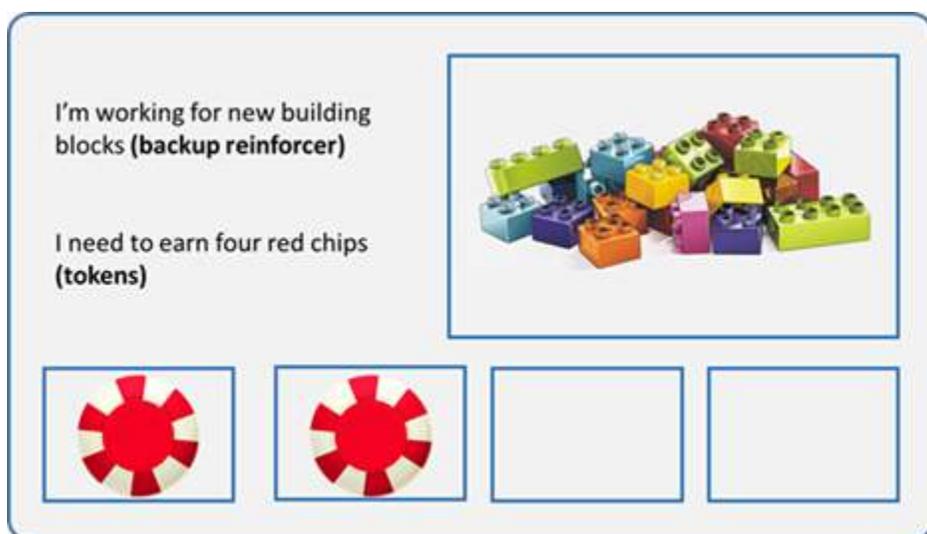
El gráfico o tablero de economía de fichas es una herramienta que ayuda tanto al/a niño/a como al padre y/o madre a "acordar" los componentes principales del sistema de fichas. Más importante aún, este tablero ayuda al niño a comprender todo el concepto de la economía de fichas al visualizar lo que se espera de él y hacia lo que está trabajando.

No existe un único tipo de gráfico de economía de fichas. Algunos tendrán un espacio donde se puede colocar una imagen de algo que se está ganando, un reforzador, (como en la imagen a continuación), otros tendrán espacio para anotar lo que se está ganando, mientras que otros se usarán sólo para registrar cuántas fichas ha ganado.



Para los tableros de fichas donde no hay lugar para un reforzador, normalmente habrá algún método para elegir entre un grupo de posibles reforzadores una vez que se llene la tabla o puede haber una lista de reforzadores que "cuesten" diferentes cantidades de fichas, como una lista de precios, y depende del/a niño/a decidir cuándo quiere cambiar sus fichas por un reforzador específico.

Imagen 1: Ejemplo de gráfico de economía de fichas simple con espacio para colocar un reforzador y cuatro fichas.



Crear fichas atractivas

El término "token" se refiere a algo físico que se puede sostener en la mano. Algunas economías de fichas utilizan objetos físicos como fichas de póquer, tarjetas impresas con caras sonrientes, estrellas, dinero falso, etc.

Los niños y niñas con autismo pueden tener intereses muy enfocados. Si puede usar una ficha que esté en concordancia a sus intereses, es posible que se involucre más en el proceso. Carnet et al. (2014) descubrieron que el uso de fichas basadas en los

intereses perseverantes del/a niño/a resultó en un mayor cambio de comportamiento. Lo que esto significa es que si tu hijo/a tiene un interés especial en un tema en particular (por ejemplo, el mar), debes usar ese tema (por ejemplo, imágenes de criaturas marinas) para crear su sistema de economía de fichas.

Dar valor a la ficha

No esperes que tu hijo/a comprenda de inmediato el concepto de economía de fichas. De hecho, al principio, es posible que no esté motivado/a para ganar las fichas porque no sabe el valor que tiene.

Si tu hijo/a tiene dificultades para comprender el concepto, no te apresures a implementar todo el concepto a la vez. Comienza lentamente siguiendo estos pasos:

1. Comienza con un tablero de fichas simple que muestre claramente dónde pertenecen las fichas en el tablero.
2. Retira solo 1 ficha del tablero, como se puede observar en la siguiente imagen:



3. Cuando el/a niño/a gane una ficha, proporciona un refuerzo tangible inmediato junto con la ficha y el elogio verbal “¡Buen trabajo! ¡Te ganaste una ficha! Aquí tienes un helado.
4. Después de que el/a niño/a tenga varias oportunidades de ganar el reforzador identificado, retire 2 fichas del tablero, véase la siguiente imagen:



5. Cuando el/a niño/a gane la primera ficha, combina esa ficha con un reforzador (idealmente algo comestible o algo que no necesite quitar, como el contacto físico) junto con el elogio verbal "¡Lo lograste! ¡Te ganaste una ficha!"
6. Cuando el/a niño/a obtenga la segunda ficha, proporciona un refuerzo tangible inmediato junto con la ficha y el elogio verbal "¡Buen trabajo! ¡Te ganaste una ficha! Aquí está tu dulce/juguete".
7. Continúa emparejando fichas con refuerzos establecidos mientras retira gradualmente más fichas del tablero hasta que el/a alumno/a necesite ganar todas las fichas en su tablero para intercambiarlas por el refuerzo de respaldo.
8. Reduce gradualmente el emparejamiento de la ficha con otros reforzadores tangibles, pero continúa combinándolos con elogios verbales.

Elegir refuerzos de apoyo motivadores

Debe quedar claro para el/a niño/a lo que ganará con sus fichas. Cuando los/as niños/as saben por qué están trabajando, se sienten motivados para completar la tarea.

Elegir el reforzador correcto es uno de los componentes más importantes para establecer un sistema efectivo de economía de fichas. Es importante elegir un refuerzo de respaldo que sea valioso para tu hijo/a. Debe tener suficiente valor para que esté



emocionado/a de ganar las fichas para obtener la recompensa. Si no está emocionado por ganar el refuerzo de respaldo, la economía de fichas no tendrá éxito.

Lo que es motivador para un/a niño/a, puede no serlo para tu hijo/a. Además, lo que es un refuerzo para el/a niño/a en un momento puede no serlo en otro. Cada niño/a es único/a y cambia con el tiempo. Para elegir un reforzador efectivo para una estrategia ABA, debes considerar las preferencias únicas de tu hijo/a y adaptarlas con el tiempo.

La razón importante por la que una economía de fichas es un gran sistema es porque puede cambiar por lo que intercambia la ficha. Si nota que el reforzador que funcionó antes para un/a niño/a ha perdido su atractivo, puede reemplazarlo con otro reforzador efectivo.

Debes ser flexible y estar preparado/a con un refuerzo de respaldo por si el que has elegido no sea la mejor opción. Por ejemplo, si a tu hijo/a le gustan los aviones, podrías considerar usar juguetes de aviones para reforzar ciertos comportamientos. Sin embargo, si el comportamiento que está tratando de reforzar sucede inmediatamente después de que tu hijo/a recibió un dron volador para su último cumpleaños, el avión de juguete probablemente será menos efectivo.

Tu hijo/a solo trabajará para un reforzador si tiene una fuerte preferencia por él. No asumas que sólo porque muchas personas estén motivadas por dulces o dinero, tu hijo/a también lo estará. Busca elementos o actividades que tu hijo/a disfrute por encima de todos los demás. Además, el reforzador debe ser proporcional a la dificultad de la tarea. Guarda las cosas más deseadas para las tareas más difíciles (haga que las cosas más deseadas “valgan” más).

Para elegir recompensas, sigue estos consejos:

- Proporciona a tu hijo/a opciones de recompensas para mantener su interés. Cambia las opciones con frecuencia e incluye a tu hijo/a en la elección de las recompensas.
- Elige recompensas que encajen con el comportamiento o su rutina diaria (es decir, ver televisión cuando la tarea se completa a tiempo).





- Prepara recompensas grandes y pequeñas. Puede ser útil tener pequeñas recompensas que se puedan ganar diariamente para mantener el interés de los/as niños/as, pero también recompensas más grandes y emocionantes que mantengan su interés.
- Las recompensas deben ser cosas que tu hijo/a no obtendrá de otra manera. Por ejemplo, si pueden invitar a un amigo/a independientemente de si se lo ganan o no, esta recompensa no sería buena opción.

En la tabla a continuación, puedes encontrar algunas ideas de menú de recompensas, pero ten siempre en cuenta que debes considerar las preferencias únicas de tu hijo/a.

Diario	Semanalmente	Grandes premios (pide opinión a tu hijo/a)
--------	--------------	---

<ul style="list-style-type: none"> ● 1 ficha = 5 minutos de tiempo de dispositivo móvil ● 1 videojuego con los padres ● 20 minutos más tarde de la hora de acostarse ● 30 minutos de juego en el teléfono celular ● Libro extra a la hora de acostarse ● Escuchar tu música favorita en el coche ● Ver la televisión durante el desayuno ● Chicle 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cocinar algo especial ● 1 hora de juego de mesa a elección ● Invitar a un/a amigo/a ● Búsqueda del tesoro ● Salir a tomar un helado ● Elegir una película de alquiler ● Pintarse las uñas de los pies ● Ir a la tienda de animales ● Dinero ● Día libre de tareas ● Actividad especial con los padres ● Baño de burbujas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Noche familiar de bolos/minigolf ● Juguete económico ● Elegir una camiseta nueva ● Hacer una fiesta de pijamas ● Comer comida rápida/basura favorita ● Elegir un nuevo libro de lectura
---	---	--



Entregar el reforzador de apoyo

La economía de fichas es efectiva cuando el/a niño/a hace la asociación entre los refuerzos de respaldo y las fichas para participar en los comportamientos deseados.

El momento de las recompensas es importante. Cuando le das una ficha inmediatamente después del comportamiento deseado, es más fácil para el/a niño/a entender por qué comportamiento está siendo recompensado. Un retraso prolongado entre la conducta y el reforzador hace que se rompa el vínculo entre ambos.

Para los/as niños/as con discapacidades del desarrollo neurológico, la inmediatez puede marcar una gran diferencia porque les va bien cuando ven los resultados inmediatos de sus esfuerzos.

Solo dale el reforzador si la tarea se ha realizado. Para que el reforzador sea eficaz, tu hijo/a debe hacer algo para conseguirlo. Recibir el artículo o la actividad dependerá de que su hijo/a complete la tarea o el comportamiento. Si obtienen el reforzador al azar (incluso si el comportamiento no se completa), el reforzador no será tan motivador para tu hijo/a. Además, si les das el reforzador incluso si no completáis la tarea, tu hijo estará menos motivado para realizar la tarea.

Reducción de comportamientos inapropiados con la economía de fichas

El refuerzo en sí mismo no reduce los comportamientos inapropiados. Sin embargo, cuando fortalece un comportamiento alternativo mediante el refuerzo, es probable que vea el efecto colateral de reducir el comportamiento inapropiado. Entonces, en este caso, debes pensar en un comportamiento que tu hijo/a pueda hacer en lugar del comportamiento inapropiado.

Idealmente, elegiría un comportamiento que tu hijo/a no pueda hacer al mismo tiempo que el comportamiento inapropiado. Por ejemplo, si quieres que deje de golpear a su hermana/o cuando está enfadado/a, cualquier otra actividad que involucre sus manos

en ese momento será una conducta incompatible. Esto se conoce en ABA como un **comportamiento de reemplazo**.

Ejemplo de reducción de conductas inapropiadas

Digamos que quieres usar una economía de fichas con tu hijo Mateo. Ha estado tirando juguetes cuando le pides que los guarde. En este caso, crearía una economía de fichas para guardar sus juguetes (en la caja de juguetes). Dependiendo de su edad y habilidad, podrías decidir darle a Mateo una ficha por cada juguete que ponga en la caja de juguetes.

Una vez que haya implementado la economía de fichas, ignorará el comportamiento que está tratando de detener (arrojar juguetes) y prestará toda su atención al comportamiento de reemplazo (poner juguetes en la caja de juguetes).

Ventajas y desventajas de una economía de fichas

De acuerdo con Kazdin y Bootzin (1972), el uso de fichas como método de refuerzo a intercambiándolas por refuerzos de respaldo tiene una serie de ventajas. Por ejemplo:

- Puentear la espera entre la respuesta del objetivo y el refuerzo de respaldo.
- Permitir el refuerzo de una respuesta en cualquier momento.
- Se puede utilizar para mantener el rendimiento durante períodos prolongados cuando no se puede analizar el refuerzo de respaldo.
- Permitir que las secuencias de respuestas se refuercen sin interrupción.



- Mantienen sus propiedades reforzantes debido a su relativa independencia de los estados de privación.
- Están menos sujetos a los efectos de la saciedad.
- Proporcione el mismo refuerzo a las personas que tienen diferentes preferencias en los refuerzos de respaldo.
- Puede adquirir un valor de incentivo mayor que un solo reforzador primario.

Además, Miltenberger (2008) destaca cómo:

- El refuerzo positivo, a través de las fichas, se puede proporcionar inmediatamente después de que se produzca la conducta objetivo.
- Una economía de fichas está estructurada, por lo tanto, habrá coherencia con la forma en que se entrega el refuerzo positivo para los comportamientos objetivos.
- Las habilidades de planificación futura de un/a niño/a se pueden desarrollar porque se deben ganar diferentes cantidades de fichas para diferentes tipos de refuerzos de respaldo y las fichas deben conservarse hasta que se haya ganado suficiente.

Se debe utilizar un costo de respuesta solo para los principales comportamientos indeseables que deben suprimirse rápidamente. La atención principal de los padres y madres siempre debe centrarse en reforzar el comportamiento positivo. Además, nunca se debe usar un costo de respuesta si un/a niño/a aún no tiene fichas.

Una economía de fichas es una herramienta eficaz, pero podría no ser la mejor opción en todas las circunstancias. Considera las siguientes desventajas antes de implementarlo:

- Las fichas no tienen un valor innato. Incluso después de intentar enseñarle al/a niño/a el valor de la ficha, es posible que tenga dificultades para comprender esta idea y se sienta frustrado con este proceso.



- Para que un sistema de economía de fichas funcione, se requiere mucha planificación. Por lo tanto, asegúrese de tener tiempo para esa actividad.
- El/a niño/a podría perder interés o frustrarse. Es posible que tenga dificultades para aprender el valor de las fichas, tal vez el refuerzo de respaldo no sea motivador o tu hijo/a no gane las fichas lo suficientemente rápido. Si su sistema no parece funcionar, intente elegir un refuerzo de respaldo diferente o facilite que el/a niño/a gane fichas. Puede continuar ajustándose con el tiempo.

Aunque una economía de fichas puede no ayudarle a satisfacer todas sus necesidades, realmente es algo que vale la pena probar en casa.

Consejos para implementar un sistema de economía de fichas

Para una implementación más fácil de un sistema de economía de fichas, considera los siguientes consejos:

- Al comenzar con este nuevo concepto, fija la meta baja. Si es demasiado difícil de conseguir, no estará motivado.
- Elevar la meta con el tiempo. Haz que la recompensa sea más grande para un objetivo más grande, más pequeña para un objetivo más pequeño.
- Celebra cada ficha ganada. Haz que sea un gran problema.
- Involucralo/la en el proceso de diseño del sistema de economía de fichas. Si pueden elegir sus tokens y cómo almacenarlos, estarán más involucrados en el juego.
- Modifica el sistema sobre la marcha. Puedes aprender cuántas fichas mantienen a tu hijo/a interesado/a sin que le sea demasiado fácil ganar el reforzador.





REFERENCIAS

Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. Arch. Psychiat. Nervenkrank. 177, 76–137.

Autism Europe. (2013). 30 years of Autism-Europe. Link Magazine, 59.

Avenell, Alyce, "Using video modeling and role playing activities to teach social skills to middle school students with intellectual disabilities" (2012). *Capstone Projects and Master's Theses*. 418.

Barloso, K. (2020). Autism Social Skills: How to Enhance Social Interaction. Retrieved 18 September 2021, from <https://www.autismparentingmagazine.com/autism-social-skills/>

Barthélemy, C., Fuentes, J., van der Gaag, R., Visconti, P. y Shattock, P. (2002). *Descripción del Autismo*. (Documento oficial de la Asociación Autismo Europa, traducido de la edición original del 2000). Madrid: Confederación Autismo España, Federación de Asociaciones de Padres de Autistas (FESPAU) e Instituto de Salud Carlos III.

Bellini, S. (2009). Making (and keeping) friends: A model for social skills interaction. *The Reporter*, 8(3), 1-10.
<https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/making-and-keeping-friends.html>

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300301>

Bennie, M. (2015). What Life Skills Do Our Kids With Autism Need to Succeed? [Blog]. Retrieved from





<https://autismawarenesscentre.com/looking-aheadlife-skills-what-do-our-asd-kids-need-to-succeed/>

Bernard Rimland. (2021, October 17). *In Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Bernard_Rimland

Bettelheim, B. (1967). Empty fortress. Simon and Schuster.

Bettelheim, B. (1959). Joey. *Scientific American*, 200(3), 116-130.

Bruno Bettelheim. (2021, November 6). *In Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Bruno_Bettelheim

Campbell, G. (2008). Social Skills Training: Evaluating its Effectiveness for Students with Learning Disabilities, Emotional, and Behavioral Disorders. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5, 25.

Carrey, N. J. (1995). Itard's 1828 memoire on "Mutism caused by a lesion of the intellectual functions": A historical analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(12), 1655-1661.

Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A Comparison of Video Modeling with In Vivo Modeling for Teaching Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

Cooper, J. O., Heward, W. L., & Heron, T. E. (2019). *Applied Behavior Analysis* (3rd Edition ed.). Pearson Education.

Cuesta, J., Sánchez, S., Orozco, M., Valenti, A., & Cottini, L. (2017). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida.

DeFrancis, S. (2016, July). A Qualitative Study Analysis on How Utilizing a Token Economy Impacts Behavior and Academic Success. Brandman University: Chapman





University System. Retrieved November 2020, from https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=edd_dissertations

DeMyer, M. K., Barton, S., DeMyer, W. E., Norton, J. A., Allen, J., & Steele, R. (1973). Prognosis in autism: A follow-up study. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 3(3), 199-246.

Dinon, Andrea, "Role Play And Social Stories: An Intervention For Increasing Verbal Initiations In Children With Autism" (2013). Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019. 2931. <https://stars.library.ucf.edu/etd/2931>

Digby Tantam. (2021, October 22). *In Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Digby_Tantam

Dixon DR, Bergstrom R, Smith MN, Tarbox J. A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Res Dev Disabil*. 2010 Sep-Oct;31(5):985-94. doi: 10.1016/j.ridd.2010.03.007. Epub 2010 Apr 27. PMID: 20427149.

Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8(1), 23–39. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(99\)80009-2](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(99)80009-2)

Eisenberg, L., & Kanner, L. (1956). Childhood schizophrenia: Symposium, 1955: 6. Early infantile autism, 1943–55. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26(3), 556.

Eugen Bleuler. (2021, October 11). *In Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Eugen_Bleuler

Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(4), 625–638. <https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-625>

Gray C.A. (1998) Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. In: Schopler E., Mesibov G.B.





Hackenberg, T. D. (2009, March). Token Reinforcement: A Review and Analysis. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 91(2), 257-286. PubMed Central (PMC). 10.1901/jeab.2009.91-257.

Hans Asperger. (2021, November 4). *In Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Aasperger

How Can I Teach a Child with Autism Self-Help Skills?. (2020). Retrieved 11 September 2021, from
<https://www.appliedbehavioranalysisprograms.com/faq/self-help-skills-child-with-autism/>

Jean Marc Gaspard Itard. (2021, November 1). *In Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Marc_Gaspard_Itard

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31–43.
<https://doi.org/10.2307/1593630>

Kazdin, A. E. (Fall 1982). The Token Economy: A Decade Later. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(3), 431-445. Wiley Online Library. Retrieved November 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.1982.15-43>.

Kazdin, A. E., & Bootzin, R. R. (1972, Fall). The Token Economy: An Evaluative Review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(3), 343-372. PubMed Central (PMC).
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308287/pdf/jaba00041-0109.pdf>





Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(7), 812-826.

Kunce L.J. (eds) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?. Current Issues in Autism*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5369-4_9

Lattal, K. A., & Neef, N. A. (1996, Summer). Recent Reinforcement Schedules Research and Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 213-230.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279895/pdf/jaba00002-0079.pdf>

Leo Kanner. (2021, October 4). *In Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Leo_Kanner

Loewenstein, G., & Lerner, J. S. (2003). The role of affect in decision making. In R. Davidson, H. Goldsmith, & K. Scherer (Ed.), *Handbook of Affective Science* (pp. 619-642). Oxford, Oxford University Press.

Lorna Wing. (2021, November 7). *In Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Lorna_Wing

Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social psychiatry*, 1(3), 124-135.

Michael Rutter. (2021, November 7). *In Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Rutter

Miltenberger, R. (2008). *Behaviour modification*. Belmont, CA. Wadsworth Publishing.

Montull, M. *Habilidades de autoayuda* [Blog]. Retrieved from <http://teayudoautismo.blogspot.com/p/habilidades-de-autoayuda.html>





Morin, A. (2020). How to Use Behavior Modeling to Teach Your Teen New Skills [Blog]. Retrieved from <https://www.verywellmind.com/what-is-behavior-modeling-2609519>

Moskowitz, A., & Heim, G. (2011). Eugen Bleuler's Dementia praecox or the group of schizophrenias (1911): a centenary appreciation and reconsideration. *Schizophrenia Bulletin*, 37(3), 471-479.

Ole Ivar Lovass. (2021, October 25). *In Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Ole_Ivar_Lovaas

Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 835-856.

Quick Guide to Autism Spectrum Disorder - Child Mind Institute. Retrieved 10 September 2021, from
<https://childmind.org/guide/autism-spectrum-disorder-quick-guide/>

Rimland, B. (1964). Infantile autism.

Role Play Activities for Students with Autism. Retrieved 20 September 2021, from
<https://study.com/academy/lesson/role-play-activities-for-students-with-autism.html>

Rosenwasser, B., & Axelrod, S. (2001). The contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. *Behavior modification*, 25(5), 671-677.

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). *Task analysis*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/task-analysis>

Shaping Behavior. (2019). [Blog]. Retrieved from
<http://https://www.totalspectrumcare.com/shaping-behavior/>





Shaping Behavior Using ABA. (2021). [Blog]. Retrieved from <https://howtoaba.com/shaping-behavior/>

Skinner, B. (1957). The experimental analysis of behavior. *American Scientist*, 45(4), 343-371. Retrieved July 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/27826953>

Social skills for autistic children. Retrieved 4 September 2021, from <https://raisingchildren.net.au/autism/communicating-relationships/connecting/social-skills-for-children-with-asd>

Squires, J., Bricker, D. D., & Twombly, E. (2009). *Ages & stages questionnaires (pp. 257-182)*. Baltimore, MD, USA:: Paul H. Brookes.

Steinbeck, J. (1937). *Of Mice and Men*. New York: Bantam.

Tantam, D. (2011). *Autism spectrum disorders through the life span*. Jessica Kingsley Publishers.

Task Analysis in ABA Therapy: Strategies and Examples - Regis College Online. Retrieved 16 September 2021, from <https://online.regiscollege.edu/blog/task-analysis/>

Temple Grandin. (2021, November 8). *In Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Temple_Grandin

Tinbergen, E. A., & Tinbergen, N. (1977). The aetiology of childhood autism: a criticism of the Tinbergens' theory: a rejoinder. *Psychological Medicine*, 6(4), 545-549.

Using Video Modeling to Teach Skills. (2018). [Blog]. Retrieved from <https://howtoaba.com/video-modeling/>

Wing, L. (1992). Manifestations of social problems in high-functioning autistic people. In *High-functioning individuals with autism (pp. 129-142)*. Springer, Boston, MA.





Webster, J. (2018). Teaching the Functional Skill of Tooth Brushing [Blog]. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/teaching-tooth-brushing-3961232>

Wodka, E. L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics*, 131(4), e1128-e1134.

Wolfgang, C. (2009). *Solving discipline and classroom management problems: methods and models for today's teachers* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Additional Websites/Resources

<https://depts.washington.edu/uwhatc/PDF/TF-%20CBT/pages/combined/CBT+-Home-Token-Economy-Guide.pdf>

<https://www.mayinstitute.org/news/acl/asd-and-dd-child-focused/use-token-economies-to-provide-positive-reinforcement-and-modify-behavior/>

<https://raisingchildren.net.au/autism/behaviour/understanding-behaviour/challenging-behaviour-asd>

<https://parent2parent.org.nz/behavioural-functions/>

<https://www.cdc.gov/parents/essentials/timeout/whatistimeout.html>

<https://raisingchildren.net.au/autism/behaviour/understanding-behaviour/challenging-behaviour-asd>

<https://www.appliedbehavioranalysisprograms.com/handle-challenging-behavior-child-with-autism/>

<https://www.special-learning.com/article/extinction>





<https://theconversation.com/how-do-you-design-a-home-for-someone-with-autism-57033>

<https://www.autismspeaks.org/signs-autism>

<https://autismawarenesscentre.com/calming-strategies-to-support-a-person-with-autism/>

<https://chicagoabatherapy.com/articles/7-relaxationself-calming-strategies-used-in-pediatric-aba-therapy/>

<https://otsimo.com/en/how-to-calm-down-autism-meltdown/>

<https://marybarbera.com/physical-prompting-for-autism-children-aba-ethics/>

<https://autismawarenesscentre.com/keep-person-asd-safe-abuse-mistreatment/>

