

**UNA APROXIMACIÓN POSITIVA AL ALUMNADO CON  
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

-Análisis profundo de los planes de apoyo conductual  
positivo en TEA-

**A POSITIVE APPROACH TO STUDENTS WITH  
AUTISTIC SPECTRUM DISORDER**

- In-depth analysis of positive behavioural support plans in  
ASD-

**MÁSTER UNIVERSITARIO DE PSICOPEDAGOGÍA****TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**Ámbito de mejora de la práctica educativa formal**

**Ester Montalvo Abadías**

Estudios de Psicología y Ciencias de la  
Educación. Universitat Oberta de Catalunya.  
Barcelona, Cataluña, España

**Laia Grecco Rubiras**

. Estudios de Psicología y Ciencias de la  
Educación. Universitat Oberta de Catalunya.  
Barcelona, Cataluña, España

21 de enero de 2021

## **RESUMEN**

En la presente investigación se estudia la eficacia del apoyo conductual positivo para atender al alumnado diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a través de una revisión bibliográfica exhaustiva. Se plantean y analizan los aspectos cruciales del enfoque del apoyo conductual positivo así como los resultados constatados en su implementación con alumnado con TEA mediante el análisis comparativo de los estudios previos realizados en torno a dicha temática.

Los datos recabados constatan que el uso de estrategias basadas en el apoyo conductual positivo resulta efectivo en la reducción a largo plazo de las conductas problemáticas de los usuarios con TEA; si bien éste tipo de praxis está todavía en vías de desarrollo, especialmente en países como España, y se encuentra mucho más extendida en otros tipos de necesidades, como aquellos discentes que presentan un Trastorno Grave de Conducta.

### **Palabras clave:**

Apoyo conductual positivo, Trastorno del Espectro Autista, estrategias educativas, atención a la diversidad, problemas de conducta.

## **ABSTRACT**

The present research studies the efficacy of Positive Behavioural Support to attend to students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), through an exhaustive bibliographic review. The crucial aspects of the Positive Behavioural Support approach are proposed and analyzed, as well as the results found in its implementation with students with ASD through the comparative analysis of previous studies carried out on this theme.

The data collected confirm that the use of strategies based on positive behavioural support is effective in the long-term reduction of problem behaviours in users with ASD; although this type of practice is still under development, especially in countries like Spain, and is much more widespread in other types of needs, such as those students who have a Serious Behaviour Disorder.

### **Key words:**

Positive behavioural support, Autism Spectrum Disorder, educational strategies, attention to diversity, behaviour problems.

# ÍNDICE

I. Introducción.....	6
II. Justificación.....	8
III. Marco normativo .....	10
IV. Marco teórico.....	13
5.1 Procedimiento de búsqueda para la elaboración del marco teórico.....	13
5.2 Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	14
5.2.1 Origen.....	14
5.2.2 Clasificación .....	15
5.2.3 Definición y características .....	16
5.3 Intervención psicoeducativa en el TEA .....	18
5.3.1 Intervención en las alteraciones del comportamiento .....	19
5.3.1.1 Apoyo conductual positivo .....	20
5.3.1.1.1 Definición.....	20
5.3.1.1.2 Características de la intervención .....	21
5.3.1.1.3 Estrategias y factores de intervención.....	22
5.3.1.1.4 Implementación en el sistema educativo .....	23
5.4 Aportación a la sociedad y la ética profesional.....	25
V. Planteamiento del problema .....	27
5.1. Objetivos .....	27
5.2 Hipótesis.....	28
VI. Marco metodológico.....	29
6.1 Enfoque metodológico .....	29
6.2 Planificación de la investigación.....	30
6.2.1 Contexto de investigación .....	30
6.2.2 Estrategias de recogida de datos.....	30
6.2.3 Instrumentos de recogida de datos .....	33
6.3 Estrategia de análisis de datos.....	34
6.4 Cronograma.....	35
VII. Análisis de resultados.....	36
7.3 Análisis de los datos.....	36
7.3.1 Análisis del objetivo general 1 .....	36

7.3.2 Análisis del objetivo general 2 .....	40
VIII. Discusión, conclusiones y sugerencias .....	45
8.1 Discusión.....	45
8.2 Conclusiones .....	46
8.3 Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora .....	47
8.4 Perspectivas de futuro .....	47
IV. Referencias bibliográficas .....	49

## **TABLAS Y FIGURAS**

Tabla 1: Tipos de trastornos del neurodesarrollo según DSM-V .....	16
Tabla 2: Rasgos del autismo .....	17
Tabla 3: Relación de bases de datos con palabras claves utilizadas y número de artículos encontrados .....	29
Tabla 4: Resumen de los artículos encontrados .....	31
Tabla 5: Instrumento de recogida de datos .....	33
Tabla 6: Planificación temporal del proceso de la investigación.....	33
Tabla 7: Resumen de aportaciones en relación al O.E.1.1 .....	35
Tabla 8: Resumen de aportaciones en relación al O.E.1.2 .....	37
Tabla 9: Resumen de aportaciones en relación al O.E.1.3 .....	39
Tabla 10: Resumen de aportaciones en relación al O.E.2.1 .....	41
Tabla 11: Resumen de aportaciones en relación al O.E.2.2 .....	44

## I. Introducción

Hoy día, resulta insoslayable sostener que las sociedades occidentales abogan cada vez más por modelos educativos que contemplen cuantas estrategias sean necesarias para dar una respuesta eficaz al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En este sentido, las metodologías tradicionales han sido, sin lugar a dudas, ya desde las primeras leyes educativas, uno de los elementos presentes en las diferentes prácticas educativas.

Aún así, poco a poco, las innovaciones metodológicas han ido ganando terreno en la praxis pedagógica y se han logrado introducir nuevas estrategias aplicables a todo el alumnado, dando cabida a todo tipo de necesidades. La enseñanza multinivel, el aprendizaje cooperativo, la integración curricular, la enseñanza multisensorial o el contrato pedagógico, son ejemplos de metodologías cada vez más presentes en las aulas de los centros educativos.

No obstante, dentro de este esperanzador panorama, existen todavía muchas cuestiones que han de esclarecerse con el fin de seguir avanzando hacia un mayor progreso educativo y una mejor respuesta a la idiosincrasia implícita en nuestra sociedad. Es aquí donde se plantea un enfoque orientado hacia la atención a la diversidad, el apoyo conductual positivo, definido como una ciencia aplicada que utiliza sistemas educativos y métodos de cambio (rediseño ambiental) para mejorar la calidad de vida y minimizar comportamientos problemáticos (Carr *et al.*, 2002).

Así pues, las intervenciones basadas en dicho enfoque están especialmente dirigidas a usuarios que presentan alteraciones de la conducta, siendo aplicables en diversos tipos de necesidades educativas. Resulta un elemento sumamente interesante de analizar puesto que, al contrario que otros, fomenta los resultados y cambios conductuales a largo plazo, como ya se verá más adelante. Asimismo, este concepto tiene como fin primordial una mejora global del estilo de vida del que presenta la conducta problemática, obteniendo como consecuencia una modificación integral de la misma.

Ahora bien, el presente estudio, basado en el citado enfoque, está dirigido concretamente al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), definido como un tipo de trastorno del neurodesarrollo que presenta alteraciones en la interacción social, la comunicación y un patrón restringido de conductas e intereses (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013). En este tipo de trastorno, cuya sintomatología se definirá en detalle, es frecuente identificar patrones de alteraciones de conducta, en diversos tipos de manifestaciones: heteroagresiones graves, rabietas incontrolables, autopuniciones, etc. Así pues, la finalidad y principal interés de esta investigación reside en determinar la eficacia que tienen los planes de apoyo conductual positivo en alumnos que presentan TEA, haciendo hincapié en las conductas problemáticas y sus posibles modificaciones.

Para ello, se llevará a cabo una recopilación bibliográfica sobre los conceptos clave, analizando y comentando las investigaciones y estudios que se han

llevado a cabo sobre este tipo de metodología en alumnado con TEA; discutiendo, de manera crítica, las diversas conclusiones que se han podido establecer. Así, se establecerán una serie de determinaciones finales a través de las cuales se divulgará la relevancia y aportaciones de dicha metodología, así como el grado de efectividad que se obtiene en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

## II. Justificación

La elección de esta temática se debe a varios aspectos, destacando, en primer lugar, que dicho estudio de revisión, según la información consultada, carece de un respaldo académico sólido en el sistema educativo actual. Vivimos en la sociedad del conocimiento y la información, donde el deseo patente, cada vez mayor, por una enseñanza basada en la evidencia es un impulsor para iniciar investigaciones como la presente. Sin embargo, la praxis educativa en la que nos encontramos se basa, en muchos casos aún, en una metodología esencialmente memorística, tradicional y carente de innovación e investigación.

Es por ello que, con este estudio, se pretende revisar los conocimientos y la información que se ha adquirido sobre este tipo de enfoque, aplicándolo al alumnado TEA. La decisión de orientarlo a este trastorno parte del hecho de que la mayoría de las fuentes bibliográficas analizan la relevancia del apoyo conductual positivo de cara a los problemas conductuales, de manera genérica. Sin embargo, el TEA, como trastorno específico, resulta de gran interés como sujeto de análisis ya que se ha comprobado que muchos de los usuarios con TEA presentan una alta incidencia de alteraciones de la conducta, en diversos grados, originando una gran disfuncionalidad a la persona con este trastorno, así como a su entorno (Hervás y Rueda, 2018).

Aún más, los comportamientos problemáticos continúan siendo una de las principales causas de aislamiento y exclusión de las personas en situación de discapacidad. Sin un apoyo efectivo, los niños y adultos, en situación de discapacidad, que exhiben comportamientos problemáticos pueden esperar ser excluidos de los entornos educativos generales, entornos comunitarios y oportunidades de empleo. Las familias son desafiadas por jóvenes niños que muestran autolesiones y comportamientos disruptivos. Las escuelas son cuestionadas acerca de que tienen la capacidad para educar a niños con problemas conductuales. Es en este contexto donde se justifica la importancia de que haya surgido el enfoque de apoyo conductual positivo. Desarrollar la competencia conductual en niños y adultos en situación de discapacidad es esencial, pero no suficiente (Biglan, 1995). Se deben diseñar escuelas, hogares y comunidades que prevengan eficazmente los problemas conductuales. El enfoque de apoyo conductual positivo enfatiza el hecho que un niño en situación de discapacidad es parte de su entorno.

De manera análoga, el Trastorno del Espectro Autista es una realidad fácilmente identificable en las aulas de los actuales centros, probablemente debido a que la incidencia de este trastorno en la población haya ido aumentando, detectándose una prevalencia de aproximadamente un caso por cada 100 nacimientos en Europa (Autism Europe, 2017). Así pues, resulta de gran interés analizar el impacto en este tipo de necesidad, de modo que aquellos profesionales dedicados a la docencia y la orientación psicopedagógica, puedan conocerlo y tenerlo presente a la hora de trabajar con alumnado con TEA. Como destacan Bonilla y Chaskel (2016), es de suma importancia proporcionar “la adecuada capacitación del personal médico y educativo a cargo acerca de las necesidades y el rango de habilidades de los



niños con TEA, así como el entrenamiento en el uso de estrategias conductuales” (p. 26).

En cuanto a la motivación personal por la que se ha iniciado el estudio, se ha de aludir al contacto producido de manera temporal con alumnos con perfil TEA en el marco de las prácticas de carácter educativo realizadas hasta el momento. En la mayoría de los casos, se ha podido observar de manera sistemática la manifestación de disfunciones conductuales, en mayor o menor grado. Las conductas problemáticas siempre venían acompañadas de connotaciones negativas como la ruptura con la rutina diaria, el desequilibrio emocional, la tensión de los profesionales, etc. Asimismo, gran parte de la respuesta que se daba ante situaciones de tamaño complejidad, por parte de los docentes, se basaba en la contingencia física, la cual debe ser siempre la última medida restrictiva a tomar. Todo ello ha llevado al planteamiento de que, a día de hoy, sigue siendo realmente necesario informarse y formarse acerca de las posibles estrategias pedagógicas que puedan paliar y reconducir este tipo de conductas en el alumnado con TEA, con mayor efectividad que una simple contingencia física.

### III. Marco normativo

Dentro de este espacio en el que se engloba el Apoyo Conductual Positivo, es esencial centrarse en cómo las prácticas relacionadas con el tema en cuestión están fundamentadas desde una concepción legal en base al marco normativo, tanto estatal como autonómico, que sustenta el sistema educativo en nuestro país. Por tanto, en las siguientes líneas se pretende profundizar y reflexionar sobre cómo se refleja la atención a la diversidad en el marco normativo español y sobre cómo se contempla la aparición y el grado de regulación de la normativa vigente del Apoyo Conductual Positivo.

#### ➤ *Nivel estatal*

En primer lugar, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece como principios del sistema educativo español la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales que deriven de cualquier tipo de discapacidad; así como la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, y para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. El artículo 73 de la citada ley dispone que se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE), aquél que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta.

En esta nueva ley educativa la escolarización del alumnado con dificultades de aprendizaje se centrará en los principios de normalización e inclusión, para así, promover una igualdad efectiva e intentar que no se manifieste la discriminación. Aparte, se intentará fomentar la atención temprana de este alumnado. Se elaborarán las medidas curriculares y organizativas, así como adaptaciones del currículum, siempre teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumnado, intentando con esto mejorar la autonomía de estas personas y el trabajo en equipo. Según la legislación vigente será responsabilidad de los centros elaborar sus propias propuestas pedagógicas para atender a la diversidad y lograr el acceso de todo el alumnado a la educación común.

En referencia a las estrategias que tienen en cuenta la diversidad, en España, desde la divulgación de la Ley Orgánica Educativa de 2/2006 se comienzan a exigir respuestas metodológicas, organizativas y curriculares en el ámbito específico de la atención a la diversidad como se promulga en documentos como la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla que identifica

algunas de las medidas de apoyo ordinario<sup>1</sup> que adecúan los elementos del currículo a las características del alumnado para así proporcionar la atención individualizada necesaria en prevención de las dificultades de aprendizaje que presenten los alumnos, tal y como establece el artículo 9 del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

En este contexto, determinados alumnos con necesidades educativas especiales pueden presentar, a lo largo de su escolarización, conductas problemáticas graves que pueden afectar negativamente a su desarrollo personal y a sus oportunidades de participación en el medio escolar, social y familiar; así como a la convivencia en el centro y al ejercicio de los derechos básicos de todos los miembros de la comunidad educativa. Ante dichas conductas problemáticas, los docentes se enfrentan al reto de diseñar y aplicar intervenciones capaces de responder adecuada y eficazmente a las necesidades del alumno y a las del entorno en el que se producen.

➤ *Nivel autonómico*

Si bien a nivel estatal no existe una normativa específica sobre la implementación del Apoyo Conductual Positivo, existen referentes autonómicos, entre los que se pretende destacar, concretamente, el relativo a la Región de Murcia. Según la Resolución de 15 de abril de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se establece un protocolo para la evaluación e intervención ante conductas problemáticas en alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual, las intervenciones conductuales utilizadas tradicionalmente para abordar las conductas problemáticas no suelen ser eficaces para el alumnado con necesidades educativas especiales, ya que se centran básicamente en aplicar respuestas orientadas a suprimir o controlar la conducta, en lugar de centrarse en la adecuación o modificación de los contextos en los que aparece y en la enseñanza de habilidades alternativas que constituyan una forma apropiada de alcanzar el mismo objetivo que la conducta problemática.

En el tercer artículo de dicha ley, se dan directrices para el protocolo de evaluación e intervención ante conductas problemáticas graves, en la Región de Murcia. Se indica el procedimiento de actuación del protocolo de evaluación e intervención y cómo, a partir de la información obtenida en el análisis de necesidades, se ha de elaborar un plan individual de apoyo conductual positivo para el alumno. En dicho plan se debe priorizar la enseñanza de habilidades alternativas, el diseño de adaptaciones del entorno y la introducción de mejoras en el estilo de vida del alumno. Posteriormente, se recalca la existencia de una fase de seguimiento, para valorar el incremento en el uso de habilidades alternativas y la eliminación o disminución de la frecuencia e intensidad con la

---

<sup>1</sup> La Orden de 4 de junio de 2010 que regula el Plan de Atención a la Diversidad define en su artículo 4 las medidas ordinarias como “todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo (...) al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa”.

que ocurren las conductas problemáticas; así como la evaluación de la eficacia del plan de apoyo conductual positivo.

## IV. Marco teórico

Partiendo de los criterios de búsqueda para el diseño de este punto, el apartado que se desarrolla a continuación está integrado por diferentes subapartados, dentro de los cuales se profundiza en los aspectos fundamentales que conforman la piedra angular de este trabajo. En él, se distinguen dos partes. La primera de ellas se centrará en los conceptos fundamentales para la comprensión del Trastorno del Espectro Autista, donde se desarrollarán distintos aspectos teóricos. Por otra parte, la segunda versará sobre el Apoyo Conductual Positivo y su contextualización en el sistema educativo.

### 5.1 Procedimiento de búsqueda para la elaboración del marco teórico

La búsqueda documental se ha establecido, principalmente, a través de recursos digitales. Estos recursos se han extraído de una serie de bases de datos, como son PubMed, Google Académico, Dialnet, Redined y Deepdyve.

Además, dicha búsqueda se ha realizado adecuadamente gracias a una selección concreta, específica e idónea de diversos criterios, con el objetivo de conseguir una correcta gestión de los datos que han proporcionado. Se han basado en una serie de palabras clave, establecidas en castellano e inglés: autismo/autism; apoyo conductual positivo/positive behaviour support; intervención PACP/PBS intervention.

Los criterios de inclusión y de exclusión tenidos en cuenta para este estudio de revisión han sido los siguientes:

a) Criterios de inclusión. Se ha realizado una búsqueda sistemática, primeramente, de aquellos artículos, investigaciones, libros, etc., que tengan una relativa franja de actualidad: desde el 1990 hasta el 2020. Este criterio temporal tiene el fin de cubrir un período amplio de modo que se incluyan todos los estudios realizados y se obtenga una visión general del estudio. Otro criterio ha sido el idioma propio de cada estudio, poniendo como protagonista el castellano. Este criterio tiene una base de competencia lingüística, ya que se puede llegar a producir una barrera idiomática o se puede establecer un condicionamiento del criterio del idioma. En definitiva, el estudio establece el castellano y el inglés como bases idiomáticas. Además, uno de los criterios más relevantes a tener en cuenta ha sido que el contenido y la realización de dichos estudios se hayan realizado en países de habla hispana.

b) Criterios de exclusión. Como criterios de exclusión, se han descartado aquellos estudios que no cumplen con los criterios de inclusión. Un claro ejemplo serían estudios desarrollados en el siglo XXI (exceptuando los de los últimos cinco años), además de excluir una base idiomática centrada en otro idioma (alemán, francés, italiano...). Es importante, además, resaltar que aquellos estudios generalizados sobre esta temática no han sido incluidos, ya que son de mayor interés aquellos que aportan una serie de ideas específicas sobre este tipo de trastorno e intervención.

## 5.2 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

### 5.2.1 Origen

Desde sus primeras descripciones, el autismo ha planteado múltiples interrogantes acerca de su origen, de su naturaleza y de su evolución. Las respuestas a esos interrogantes han sido muy diferentes a lo largo del tiempo. En algún momento del desarrollo del sistema nervioso se producen alteraciones en vías y centros específicos relacionados con procesos psicológicos superiores, pero ¿qué causa esas alteraciones? Esta es una pregunta para la que aún carecemos de respuesta. Las hipótesis más plausibles, y que están recibiendo más apoyo empírico, sitúan su origen en una predisposición genética compleja y multifactorial que interactúa con factores ambientales, de los que aún tenemos muy poca información. Asimismo, los estudios con familias indican un aumento del riesgo de autismo del 10% al 20% en familias en las que ya hay un hijo con el trastorno (Coll *et al.*, 2001).

Partiendo de los orígenes, en 1943 Leo Kanner, basándose en las observaciones de 11 niños que presentaban alteraciones que afectaban a su comportamiento, publica el artículo “Los trastornos autistas del contacto afectivo”, en el que propone un nuevo síndrome infantil al que denominó Autismo Infantil Precoz. Kanner agrupó las alteraciones en 3 áreas: alteraciones en la interacción social (incapacidad para relacionarse, no contacto ocular, etc.), alteraciones en la comunicación y el lenguaje (ecolalias, dificultades para entender la ironía, etc.) y alteraciones en el comportamiento (las actividades espontáneas muy limitadas, inflexibilidad en las rutinas, etc.) (Artiga-Pallarès y Paula-Pérez, 2012).

Un año más tarde, en 1944, el neuropediatra Hans Asperger describió los casos de cuatro niños que presentaban alteraciones peculiares que se manifestaban en su comportamiento, trastorno al que denominó Psicopatía Autística. Sin embargo, su descripción no tuvo la influencia de la de Kanner y su propuesta no fue incluida en las clasificaciones psiquiátricas hasta 1994, sustituyéndose la denominación de Psicopatía Autística por la de Síndrome de Asperger. (Garrabé De Lara, 2012).

Kanner y Asperger coinciden en aspectos muy nucleares: ambos señalan que la alteración principal es la incapacidad para relacionarse con los demás y el entorno; y proponen un origen innato o constitucional del trastorno, que aparece temprano en el desarrollo y que afectará a la persona toda su vida. Ambos eligen la palabra autismo y difieren en aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje y el desarrollo intelectual de los niños. Aunque la publicación de Asperger se realiza un año después que la de Kanner, no está claro quién utilizó por primera vez el término autismo para referirse a este tipo de trastornos (Martos-Pérez y Morueco, 2007).

Las primeras concepciones (1943-1963) fueron de corte psicodinámico, desde esas posiciones teóricas se consideró al autismo como un trastorno emocional severo que se producía en niños que eran potencialmente «normales», como consecuencia de los conflictos emocionales provocados por relaciones afectivas anómalas con las figuras de crianza, especialmente con la madre. Los hallazgos de numerosas investigaciones empíricas realizadas durante esos

años y el cambio de paradigma en psicología (no hay que olvidar que en esos momentos la revolución cognitiva está en pleno auge) provocaron un cambio en la concepción del autismo, que pasó a ser considerado como un *trastorno cognitivo (1963-1983)*. Desde esa óptica se considera que las alteraciones cognitivas y no las afectivas son las que tienen una importancia decisiva y primaria en el trastorno y explicarían las dificultades de relación, comunicación y comportamiento de los niños con autismo. (Jiménez, 2001).

Además, se pensaba que tenía que existir algún tipo de disfunción biológica, no determinada en esos años, que causara las alteraciones cognitivas que presentaban los niños con autismo; Sin embargo, no se encontró una alteración cognitiva que fuera universal y específica del autismo, pero el análisis que se hizo durante esta etapa tuvo consecuencias muy importantes. En 1979, Wing y Gould plantearon la utilidad de considerar al autismo como un continuo o un espectro, proponiendo el término de Trastornos del Espectro Autista que incluiría a las personas con síndrome de Autismo Infantil Precoz y a todos aquellos que presentaran un conjunto de síntomas en determinadas dimensiones psicológicas. Las alteraciones en la triada socialización-comunicación-imaginación serían lo definitorio del autismo, pero habrían otras funciones psicológicas que pueden alterarse (lenguaje, capacidades intelectuales, etc.), además de otras alteraciones asociadas (trastornos del sueño, alimentación, etc.) (Baron-Cohen, 1990).

## **5.2.2 Clasificación**

Un avance muy significativo lo constituyó considerar el autismo como un trastorno del desarrollo, en el que se producen alteraciones o desviaciones cualitativas en ámbitos de funcionamiento que definen de forma muy característica al ser humano. El concepto de trastornos del desarrollo ha sufrido una clara evolución que ha sido bastante similar a la relativa a la discapacidad, sucediéndose a lo largo del tiempo los mismos enfoques (médico-rehabilitador, social, biopsicosocial) para intentar comprenderlos y plantear la intervención.

En la clasificación del Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) que propone la Asociación Americana de Psiquiatría ha habido cambios muy sustanciales desde la primera vez que incluyó el término de trastornos del desarrollo, cuando se refería exclusivamente al autismo infantil (trastorno profundo del desarrollo) y a los trastornos del lenguaje y del cálculo (trastornos específicos del desarrollo) en el DSM-III (APA, 1980). En el DSM-IV-TR (APA, 2002), se incluyó al Trastorno Autista en la categoría diagnóstica de los llamados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), junto con el Trastorno de Asperger, el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo de la niñez y los Trastornos Generalizados del Desarrollo No Especificados.

En la edición actual, DSM-V (APA, 2013), entre los numerosos cambios que se proponen, se observa por primera vez una organización de los trastornos que tiene en cuenta el desarrollo y el ciclo vital; de ahí la inclusión de una categoría denominada trastornos del neurodesarrollo, entre los que se incluye el trastorno del espectro autista (véase Tabla 1). Bajo la denominación de trastornos del neurodesarrollo se incluye:

... un grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo. Los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño comience la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. El rango de los déficits del desarrollo varía desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o del control de las funciones ejecutivas hasta deficiencias globales de las habilidades sociales o de la inteligencia (APA, 2013).

**Tabla 1**

*Tipos de trastornos del neurodesarrollo según DSM-V*

Trastornos del neurodesarrollo		
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	Trastornos motores
Trastorno del espectro autista	Trastorno específico del aprendizaje	

*Nota.* Elaboración propia

Así pues, actualmente, en el DSM-V se incluye el TEA dentro de los trastornos del neurodesarrollo. De este modo, se rompe con la anterior concepción categorial de los Trastornos Generalizados del Desarrollo y en cambio se propone una concepción dimensional que da cuenta de un conjunto de alteraciones cualitativas que se pueden manifestar con mayor o menor gravedad en un continuo del espectro. Los criterios clínicos para el diagnóstico no cambian con respecto al DSM-IV-TR, aunque se introducen algunas variaciones en relación con la versión anterior: los síntomas deben estar presentes antes de los 12 años, el autismo deja de ser un criterio de exclusión, con lo que ambos pueden diagnosticarse juntos y adquiere importancia el diagnóstico en la etapa adulta.

### 5.2.3 Definición y características

Se engloban bajo el término de trastorno del espectro autista (TEA) aquellos trastornos del neurodesarrollo cuyos síntomas incluyen alteraciones en el desarrollo de la comunicación y de la interacción social, junto con la presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, además de otras manifestaciones clínicas que pueden variar enormemente de un individuo a otro (García-Franco et al., 2019). Así, en un extremo del espectro podemos encontrarnos a personas en las que el cuadro de autismo se acompaña de discapacidad intelectual y marcado retraso o incluso ausencia de lenguaje, mientras que en el otro extremo del espectro se encontrarían aquellas personas que presentan alto potencial cognitivo y capacidades lingüísticas acordes con su edad cronológica.

De esta manera, el Trastorno del Espectro Autista afecta a la construcción de capacidades básicas implicadas en las diferentes áreas del desarrollo. Se



caracteriza por permanecer a lo largo del ciclo vital aunque sus manifestaciones varíen en las diferentes etapas evolutivas y provoca desadaptación en los diferentes contextos de desarrollo (familiar, escolar y sociocomunitario) (Alcantud *et al.*, 2012).

En nuestro país, Ángel Riviere desarrolló la propuesta de Wing diferenciando doce dimensiones psicológicas que, según él, siempre se alteraban en los trastornos que configuraban el «Continuo o espectro autista» y las agrupó en cuatro áreas (García, 2008):

- (1) Desarrollo Social.
- (2) Comunicación y Lenguaje.
- (3) Anticipación/Flexibilidad.
- (4) Simbolización.

Para poder evaluar las alteraciones que podían presentarse en cada una de esas dimensiones diseñó un instrumento, el Inventario de Espectro Autista (IDEA). Los principales rasgos descritos en estas dimensiones coinciden con los signos señalados (véase Tabla 2) por Paula-Pérez y Artigas-Pallarés (2014), quienes destacan que a partir del primer año, “se pueden agrupar en síntomas referidos a la comunicación social, a las conductas repetitivas – incluyendo estereotipias y uso atípico de objetos– y a las alteraciones en la regulación emocional” (p.45).

**Tabla 2**

*Rasgos del autismo basados en las características descritas por Paula y Artigas (2014)*

Características		
Déficits en la reciprocidad social y emocional	Movimientos estereotipados o repetitivos, o uso estereotipado o repetitivo de objetos o del lenguaje	Híper o hiporreactividad a estímulos sensoriales o interés desmesurado por aspectos sensoriales del entorno
Déficits en las conductas de comunicación no verbal usadas en la interacción social	Insistencia en la invariabilidad	Intereses muy restringidos, que son anormales por su intensidad o focalización
Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones	Adhesión inflexible a rutinas	Patrones ritualizados de conducta verbal o no verbal

*Nota.* Elaboración propia

Asimismo, el autismo se puede presentar asociado a cualquier nivel de inteligencia pero se sabe que la comorbilidad con la discapacidad intelectual es

muy frecuente. El porcentaje de personas con un TEA que presentan una discapacidad intelectual asociada oscila entre un 50%-60% (Salvadó-Salvadó *et al.*, 2012). Se puede asociar a cualquier otra condición médica, genética o ambiental.

En cuanto a los rasgos conductuales del autismo –principal interés del presente estudio– al tratarse de un trastorno del desarrollo, con la edad también se producen cambios en los comportamientos. La conducta puede variar en función del entorno y de la persona que esté con el niño o adulto, y la intervención puede modificar el patrón de conducta. Resulta inadecuado establecer una relación causal directa entre el autismo y la presencia de graves trastornos conductuales, pero se ha de partir de la base de que personas con autismo u otros trastornos generalizados del desarrollo son más vulnerables, más propensas a manifestar alteraciones conductuales, como aquellas autolesivas o comportamientos agresivos (Castillo y Grau, 2016).

### **5.3 Intervención psicoeducativa en el TEA**

La presencia de las características que se han descrito demandan la adopción de una perspectiva evolutiva que permita alcanzar una mayor comprensión sobre cómo evoluciona el individuo y la implementación de estrategias de intervención que, de manera temprana y en distintos contextos, promuevan el aprendizaje y la calidad de vida de la persona

La amplia y diversa propuesta de programas de intervención refleja el hecho de que no hay un programa válido para todas las personas con TEA, o incluso que sea válido para una misma persona en distintas fases del desarrollo. De ahí que haya que seleccionar para cada persona, en función de su perfil de habilidades y dificultades, de su contexto familiar, la mejor intervención posible.

Para facilitar esa tarea existen recomendaciones de buena práctica proporcionadas por grupos de expertos en el tratamiento en el TEA (Bejarano *et al.*, 2017). Algunas de ellas son:

- Los profesionales expertos son los que han de dirigir la intervención, de manera que se abarquen todos los contextos de desarrollo de la persona.
- Se debe fomentar la implicación y participación de la familia.
- La intervención debe ser personalizada y debe posibilitar el desarrollo óptimo de la persona.
- Los entornos abarcados en la intervención han de estar estructurados y deben ser predecibles. En el inicio, el entorno debe ser relativamente simple (sin estímulos distractores) y a medida que la autorregulación de la conducta en el entorno mejore, se irán realizando adaptaciones. Además, hay que facilitar comprensión de las relaciones a través de la mediación entre la propia conducta y la información contextual.
- En la intervención educativa en el TEA, se deben utilizar estrategias basadas en el aprendizaje sin errores. Esto se debe a que el aprendizaje por ensayo y

error en personas con TEA provoca el incremento de la negatividad, las alteraciones de conducta y la consecuente desmotivación.

- Se debe fomentar la motivación durante toda la intervención.

Los objetivos generales de la intervención psicoeducativa en el caso de personas con TEA han de dirigirse a:

- El desarrollo de competencias comunicativas, interactivas y cognitivas que les permitan comprender mejor a las otras personas y dar un significado pleno a sus relaciones y sus acciones.
- La disminución de comportamientos que provoquen interferencias en su estabilidad emocional y su independencia y que les provocan sufrimiento o estados emocionales negativos.

### **5.3.1 Intervención en las alteraciones del comportamiento**

Como se ha descrito anteriormente, aunque la presencia de alteraciones conductuales es frecuente en el TEA, no existe una relación causa directa entre el trastorno y las alteraciones de conducta porque, aunque es cierto que algunos síndromes conllevan una mayor vulnerabilidad a ese tipo de manifestaciones, su expresión va a depender -en gran medida- de variables del entorno y del contexto donde se desenvuelve la persona. Por lo tanto, esas conductas sólo pueden entenderse si se consideran desde la óptica de la interacción entre la persona y su entorno. (Salvadó-Salvadó *et al.*, 2012).

En ese sentido, desde hace años se viene utilizando la expresión de conductas desafiantes para designar a esas conductas que reflejan un desajuste importante entre la persona y su entorno (Emerson, 1995). Para Tamarit y Madrid (1995), las conductas desafiantes que van a precisar intervención son aquellas que: (1) implican daño o riesgo físico para la persona que las realiza o para las personas y objetos de su alrededor; (2) interfieren o bloquean el proceso de aprendizaje; (3) no son lesivas ni interfieren en el proceso de enseñanza, pero limitan o restringen el acceso de la persona a determinados entornos. Independientemente de las conductas desafiantes, las personas que presentan un TEA siempre manifiestan alteraciones de la flexibilidad comportamental y/o mental que se expresan en la restricción de sus actividades e intereses y en el carácter repetitivo y estereotipado de los mismos.

El análisis y evaluación de las conductas desafiantes y repetitivas ha de realizarse en relación a los contextos donde aparecen pues, en la mayor parte de las ocasiones, esas conductas ocurren y se mantienen por la presencia contingente de refuerzos positivos o negativos o por la falta de un entorno que proporcione a la persona actividades relevantes, predecibles y ajustadas a su nivel de desarrollo. Es decir, en la mayor parte de las ocasiones las conductas desafiantes son conductas intencionales que la persona realiza con el propósito de regular su entorno. En ese sentido, lo que está alterado, lo que resulta inadecuado es la forma que utiliza para transmitir determinados propósitos o intenciones. De esa idea se deriva que se ha de asumir que muchas

alteraciones comportamentales son manifestaciones de la falta o de la limitación de habilidades comunicativas (López y García, 2007)

En esa línea, Canal y Martín (2006) encontraron, después de analizar múltiples casos de conductas autolesivas, que existían tres factores distintos que podían explicar dichas conductas. En algunos casos, la conducta se mantenía por el refuerzo positivo contingente (la atención); en otros casos, se mantenía por un reforzamiento negativo (el niño lograba «escapar» de la situación de tarea); y en otros, la conducta lesiva no parecía estar controlada por factores externos, parecía ser intrínsecamente reforzante. Por tanto, conductas que pueden tener la misma forma, pueden tener funciones diferentes y ser el resultado de distintos factores.

Para Schreibman (2004), la intervención conductual en las alteraciones de conducta de las personas que presentan un TEA se ha de caracterizar, entre otros aspectos por:

- a) El abandono del uso de los procedimientos aversivos o negativos para eliminar o disminuir conductas desajustadas y el desarrollo de técnicas basadas en la manipulación de los antecedentes de las conductas.
- b) Considerar las conductas inmersas en los contextos en los que se producen.

### **5.3.1.1 Apoyo conductual positivo**

#### **5.3.1.1.1 Definición**

El campo de los apoyos para la conducta positiva ha crecido rápidamente en la última década como una práctica para abordar los desafíos reales y difíciles que plantean las conductas problemáticas. En España, se empezó a aplicar con éxito el PACP en centros especializados en la atención a personas con autismo y otras alteraciones psíquicas a partir de la década de los noventa (Canal y Martín, 2006).

La manera expuesta de entender la intervención en las alteraciones de conducta es la que define al enfoque del Apoyo Conductual Positivo (ACP), que se basa en la intervención proactiva para modificar el contexto en el que se desenvuelve la persona, brindándole los apoyos necesarios para que disminuyan las conductas problemáticas y aumente su calidad de vida. Desde esa perspectiva, se propone un enfoque de intervención que se basa, entre otros supuestos, en la idea de que las conductas problemáticas están estrechamente relacionadas con los contextos en los que se producen y tienen ciertas funciones que hay que preservar porque lo alterado suele ser la forma en la que se expresan funciones que son adecuadas (Carr, 1998). Así pues, el apoyo conductual positivo (ACP) implica la evaluación y ajuste de entornos para que las personas con problemas de comportamiento experimenten reducciones en dichos problemas y un aumento en la calidad social, personal y profesional de sus vidas.

El ACP comprende la aplicación del análisis del comportamiento a los problemas sociales creados por tales comportamientos, como autolesiones, agresiones, la destrucción de la propiedad, los desafíos y interrupciones. Es un

enfoque que combina valores sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad con una ciencia práctica sobre cómo se producen los cambios de comportamiento (Forteza et al., 2015).

De este modo, un apoyo eficaz implica tanto modificar los entornos, como también enseñar nuevas habilidades y controlar consecuencias para obtener más de un cambio sobre el comportamiento. Se trata de un sistema de apoyo que aplica las leyes básicas del análisis del comportamiento para producir un cambio amplio en las opciones de vida, aprendizaje, trabajo y ocio disponibles para las personas que exhiben las conductas problemáticas (Lucyshyn et al., 2007). Asimismo, es un enfoque que exige un cambio funcional en el problema conductual, pero mantener ese comportamiento sin un cambio en el contexto de una vida estéril es un objetivo inaceptable.

### **5.3.1.1.2 Características de la intervención**

El cambio de comportamiento es necesariamente el resultado de cualquier esfuerzo de apoyo conductual. Este apoyo afecta a las actividades que realiza una persona (por ejemplo, la familia puede salir a comer), las personas con las que pasa el tiempo (por ejemplo, la variedad de relaciones que dan forma a su desarrollo social), el grado en que la elección está disponible, y el grado de que la persona aprende habilidades que lo hacen menos dependiente.

Por otro lado, para comprender realmente los patrones de conductas problemáticas es esencial la evaluación funcional. La evaluación funcional es el proceso de identificar eventos que predicen de manera confiable y mantener comportamientos problemáticos (Canal y Martín, 2006). El propósito de la información de evaluación funcional es mejorar la efectividad y eficiencia del apoyo conductual. En este sentido, la evaluación funcional es un meticuloso proceso que trata de comprender cuándo, dónde y por qué un niño presenta conductas problemáticas.

Para ello, el proceso adopta la perspectiva de la persona con problemas de conducta. El supuesto no es que los individuos están defectuosos, sino que "experimentan el mundo que los rodea de una manera que es diferente a la de sus compañeros" (Escribano et al., 2003 p.18). Eventos que otros ven como neutrales o gratificantes pueden resultarles aversivos; eventos que otros encuentran comunes pueden ser potencialmente positivos. Suponiendo que el comportamiento problemático tiene sentido desde la perspectiva del niño en situación de discapacidad, se enmarca el desafío de la evaluación como uno de los primeros conceptos fundamentales de esta perspectiva. Este enfoque más integral está guiado por cinco características centrales (Vismara y Rogers, 2010):

- Las intervenciones integrales abordan todas las conductas problemáticas mostradas por un enfoque individual.
- Las intervenciones integrales son aplicadas en todos los momentos apropiados del día.
- Las intervenciones integrales son impulsadas por una evaluación funcional.
- La mezcla de intervenciones integrales abarca múltiples procedimientos.
- Las intervenciones deben resultar adecuadas al contexto.

Así pues, el primer paso de la intervención consistirá en hacer una evaluación funcional de las conductas problemáticas con la finalidad de identificar los factores que están incidiendo en su aparición y mantenimiento. Desde ese enfoque, Hernández et al. (2005) plantea que la intervención para prevenir o disminuir la aparición de conductas desadaptadas debe dirigirse:

1) Al entorno, que ha de adaptarse para favorecer el ajuste de la persona. Como se ha señalado, en el caso de las personas con TEA existen graves dificultades para extraer información de las claves que permiten comprender lo que ha ocurrido, lo que está ocurriendo o lo que está por ocurrir. Para minimizar esas dificultades y favorecer la anticipación y la comprensión de las diferentes situaciones, el entorno tiene que aportar de forma permanente:

(a) Información por adelantado de lo que va a ocurrir proporcionándosela, fundamentalmente, mediante claves estímulares visuales tales como objetos, fotos, dibujos, pictogramas, texto, etc.

(b) Información de lo realizado (feedback).

2) Al mismo tiempo, hay que intervenir para enseñar a la persona habilidades específicas de: comunicación, anticipación y planificación, flexibilidad y autorregulación.

### **5.3.1.1.3 Estrategias y factores de intervención**

Dado que la intervención está vinculada directamente a la evaluación dentro del marco de apoyo conductual positivo, también hay cambios en el quién, dónde, qué y cuándo de la intervención.

Con respecto a "quién", durante más de tres décadas, han sido investigadores, psicólogos y otros expertos que han implementado la intervención. Sin embargo, el énfasis del apoyo conductual positivo en la validez ecológica de las intervenciones ha fomentado la búsqueda de apoyos en el entorno, es decir, en agentes de intervención típicos (Ross, 2007). No obstante, aunque el reciente aumento de la participación de los padres y los profesores representa un paso constructivo en esta dirección, no es suficiente. La mayoría de las personas y/o alumnos cuentan con una amplia red de apoyos sociales que incluye a hermanos, amigos, abuelos, vecinos y otras personas cuya participación en la intervención rara vez se ha aprovechado. La participación de este amplio círculo de personas como agentes activos de intervención juega, por tanto, un papel fundamental y es probable que el papel de apoyo se convierta en un factor importante en el apoyo conductual positivo.

Con respecto al "dónde", el enfoque tradicional ha enfatizado el laboratorio, la clínica y los entornos institucionales segregados. Una vez más, sin embargo, la validez ecológica por la que se opta en el campo de aplicación del ACP para llevar a cabo intervenciones hace hincapié en los ajustes del contexto (Ross, 2007). El hogar, la escuela y el lugar de trabajo representan un buen comienzo, pero constituyen sólo una pequeña porción del universo de posibilidades. Ampliar la variedad y amplitud de agentes de intervención y los entornos es una señal de que el ACP progresa hasta el nivel más alto de validez ecológica.

Por otra parte, el enfoque en el cambio integral de estilo de vida y los problemas del contexto constituye un impulso hacia una reconceptualización del "qué" de la intervención. Así, en el pasado, la pregunta ha sido a menudo "¿qué intervención es más apropiada para tratar con un problema particular?" Sin embargo, ha quedado claro que la naturaleza multidimensional de la calidad de vida requiere, a su vez, un enfoque de intervención multicomponente (Forteza *et al.*, 2015).

Además, los componentes no son necesariamente procedimientos de intervención discretos en el sentido tradicional. Por ejemplo, la extinción (un procedimiento discreto) puede ser un componente; sin embargo, el rediseño ambiental incluye sistemas sociales, secuencias de rutinas diarias, cuidado de relevo, asignación de recursos y desarrollo de apoyo, que también pueden estar involucradas aunque no sean el tipo de intervención discreta en variables que han dominado durante tantos años (Vismara y Rogers, 2010). Ha de existir una mayor concentración de esfuerzo diseñada para identificar estas variables fundamentales y crear decisiones sobre la mejor manera de combinar varios componentes en una intervención completa que atiende las necesidades de las personas en situación de discapacidad, así como de sus familias y allegados.

Asimismo, el enfoque del ACP en la prevención también influirá en el "cuándo" de la intervención. Como se ha señalado, el ACP es un enfoque en el que se implementan estrategias de intervención y apoyo de forma proactiva con miras a reducir la aparición futura de problemas de comportamiento. Recientemente, por ejemplo, el entrenamiento en comunicación funcional se ha utilizado con jóvenes niños para prevenir la aparición de problemas de conducta graves (González del Yerro, 2019). Existe una clara necesidad de ampliar este tipo de demostraciones. Específicamente, se deben poder identificar, desde el principio, las múltiples deficiencias en habilidades y contexto que eventualmente conducen a un comportamiento problemático y a una mala calidad de vida resultante. Cuando estos factores de riesgo son identificados y comprendidos, se llega a estar en condiciones de enseñar habilidades cuidadosamente seleccionadas y delineadas así como de diseñar entornos de vida de forma proactiva ante cualquier desafío de comportamiento que pueda manifestarse. De esta manera, se cambia de un enfoque tradicional en problemas y dificultades a un nuevo enfoque positivo en la construcción de fortalezas individuales y la creación de entornos de vida que respaldan una alta calidad de vida.

#### **5.3.1.1.4 Implementación en el sistema educativo**

Entre los cambios más importantes en la educación en los últimos 15 años se encuentra la expansión en los resultados de las intervenciones a través del apoyo conductual positivo (González del Yerro *et al.*, 2019). Los estudios muestran como la implementación de dichas intervenciones ha ido incrementándose gradualmente, especialmente en los últimos años. Como explica Carr (2002) citando a Horner (1997), "con el paso del tiempo, ha habido un aumento en la frecuencia en que las intervenciones tienen lugar en contextos normalizados, llevados a cabo por agentes normalizados en la intervención" (p.9). Se ha producido un aumento significativo tanto del alcance

como de la frecuencia con que se realizan las intervenciones que se centran en paliar las necesidades del contexto en lugar de la conducta problemática.

Como enfoque general, el apoyo al comportamiento positivo surgió del marco inicial del análisis de comportamiento aplicado e incorpora conceptos más recientes y avances metodológicos. Sin embargo, el impacto de estos logros ha tenido un efecto limitado en los procedimientos aplicados en las escuelas, hogares y comunidades. Una razón para este impacto limitado es que la atención detallada a las personas no se ha combinado con la atención a los sistemas organizativos necesarios para implementar este enfoque a gran escala (Escribano et al., 2014).

Los procedimientos de evaluación han ayudado a identificar dónde y cuándo serán efectivas las estrategias conductuales específicas, y se ha hecho gran énfasis en que las intervenciones integrales amplían aún más la variedad de condiciones y variables donde se utiliza el apoyo conductual positivo. Cada uno de estos procedimientos han contribuido al incremento del nivel de impacto del enfoque del apoyo conductual positivo. Para que ocurra el siguiente nivel de impacto, sin embargo, se debe incluir la aplicación del apoyo conductual positivo en grandes grupos.

Biglan (1995) argumentó de manera insistente que el análisis de la conducta se puede aplicar en todas las comunidades. Asimismo, Escribano *et al.* (2014) proporcionan un modelo que aplica el apoyo conductual positivo con toda la escuela, sirviendo como la unidad de intervención. Éstos sugieren que cuando los principios del análisis del comportamiento son aplicados en todo el alumnado, se pueden lograr efectos que no solo benefician a todos los estudiantes de la escuela, sino que también mejoran la capacidad de la escuela para trabajar con el pequeño número de niños que necesitan un apoyo intenso e individualizado.

Por otra parte, Horner y Carr (1997) enfatizan cuatro mensajes centrales que dan forma a una visión para continuar desarrollando y sistematizando este enfoque en grandes comunidades, como la escuela:

- El apoyo conductual debería reducir conductas problemáticas y afectan cómo una persona vive.
- La evaluación funcional es la base para comprender los patrones de comportamiento problemático.
- La unidad de intervención conductual debe ampliarse si queremos construir la capacidad de nuestras escuelas y comunidades para brindar apoyo conductual eficientemente

En definitiva, se está evolucionando hacia la integración de un mayor número de prácticas asociadas con la filosofía adyacente al ACP, pero aún persiste una praxis esencialmente individualista y poco extendida en las escuelas y centros educativos.



#### 5.4 Aportación a la sociedad y la ética profesional

En base a la ética, el Apoyo Conductual Positivo suscribe el principio e ideal de normalización, es decir, que las personas en situación de discapacidad deben vivir en los mismos entornos que los demás y tener acceso a los mismos tipos de oportunidades que los demás (en términos de hogar, escuela, trabajo, recreación y vida social). El principio de normalización se basa, más críticamente, en la idea de la valorización del rol social, es decir, que el objetivo final es asegurar que a las personas que están en peligro de ser devaluados se les ayuda a asumir roles sociales valiosos, aumentando en gran medida la probabilidad de que se les otorgue el respeto de los demás, así como recibir una parte equitativa de los recursos existentes (Horner, 2000). De este modo, el principio de normalización conduce naturalmente al principio de inclusión.

En el terreno de la educación formal, la inclusión supone romper con los modelos hegemónicos que han exigido, de manera reiterativa, la adaptación de los alumnos al sistema, y no del sistema al alumno, como debiera ser; refiriéndose de este modo una renovación exhaustiva en los diferentes ámbitos educativos, comenzando por la implementación de una serie de cambios éticos, curriculares y didácticos, acordes a las bases ideológicas de la inclusión. La inclusión en la educación implica: (...) reestructurar las culturas, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de estudiantes en la localidad. Reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, no solo aquellos con impedimentos o aquellos que están categorizados como "que tienen necesidades educativas especiales" (Booth y Ainscow, 2002, p.3).

En cuanto a dichas bases, tal y como exponen Kim y Lindeberg (2012), el movimiento hacia un enfoque inclusivo de la educación se ha incorporado a los principios de los derechos humanos, la promoción de la justicia social, la provisión de una educación de calidad y el derecho a una educación básica para todos, junto con la igualdad de oportunidades. De este modo, recibir semejantes valores y derechos en el seno de la educación, llevándolos a la práctica, supone distanciarse de la construcción de escuelas basadas en un sistema segregador dual y de las políticas asimilacionistas y asistencialistas, que asumen como criterio excluyente la gravedad de las necesidades educativas de los alumnos. Se hace necesario, por consiguiente, avanzar hacia una escuela inclusiva que se rija por el principio de equidad y que ofrezca una educación de calidad adaptada a las características de todo el alumnado, ofreciendo así un abanico de posibilidades de aprendizaje muy beneficioso para todos aquellos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto heterogéneo<sup>2</sup> libre de barreras que impidan la interacción de personas de todo tipo durante la construcción de nuevos conocimientos y diferentes experiencias educativas.

Es de vital importancia que los maestros tengan una serie de nociones básicas acerca de las características de los alumnos con discapacidades y una

---

<sup>2</sup> Se abarca e incluye a individuos (alumnos, en este caso) con situaciones diversas en relación a su religión, sexo, raza, creencias, modos de aprendizaje, necesidades educativas...

comprensión profunda de sus funciones y responsabilidades en el proceso educativo (Winn y Blanton, 2005). En segundo lugar, es indispensable que el profesorado entienda cómo diferenciar la enseñanza para poder satisfacer las necesidades de los alumnos con diversas capacidades (Bateman y Bateman, 2002). Un tercer acercamiento a este tipo de prácticas educativas estaría basado en el uso de las diferentes estrategias efectivas en el aula que promuevan el compromiso académico y las actitudes positivas (Oliver y Reschly, 2007).

En síntesis, satisfacer las necesidades de diferentes capacidades requiere que los maestros tengan los conocimientos y habilidades necesarias para poder tener un impacto positivo en el desarrollo académico de los estudiantes. Para ello, es esencial que los maestros tengan la confianza de que su tipo de enseñanza es adecuada y efectiva para todo tipo de alumnos, deben poner en marcha actitudes y habilidades que favorezcan a los estudiantes con discapacidades, y exhibir las estrategias necesarias para poder hacer accesible el currículo a todos ellos. Es por ello que, bajo la ética sustentada en el enfoque de la normalización y la inclusión, se defiende la importancia de mostrar la efectividad y la relevancia de la intervención en el TEA a través de los planes de apoyo conductual positivo, proporcionando así una herramienta más a aquellos profesionales que quieran dar un paso más hacia la atención a la diversidad segura y eficaz. De esta manera, se concibe una manera de prevenir multitud de errores como los que se han cometido a lo largo de la historia educativa con los alumnos con discapacidades y trastornos, a quienes muchas veces se ha dado respuesta con una mera contingencia física.

Finalmente, en el trascurso de la realización del presente estudio se salvaguardan los principios éticos que rigen la redacción y divulgación de documentos académicos. Concretamente, se garantiza el compromiso con aquellos principios referidos al uso legal de la información, evitando cualquier forma de fraude o plagio.

## V. Planteamiento del problema

El propósito de esta investigación es conocer la eficacia de las intervenciones realizadas con alumnado que presenta TEA a través de los planes de apoyo conductual positivo, de manera que se identifiquen los resultados de los estudios previos realizados hasta la fecha. De este planteamiento general se puede extraer y deducir otras preguntas como las siguientes: ¿Es utilizado el apoyo conductual positivo en alumnos con Trastorno del Espectro Autista? ¿Cuáles son los resultados de aplicar los planes de apoyo conductuales positivos en el alumnado con TEA? ¿Es ésta una estrategia educativa efectiva para reconducir los problemas conductuales en este tipo de trastorno?

Para llevar a cabo la recogida de información y dar respuesta a dichas cuestiones, se propone realizar una investigación bibliográfica, aportando una visión crítica sobre los aspectos teóricos de cuantas investigaciones se recopilen y comenten en el estudio. Primeramente, para poder realizar el análisis comparativo propuesto, se recurrirá a la búsqueda bibliográfica que se establecerá, principalmente, a través de recursos digitales. Los recursos seleccionados se extraerán de una serie de bases de datos que serán detallados posteriormente. Asimismo, para su adecuada selección, se emplearán los criterios de inclusión y exclusión que permitan realizar un análisis completo y exhaustivo. Con esta recopilación de información, se espera dar una visión amplia sobre la temática elegida fundamentada en fuentes de valor científico.

### 5.1. Objetivos

En función del planteamiento del problema junto con las preguntas que guían la investigación, a continuación, se exponen los objetivos que pretenden otorgar a los mismos un carácter teórico-práctico con el fin de contribuir a esclarecer la utilidad del enfoque del ACP en el perfil TEA. Por tanto, se plantean dos objetivos generales (en adelante, O.G.) junto con los objetivos específicos (en adelante, O.E.) relacionados con los O.G.

#### ✓ **Objetivos generales**

O.G.1. Investigar y definir los planes de apoyo conductuales positivos como intervención en alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

O.G.2. Determinar la efectividad y los resultados de los PACP en el alumnado con TEA.

#### ✓ **Objetivos específicos**

O.E.1.1. Identificar los rasgos y necesidades conductuales de los alumnos con TEA a intervenir a través de los PACP.

O.E.1.2. Exponer las estrategias que surgen en las intervenciones en TEA mediante los PACP.

O.E.1.3. Proporcionar información sobre el apoyo conductual positivo y sus beneficios a la hora de atender al alumnado con TEA.

O.E.2.1. Conocer el estado actual sobre los resultados de las intervenciones realizadas en TEA a través de los PACP.

O.E.2.2. Identificar las limitaciones de las intervenciones realizadas en TEA mediante los PACP.

## **5.2 Hipótesis**

En cuanto a las hipótesis iniciales de las que parte el presente estudio, se formula lo siguiente:

- H1: Las intervenciones fundamentadas en el apoyo conductual positivo son efectivas para reducir las conductas problemáticas en alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
- H2: Las acciones educativas basadas en el apoyo conductual positivo están aún poco extendidas en los perfiles con TEA.

## VI. Marco metodológico

### 6.1 Enfoque metodológico

En la presente investigación se ha optado por adoptar una metodología de carácter cualitativo, basada en la revisión bibliográfica de contenido relacionado con la intervención en alumnado TEA a través de los planes de apoyo conductual positivo. Se ha llevado a cabo la selección de contenidos relevantes procedentes de publicaciones científicas halladas en bases de datos y repositorios accesibles. Esta búsqueda ha permitido revisar una serie de experiencias que, mediante búsquedas selectivas cruzadas de documentos a partir de determinadas palabras clave (véase Tabla 3) logran establecer un marco conceptual y revisar el estado actual de la cuestión sobre el tema: la efectividad de los PACP en alumnado con TEA.

De esta manera, son recabadas las características de dichas intervenciones, las técnicas y pautas seguidas, así como los resultados obtenidos en el trastorno escogido. En revisión de libros, artículos de revista e investigaciones de diversa índole, la propuesta resultante consiste en una herramienta que proporciona la capacidad para organizar, expresar, comunicar y divulgar los datos mayormente significativos, con el fin de alcanzar y proporcionar una mayor comprensión sobre la temática y su estado actual.

El conjunto de informaciones recogido trata de obtener una valoración global y una visión pedagógica que pretende analizar y cuestionar hasta qué punto resultan efectivas las intervenciones citadas. Por tanto, se analizan, desde una perspectiva crítica, los PACP en alumnado TEA, realizando un primer análisis de los resultados de dichos planes en diferentes tipos de perfiles; concretando, posteriormente, su validez en el TEA y las conclusiones constatadas por diversos autores a partir de diferentes investigaciones.

**Tabla 3**

*Relación de bases de datos con palabras claves utilizadas y número de artículos encontrados*

Bases de datos	Palabras clave	Número de artículos
Dialnet	Autismo	4
	Apoyo conductual positivo	
Google Académico	Intervención	4
	Autismo	
	Planes de apoyo conductual	
	positivo	
Pubmed	Intervención PACP	2
	Autismo/TEA	

	Apoyo conductual positivo	
	Intervención PACP	
Redined	Autismo/TEA	2
	Apoyo conductual positivo	
Compludoc	Autismo/TEA	1
	Apoyo conductual positivo	
	Autismo	

*Nota.* Elaboración propia

## 6.2 Planificación de la investigación

A continuación, se concretan determinados aspectos fundamentales para la implementación y puesta en marcha de la investigación, como son el contexto, las estrategias de recogida de datos y los instrumentos diseñados para este proceso de recopilación de la información.

### 6.2.1 Contexto de investigación

El ámbito en el que se centra el estudio, como ya se ha mencionado, es el educativo. El alumnado que presenta el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista es el principal destinatario y protagonista de la revisión; concretamente, aquellos que han sido intervenidos a través de los planes de apoyo conductual positivo, debido a la manifestación de conductas problemáticas. De este modo, el material bibliográfico del que se parte está enmarcado en el contexto de la educación y su estudio.

### 6.2.2 Estrategias de recogida de datos

En lo que se refiere a los criterios de selección de los documentos que se citarán y analizarán posteriormente, éstos se han seleccionado teniendo en cuenta los argumentos y contenidos que ofrecen. Además, ha sido relevante la perspectiva en la que se basa cada uno de los autores. Es especialmente importante partir del autismo como un concepto que se debe abordar desde el contexto educativo a través de una metodología diversa y, siempre, con una atención individualizada al individuo. Es por ello que los autores y documentos parten de estos conceptos, dando un papel relevante y necesario a este tipo de metodología en el sistema educativo y, en especial, al alumnado con trastorno del espectro autista.

Por otra parte, los criterios de inclusión y de exclusión que han fundamentado y guiado la búsqueda y selección, han sido los siguientes:

#### a) Criterios de inclusión

Tres de los principales criterios de selección establecidos se han basado en la relevancia, calidad y temática de los documentos. El empleo de las bases de datos referidas reafirma la garantía de relevancia de la selección, puesto que todos los textos han sido divulgados por revistas y editoriales de cierta

trascendencia pública. El conjunto de documentos ha sido revisado y emplea procedimientos y cuestionarios validados, así como un diseño y cuestiones adecuados. Por otro lado, la temática ha de hacer referencia principalmente a la implementación de los PACP en el autismo, si bien también se aceptan algunos documentos relacionados con las pautas a seguir en dichos planes y su intervención en perfiles distintos al autismo.

En cuanto a la franja temporal, con el fin de establecer una visión completa y global de los resultados que se han ido obteniendo a lo largo de los años, se han escogido tanto artículos pertenecientes a décadas anteriores, como aquellos recientes y actuales. Se ha previsto abarcar los últimos veintidós años, desde 1999 hasta 2020, puesto que se trata de una temática que ha ido evolucionando paulatinamente a lo largo de estas décadas. Además, otro criterio a tener en cuenta ha sido el del idioma en que se han publicado los textos, siendo éste el castellano, principalmente, y secundariamente, el idioma anglosajón. Asimismo, en el caso de los artículos que están relacionados con un mismo estudio, se ha seleccionado el más reciente, y en relación con las distintas versiones de un mismo estudio, se ha incluido la más completa.

#### b) Criterios de exclusión

Generalmente, se han descartado aquellos estudios que no cumplían con los criterios de inclusión. Se ha pretendido descartar algunos de los documentos que hacían referencia a la intervención a través de los PACP en perfiles distintos al TEA, puesto que éste último es el que interesa analizar principalmente. Además, no se han tenido en cuenta estudios con ideas muy generales de la cuestión ni aquellos publicados en años anteriores a la década de los noventa. En cuanto a la base idiomática, se han descartado estudios surgidos en la búsqueda en lenguas distintas a la castellana o la inglesa.

Una vez definidos los criterios de inclusión y de exclusión, así como las palabras clave, se procedió a la lectura de los títulos, resúmenes y argumentos de cada publicación, para identificar aquellos considerados irrelevantes para el estudio. Tras la aplicación de estos criterios, se realizó la lectura cuidadosa de la selección final de textos, y los datos significativos contenidos en estos fueron extraídos, analizados y contrastados. Con la búsqueda inicial se accedió a un total de 128 publicaciones, número que se redujo al aplicar los criterios de inclusión y exclusión enunciados. En concreto, 112 artículos no pasaron la selección por no cumplir todos los criterios de inclusión y fueron desestimados. Tras esta primera criba, el total de artículos se vio reducido a 34, entre los que figuraban artículos repetidos que se descartaron para conformar una muestra final de 13 publicaciones de idioma anglosajón (véase Tabla 4), que se ajustaban a las exigencias planteadas, posibilitando un análisis en profundidad de los documentos.

#### **Tabla 4**

##### *Resumen de los artículos encontrados*

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Idioma</b>	<b>Base de</b>
------------	--------------	---------------	---------------	----------------

					datos
1999	Buggey <i>et al.</i>	Training Responding Behaviours in Students with Autism: Using Videotaped Self-Modeling	Inglés	Pubmed	
2002	Turnbull <i>et al.</i>	A Blueprint for Schoolwide Positive Behaviour Support: Implementation of Three Components	Inglés	Redined	
2003	Iovannone <i>et al.</i>	Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders	Inglés	ERIC	
2006	Sandall <i>et al.</i>	Project DATA for Toddlers: An Inclusive Approach to Very Young Children With Autism Spectrum Disorder	Inglés	Pubmed	
2006	Valdivia	Classroom Management Strategies for Students with Autism	Inglés	Google Académico	
2009	Centro nacional de autismo de EEUU	Evidence-Based Practice Autism in the Schools	Inglés	Google Académico	
2011	Blair <i>et al.</i>	Positive Behaviour Support Through Family-School Collaboration for Young Children With Autism	Inglés	Google Académico	
2011	Chitiyo <i>et al.</i>	Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities	Inglés	DeepDyve	
2011	Fisher	Positive Behaviour Support for Students With Autism	Inglés	DeepDyve	
2014	Grant Crossen	Using Positive Behaviour Intervention Support for Children with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Classrooms	Inglés	DeepDyve	
2014	Hume <i>et al.</i>	Supporting Independence in Adolescents on the Autism Spectrum	Inglés	Google Académico	
2014	Neufeld <i>et al.</i>	Integrating Best Practices in Positive Behaviour Support and Clinical Psychology for a Child With Autism and Anxiety-Related Problem Behaviour: A Clinical Case Study	Inglés	Google Académico	



2017	Kidder McDonnell	y	Visual aids in positive behaviour support applied to autism.	Inglés	DeepDyve
------	---------------------	---	--------------------------------------------------------------	--------	----------

Nota. Elaboración propia

### 6.2.3 Instrumentos de recogida de datos

Como instrumento de investigación a emplear para poder recabar y posteriormente analizar la información obtenida de los diferentes documentos bibliográficos, se diseñó una tabla de doble entrada en la que se han expuesto los estudios seleccionados y las aportaciones a los ámbitos principales identificados (necesidades y rasgos conductuales de los alumnos con TEA, estrategias de intervención del ACP, beneficios del ACP en TEA, resultados de las intervenciones y limitaciones en las intervenciones implementadas) el proceso de análisis de las intervenciones realizadas mediante ACP en alumnado con TEA hasta la fecha. En cada fila de estos ámbitos, que guardan estrecha relación con los objetivos del estudio, se concreta qué tipo de aportación realiza el autor en cuestión al respecto y se han sombreado los ámbitos de los que habla cada autor (véase Tabla 5).

**Tabla 5**

*Instrumento de recogida de datos*

Estudios seleccionados	Rasgos y necesidades conductuales TEA	Estrategias de intervención (ACP)	Beneficios ACP	Resultados intervenciones	Limitaciones intervenciones
Buggey <i>et al.</i> (1999)		Automodelado en vídeo			
Iovannone <i>et al.</i> (2002)				Revisión estudios previos	Momentos previos y posteriores a la intervención
Turnbull <i>et al.</i> (2002)	Tipos de actitudes	Planificación centrada en la persona	Atención	Estudio de caso	Concordancia entre observadores
Sandall <i>et al.</i> (2006)				Caso empírico	
Valdivia (2006)			Tipo de conducta		

Centro Nacional de Autismo de EEUU (2009)		Tipo de reestructuración	
Blair <i>et al.</i> (2011)			Caso empírico
Chitiyo <i>et al.</i> (2011)			Caso empírico
Fisher (2011)			Tipo de muestra
Grant y Crossen (2014)	Sistema de recompensas		
Hume <i>et al.</i> (2014)		Valores	
Neufeld <i>et al.</i> (2014)			Caso empírico
Kidder y McDonnell (2017)	Apoyos visuales		

*Nota.* Elaboración propia

### 6.3 Estrategia de análisis de datos

Con el fin de analizar los datos recabados y dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, se han realizado diferentes tablas que han servido para recopilar las ideas fundamentales de cada documento, clasificando las mismas en función de los diversos ámbitos a explorar (necesidades y rasgos conductuales de los alumnos con TEA, estrategias de intervención del ACP, beneficios del ACP en TEA, resultados de las intervenciones y limitaciones en las intervenciones implementadas). Asimismo, se ha incluido una columna en la que se concreta el porcentaje de coincidencia entre las aportaciones de los autores en los respectivos ámbitos señalados.

De esta manera, se han encontrado similitudes y diferencias ente los documentos seleccionados. Gracias a la utilización de las tablas que se han comentado, se han expresado los resultados pertinentes que se han discutido y concretado en conclusiones posteriormente.

## 6.4 Cronograma

En el transcurso de la investigación se sucedieron una serie de fases ideadas para la recogida de información pertinente y su posterior análisis, tal y como se muestra en la Tabla 6:

**Tabla 6**

*Planificación temporal del proceso de la investigación*

	Nov-20	Dic-20	En-21	Feb-21
Búsqueda bibliográfica	■			
Selección de documentos		■		
Lectura bibliográfica	■			
Recogida y ordenamiento de datos		■		
Análisis de resultados		■		
Redacción de resultados			■	
Discusión y conclusiones			■	
Presentación del trabajo			■	
Difusión de resultados				■

*Nota.* Elaboración propia

## VII. Análisis de resultados

### 7.3 Análisis de los datos

Los hallazgos encontrados surgen de una muestra con una base idiomática anglosajona del 100%.

A continuación, se exponen de manera objetiva los resultados obtenidos centrando la atención en su relación con los objetivos de investigación.

#### 7.3.1 Análisis del objetivo general 1

Si bien uno de los objetivos principales del estudio es “*investigar y definir los planes de apoyo conductuales positivos como intervención en alumnado con Trastorno del Espectro Autista*”, también se han valorado una serie de objetivos específicos cuyos resultados se exponen a continuación.

##### Análisis objetivo específico 1.1.

El primer objetivo específico definido fue “*identificar los rasgos y necesidades conductuales de los alumnos con TEA a intervenir a través de los PACP*”, cuyos resultados se muestran en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Resumen de aportaciones en relación al O.E. 1. 1.*

O.E.1.1. Rasgos y necesidades conductuales de los alumnos con TEA a intervenir
<b>Turnbull <i>et al.</i> (2002)</b>
- Disrupciones
- Autolesiones
- Gritos
- Huida de tareas frustrantes
- Actitudes agresivas
- Conversación repetitiva
- <b>Fisher (2011)</b>
- Taparse los oídos
- Conversación repetitiva
- Pegar
- Gritos
<b>Porcentaje de coincidencia</b>
20%

*Nota.* Elaboración propia

Gritar, patear, ser agresivo o disruptivo o provocarse autolesiones son algunos ejemplos de conductas problemáticas que todo profesor quiere evitar, como coinciden la totalidad de los artículos seleccionados. Concretamente, el estudio de Turnbull *et al.* (2002) destaca la utilización de comportamientos de conversación excesivos y repetitivos para conseguir lo que se quiere y escapar de tareas frustrantes o menos preferidas, especialmente cuando le dicen al usuario con TEA que espere algo que quiere o le dicen que no puede interactuar con una persona u objeto preferido en particular.

Además, los estudiantes en el espectro del autismo que aparecen en artículo de Fisher (2011) luchan por comprender los pensamientos y sentimientos de los demás además de los propios. Como resultado, los adultos a menudo responden a sus comportamientos sin tratar de comprender las necesidades del estudiante. Por ejemplo, un estudiante que se tapa los oídos puede estar experimentando una sobrecarga auditiva causada por monitores de computadora, ruido en una asamblea escolar o instrucciones verbales excesivas de un maestro o profesional. Cuando un estudiante con TEA golpea a una persona, el estudiante puede estar expresando que necesita más espacio, que le gustaría jugar con esa persona, que tiene dolor físico o que no puede hacer lo que se le pide. Un estudiante con TEA que repite continuamente lo que se ha dicho, conocido como ecolalia, a menudo está tratando de indicar que necesita tiempo para procesar la frase repetida a fin de formular una respuesta adecuada. Una vez que los educadores reconocen que su comportamiento es comunicación y que cada comportamiento es un intento de satisfacer una necesidad, podemos apoyar a los estudiantes de formas nuevas y poderosas, como el apoyo conductual positivo.

#### Análisis objetivo específico 1.2.

El segundo objetivo es el relativo a “*valorar las estrategias que surgen en las intervenciones en TEA mediante los PACP*”, cuyos resultados se muestran en la Tabla 8.

### **Tabla 8**

#### *Resumen de aportaciones en relación al O.E.1.2.*

---

<b>O.E.1.2. Estrategias de intervención del ACP</b>
<b>Turnbull <i>et al.</i> (2002)</b>
- Herramientas de planificación centradas en la persona
- Reuniones con los agentes del contexto
- Coordinación entre hogar y escuela
- Instrucción directa y modelado
<b>Kidder y McDonnell (2017)</b>
- Apoyos visuales
<b>Buggey <i>et al.</i> (1999)</b>
- Automodelado grabado en vídeo

---

<p><b>Sandall et al. (2006)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza en la competencia comunicativa y social</li> </ul> <p><b>Grant y Crossen (2014)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de recompensas</li> </ul>
<b>Porcentaje de coincidencia</b>
12,5%

*Nota.* Elaboración propia

A lo largo de la revisión bibliográfica distintos autores resaltan determinadas estrategias de intervención, tal y como se describe a continuación.

En primer lugar, Turnbull *et al.* (2002) destacan el uso de los procesos de planificación centrados en la persona, como la incorporación de la herramienta de planificación "Elección de resultados y adaptaciones para los niños" (COACH) para enfocar los esfuerzos de ACP (Apoyo Conductual Positivo) más directamente en los padres. Asimismo, inciden en las reuniones del equipo de ACP más frecuentes y programadas con el personal de la escuela, los padres del alumno, el personal del proyecto de investigación y los representantes de agencias comunitarias para mejorar las comunicaciones entre el hogar y la escuela y mejorar las asociaciones entre todos los interesados. Otra estrategia que comentan es la de compartir datos sobre el comportamiento problemático del alumno entre la escuela y el hogar, utilizando un formulario de informe de progreso de comportamiento diario desarrollado específicamente para permitirle aprender a autocontrolarse y autogestionarse sus tres comportamientos objetivo (problema). Por otra parte, hacen hincapié en la instrucción directa, el modelado y retroalimentación en estrategias de ACP exitosas que se utilizan en la escuela para su implementación en el hogar, como las historias sociales.

Asimismo, Kidder y McDonnell (2017) destacan los apoyos visuales, los cuales son una práctica basada en la evidencia para ayudar a los estudiantes con autismo a lograr una variedad de habilidades. Las investigaciones sugieren que muchos niños con autismo son aprendices visuales y muchos luchan por comprender las expectativas presentadas solo en un modo verbal. El artículo de Kidder y McDonnell (2017) evidencia que a través de esta estrategia se reducen los comportamientos desafiantes en niños con TEA. Los métodos incluyen horarios de actividades, mapeo de contingencias, señales, intercambio de símbolos y narrativas sociales.

Por otro lado, Buggey *et al.* (1999) enfatizan la estrategia del automodelado grabado en video (VSM), desarrollado como un medio para permitir que los participantes se vean a sí mismos en situaciones en las que se están desempeñando a un nivel más avanzado de lo que normalmente funcionan. El VSM se ha utilizado eficazmente para entrenar comportamientos positivos y

reducir los comportamientos no deseados en una variedad de edades y comportamientos. Los hallazgos sugieren que el VSM puede constituir una intervención de cambio de comportamiento positivo que vale la pena considerar.

Además, Sandall *et al.* (2006) destacan la enseñanza en la competencia comunicativa y social mediante el uso de estrategias de enseñanza naturalistas para permitir que los niños actúen sobre el entorno para lograr sus objetivos y entablar relaciones sociales positivas con los demás. También enfatizan múltiples modos y funciones de comunicación por parte del niño, dependiendo de las habilidades y el interés del niño y el uso de estrategias de instrucción que mantengan el flujo natural de las actividades del salón. Destacan la acción de proporcionar un entorno que responda y sea predecible para cada individuo (por ejemplo, el uso de apoyos visuales para proporcionar información), así como el uso de estrategias de apoyo al comportamiento positivo y planes de comportamiento impulsados por el contexto para abordar las necesidades emocionales y autorreguladoras de los niños.

Por último, Grant y Crossen (2014) inciden en la creación e implementación de un sistema de recompensas basado en los intereses de los estudiantes animará a los estudiantes a aceptar las reglas y rutinas establecidas en el aula con la expectativa de que al hacerlo obtendrán lo que quieren al final.

Análisis Objetivo específico 1.3

El tercer objetivo consiste en “proporcionar información sobre el apoyo conductual positivo y sus beneficios a la hora de atender al alumnado con TEA”, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Resumen de aportaciones en relación al O.E. 1.3.*

<b>O.E.1.3. Beneficios del ACP en TEA</b>
<p><b>Valdivia (2006)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reducción de conductas problemáticas como las autolesiones y las agresiones</li> </ul> <p><b>Centro Nacional de Autismo de EEUU (2009)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reestructuración de respuestas de forma positiva y motivada</li> </ul> <p><b>Turnbull et al. (2002)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento de la atención y aumento de comportamientos ejemplares</li> </ul> <p><b>Hume et al. (2014)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de la tolerancia hacia los demás</li> <li>- Disminución de la victimización de los otros</li> </ul>
<b>Porcentaje de coincidencia</b>
20%

Valdivia (2006) estudió las creencias de los maestros en un programa basado en el centro para estudiantes con trastorno del espectro autista utilizando una escala Likert de cuatro niveles que consta de once declaraciones sobre el uso de estrategias ACP. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que el ACP puede mejorar o reducir el comportamiento problemático. Un participante estuvo totalmente de acuerdo en que el ACP puede eliminar el comportamiento problemático, mientras que el 21% de los encuestados estuvo de acuerdo en que el ACP puede eliminar el comportamiento problema en función de un promedio de las respuestas de acuerdo para las declaraciones número dos, cuatro y seis. Tres encuestados (14%) estuvieron de acuerdo en la declaración número once de la encuesta en que el ACP puede eliminar el comportamiento problemático como la agresión y las autolesiones.

Por otra parte, los niños con autismo a menudo se portan mal por razones muy específicas. A menudo, sin darse cuenta, se les enseña a responder a la fijación de límites de una manera negativa. Cuando se brindan apoyos conductuales positivos, a menudo pueden reestructurar sus respuestas de una manera positiva y motivada. Por el contrario, el niño en el espectro del autismo puede comportarse mal porque el ruido en la habitación de al lado es muy angustiante aunque no moleste a ninguno de los otros estudiantes en el aula. Puede balancearse hacia adelante y hacia atrás, taparse los oídos en respuesta al “ruido” y golpear a la chica que está a su lado que trata de consolarlo. Es poco probable que se calme hasta que se elimine el factor de estrés sensorial o hasta que se haya acostumbrado al sonido (Centro Nacional de Autismo de EEUU, 2009).

En cuanto al caso presentado por Turnbull *et al.* (2002) la enseñanza de expectativas universales abordó las necesidades del alumno intervenido, de Jeremy. Los tres problemas principales de conducta de Jeremy (tocar o agarrar de manera inapropiada; hablar en voz alta y perturbadora; y conductas fuera de la tarea) reflejan ejemplos de tres de las cinco expectativas centrales, respectivamente, de la siguiente manera: (a) estar seguro, (b) ser respetuoso y (c) estar listo para aprender. La instrucción al nivel de apoyo universal sin duda aumentó el acceso de Jeremy a la atención de un adulto en múltiples entornos para participar en comportamientos ejemplares.

Por otro lado, y en referencia a alumnado en la etapa de la adolescencia, el uso de estrategias consistentes con un enfoque de apoyo a la conducta positiva (por ejemplo, reglas de la escuela en torno al respeto por los demás) podría ayudar a los compañeros típicos a ser más tolerantes con los demás, reduciendo la victimización de los compañeros. (Hume *et al.* 2014).

### **7.3.2 Análisis del objetivo general 2**

El segundo objetivo principal del estudio es “*Determinar la efectividad y los resultados de los PACP en el alumnado con TEA*”, acerca del cual se han



analizado una serie de objetivos específicos cuyos resultados se exponen a continuación.

### Análisis Objetivo específico 2.1.

El primer objetivo específico está basado en “Conocer el estado actual sobre los resultados de las intervenciones realizadas en TEA a través de los PACP”, cuyos resultados se ven reflejados en la Tabla 10.

**Tabla 10**

*Resumen de aportaciones en relación al O.E.2.1.*

O.E.2.1. Resultados de las intervenciones
<b>Iovannone et al. (2002)</b>
- Eficacia constatada mediante evidencia
<b>Chitiyo et al. (2011)</b>
- Resultados cuestionables en el TEA, aunque efectivos en otros trastornos
<b>Turnbull et al. (2002)</b>
- Eficacia solo en algunos de los problemas conductuales, relacionados con la atención
<b>Blair et al. (2011)</b>
- Eficacia aceptable
<b>Neufeld et al. (2014)</b>
- Alto nivel de eficacia
<b>Sandall et al. (2006)</b>
- Eficacia significativa en el 80% de los participantes
<b>Fisher (2011)</b>
- Eficacia evidenciada en 36 de los 48 apoyos realizados
<b>Porcentaje de coincidencia</b>
72,8%

*Nota.* Elaboración propia

En base a las investigaciones previas, los autores Iovannone *et al.* (2002) manifiestan que, en los últimos 15 años, se ha proporcionado evidencia convincente con respecto a la efectividad de ACP para abordar los problemas de conducta de los estudiantes con TEA.

Asimismo, Chitiyo *et al.* (2011) examinaron en qué medida las intervenciones de ACP destinadas a reducir el comportamiento desafiante dan como resultado la mejora correspondiente en los logros académicos. La búsqueda arrojó cinco artículos con un total de 25 participantes. Cinco de los participantes habían sido

diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), cuatro con trastornos del desarrollo, tres con autismo, nueve con trastornos emocionales y conductuales y cuatro fueron identificados como estudiantes en riesgo. Según los resultados, los estudiantes con trastornos emocionales o conductuales y aquellos que se consideraron en riesgo obtuvieron intervenciones efectivas. Los estudiantes con discapacidades del desarrollo) y aquellos con autismo produjeron efectos de intervención cuestionables.

En relación a la investigación de Turnbull *et al.* (2002), éste proporciona un estudio de caso (se centra en un alumno de octavo grado con autismo) dentro de otro estudio de caso (se centra en una escuela intermedia urbana) en términos de la implementación del apoyo de comportamiento positivo (ACP). Los autores constatan que Jeremy, el alumno, continuó experimentando problemas importantes de conducta, como agarrar a otros o tocarlos de manera inapropiada (es decir, no estar seguro) mientras caminaba por el pasillo y hacía la transición hacia y desde clases y otras actividades. Además, los episodios ruidosos y perturbadores de Jeremy de hablar (es decir, no ser respetuoso) no mejoraron significativamente. Estas dos categorías de problemas de conducta requirieron un apoyo más intensivo para Jeremy. Sin embargo, ciertamente se logró cierto progreso en la capacidad de Jeremy para concentrarse en la tarea

En cambio, en el estudio de Blair *et al.* (2011) se utilizó un diseño de línea base múltiple en tres niños pequeños con autismo para evaluar el impacto del apoyo conductual individualizado, implementado a través de la colaboración entre la familia y la escuela, en las conductas problemáticas y apropiadas de los niños y en las interacciones adulto-niño. Los datos indicaron que los comportamientos objetivo de los niños mejoraron con la intervención durante el tiempo del círculo en la escuela y el tiempo de juego en casa, y sus comportamientos se generalizaron al tiempo en el centro no dirigido en la escuela y al juego en el patio de recreo de la comunidad. Las interacciones positivas de la maestra y la madre con los niños aumentaron mientras que las interacciones negativas disminuyeron. La validez social indicó que las intervenciones proporcionadas a través de la colaboración familia-escuela fueron aceptables y efectivas.

En cuanto a la investigación de Neufeld *et al.* (2014), estos realizaron un caso clínico para determinar la efectividad de una intervención multicomponente para un niño con autismo y problemas de conducta relacionados con apoyo conductual positivo (ACP). Los resultados de la observación directa durante la implementación con los intervencionistas documentaron una mejora gradual en el comportamiento del niño consistente con los pasos en la jerarquía de ansiedad. Los datos de seguimiento recopilados 24 meses después de la intervención indicaron un éxito continuo.

Asimismo, Sandall *et al.* (2006) presentan en su estudio el Proyecto DATA (Tratamiento apropiado para el desarrollo del autismo) para niños pequeños. Es un programa de intervención temprana inclusivo para niños de entre 1 y 3 años que han sido diagnosticados con TEA y se basa en un programa existente para preescolares con TEA en la Universidad de Washington, basándose en el ACP. Presentan el caso de ocho niños, quienes lograron avances durante el

tiempo que estuvieron inscritos en este programa. Seis de ellos obtuvieron avances significativos en más de una de las medidas de resultado.

Por último, Fisher (2011) llevó a cabo el estudio de caso de un estudiante, revelando pautas para desarrollar estrategias basadas en el ACP que aumenten el comportamiento prosocial y el rendimiento de un estudiante con TEA que se incluyó por completo en un aula de educación general. En enero, antes de la intervención, la maestra de Michael comentó que no sabía si la educación general era apropiada para él y que no pensaba que él estaría listo para el tercer grado. Dos meses después, sintió que “vamos hacia adelante y hacia arriba”, y en mayo pensó que Michael estaba definitivamente mucho mejor. En última instancia, Michael respondió con éxito a un total de 36 apoyos de comportamiento positivo, mientras que 12 intentos de apoyo no tuvieron éxito.

### Análisis Objetivo específico 2.2.

El segundo y último objetivo específico consistiría en “Identificar las limitaciones de las intervenciones realizadas en TEA mediante los PACP”, cuyos resultados se exponen en la Tabla 11.

**Tabla 11**

*Resumen de aportaciones en relación al O.E.2.2.*

O.E.2.2. Limitaciones de las intervenciones
<p><b>Sandall et al. (2006) y Fisher (2011)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tamaño de las muestras pequeño</li> <li>- Intervenciones solamente individuales</li> </ul> <p><b>Neufeld et al. (2014)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades en la inferencia de las causas de los cambios conductuales</li> </ul> <p><b>Iovannone et al. (2002)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción de intervenciones retardadas</li> <li>- Dificultades en la interpretación del mantenimiento de los cambios</li> <li>- Ausencia de línea de base</li> </ul> <p><b>Turnbull et al. (2002)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de medición de concordancia entre observadores</li> </ul>
<b>Porcentaje de coincidencia</b>
44,4%

*Nota.* Elaboración propia

Primeramente, la totalidad de los autores que han realizado estudios empíricos coinciden en que se han realizado muy pocos estudios empíricos para

examinar la efectividad en el TEA de las intervenciones basadas en el ACP. Por lo tanto, pocos estudios cumplieron con los criterios para su inclusión en este estudio, lo que redujo los análisis de posibles variables mediadoras que pueden influir en la relación entre las intervenciones de ACP y el rendimiento académico.

En segundo lugar, Sandall *et al.* (2006) y Fisher (2011) coinciden en que el número de participantes de los estudios que participaron en los documentos de metanálisis es muy pequeño. Esto limita la medida en que se pueden hacer inferencias basadas en estos estudios. Finalmente, aunque las intervenciones de ACP tienen tres niveles de implementación que son para toda la escuela, para toda la clase e individual, los estudios que cumplieron con los criterios para la inclusión de las investigaciones se basaron en su mayoría en intervenciones de estudiantes individuales.

Por otro lado, la naturaleza multicomponente de la intervención no permite identificar la contribución al cambio de comportamiento de componentes específicos de la intervención (Neufeld *et al.*, 2014). Además, debido a que los datos del comportamiento de los indicadores se recopilaron dentro de un diseño cuasi-experimental, no se pueden hacer inferencias sobre la causalidad de los cambios generalizados en el comportamiento de los alumnos.

En tercer lugar, la recopilación de datos longitudinales ocurrió una cantidad considerable de tiempo después de la introducción retardada de la intervención en algunos de los estudios de caso. Por esta razón, no podemos interpretar el mantenimiento del cambio de comportamiento en función de la intervención (Iovannone *et al.*, 2002). Asimismo, la ausencia de una fase de referencia que midiera directamente la conducta problemática antes de algunas de las intervenciones es una deficiencia crítica. La ausencia de una fase de línea de base en el diseño de criterios cambiantes impide saber con certeza que el nivel de línea de base estaba.

Por último, los datos sobre los pasos completados recopilados durante las fases de intervención no incluyeron la medición de la concordancia entre observadores. Por tanto, puede cuestionarse la fiabilidad de estos datos (Turnbull *et al.*, 2002).

## VIII. Discusión, conclusiones y sugerencias

Durante el proceso de investigación se ha estudiado el tema de la intervención en alumnado con TEA a través de los planes de apoyo conductual positivo y su eficacia, teniendo en cuenta los resultados de los estudios e intervenciones llevados a cabo en los últimos años. El análisis y exposición de estos datos han permitido desembocar en una serie de conclusiones relacionadas con los objetivos de investigación que se exponen a continuación:

### 8.1 Discusión

En relación al objetivo específico 1.1. *“Identificar las necesidades de los alumnos con TEA a intervenir a través de los PACP”*, se ha observado que las necesidades principales de los alumnos con autismo que exigen una intervención basada en el APC están relacionadas con los problemas conductuales relacionados con las disrupciones en el aula, conductas desafiantes e incluso agresivas, por lo que, hoy por hoy, éste sería el perfil de mayor demanda dentro del espectro autista. Si bien es cierto que se ha corroborado teóricamente que no existe una relación directa entre el trastorno y las alteraciones de conducta (Salvadó-Salvadó *et al.*, 2012), ha quedado reflejado que éstas son frecuentes y que afectan a varios patrones de la conducta. Asimismo, según las respuestas y el análisis de coincidencia (20%) se ha evidenciado que las frases repetitivas y los gritos suelen ser algunas de las conductas más destacadas por los estudios.

En cuanto al objetivo específico 1.2. *“Valorar las estrategias que surgen en las intervenciones en TEA mediante los PACP”*, se han destacado diferentes tipos de estrategias como los apoyos visuales o la planificación centrada en la persona, por lo que solamente se ha hallado un 12,5% de coincidencia entre todas las descritas. No obstante, se percibe un patrón que englobaría la gran parte de estrategias mencionadas, basado en la estructuración del entorno y la personalización de la comunicación. Este hecho concordaría con la idea descrita anteriormente de Bejarano *et al.* (2017), que sostiene tanto la importancia de la personalización de la intervención como la de la estructuración del entorno, que poco a poco ha de ir flexibilizándose.

Por otro lado, en lo referido al objetivo específico 1.3. *“Proporcionar información sobre el apoyo conductual positivo y sus beneficios a la hora de atender al alumnado con TEA”*, queda manifiesto que la principal ventaja del empleo del APC en alumnado con autismo reside en la reducción o eliminación de las conductas problemáticas. Los autores coinciden en un 30% en sus respuestas ya que cada uno destacar distintas maneras de mejoría de la conducta, pero se podría concluir que todos ellos corroboran dicha mejoría, de una u otra forma. Este hecho iría en sintonía con la definición proporcionada del apoyo conductual positivo, ya que en ella se contempla el objetivo intrínseco de la reducción de la conducta problemática (Carr, 1998).

Asimismo, en lo que respecta al objetivo específico 2.1. *“Conocer el estado actual sobre los resultados de las intervenciones realizadas en TEA a través de los PACP”*, se ha evidenciado que la gran mayoría de los datos y resultados

recabados (72,8%) son positivos en cuanto a lo que se refiere a la efectividad en la reducción de conductas problemáticas. No obstante, en casi ninguno de los casos se logra la total eliminación, a pesar del uso y seguimiento duradero de las intervenciones. También se constata que existen trastornos en los que este tipo de actuaciones han llegado a ser más eficaces que en el propio autismo. Este hecho estaría ligado con la idea descrita que afirma que se ha empleado con perfiles distintos al del TEA, como determinadas alteraciones psíquicas (Canal y Martín, 2006).

En lo que se refiere al objetivo específico 2.2. *“Identificar las limitaciones de las intervenciones realizadas en TEA mediante los PACP”*, dichas limitaciones son varias, pero la principal, en la que la totalidad de los estudios seleccionados coinciden, consiste en la escasez de referentes bibliográficos y de estudios previos en torno al tema de investigación. En este sentido, se debe tener en cuenta que, como se describió anteriormente, ha sido durante los últimos 15 años cuando los resultados de las intervenciones mediante ACP se han comenzado a expandir (González del Yerro et al., 2019)

Así pues, en cuanto al objetivo general 1 *“Investigar y definir los planes de apoyo conductuales positivos como intervención en alumnado con Trastorno del Espectro Autista”*, se ha obtenido que los PACP son empleados para paliar las manifestaciones problemáticas en la conducta en alumnado con TEA, pero su utilización apenas está extendida en este tipo de perfil, a diferencia de otros enfoques conductuales, como el análisis conductual. De esta manera, se daría respuesta a la hipótesis de que “las acciones educativas basadas en el apoyo conductual positivo están aún poco extendidas en los perfiles con TEA”, confirmando esta circunstancia. No obstante, hay que remarcar la significativa diferencia relativa a la superioridad en número de los estudios escritos en inglés respecto a los de idioma castellano, por lo que se deduce que en países anglosajones este tipo de intervenciones está más extendido que en nuestro propio país.

Por último, en referencia al objetivo general 2 *“Determinar la efectividad y los resultados de los PACP en el alumnado con TEA”*, se ha establecido que los PACP son efectivos en la reducción de las conductas del alumnado con TEA, si bien no se ha comprobado que logren su extinción total en este tipo de trastorno. De este modo, queda patente que la hipótesis de que “las intervenciones fundamentadas en el apoyo conductual positivo son efectivas para reducir las conductas problemáticas en alumnado con Trastorno del Espectro Autista” es correcta, matizando el hecho de que se reducen, pero no se erradican, según los datos aportados.

## **8.2 Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos y de la información analizada, las conclusiones del estudio que se desprenderían son las siguientes:

1. El Apoyo Conductual Positivo es una de las herramientas más convenientes para el trabajo de conductas problemáticas.

2. Las estrategias en técnicas de conducta que se venían empleando con anterioridad dejaban en un segundo plano a la persona, siendo esto un aspecto que gracias a la evolución se ha ido modificando, como manifiesta el apoyo conductual positivo y las estrategias que emplea.

3. En el perfil del alumnado con autismo, el apoyo conductual positivo resulta eficaz para reducir las conductas problemáticas, aunque no se ha comprobado que se extingan por completo.

4. En España, la aplicación del apoyo conductual positivo al alumnado con Trastorno del Espectro Autista es prácticamente desconocida.

5. El apoyo conductual positivo puede ser extendido a todos los contextos del usuario con TEA (colegio, familia, vecindario, etc.), pero todavía son bastante reducidas las intervenciones y aún no están extendidas igualitariamente a todos los contextos.

### **8.3 Limitaciones, sugerencias y propuestas de mejora**

Cabe destacar las dificultades que se han presentado a la hora de investigar y establecer diversos argumentos y análisis, puesto que no se ha presentado una gran diversidad de información en el ámbito del autismo y su intervención desde los PACP, sobre todo en lo que se refiere a investigaciones cuantitativas. Asimismo, en el idioma del castellano no se han encontrado documentos bibliográficos donde se expusieran intervenciones llevadas a la práctica, si bien sí se han hallado artículos que abordaban la temática de manera teórica. En el idioma anglosajón sí se han podido identificar algunos estudios empíricos sobre las intervenciones en el autismo a través del ACP, pero sin obtener tampoco una recopilación muy extensa.

Como recomendación, destacaría la propuesta de que se realicen más investigaciones con respecto a la efectividad de los apoyos del comportamiento positivo como una estrategia conductual independiente. La investigación debe llevarse a cabo en una variedad de entornos escolares que permitan generalizar los hallazgos a un gran número de entornos escolares. Los estudios de caso pueden proporcionar una visión más detallada de la eficacia de la ACP en circunstancias de comportamiento específicas.

### **8.4 Perspectivas de futuro**

Dado que no se ha demostrado que el ACP pueda eliminar todos los problemas de conducta, otras estrategias conductuales deben estar disponibles para las personas que muestran comportamientos que son desafiantes y peligrosos para la persona que presenta alteraciones conductuales.

Aún así, se podría afirmar que este tipo de enfoque todavía no ha sido explorado y normalizado lo suficientemente. Se ha evidenciado que los resultados son positivos, no sólo en el TEA sino en otro tipo de trastornos. Sería, pues, interesante revisar la eficacia que tiene en estos otros perfiles, de manera que se pueda respaldar con evidencias sólidas las prácticas realizadas hasta el momento.

Asimismo, creo que en el marco legislativo queda aún mucho por hacer. Se ha comentado la escasa regulación que existe en lo referente a la utilización del apoyo conductual positivo en las aulas; solamente algunas autonomías reconocen esta estrategia, como la de Murcia, mediante la Resolución de 15 de abril de 2016. Es por ello que se debería realizar una revisión a nivel estatal que reconozca este enfoque que ya muchos psicopedagogos recomiendan a los docentes de las aulas de nuestras escuelas.

Lo esencial, al fin y al cabo, es que se garantice la igualdad de oportunidades a través de la inclusión educativa como promulga la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Y, para ello, qué mejor que actualizar las estrategias que tienen en cuenta la diversidad, poniendo énfasis en aquellas que, como el apoyo conductual positivo, favorecen la inclusión y destierran aquellas prácticas que tratan de modificar a la persona sin tener en cuenta su contexto.



#### IV. Referencias bibliográficas

- Alcantud, F., Rico D. y Lozano, L. (2012). *Trastorno del Espectro Autista. Guía para padres y profesionales*. Universidad de Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/25487>
- Artigas-Pallarès, J. y Paula-Pérez, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <http://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Artigas-Pallarès, J., y Paula-Pérez, I. (2014). El autismo en el primer año. *Revista de Neurología*, 58 (Supl. 1), S.117-121. [https://www.researchgate.net/profile/Isabel\\_Paula/publication/260554536\\_El\\_autismo\\_en\\_el\\_primer\\_ano/links/0deec5318fbe6dfb66000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Paula/publication/260554536_El_autismo_en_el_primer_ano/links/0deec5318fbe6dfb66000000.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (1980). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3ª edición). Editorial Médica Panamericana
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª edición). Editorial Médica Panamericana
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª edición). Editorial Médica Panamericana
- Autism Europe (2017). *Prevalence rate of autism* [Tasa de prevalencia del autismo]. <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: A Specific Cognitive Disorder of & Isquo; Mind-Blindnes [Autismo: un trastorno cognitivo específico de Isquo; Ceguera mental]. *International Review of Psychiatry*, 2(1), 81-90. <https://doi.org/10.3109/09540269009028274>
- Bateman, D., y Bateman, C. F. (2002). *What does a principal need to know about inclusion?* [¿Qué necesita saber un director sobre inclusion?]. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Bejarano, A., Magán, M., De Pablos, A. y Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 87-110. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/308>
- Biglan, A. (1995). Translating what we know about the context of antisocial behavior into a lower prevalence of such behaviour [Traduciendo lo que sabemos sobre el contexto del comportamiento antisocial a una menor prevalencia de dicho comportamiento]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 479-492.

- Blair, K., Lee, I., Cho, S., y Dunlap, G. (2011). Positive Behavior Support Through Family–School Collaboration for Young Children With Autism [Apoyo conductual positivo a través de la colaboración entre la familia y la escuela para niños pequeños con autismo]. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 22-36. <https://dx.doi.org/10.1177/0271121410377510>
- Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15(1), 19-29. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools [Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas]*. (2ªed). CSIE.
- Buggey, T., Toombs, K., Gardener, P., y Cervetti, M. (1999). Training Responding Behaviors in Students with Autism [Entrenando respuestas conductuales en estudiantes con autismo]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(4), 205-214. <https://dx.doi.org/10.1177/109830079900100403>
- Canal, R., y Martín, V. (2006). *Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*. Junta de Castilla y León, Bienestar Social.
- Carr, E. G. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. *Siglo Cero*, 29 (5), 5-9. <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3748/El%20apoyo%20conductual%20positivo.pdf?sequence=1>
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Koegel, L., y Fox, L. (2002). Positive Behavior Support. Evolution of an applied science [Apoyo conductual positivo. Evolución de una ciencia aplicada]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Castillo, A. y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 1-22. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Centro Nacional de Autismo de EEUU. (2009). Evidence-Based Practice Autism in the Schools [Prácticas basadas en evidencias sobre autismo en las escuelas]. [https://www.unl.edu/asdnetwork/documents/guidelines\\_resources/nac\\_guide.pdf](https://www.unl.edu/asdnetwork/documents/guidelines_resources/nac_guide.pdf)
- Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L., y Chitiyo, J. (2011). Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities [Examinando el efecto del apoyo conductual positivo en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidades.]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171-177. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01156.x>
- Coll, C., Marchesi, A., y Palacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza.

- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Disabilities* [Conducta desafiante: análisis e intervención en personas con dificultades de aprendizaje]. Cambridge University Press.
- Escribano, L. Gómez, M., Márquez, C. y Tamarit, J. (2003). Buenas Prácticas de profesionales del autismo ante las conductas desafiantes II: Proyecto ARCADE, Apoyo y Respuesta ante Conductas Altamente Desafiantes. En F. Alcantud (coord.), *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo* (pp.78-98). Pirámide.
- Escribano, L., González del Yerro, A., Sánchez, M., Rodríguez, A., Sánchez, F., Gómez, R., Casado, E., Lucio, B., Vázquez, E., Revilla, T., Melcón, M., y Sastre, I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338233061008>
- Fisher, J. (2011). Positive Behavior Support for Students with Autism [Apoyo conductual positivo para estudiantes con autismo.]. *Principal*, 91(2), 32-35. [https://www.naesp.org/sites/default/files/Fisher\\_ND11-10.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/Fisher_ND11-10.pdf)
- Forteza Bauzá, S., Ferretjans Moranta, V., Cebrian Tunbridge, S.A., Font Jaume, T., Vicent Primo, J. E., y Salva Obrador, M. R. (2015). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. *Siglo Cero*, 46(2), 57-77. <https://doi.org/10.14201/scero20154625777>
- García Gómez, A. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Junta de Extremadura. [http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/espectro-autista\\_definicion-evaluacion-e-intervencion-educativa.pdf](http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/espectro-autista_definicion-evaluacion-e-intervencion-educativa.pdf)
- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., y Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión Conceptual. *Boletín Científico De La Escuela Superior Atotonilco De Tula*, 6(11), 26-31. <https://doi.org/10.29057/esat.v6i11.3693>
- Garrabé De Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=35124>
- González del Yerro, A., Escribano, L., de Antonio, M., Sánchez, A., Ruiz, P., y Arellano, M. (2019). El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de Educación Infantil. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 67-86. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/438/342>
- Grant, M. C.; Crossen, S.W. (2014). Using Positive Behavior Intervention Support for Children with Autism in Inclusive Classrooms [Utilizando el apoyo conductual positivo para niños con autismo en aulas inclusivas]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556102.pdf>
- Hernández, J.M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Peréz, J., Palacios, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M., Canal-Bedia, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari-Arroyo, M.J.,

Hervás-Zúñiga, A., Idiazábal-Alecha, M.A., Mulas, F., Muñoz-Yunta, J.A., Tamarit, J., Vladizán, J.R., y Posada-De la Paz, M. (2005). Guía de buenas prácticas para la detección de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(4), 237-245.

Hervás, A., y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 66(Supl 1), S31-8.

Horner, R.H., y Carr, E.G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention [Apoyo conductual para estudiantes con discapacidades graves: evaluación funcional e intervención integral]. *Journal of Special Education*, 31, 84-104

Horner, R.H. (2000). Positive Behavior Supports [Apoyos conductuales positivos]. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 97-105. <https://dx.doi.org/10.1177/108835760001500205>

Hume, K., Boyd, B., Hamm, J., y Kucharczyk, S. (2014). Supporting Independence in Adolescents on the Autism Spectrum [Apoyando la independencia en adolescentes en el espectro autista]. *Remedial and Special Education*, 35(2), 102-113. <https://dx.doi.org/10.1177/0741932513514617>

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., y Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders [Prácticas educativas efectivas para estudiantes con trastornos del espectro autista]. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165. <https://dx.doi.org/10.1177/10883576030180030301>

Jiménez, F. (2001). Investigación en autismo. *XXI, Revista de Educación*, 3, 81-92. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/331/b11992918.pdf;jsessionid=722F0958CBBC380C9AD1C73B9A063F0E?sequence=1>

Kidder, J., y McDonnell, A. (2017). Visual Aids for Positive Behavior Support of Young Children With Autism Spectrum Disorders [Ayudas visuales para el apoyo conductual positivo con niños pequeños con trastorno del espectro autista]. *Young Exceptional Children*, 20(3), 103-116. <https://dx.doi.org/10.1177/1096250615586029>

Kim, G. J. y Lindeberg, J. (2012). Inclusion for innovation: the potential for diversity in teacher education [Inclusión para la innovación: el potencial para la diversidad en la educación docente]. En C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (pp.93-101). Routledge.

Ley Orgánica Educativa 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 106, de 4 de mayo de 2006, 1-112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

López, S., y García, C. (2007). Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Educational Psychology*, 13(2), 117-131. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/105082.pdf>

- Lucyshyn, J., Albin, R., Horner, R., Mann, J., Mann, J., y Wadsworth, G. (2007). Family Implementation of Positive Behavior Support for a Child With Autism [Implementación familiar del apoyo conductual positivo a un niño con autismo]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 131-150. <https://dx.doi.org/10.1177/10983007070090030201>
- Martos-Pérez, J., y Morueco, M. (2007). Espectro autista: un modelo multidimensional del desarrollo en autismo, *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 381-395. <https://doi.org/10.1174/021037007781787543>
- Neufeld, V., Law, K., y Lucyshyn, J. (2014). Integrating Best Practices in Positive Behavior Support and Clinical Psychology for a Child With Autism and Anxiety-Related Problem Behavior [Integrando las mejores prácticas en el apoyo conductual positivo y la psicología clínica para un niño con autismo y problemas de comportamiento relacionados con la ansiedad]. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 258-276. <https://dx.doi.org/10.1177/0829573514540603>
- Oliver, R. M., y Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development (TQ Connection Issue Paper) [Gestión eficaz del aula: preparación y desarrollo profesional de los profesores (documento temático de conexión TQ)]. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 137, de 17 de junio de 2010, 32839-32854. [https://diversidad.murciaeduca.es/59478-orden\\_pad.pdf](https://diversidad.murciaeduca.es/59478-orden_pad.pdf)
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 83, de 6 de abril de 2010, 31332-31380. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19349-19420. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Resolución de 15 de abril de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se establece un protocolo para la evaluación e intervención ante conductas problemáticas en alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, nº 107, pp.14936-14952. <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=745748>

- Ross, R. K. (2007). Beyond autism treatment: The application of applied behavior analysis in the treatment of emotional and psychological disorders [La aplicación del análisis conductual aplicado en el tratamiento de trastornos emocionales y psicológicos]. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(4), 528-536. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100826>
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M., y Hernández-Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54 (Supl. 1) S63-71. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/12558/025355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandall, S., Boulware, G., Schwartz, I., y McBride, B. (2006). Project DATA for Toddlers [Proyecto DATA para niños pequeños]. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 94-105.
- Schreibman, L. (2004). Intensive Behavioral/Psychoeducational Treatments for Autism: Research Needs and Future Directions [Tratamientos intensivos del comportamiento/psicoeducativos para el autismo: necesidades de investigación y direcciones futuras]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 373-378.
- Tamarit, J., y Madrid, E. C. (1995). *Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Gobierno de Navarra, Dto. Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., y Warren, J. (2002). A Blueprint for Schoolwide Positive Behavior Support: Implementation of Three Components [Un plan para el apoyo conductual positivo en toda la escuela: implementación de tres componentes]. *Exceptional Children*, 68(3), 377-402. <https://dx.doi.org/10.1177/001440290206800306>
- Valdivia, J. S. (2007). *Classroom Management Strategies for Students with Autism* [Estrategias de manejo del aula para estudiantes con autismo]. *Online Submission*. [Tesis de Maestría, College de Marygrove]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495856.pdf>
- Vismara, L., y Rogers, S. (2010). Behavioral Treatments in Autism Spectrum Disorder: What Do We Know? [Tratamientos conductuales en el trastorno del espectro autista: ¿qué sabemos?]. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 447-468. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131151>
- Winn, J., y Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education [La convocatoria a la colaboración en la formación del profesorado]. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.