

ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO

MAES
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Miriam Delgado Contreras

Intervención educativa para la modificación de conductas disruptivas en un alumno con Trastorno del Espectro Autista

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por María Dolores Díaz Nogueras

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla

2023

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	5
Justificación.....	7
1. Marco teórico.....	8
1.1. Historia del Trastorno del Espectro Autista.....	8
1.2. El Trastorno del Espectro Autista en la actualidad.....	9
1.2.1. Modelos cognitivos del TEA.....	11
1.2.1.1. Teoría de la Mente.....	11
1.2.1.2. Teoría de la función ejecutiva.....	12
1.2.1.3. Teoría de la coherencia central.....	12
1.3. Conductas disruptivas en personas con TEA.....	13
1.4. Intervención en conductas disruptivas en TEA.....	14
2. Análisis del contexto.....	16
2.1. Contexto amplio.....	16
2.2. Contexto inmediato.....	18
3. Objetivos.....	19
3.1. Objetivo principal.....	19
3.2. Objetivos específicos.....	19
4. Método.....	20
4.1. Descripción del caso.....	20
4.2. Respuesta educativa actual.....	21
5. Propuesta de intervención.....	24
5.1. Descripción general.....	24
5.2. Método.....	24
5.2.1. Evaluación pre-test de las conductas objeto de intervención.....	25
5.2.2. Hipótesis.....	27
5.2.3. Técnicas de modificación de conducta.....	27
5.3. Objetivos.....	32

5.3. Esquema del programa.....	32
5.4. Temporalización.....	32
5.6. Pautas de intervención.....	34
5.7. Evaluación.....	55
7. Conclusiones, limitaciones y perspectivas futuras.....	56
Referencias bibliográficas.....	60
Anexos.....	66

Índice de tablas y figuras

Figura 1: Mapa conceptual de las técnicas operantes de modificación de conducta.....	15
Figura 2: Ilustración esquemática de la distribución de la clase.....	19
Figura 3: Pictograma «K. trabaja en silencio».....	23
Figura 4: Pictograma «K. no da patadas».....	23
Tabla 1: Registro conductual de K.....	25
Tabla 2: Tabla de frecuencias de las conductas objeto de intervención.....	26
Tabla 3: Temporalización de la intervención.....	33
Figura 5: Ejemplo de agenda diaria.....	37
Figura 6: Mural de conducta.....	40
Figura 7: Pictogramas para los reforzadores secundarios y de actividades reforzantes, y para el castigo de tiempo fuera.....	40
Figura 8: Ejemplificación de llavero de conducta o pictollavero.....	43
Figura 9: Ejemplos de agenda visual para casa.....	50
Figura 10: Pictogramas de rutinas de la casa.....	52

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits en la comunicación e interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de conducta, actividades e intereses. Asimismo, es frecuente que el alumnado con TEA muestre problemas de conducta disruptiva, por lo que resulta necesaria la intervención mediante técnicas operantes de modificación de conducta. En el presente trabajo se desarrolla una propuesta de intervención para un alumno con TEA matriculado en el aula específica de autismo del CEIP Ortiz de Zúñiga (Sevilla). La intervención trata de abarcar tanto el trabajo con el alumno, como con el profesorado y la familia del alumno. En concreto, con el alumno se trabajará mediante el Reforzamiento Diferencial de conductas Incompatibles (RDI) las conductas disruptivas que presenta el niño (pegar a los demás, pellizcar a los demás e interrumpir a los demás en el juego o sus tareas). Para ello, se utilizarán las técnicas de modificación de conducta conocidas programa de reforzamiento positivo, para reforzar las conductas incompatibles con las conductas disruptivas (abrazar a los demás, coger de la mano a los demás y jugar con los demás), y por otro lado, se hará uso de castigo negativo, concretamente tiempo fuera de reforzamiento positivo, para tratar de disminuir las conductas disruptivas del alumno. Con el profesorado se trabajará en el asesoramiento sobre el alumno con TEA y en las técnicas de modificación de conducta a realizar con el alumno. Por último, con la familia también se tratará de trabajar en torno al asesoramiento sobre el alumno y la realización de metodologías favorables con el TEA como el uso de rutinas y una agenda visual. Respecto a los resultados esperados, se estima que la consecución de los objetivos propuestos se dé a lo largo de un curso escolar.

Palabras clave: TEA, conducta disruptiva, modificación de conducta, técnicas operantes, alumnado NEE

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by deficits in communication and social interaction, as well as restrictive and repetitive patterns of behavior, activities and interests. It is also common for students with ASD to show problems of disruptive behavior, making intervention by means of operant behavior modification techniques necessary. This paper develops an intervention proposal for a student with ASD enrolled in the specific autism classroom of CEIP Ortiz de Zúñiga (Seville). The intervention tries to cover the work with the student, as well as with the teachers and the student's family. Specifically, with the student we will work with the Differential Reinforcement of Incompatible behaviors (RDI) the disruptive behaviors presented by the child (hitting others, pinching others and interrupting others in the game or their tasks). For this, the behavior modification techniques known as positive reinforcement program will be used to reinforce behaviors incompatible with disruptive behaviors (hugging others, holding hands with others and playing with others), and on the other hand, negative punishment will be used, specifically time out of positive reinforcement, to try to reduce the disruptive behaviors of the student. With the teachers we will work on counseling the student with ASD and on the behavior modification techniques to be used with the student. Finally, with the family we will also try to work on the counseling of the student and the implementation of methodologies favorable to the ASD such as the use of routines and a visual agenda. Regarding the expected results, it is estimated that the achievement of the proposed objectives will take place over a school year.

Keywords: ASD, disruptive behavior, behavioral modification, operant techniques, SEN students

Introducción

En los últimos años, se ha verificado un aumento exponencial de los casos de TEA en el mundo (Federación Autismo Galicia, 2019). Asimismo, los estudios de esta federación ponen de manifiesto que, aunque en España no existen censos oficiales sobre personas con TEA, los datos de estudios epidemiológicos realizados en Europa hablan de un caso de TEA por cada cien nacimientos. En consonancia con estos datos, Autismo Sevilla (s.f.), partiendo de los datos poblacionales de nuestro entorno, estima que podría haber, al menos, 19.000 casos TEA en la provincia de Sevilla.

En relación con estos datos, Hervás y Rueda (2018) afirman en su investigación que alrededor del 50-70% de los niños con TEA experimentan alteraciones en su comportamiento, y aproximadamente el 82% de las personas con esta condición necesitan adaptaciones curriculares para asegurar que su aprendizaje no se vea afectado. Más aún, la presencia de problemas de conducta aumenta la probabilidad de experimentar situaciones coercitivas, que pueden incluir tanto sujeción física como hostilidad verbal y física (Turnbull y Ruef, 1996, como se citó en Hervás y Rueda, 2018). Además, estos autores afirman que estas dificultades pueden llevar a un mayor aislamiento en el entorno familiar y a la necesidad de acudir a programas especializados. Turnbull y Ruef (1996, como se citó en Hervás y Rueda, 2018) determinan que los episodios de agresividad dentro del núcleo familiar generan un aumento significativo del estrés emocional y físico para los familiares, y en ocasiones pueden percibir que no reciben suficiente apoyo o atención institucional, lo que puede llevar a una sensación de abandono. Por tanto, podemos concluir que los problemas de conductas disruptivas en personas con TEA no sólo afectan al individuo y su aprendizaje, sino también a las personas que lo rodean, tanto en el entorno familiar como escolar.

Sin embargo, en el artículo 4 de la LOMLOE (2020) sobre *La enseñanza básica*, se recoge que ésta busca alcanzar un doble propósito de formación personal y de socialización, asegurando una integración equilibrada de todas las dimensiones involucradas. También se añade en este mismo artículo que «debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, ...» (LOMLOE, 2020).

Asimismo, la LOMLOE (2020) expone específicamente en cuanto a los propósitos de la Educación Primaria en el artículo 17 que es necesario que el alumnado adquiera conocimiento y apreciación de los valores y las normas de convivencia, aprenda a actuar de

manera empática en concordancia con ellos, se prepare para ejercer activamente la ciudadanía y demuestre respeto hacia los derechos humanos.

En esta línea, existe concordancia a nivel autonómico sobre la importancia de la convivencia, de forma que queda recogido en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en el artículo 127 que hace referencia a los aspectos esenciales que debe abordar *El proyecto educativo*, que es necesario la incorporación de un plan de convivencia en el proyecto educativo:

para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar. Incluirá, asimismo, las normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían. (LEA, 2007, p.20).

Teniendo en cuenta la normativa anterior que rige nuestro sistema educativo, tanto a nivel nacional como autonómico, cabe destacar que forma parte de las funciones de la figura del orientador u orientadora educativa el asegurar que se cumpla esta normativa anteriormente descrita incluso en los casos más complejos. Tal y como define la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, la figura del orientador u orientadora educativa contribuye «al logro de una educación integral, aportando asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación y facilitando la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas» (Orden de 23 de julio de 2003). Igualmente, en esta Orden se expone que la orientación educativa «ha de contribuir a la mejora de la institución escolar mediante el desarrollo de estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumno».

En consecuencia, el fin de este trabajo es abordar una problemática relacionada con el trastorno del espectro autista (TEA) y, específicamente, la modificación de conductas disruptivas presentes en un alumno con TEA escolarizado en un aula específica de un centro educativo de Sevilla.

Justificación

Personalmente, el motivo que ha propiciado mi elección sobre esta temática ha sido que, como tantos otros trastornos y problemáticas psicológicas, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los trastornos psicológicos que he estudiado durante el grado en Psicología, pero nunca ha sido desde una perspectiva educativa y tampoco en la profundidad que considero que es necesaria para poder realmente comprender el funcionamiento de este tipo de personas.

Asimismo, durante el periodo de prácticas curriculares de este máster, en uno de los centros educativos a los que he tenido la suerte de asistir, el CEIP Ortiz de Zúñiga, esta problemática resultaba ser una necesidad urgente y que llevaban arrastrando durante varios años en el aula específica del centro, así referido por el personal docente que trabaja allí y por la orientadora educativa referente del Equipo de Orientación Educativa Porvenir-Nervión. Es por ello que asumí como un reto el realizar mi Trabajo de Fin de Máster sobre esta temática, y así tener la posibilidad de especializarme a nivel académico.

De igual forma, como hemos visto en variedad de ocasiones durante el curso de este máster, una de las funciones principales de la figura de la orientadora educativa es la atención a la diversidad, concretamente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), siendo concretamente esta última categoría a la que pertenece el alumnado con TEA. El asesoramiento, al profesorado y las familias, sobre esta tipología de alumnado es probablemente la función que mayor tiempo se desempeña y, no sólo por ello, una de las claves en la intervención con el alumnado, por ello veo la realización de este trabajo como una ocasión para poder poner en práctica mis conocimientos para dicha labor.

De igual forma, pienso que esta especialización académica en el alumnado TEA será una baza a mi favor durante mi trayectoria profesional. Esto es, ya que cuento con la experiencia concisa producto de haber podido trabajar con este alumnado e incluso diseñar una intervención enfocada a cubrir una de sus necesidades educativas, hecho que enriquece mi perfil profesional.

1. Marco teórico

1.1. Historia del Trastorno del Espectro Autista

Personas con características similares a lo que hoy en día conocemos como «Trastorno del Espectro Autista» (TEA) han existido desde antaño y a lo largo de la historia de la humanidad (Artigas-Pallarès & Paula, 2012). Sin embargo, fue el médico Léo Kanner quien por primera vez, en 1943, estudió estas características en población infantil y acuñó el término «autismo», en su trabajo *Autistic disturbances of affective contact*, siendo rápidamente conocido dado que el idioma en el que lo publicó fue el inglés (De Lara, 2012). En su artículo, Kanner (1943) describe una serie de casos de individuos infantiles que compartían una serie de características desde el nacimiento, entre ellas destacando problemas en el lenguaje, la socialización, y la inflexibilidad cognitiva. Asimismo, Kanner hacía referencia a que los niños y niñas con autismo nacen con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal con las personas, al igual que otros nacen con problemáticas intelectuales o físicas innatas.

Curiosamente, Hans Asperger un año más tarde y sin conocer los registros de Kanner, en 1944, publicó su trabajo *Die Autistische Psychopathen in Kindersalter*, utilizando también, fortuitamente, el término autismo, específicamente «psicopatía autista» (Artigas-Pallarès & Paula, 2012). Sin embargo, como De Lara (2012) explica en su ensayo, pese a que Asperger empleó el mismo término de «autismo», el cuadro clínico que describió era muy diferente del «autismo infantil precoz», de Kanner, ya que se trataba de sujetos de mayor edad y sin retraso significativo ni del desarrollo cognitivo ni de la adquisición del lenguaje. Concretamente, los individuos estudiados por Asperger mostraban un patrón de conducta marcado por la ausencia de empatía, la ingenuidad, la escasa habilidad para forjar relaciones sociales, un lenguaje pedante o repetitivo, una pobre comunicación no verbal, un interés desmesurado por ciertas temáticas, y por torpeza y mala coordinación psicomotriz (Artigas-Pallarès & Paula, 2012). Por último, estos autores en su investigación hacen mención de que Hans Asperger sostenía que los niños y niñas con este trastorno aprenden más y mejor cuando son guiados por sus intereses especiales, algo que hoy parece sorprender a muchos profesionales dedicados a la educación.

1.2. El Trastorno del Espectro Autista en la actualidad

El trastorno del espectro autista (TEA) es «una compleja afección del desarrollo que implica problemas persistentes de comunicación social, intereses restringidos y comportamiento repetitivo» (*APA Dictionary of Psychology*, s.f.). El término "espectro" se utiliza debido a la heterogeneidad en la presentación y gravedad de los síntomas de los TEA, así como en las habilidades y el nivel de funcionamiento de las personas que presentan este trastorno (Autism Spectrum Disorder, s.f.).

«Trastorno del espectro autista» (TEA) es ahora el término oficial utilizado en el DSM-5 para esta casuística, que engloba y subsume estos trastornos: el autismo, el trastorno de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil, que se han dejado de considerar diagnósticos distintos (*APA Dictionary of Psychology*, s.f.). Además, los trastornos médicos o genéticos que pueden estar asociados al TEA, como el síndrome de Rett, se identifican sólo como especificadores del trastorno.

No obstante, tal y como recogen Vázquez-Villagrán et al. (2017) en su artículo de revisión, una característica común a las personas que presentan TEA es que la sintomatología se suele dar en los primeros años de vida y se considera una etiología de origen multifactorial, en donde la genética tiene gran importancia. Es crucial considerar los eventos durante el desarrollo prenatal y perinatal, así como los factores ambientales y del desarrollo, ya que interactúan con la genética y pueden influir en la probabilidad de desarrollar Trastorno del Espectro Autista (Baron-Cohen y Bolton, 1994 citado por Larios, 2016).

La sintomatología ligada al TEA, como señalan Arberas & Ruggieri (2019), se trata fundamentalmente de dificultades en la atención compartida, el contacto ocular, la comprensión de los pensamientos e intenciones de los otros, además de estar asociado a intereses restringidos, comportamientos repetitivos, estereotipias y adherencia inflexible a rutinas sin objetivo. Además, suelen mostrar dificultades motoras y pobre coordinación en sus movimientos.

Asimismo, se calcula que entre un 30-40% de los casos coexiste con discapacidad intelectual (DI), compromiso variable del lenguaje, tanto en la edad de inicio del habla, como en aspectos relacionados con el procesamiento semántico, ecolalias y prosodias peculiares (Kalsner et al., 2018).

Habitualmente en el TEA se encuentra ligado a disfunciones sensoriales (hiper o hiposensibilidad) a la percepción a los estímulos auditivos, táctiles, visuales o gustativos

(Arberas & Ruggieri, 2019). Adicionalmente, tal y como recogen estos autores, las personas con TEA pueden padecer trastornos del sueño (concretamente latencia prolongada o sueño fragmentado), así como alimentarios, como selectividad, patrón muy restringido e incluso raramente anorexia.

Por otra parte, cabe destacar un fenómeno muy común en las personas con TEA, siendo este conocido como la «regresión autista». De acuerdo con otros autores, este suceso:

Se estima que en un 30% de los casos se reporta claramente la existencia de una historia de regresión en las pautas madurativas ya adquiridas, lo cual se evidencia entre los 18 a 24 meses, puede ser lenta y menos frecuentemente aguda, y es relatada por los padres como un cambio en el interés por el entorno, dejan de señalar y/o responder ante el llamado por su nombre, pierden el uso de las palabras que habían adquirido, en cierto aspecto lo refieren como si se hubiese quedado sordo, aunque claramente no es así, ya que mantienen cierta selectividad ante estímulos sonoros que son de su mayor interés (ej. alguna canción o sonido), quedando en el término de varias semanas sumidos en un aislamiento que es el que genera entonces la consulta al especialista. (Arberas & Ruggieri, 2019)

Según la Confederación Autismo España (2019), en nuestro país apenas hay datos sobre las personas con TEA, y los existentes son de muy poca calidad. Ahora bien, los resultados del estudio sociodemográfico de la realidad TEA realizado por esta entidad desde 2015 pone de manifiesto que el número de personas con TEA identificadas en España ha experimentado un importante aumento en los últimos años. El registro sociodemográfico en 2019 contaba con una muestra analizada de 2.116 personas con TEA, siendo 1.723 hombres y 392 mujeres. Otro dato interesante sobre este estudio es que casi el 80% de las personas identificadas son menores de 21 años, por lo que las personas adultas con TEA se encuentran invisibilizadas en nuestro país.

El Observatorio de la Infancia y la Adolescencia de Andalucía ha publicado el análisis realizado por Autismo España (2022) de los datos del curso académico 2020-2021, en el que se confirma una tendencia de aumento de los casos TEA en materia de educación en los últimos años. Según este estudio, desde el curso escolar 2011-2012 se ha experimentado un incremento continuado de la identificación y presencia del alumnado TEA en las aulas, de un

216,45%. Como manifiesta Autismo España (2022), durante el curso 2020-2021 fueron 60.198 los y las alumnas con TEA (50.372 niños y 9.826 niñas) las que cursaron las enseñanzas no universitarias establecidas en el sistema educativo español, lo que representó en su momento un 0,73% del total del alumnado que cursaba enseñanza en régimen general y el 26% del total del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a una discapacidad, lo que suponía que más de 1 de cada 4 de estos estudiantes presentaban TEA.

1.2.1. Modelos cognitivos del TEA

Como se ha mencionado con anterioridad, las etiologías específicas y bases neurales del trastorno del espectro autista siguen siendo en gran parte desconocidas. Aún así, existen una serie de explicaciones psicológicas que tratan de formular un modelo de funcionamiento cognitivo sobre el TEA, las cuales son fundamentalmente: la teoría de la mente, la teoría de la disfunción ejecutiva y la teoría de la coherencia central.

De acuerdo con Fernández Fuertes (2005), se advierte que la ausencia de Teoría de la Mente, la alteración en las funciones ejecutivas y el déficit de coherencia central, no han de ser entendidos como puntos de vista excluyentes, sino como modelos complementarios que deben contribuir a la comprensión de la disfunción cognitiva del TEA y, en segundo término, orientar en el trabajo con estos sujetos.

1.2.1.1. Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente es la capacidad de atribuir estados mentales como deseos, emociones, intenciones y pensamientos de otros, y usar dicha atribución para entender y predecir la conducta (XiaoGuang et al. 2021, como se citó en Ledesma Amaya et al, 2022). Se desarrolla entre los 3 a los 6 años, transformándose gradualmente en la adolescencia, incluso finalizando en la etapa de la adultez temprana (Gabriel et al. 2021).

El instrumento más utilizado para evaluar la capacidad de la Teoría de la Mente en infantes se denomina Test de comprensión de creencias falsas (Cohen, Wellman & Happé, 2000, como se citó en Calderón et al., 2012). Como bien describen estos autores, esta prueba consiste en que el sujeto, en este caso un niño, observa la interacción entre dos muñecas, siendo la siguiente: Sally, una muñeca, esconde una canica en su cesta y se va; a continuación, Ana, la otra muñeca, cambia la canica a su propia cesta. Al niño se le hacen preguntas de control relacionadas con la memoria y la pregunta clave del test, que es que dónde buscará Sally la canica (Tirapu-Ustárroz et al., 2007). Según refieren estos autores,

cerca del 80% de las personas con TEA responden incorrectamente, pues refieren que la canica se encuentra en la cesta donde inicialmente la había puesto Ana.

1.2.1.2. Teoría de la función ejecutiva

Las funciones ejecutivas son un proceso múltiple, que implica destrezas como el control de la acción y pensamiento, procesos top-down, planificación, inhibición, memoria de trabajo, cambios de set atencionales, monitorización de la acción, generatividad y fluidez (Ibañez, 2005).

Por tanto, esta teoría plantea que las características que presentan las personas con TEA, se deben principalmente a alteraciones del lóbulo frontal (Fisher y Happé, 2005). Estas autoras explican que dichas anomalías en esa zona del cerebro están relacionadas específicamente con las funciones ejecutivas.

Como indican otros autores, esta disfunción ejecutiva que se presenta en personas con TEA se puede distinguir a través de algunos patrones y/o síntomas del espectro como son:

la ausencia de empatía, conductas estereotipadas, perseveraciones, rutinas repetitivas, intereses estereotipados y restringidos, reacciones desmesuradas ante cambios, conductas compulsivas, afectividad mínima o nula, reacciones emocionales repentinas e inapropiadas, falta de originalidad y creatividad, dificultad para mantener la atención y/o poca habilidad para planificar actividades futuras. (Mancini et al., 2023)

Los instrumentos que se han utilizado tradicionalmente para la valoración de las funciones ejecutivas son el test de clasificación de tarjetas de Wisconsin, la torre de Hanoi y la prueba del Stroop (Calderón et al., 2012).

La investigación de Cukier (2005) sugiere que personas con lesiones en el lóbulo frontal presentan síntomas muy similares a las personas con TEA, confirmando de esta forma la presencia de una alteración global que compromete el funcionamiento normal de los lóbulos frontales.

1.2.1.3. Teoría de la coherencia central

Como explica Fernández Fuertes (2005), esta teoría propone que el ser humano tiende a interpretar los estímulos de forma global, teniendo en cuenta el contexto para que la información adquiera un significado completo.

Por tanto, de acuerdo con esta teoría las personas con TEA poseen una coherencia central más débil, es decir, procesan la información de manera más local, centrándose más en los detalles y tomando en menor medida el contexto, por lo que su sistema de procesamiento de la información se caracteriza por la desconexión (Mancini et al., 2023).

Esta forma de procesamiento de la información provoca dificultades importantes en el ámbito socio-emocional, ya que hay muchas claves en el entorno que nos permiten desenvolvernó de forma adecuada en contextos sociales e interacciones interpersonales (Chuan, 2015).

1.3. Conductas disruptivas en personas con TEA

Se define como conducta problemática o disruptiva aquel comportamiento que se considera inusual o inapropiado dentro del contexto social en el que ocurre, ya sea por su frecuencia, duración o intensidad, y que pone en peligro la seguridad física, el bienestar o la calidad de vida de la persona con discapacidad o de las personas que lo rodean (Emerson & Bromley, 1995 como se citó en Revuelta, 2019).

Las dificultades en habilidades de comunicación, interacción social, control del entorno, percepción, relación de acontecimientos, funciones ejecutivas (resistencia al cambio y dificultades en la planificación) y en la imaginación, simbolización y afectividad se consideran como las principales causas de las conductas disruptivas en la mayoría de las personas con TEA (Martos y Burgos, 2013, como se citó en Castillo y Grau, 2016).

Gotzens (1987, como se citó en Ovalles, 2017), propone una clasificación de cuatro categorías de conductas disruptivas en TEA. En primer lugar, se encuentran las conductas motoras disruptivas, que incluyen cuando el niño comienza a saltar, dar giros por el aula, levantarse del asiento sin autorización, pararse sobre la silla y balancearse. En segundo lugar, están las conductas ruidosas, tales como mover las sillas y las mesas, dar palmadas a las sillas, lanzar objetos del aula, entre otros. La tercera categoría se refiere a las conductas verbales, como gritar, silbar, hablar con otro compañero en momentos inapropiados y llorar. Por último, la cuarta categoría abarca las conductas agresivas, como empujar, pellizcar, morder, destruir los objetos de otros, golpearse la cabeza y otros similares.

Las conductas disruptivas tienen una alta prevalencia en individuos con Trastorno del Espectro Autista, lo cual presenta un desafío significativo para su educación y tratamiento (Jaime, 2021). Como afirma este autor, estas conductas suelen tener un impacto negativo en

la persona que las experimenta, generando altos niveles de estrés tanto en los profesionales como en los familiares involucrados en su educación.

1.4. Intervención en conductas disruptivas en TEA

Existen numerosas intervenciones y terapias que han sido exploradas en busca de posibles efectos positivos en el tratamiento de los TEA. Sin embargo, como explica Autismo Sevilla (s.f.-b), es crucial adoptar una postura crítica hacia aquellas que carecen de respaldo científico y que, en muchos casos, pueden resultar contraproducentes para las personas con TEA. Aunque la investigación sobre la efectividad de diversas intervenciones continúa, es importante confiar únicamente en aquellas respaldadas por la evidencia científica y recomendadas por grupos de expertos reconocidos.

En la actualidad, solo las intervenciones psicoeducativas han demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo y la calidad de vida de los niños y niñas con TEA (Autismo Sevilla, s.f.-b). Asimismo, la fundación Autismo Sevilla determina que las intervenciones más confiables deben incorporar prácticas basadas en la evidencia y recomendaciones respaldadas por diferentes enfoques de intervención, lo cual garantiza el uso de herramientas que satisfacen las necesidades específicas de las personas con TEA.

Las conductas disruptivas en personas con TEA, mencionadas anteriormente, requieren de estrategias e intervenciones que promuevan comportamientos deseables y reduzcan la frecuencia de los no deseados, como señalan Salvadó et al. (2012).

La eficacia de las técnicas de modificación de conducta para crear, mantener, aumentar o eliminar una gran variedad de comportamientos ha sido demostrada por numerosos estudios, y se ha aplicado en poblaciones muy distintas, incluido en problemas graves como los trastornos evolutivos, el autismo infantil y la esquizofrenia (Martin y Pear, 2009).

En concordancia, Ruiz et al. (2012) ponen de manifiesto que las técnicas de intervención basadas en el condicionamiento operante constituyen un conjunto de procedimientos de modificación de conducta altamente eficaces, lo cual las convierte en un componente común en muchos programas de tratamiento cognitivo-conductual actuales. Además, son el elemento fundamental, y a menudo exclusivo, de las intervenciones diseñadas para áreas como la educación especial, la educación infantil y la regulación de interacciones sociales.

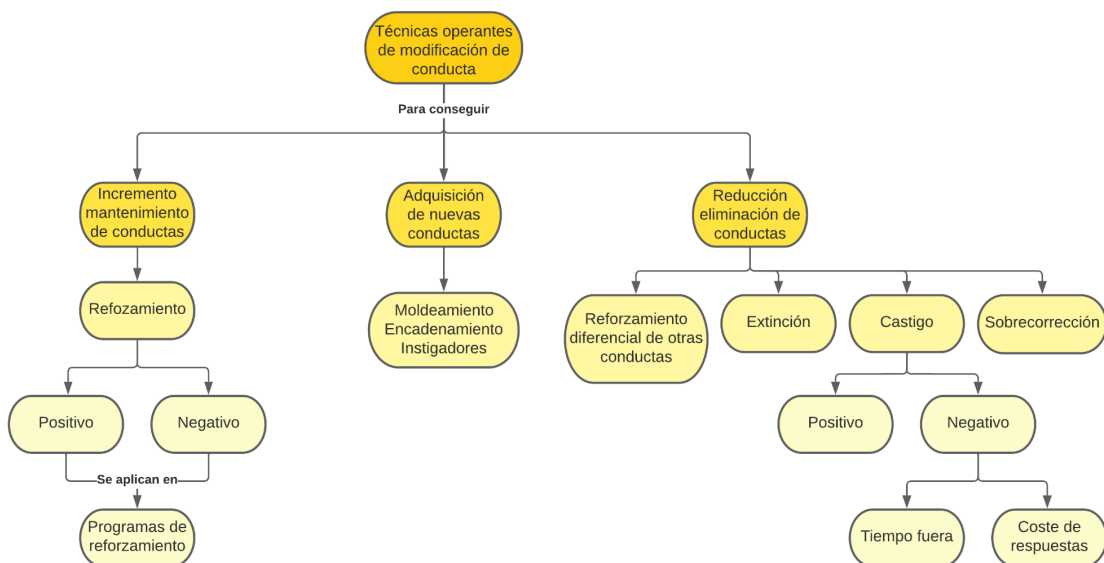
Los principios del condicionamiento operante explican cómo diferentes estímulos y eventos ambientales (antecedentes y consecuencias) influyen en la conducta (Ruiz et al., 2012). Tal y como lo definen estas autoras, los antecedentes se refieren a las situaciones en las que ocurre una conducta específica; mientras que las consecuencias son los efectos que la conducta tiene en las relaciones sociales u otros resultados personales en relación con el entorno. Por tanto, el término contingencia describe las relaciones probabilísticas entre la conducta, sus antecedentes y sus consecuencias.

Siguiendo con los planteamientos de Ruiz et al. (2012), aunque las consecuencias son consideradas como el factor principal que controla la conducta, también se reconoce que los estímulos ambientales antecedentes pueden tener influencia.

Así pues, los principios fundamentales del modelo de condicionamiento operante son el refuerzo, el castigo, la extinción y el control de estímulos. Estos principios forman la base de todas las técnicas operantes, que varían según el efecto conductual que se busca lograr, dando a lugar principalmente a tres tipos de técnicas operantes de modificación conductual, siendo estas: las utilizadas para el incremento y mantenimiento de conductas, las usadas para la adquisición de nuevas conductas, y por último, las empleadas con el objetivo de reducir o eliminar conductas (Ruiz et al., 2012). En la siguiente figura se puede contemplar las diferentes técnicas que forman parte de cada categoría.

Figura 1.

Mapa conceptual de las técnicas operantes de modificación de conducta. Elaboración propia.



2. Análisis del contexto

2.1. Contexto amplio

El contexto amplio que se ha definido para esta intervención es el CEIP Ortiz de Zúñiga, ya que es el centro educativo en el que está escolarizado el alumno en el que se centra este trabajo.

El CEIP Ortiz de Zúñiga está situado en una parte de las antiguas instalaciones del Matadero Municipal de Sevilla. Según el Proyecto Educativo del CEIP Ortiz de Zúñiga (s.f.), entre los años 1980 y 1983 se restauró parte del edificio para adaptarlo a colegio, conservándose su estructura externa, empezando a funcionar en dicho año como tal.

Por tanto, de lo que fue el antiguo matadero, actualmente el colegio ocupa cinco naves, que se distribuyen en: dos naves rectangulares divididas en dos plantas donde se ubican las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria; una nave trasera del edificio donde se ubican las aulas y los talleres de Educación Especial, el aula matinal y el comedor; una nave central destinada a funciones administrativas; una nave posterior a ésta de la que el centro utiliza tres partes (el gimnasio, el salón de usos múltiples y el Salón de Actos); y el aula de música en el patio de baloncesto, de reducidas dimensiones, con suelo de losas de chinos, con escasa iluminación y ausencia de sistema de calefacción. En cuanto a los patios exteriores, se componen fundamentalmente de: el patio de Educación Infantil con una zona de sombra habilitada mediante toldos, una fuente central y una zona de juegos infantiles; la pista de fútbol, con dos porterías, un campo de baloncesto con dos canastas habilitadas; el patio de biblioteca adoquinado; y, por último, el patio de acceso a la nave de Educación Especial.

En las cercanías del centro existe una gran superficie comercial y un complejo deportivo y cultural. La comunicación con el centro de la ciudad y con otras zonas de valor histórico y cultural de la ciudad se realiza a través del transporte público.

En cuanto a la estructura organizativa del centro, en el curso 2020-2021 el centro contó con 19 unidades correspondientes a las etapas de Educación Infantil (3), Educación Primaria (15) y una unidad que corresponde al Aula Específica de Educación Especial de Autismo. Contó con una plantilla de 32 maestros/as, distribuyéndose en las correspondientes etapas educativas. Además, cuenta con Personal de Administración y Servicios dependientes de la Consejería de Educación, tales como una Monitora Escolar, una Monitora de Educación Especial, asignada al Aula Específica de Educación Especial.

Desde el curso 2005-2006, el centro está incluido en la red de Plan de Familia de la Consejería de Educación, funcionando el Aula Matinal, Comedor y Actividades Extraescolares. También funciona desde el curso 2007-2008 el programa de Escuelas Deportivas, desde el curso 2011-2012 el Plan de Acompañamiento (PROA) y desde el curso 2015-2016 el Plan de apoyo Lingüístico para Inmigrantes (PALI). Adicionalmente, se llevan a cabo los Planes y Programas establecidos por la Consejería de Educación para los centros educativos: Escuela TIC 2.0, Biblioteca, Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Plan de Salud laboral y PRL. Además, desde el curso 2017-2018, el centro se adscribe al Programa Educar en Salud y desde el curso 2018-2019 al Programa Aldea (Línea de Huerto Escolar).

El alumnado que asiste al CEIP Ortiz de Zúñiga proviene de varios barrios de Sevilla, entre ellos el Cerro del Águila, Ciudad- Jardín, el Juncal y la Barriada Híspalis. Durante el curso 2020-2021 el centro tuvo escolarizados a 483 alumnos/as, de los cuales 60 son alumnos/as de necesidades educativas especiales y 30 poseen otras nacionalidades. Los alumnos/as del CEIP Ortiz de Zúñiga pertenecen a familias con un nivel socioeconómico medio, trabajando, en la mayoría de los casos, los dos progenitores por cuenta ajena y siendo su nivel cultural también medio.

Los alumnos/as en los diferentes niveles, se caracterizan por su heterogeneidad en cuanto a las dificultades con las que cuentan y la calidad de los resultados de los aprendizajes. Estas características unidas a los diferentes grados de motivación, interés, esfuerzo, trabajo diario, comportamiento en clase hacen que dicha heterogeneidad sea una de las principales características de nuestros alumnos y alumnas.

Por último, generalmente no se detectan casos en los que la higiene del alumnado sea deficitaria, ni en los que se detecte falta de alimentación o en los que algún alumno/a sea privado de algún servicio básico. Tampoco constan casos de absentismo escolar. El porcentaje de alumnos/as con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta es muy elevado, estando todos diagnosticados y censados y disponiendo de la respuesta educativa que le permite desarrollar al máximo sus capacidades.

2.2. Contexto inmediato

El aula específica del CEIP Ortiz de Zúñiga se ha tomado como el contexto inmediato de este trabajo, ya que, por los mismos motivos que en la determinación del contexto amplio, es el aula al que asiste nuestro alumno.

Este aula se encuentra estructurada y compuesta por diferentes rincones temáticos. Por una parte está el rincón de trabajo, donde las actividades principales que se realizan es el trabajo uno a uno de fichas. El material disponible en este área son los pupitres de cada alumno/a con sus sillas, dos pictogramas con normas de comportamiento y una estantería con bandejas que sirven para clasificar el material de cada alumno (estuches, fichas, etc).

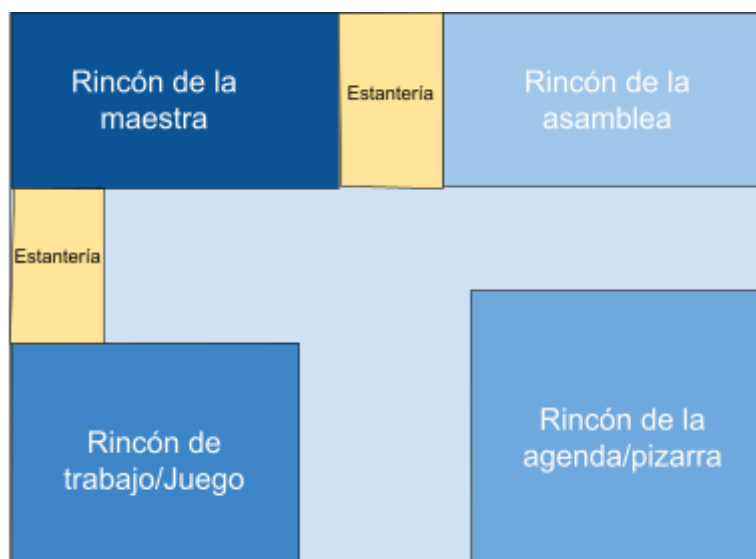
Por otro lado se encuentra el rincón de la maestra, compuesto por una mesa de escritorio, con un ordenador, una silla, y diferentes estanterías donde se almacenan distintos materiales. En medio de los rincones anteriormente descritos se encuentran estanterías donde se almacenan juguetes del alumnado.

En la esquina superior derecha de la habitación se encuentra el área de la asamblea, cuya composición es de diferentes colchonetas que se encuentran en el suelo, una pared con materiales sensoriales (espejos de diferentes tamaños) y una pizarra-tablón de corcho en la que se encuentra la información correspondiente a los días de la semana, los meses del año, las estaciones, etc. utilizado durante la asamblea.

Por último, queda el rincón cercano a la puerta, que está compuesto por una pizarra en la que cada alumno se encuentra representado con una fotografía suya y hay una agenda visual en la que se realiza una descripción detallada de los tiempos de la jornada escolar, de acuerdo al sistema TEACCH. En la siguiente figura se puede apreciar un croquis del aula descrita.

Figura 2.

Ilustración esquemática de la distribución de la clase. Elaboración propia.



3. Objetivos

3.1. Objetivo principal

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es el diseño de una intervención educativa que suponga la disminución de la conducta disruptiva de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de este estudio son:

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre el Trastorno del Espectro Autista y las conductas disruptivas en alumnado con TEA.
2. Conocer las principales formas de intervención sobre la conducta disruptiva en el TEA.
3. Diseñar una propuesta de intervención para lograr el cambio en la conducta disruptiva del alumno que implique al alumno, al profesorado y la familia.

4. Método

Este estudio se ha realizado utilizando un enfoque cualitativo, específicamente una metodología de estudio de caso único. Por tanto, se pretende analizar una situación problemática, lo que implica que el investigador se involucra desde una posición autorreflexiva en la realidad que se estudia, y se reconoce que las situaciones estudiadas no están aisladas de la influencia del contexto inmediato y que son difíciles de controlar y mantener neutrales (Rodríguez, 2005, p. 107).

Para el abordaje de nuestra problemática, se llevó a cabo una observación directa del entorno escolar del alumno y un análisis documental de los informes de evaluación psicopedagógica del alumno. Los resultados de ambos análisis se desarrollan a continuación en los siguientes apartados.

4.1. Descripción del caso

Para preservar su anonimato, llamaremos al alumno por la inicial de su nombre, K. Para la descripción del caso, se llevó a cabo una observación directa del entorno escolar del alumno y un análisis documental de los informes de evaluación psicopedagógica de K.

K. es un niño de ocho años, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

en 2019, cuando tenía 4 años. Actualmente, se encuentra escolarizado en modalidad C, es decir, en un aula específica de TEA del C.E.I.P. Ortiz de Zúñiga, en la que recibe apoyo de una profesional técnica en integración social (PTIS), de la maestra especialista en audición y lenguaje (AL) y una maestra de pedagogía terapéutica (PT) a diario durante varias horas.

Las capacidades cognitivas de K. se encuentran alejadas de su edad cronológica, dado el desfase que muestra en todas las áreas de desarrollo. A nivel cognitivo, muestra dificultades en habilidades cognitivas de atención, imitación y flexibilidad cognitiva, presentando desconexión en situaciones escolares y sociales si no está mediado por el adulto. En cuanto al desarrollo psicomotor, muestra ciertas dificultades en la motricidad fina, ya que, aunque tiene el agarre en trípode del lápiz, sus trazos son más bien abruptos. Asimismo, muestra diferentes estereotipias como clavar la mandíbula o los pulgares a los demás, y ecolalias como la repetición de palabras y, sobre todo, canciones. Sin embargo, no tiene problemas en el desarrollo sensorial, tanto en la visión como en la audición. En referencia al desarrollo comunicativo y lingüístico, comprende ciertas instrucciones y tiene intención comunicativa pese a que ésta se restringe a necesidades y ambientes estructurados, y además, muestra dificultades en el lenguaje expresivo y, especialmente, en aspectos pragmáticos y semánticos del lenguaje. En último lugar, la comunicación social se encuentra limitada, concretamente con los iguales y adultos: ausencia de intercambios verbales, sólo interactúa con adultos para realizar peticiones verbales. No obstante, muestra aceptación al contacto afectivo-corporal con adultos de referencia.

En cuanto al contexto familiar, K. vive con sus abuelos paternos, ya que son los que poseen su guarda y custodia. Tiene dos hermanos, uno de ellos se encuentra escolarizado en un centro específico de Educación Especial y el otro se encuentra cursando 4º de Educación Primaria en el mismo colegio que K.. La crianza de los tres hermanos se dio en un medio familiar disfuncional, hasta que la madre, por motivos de salud, pierde la Tutela y ésta es asumida por la Junta de Andalucía. Ha estado en familias de acogida hasta que finalmente la custodia fue asumida por sus abuelos con los que vive actualmente. K. tiene medicación que debe de tomar a diario. El profesorado que trata con el alumno observa que la familia tiende a delegar excesivamente sus responsabilidades en la escuela, sin involucrarse de manera efectiva. Sin embargo, están dispuestos a colaborar cuando el centro les solicita su participación. También refiere el profesorado que en casa no se lleva a cabo ninguna actuación ni metodología para TEA que se lleva a cabo en el aula específica, como por ejemplo el uso de pictogramas (PECS), la estructuración de los tiempos mediante una agenda, la estructuración del entorno físico, etc.

Por tanto, según la última evaluación psicopedagógica realizada a K., es un alumno que muestra cierta discapacidad intelectual y sintomatología de acuerdo con la etiqueta de Trastorno del Espectro Autista.

4.2. Respuesta educativa actual

En el curso 2022-2023, K. ha dispuesto de un horario estructurado en diferentes tramos horarios, cada uno correspondiente a las actividades que realizaba durante la jornada escolar, desde las 09:00h de la mañana hasta las 14:00h de la tarde (véase anexo I).

Entre las actividades que realizaba diariamente, se encuentra, en primer lugar, a las 09:00h, la realización de la agenda diaria (véase anexo II) con la ayuda de la maestra de PT, y algunos días de la semana, acudía la maestra de AL a ayudar también a K. Tras la finalización de la agenda, de 09:00h a 10:00h, K. y sus compañeros y compañeras llevaban a cabo una asamblea, en la que todos y todas se sienta en el rincón de la asamblea y escuchan canciones en relación con el día de la semana, el mes, el año y la estación que se encuentran, similar a las que se realizan en Educación Infantil. Esta asamblea se realiza con ayuda del Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS).

A continuación, de 10:00h a 10:45h se lleva a cabo el trabajo de uno a uno con K., del que se encarga normalmente la maestra de PT, aunque en ciertas ocasiones esta tarea es desempeñada también por la PTIS. Durante esta actividad se trabaja, mediante la realización de fichas, contenidos tales como el lenguaje o la motricidad fina. Tras el trabajo uno a uno, de 10:54h a 11:15h, se le da la instrucción a K. de que vaya al aseo y que se tome su desayuno, con la ayuda de la PTIS. Inmediatamente después del desayuno, K. dispone de 45 minutos de juego libre, mientras espera a que llegue la hora del recreo.

El recreo se desarrolla desde las 12:00h a las 12:30h, tiempo que K. comparte espacio con los compañeros de Educación Primaria en el patio, bajo la vigilancia de la PTIS. En el patio le gusta jugar con una pelota a lanzarla y recogerla, y no interactúa con sus compañeros/as, sino que suele interactuar con la PTIS.

Seguidamente, K. vuelve al aula específica con ayuda de la PTIS, para efectuar una actividad de relajación junto a sus compañeros que dura desde las 12:30h a las 13:15h.

Posteriormente, la última actividad que se lleva a cabo en el aula específica, desde las 13:15h a las 14:00h, son actividades dedicadas a las manualidades, la psicomotricidad, los cuentos, los disfraces o el cine, dependiendo del día de la semana se realiza uno u otro. En última instancia, a las 14:00h, K. vuelve a ir al baño con ayuda de la PTIS para poder volver a

casa aseado tras haber realizado manualidades o cualquiera que fuera la actividad anterior con la que se pudiera manchar. De esta forma, se daría por finalizada la jornada diaria de K. en su centro educativo, y volvería a casa con su familia.

Asimismo, K., al estar escolarizado en modalidad C, realiza, con la ayuda de la PTIS, una serie de integraciones al aula ordinaria en ciertas asignaturas. Dichas materias son Educación Física, dándose a lugar la integración los martes y jueves de 10:00h a 11:0h; y Música, cuya integración se produce en el tramo horario de 12:30h a 13:15h de la jornada de los lunes.

No obstante, existen muchos tiempos en los que no se realiza ninguna actividad programada en el aula (considerados «tiempos muertos»), en los que el alumnado tiene libertad para la espontaneidad conductual.

Por tanto, la respuesta educativa a la problemática conductual que se le ha dado hasta el momento a K. es haber intentado, sin éxito, el uso de un par de pictogramas sobre alguna conducta disruptiva que realizaba. Dichos pictogramas eran los correspondientes a trabajar en silencio, que se pueden observar en la figura 3, y otro respecto a no dar patadas, ilustrado en la figura 4.

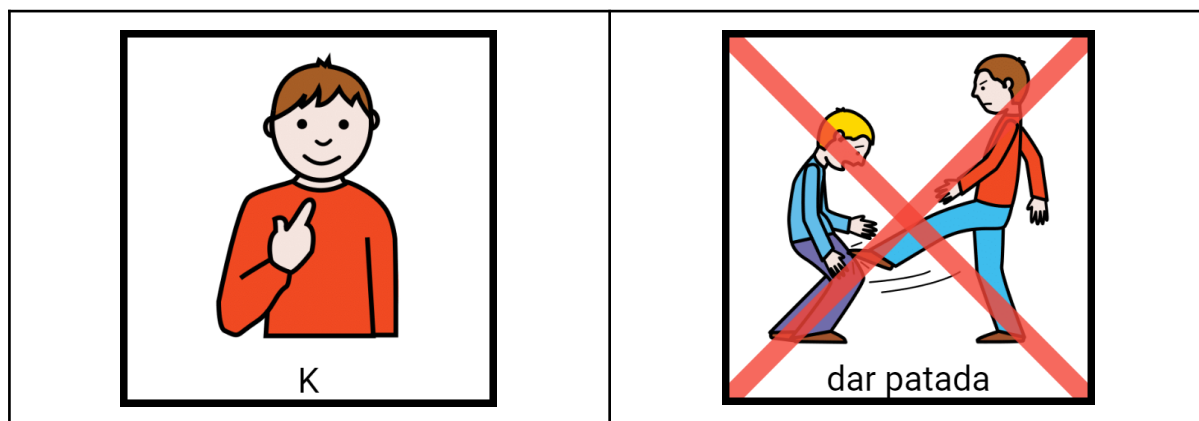
Figura 3.

Pictograma “K. trabaja en silencio”.



Figura 4.

Pictograma “K. no da patadas”.



Asimismo, la maestra de PT refiere el uso esporádico de técnicas de reforzamiento negativo, como quitarle los juguetes o tirarlos al suelo para que en vez de realizar la conducta disruptiva, K. procediera a recoger sus juguetes. Sin embargo, la puesta en práctica de estas medidas no son, ni resultaron ser adecuadas para poder solucionar la problemática de K., de ahí la relevancia de este trabajo. Otra variable a destacar es la inexperiencia del personal docente del aula específica, ya que resulta ser el primer año de la maestra de PT como tutora en un aula específica de TEA, además de la inexperiencia de la PTIS, al ser una alumna en prácticas, ya que la PTIS titular estaba dada de baja.

5. Propuesta de intervención

5.1. Descripción general

El siguiente material se trata de una propuesta de intervención remediativa diseñada para la modificación de la conducta disruptiva del alumnado TEA en un aula específica. Se compone de tres bloques principales, dirigidos al trabajo con el alumno, con los docentes y con la familia del alumno. De forma general, se tratará de asesorar al profesorado y a la familia del alumno sobre pautas de trabajo con el niño, además de pautas que pueden realizar para la generalización y preservación de la conducta ya modificada. Estas pautas están pensadas para ser llevadas a cabo en diferentes momentos dependiendo de los usuarios a los que se dirigen (profesorado, familia y alumno).

Esta propuesta puede servir de ejemplo de modo de intervención en otros casos similares, aunque con ciertas modificaciones dadas por las características idiosincráticas de cada alumno.

5.2. Método

Para la consecución de los objetivos planteados se ha diseñado una intervención basada en un diseño experimental de caso único ABA (Applied Behavior Analysis), es decir, de Análisis de la Conducta Aplicado. Este procedimiento consiste en que, primeramente, se establecerá una línea de base mediante la observación directa para evaluar la gravedad del problema; a continuación, se implementará una intervención; y, finalmente, se realizará otra observación directa de las conductas objetivo después de retirar la intervención, con el fin de determinar si ha sido exitosa.

Según Álvarez et al. (2018), «el Análisis Conductual Aplicado (ABA) utiliza diversos procedimientos y técnicas conductuales en la reducción de comportamientos inapropiados, así como en el aumento en el repertorio de conductas adecuadas y nuevas habilidades, concretamente en niños/as con TEA».

Por tanto, en este apartado se describirán la evaluación pre-test de las conductas objeto de la intervención, las hipótesis en cuanto a dichas conductas, y, por último, las técnicas que se propondrán para llevar a cabo la modificación de dichas conductas.

5.2.1. Evaluación pre-test de las conductas objeto de intervención

Para el estudio de las conductas problemáticas, en primer lugar, se llevó a cabo una breve entrevista con la maestra especialista en pedagogía terapéutica (PT), que también es la tutora del alumno, para recabar información relevante sobre las conductas disruptivas que presenta K en el contexto escolar. La maestra de PT manifiesta que K. principalmente: pega a los demás, tira del pelo a los demás, pellizca a los demás, golpea objetos del aula, clava la mandíbula a los demás, grita y molesta a los demás cuando éstos juegan.

De acuerdo con los datos recabados del informe oral de la tutora del alumno, se decidió llevar a cabo un registro conductual de intervalo parcial, ya que es idóneo para registrar conductas de duración breve pero elevada frecuencia (Moreno García, 2002), como es en el caso de nuestro alumno. Para ello, se organizaron varias sesiones de una hora, y se elaboró una rejilla de registro conductual para poder medir la frecuencia con la que el alumno realiza dichas conductas en el aula específica. En ella se recogen tres categorías de

frecuencia: frecuentemente (F), ocasionalmente (O), y nunca (N). Para que una conducta se califique como «frecuente», se ha considerado que se tiene que dar más de diez veces durante el periodo de observación. Para que una conducta se califique como «ocasional», se ha considerado que la conducta se tiene que realizar entre una y diez veces. Por último, para que la frecuencia de una conducta se considere como «nunca», consecuentemente se tiene que realizar la conducta cero veces durante el periodo de observación. En la siguiente tabla se ilustra dicha rejilla.

Tabla 1.

Registro conductual de K.

Fecha de observación: XX/XX/XXXX

Duración: X horas

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás			
Golpea objetos			
Clava la mandíbula a los demás			
Tira del pelo			
Pellizca a los demás			
Gritar			
Interrumpir a los demás			
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Se llevaron a cabo diez sesiones de observación de una hora cada una durante la jornada escolar, repartidas en cuatro días durante dos semanas de las totales que duró la estancia como alumna en prácticas en el centro educativo. Es decir, se realizaron seis sesiones dos días, y cuatro sesiones otros dos días.

Se obtuvo que, ordenadas por mayoría de frecuencia, las conductas que se dan son: golpear a los demás, interrumpir a los demás mientras juegan o realizan tarea, pellizcar a los

demás, clavar la mandíbula, golpear objetos, gritar y tirar del pelo a los demás. Estos datos se pueden observar en la siguiente tabla de frecuencias.

Tabla 2.

Tabla de frecuencias de las conductas objeto de intervención. Elaboración propia.

Conductas objeto de intervención	F	O	N
Golpea a los demás	8	2	0
Golpea objetos	1	7	2
Clava la mandíbula a los demás	1	9	0
Tira del pelo	0	3	7
Pellizca a los demás	6	4	0
Gritar	0	5	5
Interrumpir a los demás	7	3	0

Asimismo, los resultados obtenidos de dichos registros conductuales han sido contrastados con un análisis documental de la información disponible sobre el alumno en los informes de evaluación psicopedagógica elaborados por el Equipo de Orientación Educativa correspondiente al centro, y se ha decidido que, dada la frecuencia, las conductas relevantes sujetas a modificación son:

- Golpear a los demás compañeros/as y docentes (8 «frecuentemente»)
- Dar pellizcos a los demás compañeros y docentes (6 «frecuentemente»)
- Interrumpir a los demás en la realización de sus tareas o durante el juego (7 «frecuentemente»)

5.2.2. Hipótesis

Se han formulado una serie de hipótesis explicativas en cuanto al mantenimiento de la conducta disruptiva del alumno y en las que se basa el diseño de la intervención, teniendo en consideración toda la información sobre el caso expuesta hasta el momento, las cuales son:

1. Existe poco control estimular del entorno en el aula específica de K. y esto influye en el mantenimiento de sus conductas disruptivas.

2. La inexperiencia del personal docente del aula específica, concretamente con técnicas de modificación de conducta, influye en el mantenimiento de las conductas disruptivas de K.
3. La poca constancia de las docentes en la aplicación de técnicas de modificación de conducta como las anteriormente descritas (reforzamiento negativo) influyen en el mantenimiento de las conductas disruptivas de K.

5.2.3. Técnicas de modificación de conducta

Con el fin de conseguir la reducción de los comportamientos problemáticos del alumno y el incremento de conductas apropiadas, se llevarán a cabo una serie de técnicas conductuales que consistirán fundamentalmente en un Reforzamiento Diferencial de conductas Incompatibles (RDI), compuesto por un programa de reforzamiento de tipo continuo (que posteriormente evoluciona a programa de reforzamiento de tipo intermitente de razón fija RF5) y la técnica de castigo negativo, concretamente el tiempo fuera de reforzamiento positivo.

Principalmente, con el objetivo de reducir o llegar a eliminar las conductas disruptivas del alumno, se realizará un Reforzamiento Diferencial de conductas Incompatibles (RDI). Esto consiste en reforzar una conducta que es incompatible con la conducta a eliminar, por lo que al incrementar la frecuencia de emisión de la conducta incompatible, se reduce la de la conducta problema (Ruiz et al., 2012). Como ejemplifican estas autoras, si un niño se está mordiendo las uñas y se le refuerza cada vez que inicia la conducta de dibujar o cualquier actividad que implique utilizar las dos manos, se estaría utilizando este tipo de reforzamiento diferencial. Por tanto, según la evaluación pre-test realizada, las conductas incompatibles seleccionadas son:

- a. Abrazar a los demás → Pegar a los demás
- b. Dar de la mano a los demás → Pellizcar a los demás
- c. Jugar con los demás → Interrumpir a los demás

Las dos primeras conductas se ha podido observar que se encuentran en el repertorio conductual del alumno. Esto no sucede con la conducta de jugar con los demás, por lo que sería una conducta nueva que instaurar en el alumno. Sin embargo, cabe destacar que habría sido oportuno realizar una evaluación pre-test más detallada de la frecuencia de estas conductas, tal y como se realizó con las conductas disruptivas, para su correcta evaluación pre-post intervención.

Por otra parte, se ha diseñado un programa de reforzamiento de tipo continuo. Como

aclaran Ruiz et al. (2012), el reforzamiento continuo consiste en proporcionar un refuerzo cada vez que se lleva a cabo la conducta objetivo, por lo que este tipo de reforzamiento es útil para incrementar la frecuencia de respuestas débiles o inconsistentes, así como para establecer nuevas conductas en el repertorio de una persona. Las conductas objetivo son las que se han mencionado anteriormente como conductas incompatibles: abrazar a los demás, dar de la mano a los demás y jugar con los demás.

Por tanto, como se ha decidido que se hará uso del reforzamiento positivo en este programa, cada vez que el alumno realice una de estas conductas alternativas en el aula, la maestra de PT o la PTIS reforzará esta conducta inmediatamente tras la realización de la misma mediante una serie de reforzadores secundarios o actividades reforzantes que se sabe por informes de evaluación psicopedagógica que motivan altamente al alumno. Los reforzadores secundarios son estímulos que inicialmente son neutros, pero adquieren su poder reforzante al ser asociados de manera repetida con estímulos primarios, como la comida o el elogio, o con otros estímulos que ya tienen un valor reforzante, como un juguete o elogio (Ruiz et al., 2012). Esto significa que los reforzadores secundarios se condicionan a través de un proceso de aprendizaje, ya que su valor reforzante no se adquiere de manera automática. Por otra parte, las actividades reforzantes son aquellas actividades placenteras que realiza una persona y puede utilizarse como reforzador para incrementar la ocurrencia de una conducta (Ruiz et al., 2012). En consecuencia, los reforzadores secundarios y las actividades reforzantes que se han planificado para el alumno son:

1. Fichas de colorear de animales (específicamente del Rey León y del Gato Félix)
2. Jugar con plastilina
3. Poner música
4. Jugar con sus juguetes

Asimismo, se hará un uso combinado de estos reforzadores (secundarios y actividades) con reforzadores sociales, tales como el reconocimiento o la felicitación de las maestras de PT y PTIS. Es fundamental que se realicen ambos, ya que será necesario para la consolidación de la conducta.

Según Craighead, Kazdin y Mahoney (1981, citados en Ruiz et al., 2012), la elección del tipo de programa de refuerzo depende de las tres etapas del aprendizaje. En la etapa inicial, cuando se busca desarrollar una respuesta, se prefiere el refuerzo continuo debido a que acelera el establecimiento de la respuesta y aumenta la tasa de respuestas. Sin embargo, una vez que la respuesta ha alcanzado los niveles deseados y se busca mantenerlos, los programas de refuerzo intermitente resultan más apropiados. Durante la fase de retirada de

los refuerzos, los programas de refuerzo intermitente son más efectivos en la prevención de la extinción de la conducta previamente reforzada en comparación con los programas de refuerzo continuo. Por lo tanto, aunque el refuerzo continuo es esencial para establecer nuevas conductas, el refuerzo intermitente tiene la ventaja de producir conductas más resistentes a la extinción.

De acuerdo con lo que exponen estos autores, este programa de reforzamiento continuo evolucionará a un posterior programa de refuerzo intermitente, que no es más que administrar el reforzador de manera contingente a la realización de una conducta, pero no en todas las ocasiones que ésta se lleva a cabo (Ruiz et al., 2012). Por consiguiente, una vez instauradas las conductas objetivo (abrazar a los demás, dar de la mano a los demás y jugar con los demás), pasarán a ser reforzadas por reforzadores sociales sólo de vez en cuando.

Según la topografía de estas conductas, ya que es sencillo determinar mediante la observación su inicio y fin en el tiempo, se propone un programa de reforzamiento intermitente de razón fija, que se trataría de que el reforzador se obtiene de forma contingente a la realización de la conducta un número de veces previamente estipulado (Ruiz et al., 2012), en el caso de K. sería cada cinco veces que las realice. Así pues, una vez se haya conseguido que el alumno realice las conductas objetivo con la frecuencia deseada mediante un programa de refuerzo continuo, para mantener estas conductas es conveniente que se siga suministrando únicamente los reforzadores sociales durante 30 días pero en lugar de cada vez que realice la conducta, que sea cada vez que la realice cinco veces (RF5) en cada sesión (es decir, la jornada escolar se dividiría en cinco sesiones de una hora).

Una vez que se consiga que el alumno realice las conductas objetivo según el programa de reforzamiento intermitente de razón fija (RF5), se recomienda que finalice dicho programa y se proceda a reforzar esporádicamente la realización de las conductas objetivos del alumno, de forma natural, exclusivamente mediante reforzadores sociales.

Por otra parte, con el propósito de reducir o eliminar las conductas problema, se propone el uso de la técnica de castigo negativo, concretamente el tiempo fuera de reforzamiento positivo, que implica restringir temporalmente el acceso a los reforzadores justo después de llevar a cabo la conducta no deseada que se busca disminuir o eliminar (Ruiz et al., 2012). Como indican estas autoras, el tiempo fuera de reforzamiento positivo se utiliza fundamentalmente con niños, y es lo que se suele conocer como mandar a niños pequeños al «rincón de pensar». No obstante, para que esta técnica sea realmente efectiva es necesario que se cumplan una serie de condiciones (Spiegler y Guevremont, 2010, como se citó en Ruiz et al., 2012):

- Es importante que el alumno comprenda las razones detrás de la aplicación de este tipo de consecuencia y esté informado acerca de su duración.
- La duración del tiempo-fuera debe ser breve, y generalmente se considera que alrededor de 5 minutos es suficiente para niños pequeños.
- Durante el tiempo fuera de reforzamiento positivo, no se deben introducir ni permitir la presencia de ningún tipo de refuerzo.
- El tiempo fuera no debe finalizar hasta que se haya cumplido el período de tiempo establecido.
- El tiempo fuera solo debe finalizar cuando el niño está mostrando un comportamiento adecuado, es decir, cuando no está llevando a cabo alguna de las conductas problemáticas. Si se termina el tiempo fuera mientras el niño está realizando estas conductas, quedarían reforzadas negativamente.
- El tiempo fuera no debe utilizarse como una forma de permitir que el niño escape de una situación incómoda o desagradable. En tal caso, se convertiría en un procedimiento de reforzamiento negativo, lo cual aumentaría la conducta inadecuada en lugar de reducirla como ocurre con la técnica de castigo.

En adición, cabe destacar que los autores Spiegler y Guevremont (2010, como se citó en Ruiz et al., 2012) determinan una serie de pautas que sirven de guía para la correcta aplicación del castigo, las cuales son:

1. El castigo debe aplicarse de manera inmediata después de la manifestación de la conducta inadecuada, ya que cuanto menos tiempo transcurra entre la conducta y la aplicación del castigo, generalmente mayor será su efectividad.
2. El castigo debe ser administrado de forma consistente cada vez que se presenta la conducta inadecuada. En general, el castigo intermitente es mucho menos efectivo que el castigo continuo.
3. La persona a la que se aplica el castigo debe ser consciente de la relación entre su conducta inadecuada y el castigo que se le dará.
4. El reforzamiento no debe administrarse muy a continuación del castigo, ya que puede contrarrestar su efecto y además reforzar la conducta que fue castigada.
5. Es importante proporcionar un aviso de advertencia antes de aplicar el castigo, de manera que se establezca una asociación clara entre la conducta a eliminar y el castigo. En ocasiones, la simple advertencia puede ser suficiente para reducir la emisión de la conducta problemática.

Por tanto, según estas indicaciones, cada vez que el alumno grite, interrumpa a los

demás en el juego, pellizque o pegue a los demás, la maestra de PT o la PTIS inmediatamente después de la ejecución por parte del alumno de la conducta, procederá a comunicarle que lo que acaba de hacer no está bien (esto es, emitirá una conducta verbal de advertencia) y sacará al alumno fuera del aula, privándole así del ambiente reforzador que supone para él. El alumno estará fuera del aula acompañado durante 5 minutos, tras los cuales volverá al aula sólo si se encuentra calmado y no está llevando a cabo ninguna de las conductas problemáticas. El tiempo fuera se llevará a cabo el mismo tiempo que dure el programa de reforzamiento de tipo continuo e intermitente, y se su frecuencia de aplicación se reducirá progresivamente a medida que se instauren las conductas aceptadas y disminuyan las conductas problema.

Varios estudios realizados por diferentes autores han proporcionado evidencia empírica de que el castigo, cuando se combina con técnicas de reforzamiento y extinción, tiene efectos inmediatos y significativamente superiores sobre la conducta que se busca eliminar en comparación con el uso exclusivo de programas de reforzamiento (Ruiz et al., 2012). Es por esta razón que se ha diseñado el uso combinado del programa de reforzamiento continuo y el tiempo fuera como parte del reforzamiento diferencial de conductas incompatibles del alumno.

5.3. Objetivos

El objetivo general de la intervención propuesta son:

1. Disminuir la frecuencia de las conductas disruptivas presentadas por el alumno mediante técnicas operantes de modificación de conducta.

Por otra parte, los objetivos específicos son:

1. Disminuir la frecuencia de las conductas disruptivas presentadas por el alumno en clase, de manera que se consiga que todas las conductas se produzcan como mucho «ocasionalmente», según el método de evaluación pre-post.
2. Aumentar la frecuencia de las conductas incompatibles con las conductas disruptivas presentadas por el alumno en clase, de manera que se consiga que todas las conductas se produzcan «frecuentemente» según el método de evaluación pre-post.
3. Asesorar e instruir sobre técnicas operantes de modificación de conducta al profesorado del alumno.
4. Asesorar a la familia en cuanto a la posible actuación con el alumno.

5.3. Esquema del programa

Las pautas de asesoramiento diseñadas para esta intervención se dividen en:

1. Bloque I: El alumno

- Pauta 1. Alta estructuración temporal del aula.
- Pauta 2. Agenda diaria.
- Pauta 3. Mural de conducta.

2. Bloque II: El profesorado

- Pauta 1. Asesoramiento sobre el alumno.
- Pauta 2. Asesoramiento en técnicas de modificación de conducta disruptiva.

3. Bloque III: La familia

- Pauta 1. Asesoramiento sobre el alumno.
- Pauta 2. Asesoramiento en la creación de un horario y agenda visual.

5.4. Temporalización

La distribución temporal prevista y orientativa para las diferentes pautas de intervención se encuentra representada a continuación en la tabla 3.

Tabla 3.

Temporalización de la intervención.

Meses	Evaluación	Bloque I: El alumno	Bloque II: El profesorado	Bloque III: La familia
Septiembre 2023	Registro observacional para determinar la línea base conductual del alumno (evaluación pre-test)	Pauta 1 Pauta 2 Pauta 3	Pauta 1 Pauta 2	Pauta 1
Octubre-	Periodo de			Pauta 2

Diciembre 2023	desarrollo de la intervención		Seguimiento de la actuación	
Enero-Mayo 2024	- Evaluaciones durante la intervención		Asesoramiento si procede	
Junio 2024	Registro observacional para determinar la nueva línea base conductual del alumno (evaluación post-test)			Seguimiento de la actuación Asesoramiento si procede
Septiembre 2024	Evaluación de seguimiento			

5.6. Pautas de intervención

Bloque I: El alumno
Pauta 1. Alta estructuración temporal del aula
Duración: Todo el curso escolar
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Estructurar altamente la jornada escolar del alumno. - Aumentar el control estimular del entorno para evitar la aparición de las conductas disruptivas.
Descripción: Con esta pauta se sugiere, principalmente, la aplicación de un nuevo horario que se ha diseñado con base en el horario del alumno durante el curso 2022-2023. Este nuevo horario se ha confeccionado con el objetivo fundamental de estructurar más exhaustivamente los

tiempos de la jornada diaria del alumno. El horario del curso 2022-2023 se componía de 7 momentos, y este nuevo horario supone una estructuración temporal de poco más del doble. Así, un día escolar con este nuevo horario se compone de hasta 13 momentos en los que se realiza alguna de las siguientes actividades:

- Agenda y asamblea: En primer lugar, cuando llegue el alumno al aula, se le recibe y se le ayuda, si es necesario, a dejar sus pertenencias en la percha, para posteriormente empezar con la agenda del día. Para ello, se le llama por su nombre y se le da la instrucción de la agenda, por ejemplo: “K., toca hacer la agenda”. Una vez el niño acuda a la agenda, se comienza diciéndole que coga el pictograma correspondiente a la asamblea, y cuando ponga en primer lugar, se le repite “Asamblea” y se le felicita si lo realiza correctamente. Si no lo realiza adecuadamente, se le ayuda, ya sea verbalmente (“No K., eso no es asamblea”) o en la ejecución (se le ayuda a colocarlo adecuadamente). Así con todos los pictogramas (explicado más en detalle en la siguiente actividad, actividad 2). Tras la realización de la agenda, se procede a realizar la asamblea en grupo, consistente en escuchar canciones relacionadas con el día de la semana, el mes, el año y la estación en la que nos encontramos, para que, una vez escuchadas, se le pida al alumnado que realice mediante pictogramas la fecha de ese día (compuesta por día, mes, año y estación).
- Descanso: se trata de una coreografía motriz y musical que se realiza en grupo con el objetivo de aliviar la carga lectiva del día escolar. Al principio se puede tratar de realizar de forma libre, es decir, que la profesora realice una coreografía aunque el alumno no sea capaz de imitarla. No obstante, durante las sesiones se reforzará positivamente cuando el alumno empiece a realizar pequeños pasos o aproximaciones a la coreografía final (realizada por la maestra y la PTIS). De esta forma, poco a poco se irá instaurando esa nueva conducta por moldeamiento. El reforzador principal del que se hará uso es del reconocimiento del logro, es decir, un reforzador social.
- Trabajo uno a uno: durante esta actividad, cada alumno se sienta en su mesa y, con ayuda de la maestra PT o la PTIS, realiza una serie de fichas y actividades en las que se trabaja principalmente la psicomotricidad, el lenguaje, la motricidad fina o la sensorialidad. Estas actividades pueden ser realizadas de forma individual o grupal, según conveniencia.

- Juego dirigido: consiste en que el alumnado juegue en los diferentes rincones del aula (para los que se puede diseñar actividades lúdicas con las que trabajar diferentes contenidos con ellos) y que cada 5-10 minutos la maestra dé la señal y los alumnos roten en los rincones.
- Ir al baño: se le propone al alumno ir al baño para poder realizar sus necesidades y asearse para, seguidamente, tomar el desayuno de media mañana. No obstante, si el alumno en algún momento del día necesitara ir al baño, se le acompañará a realizarlo en ese momento, aunque se intentará que vaya en este tramo horario preferiblemente para la mantención del control de esfínteres.
- Desayuno: el alumno toma de forma autónoma la comida que trae de casa para desayunar. Lo hace sentado en su silla y mesa, al igual que el resto de sus compañeros y compañeras.
- Recreo: durante el recreo, K. sale al patio correspondiente a Educación Primaria bajo guarda de la PTIS, a diferencia del resto de sus compañeros del aula específica, a jugar con una pelota. No obstante, se recomienda a la PTIS el fomento del juego en equipo en esta actividad con el resto de sus compañeros y compañeras del aula ordinaria.
- Integración en el aula ordinaria: el alumno asiste a una clase ordinaria de Educación Primaria durante las asignaturas de música y educación física, para que, con la ayuda de la PTIS, pueda participar en la dinámica de la clase e integrarse con el resto de sus compañeros de modalidad B.
- Manualidades/Psicomotricidad/Taller de cuentos/Disfraces/Cine: esta actividad consiste en el desarrollo de, una vez a la semana, manualidades, actividades de psicomotricidad, un taller de cuentos, actividades relacionadas con disfraces y con el cine, como ya se hacía durante el curso 2022-2023.
- Recoger: consiste en recoger el material utilizado durante la anterior actividad. Se realizará por parte del alumno tratando de fomentar su autonomía.
- A casa: en último lugar, el alumno, tratando también que se realice de forma autónoma, recogerá sus pertenencias y saldrá a la puerta del centro, acompañado por el personal docente, para por fin poder irse a casa con su familia. Con esta actividad se da por finalizada la jornada.

Como se ha mencionado con anterioridad en la descripción de alguna de las actividades, cabe destacar que se tratará de fomentar la autonomía del alumno en la realización de las

mismas, ya que se considera de suma importancia para que K. pueda llevar una vida de calidad.

Recursos:

- **Humanos:**
 - Docente tutor/a del aula específica y/o Profesional Técnico en Integración Social (PTIS)
- **Materiales:**
 - Horario semanal nuevo (véase anexo III)

Pauta 2. Agenda diaria

Duración: Todo el curso escolar

Objetivos:

- Facilitar el desempeño del alumno durante la jornada escolar mediante la anticipación de los eventos.
- Mantener ubicado temporalmente al alumno, evitando el estrés que supone lo contrario.

Descripción:

Esta pauta consiste en el asesoramiento del uso de una agenda semanal con base en el nuevo horario semanal (pauta 1 y anexo III) que se ha diseñado para K.

Para la elaboración de la nueva agenda, también se parte de la agenda ya disponible de K. durante el curso 2022-2023 (véase anexo II). Dicha agenda se encuentra situada en la pizarra del aula específica a la que asistía el alumno, por lo que se propone la conservación de dicho espacio para esta nueva agenda. Asimismo, se han diseñado una serie de pictogramas (PECS) mediante la herramienta de creación de pictogramas de ARASAAC (s.f.) que utilizar en la agenda, ya que, como se ha mencionado anteriormente y se recoge en los informes de evaluación del alumno y de la experiencia de los docentes con él, se sabe que son muy útiles en el trabajo con K. En la siguiente figura se puede observar un ejemplo de agenda diaria con los pictogramas diseñados.

Figura 5

Ejemplo de agenda diaria. Elaboración propia.



De esta forma, siguiendo la agenda semanal diseñada, cada día la docente del aula específica, al inicio de la jornada, le ayudará a K. a realizar la agenda correspondiente al día de la semana mediante los pictogramas diseñados. De esta forma, cada vez que se empiece una de las actividades, se dará la instrucción a K. para que tome el pictograma correspondiente de la carpeta donde se guardan los mismos y lo pegue en una pizarra pequeña de forma que lo tenga presente durante el transcurso de la actividad. Una vez finalizada la actividad, se volverá a dar la instrucción a K. de que retire el pictograma de la actividad que ha finalizado de la pizarra pequeña y lo guarde en la carpeta, para seguidamente tomar el pictograma de la siguiente actividad de la agenda semanal y pegarlo en la pizarra pequeña.

Esta metodología es la que se seguirá con todas las actividades a realizar durante la jornada diaria, de forma que K. pueda ser capaz de ir anticipando las actividades que va a ir realizando y evitar posibles estresores que supone al alumnado TEA no disponer de anticipación.

Recursos:

- **Humanos:**
 - Docente tutor/a del aula específica y/o Profesional Técnico en Integración Social (PTIS)
- **Materiales:**
 - Velcro, tijeras, y materiales para poder construir la agenda.
 - Una pizarra pequeña (con velcro).
 - Pictogramas diseñados plastificados y con velcro por detrás.

Pauta 3. Mural de conducta**Duración:** Tres meses**Objetivos:**

- Modificar la conducta disruptiva del alumno
- Instaurar en el alumno conductas alternativas a las conductas disruptivas.

Descripción:

Esta pauta puede considerarse la clave en la intervención con el alumno, para poder lograr adecuadamente la modificación de la conducta disruptiva del mismo. Para ello, se aconseja el uso de forma combinada de un mural de conducta y de técnicas operantes de modificación de conducta anteriormente descritas en el apartado 5.5.3.

El programa de reforzamiento de tipo continuo se recomienda que se lleve a cabo en todo momento de la jornada escolar, todos los días hasta que se determine mediante la evaluación durante la intervención por parte de la orientadora educativa, la maestra de PT o la PTIS que han habido cambios en las conductas del alumno, de forma que se lleve a cabo el cambio de programa de reforzamiento continuo a programa de reforzamiento intermitente. Si la evaluación durante la intervención da resultados adecuados, es decir, se cumplen o son similares a los objetivos específicos 1 y 2 de la intervención (véase apartado 5.3.), que son:

1. Disminuir la frecuencia de las conductas disruptivas presentadas por el alumno en clase, de manera que se consiga que todas las conductas se produzcan como mucho «ocasionalmente».

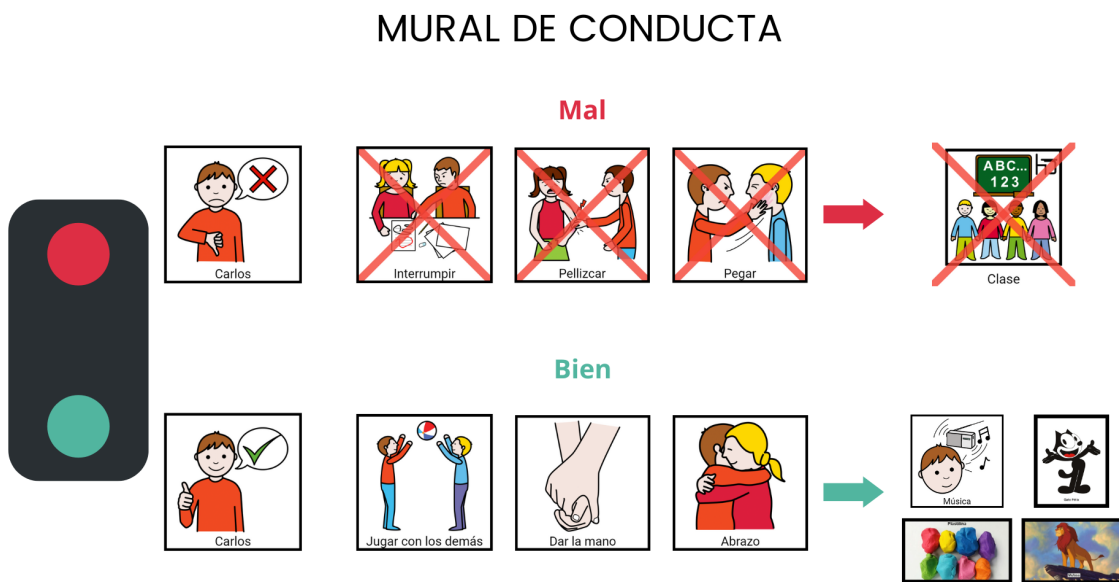
2. Aumentar la frecuencia de las conductas incompatibles con las conductas disruptivas presentadas por el alumno en clase, de manera que se consiga que todas las conductas se produzcan «frecuentemente» según el método de evaluación pre-post.

Se podrá pasar al programa de reforzamiento intermitente de razón fija, igualmente descritos en el apartado 5.5.3 de las técnicas de modificación de conducta propuestas. La técnica de tiempo fuera de reforzamiento positivo (castigo negativo) se ejecutará en todo momento mientras dure la aplicación de los programas de reforzamiento continuo e intermitente. Una vez se consideren finalizados mediante la realización de una de las evaluaciones durante la intervención, eso significará que las conductas disruptivas objeto de intervención que presenta el alumno habrán disminuido hasta el punto que no será necesario seguir con el tiempo fuera con la misma frecuencia que anteriormente. Sin embargo, se recomienda mantener esta técnica incluso si la frecuencia de las conductas disruptivas disminuye, con el fin de mantener el aprendizaje adquirido.

Por otro lado, en el mural se representan mediante el uso una vez más de pictogramas (PECS) de ARASAAC (s.f.) las conductas que son objeto de intervención, es decir, las conductas disruptivas, y las conductas que se pretenden fomentar en el alumno; además de los reforzadores y el castigo que obtendrá por realizar una conducta u otra. Se encuentran divididas en: las conductas no aceptadas o que están «mal» (siendo estas las conductas disruptivas que presenta K.) y las conductas aceptadas o que están «bien» (conductas incompatibles con las conductas disruptivas). En la figura a continuación se puede apreciar una sugerencia de presentación de dicho mural.

Figura 6

Mural de conducta. Elaboración propia.



Asimismo, también se han diseñado pictogramas para representar el tiempo fuera para el castigo negativo, los reforzadores secundarios y las actividades reforzantes que se van a utilizar para el programa de reforzamiento continuo, los cuales se pueden consultar en el apartado de materiales junto con el propio mural. En las siguientes figuras se pueden contemplar los pictogramas diseñados para los reforzadores.

Figura 7

Pictogramas para los reforzadores secundarios y de actividades reforzantes, y para el castigo de tiempo fuera. Elaboración propia.

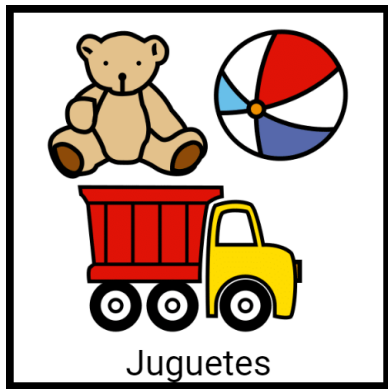
Jugar con plastilina

Ficha de animales

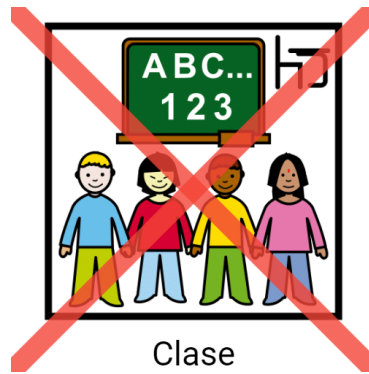


Escuchar música

Jugar con los juguetes



Tiempo fuera (castigo negativo)



Por último, se propone como complemento de esta actividad la realización de un llavero con los pictogramas que se utilizan en el mural de conducta. El principal beneficio de este añadido es la posibilidad de utilizar los pictogramas del mural de comportamiento de K. en cualquier momento y lugar, aspecto crucial para la generalización de la conducta de K. a otros contextos (por ejemplo, en el patio durante el recreo), que se llevará a cabo en la segunda parte de la intervención con el alumno.

Para ello, recordando las pautas guía que se describieron con anterioridad en el apartado 5.5.3., se recomienda lo siguiente:

1. Si el alumno K. realiza una conducta de su repertorio conductual disruptivo, la maestra a su cargo (ya sea la maestra especialista en PT o la PTIS) sacará el llavero de conducta o el pictollavero y le dirá al alumno «K., (nombra la conducta disruptiva) no está bien», y procederá a castigar la conducta mediante tiempo fuera.
2. En el caso de que K. realice una conducta del repertorio conductual no disruptivo, la maestra sacará el llavero de conducta o el pictollavero y le dirá al alumno «K., muy bien, (nombra la conducta aceptada)» y procederá a reforzar la conducta mediante reforzamiento positivo, es decir, le facilitará uno de los reforzadores anteriormente definidos (dependiendo de si se encuentra en la fase de programa continuo o intermitente).

A continuación, se aporta un ejemplo de posible pictollavero apreciable en la siguiente figura.

Figura 8

Ejemplificación de llavero de conducta o pictollavero.



Recursos:

- **Humanos:**
 - Docente tutor/a del aula específica (maestra de PT) y/o Profesional Técnico en Integración Social (PTIS)
- **Materiales:**
 - Papel en el que realizar el mural de conducta, velcro, tijeras.
 - Pictogramas de las conductas disruptivas, las conductas aceptadas y los reforzadores (secundarios y actividades reforzantes).
 - Llavero y pictogramas plastificados, además de una perforadora de papel.

Bloque II: El profesorado

Pauta 1. Asesoramiento sobre el alumno

Duración: Una hora

Objetivos:

- Formar al profesorado en materia de TEA: concepto, características, etc.
- Dar a conocer los principales mitos sobre el alumnado TEA
- Desmontar los mitos sobre el alumnado TEA
- Sensibilizar al profesorado en el trato con el alumnado TEA

Descripción:

Esta actividad está dirigida al profesorado de las materias de Música y Educación Física, ya que son las materias en las que el alumno realiza integraciones puntuales en el aula ordinaria, con ayuda de la PTIS.

Consiste en una sesión breve formativa realizada por la orientadora educativa, en la que se tratará de sensibilizar al profesorado en cuanto al alumnado TEA. Es muy frecuente que existan prejuicios en el profesorado en cuanto a la intencionalidad de la conducta disruptiva del alumnado TEA, por lo que esta actividad es clave para la buena praxis con este tipo de alumno.

Dicha sesión formativa se compondrá de tres partes: una primera parte de recoger lo que sabe y piensa el profesorado sobre el TEA y las conductas disruptivas de este alumnado; una segunda parte de exposición y refutamiento de los principales mitos sobre el alumnado TEA; y por último, una parte de contraste y debate sobre los contenidos expuestos anteriormente.

Para ello, se hará uso de una presentación powerpoint ilustrativa, que servirá de apoyo para la realización de la actividad. Este material se dejará en disposición del profesorado que lo desee para su posterior consulta.

En cuanto al contenido de la exposición basada en las diapositivas de powerpoint, se recomienda desarrollar:

1. En la diapositiva 1: se presentará la temática a exponer y la ponente. Se hablará del objetivo principal de esta pauta, que es formar al profesorado en materia de alumnado TEA y poder asesorar en cuanto a dudas que tengan.

2. En la diapositiva 2: se expondrá los principales puntos a tratar durante la sesión.
3. En la diapositiva 3: se preguntará al profesorado qué sabe sobre los principales puntos que se han mostrado con anterioridad. Probablemente surja una lluvia de ideas, de las cuales será interesante quedarse con alguna apuntada para tratarla con posterioridad en la sesión.
4. De la diapositiva 4 a la 5: se expone brevemente el concepto de TEA.
5. De la diapositiva 6 a la 10: se muestran y explican las principales características del TEA, centrándose en las conductas disruptivas. Se describen las conductas disruptivas del alumno K. al profesorado.
6. De la diapositiva 11 a la 16: se tratan los principales mitos sobre el alumnado TEA, mostrando tanto el mito como la contra argumentación del mismo. Si se estima oportuno, se puede traer en esta parte los prejuicios o mitos que se hayan expresado durante la parte de exploración de ideas previas del profesorado para tratarlos.
7. De la diapositiva 17 a la 20: se especifican las pautas de intervención en conducta disruptiva con alumnado TEA de forma general, y se presentan de cara a la pauta 2.
8. De la diapositiva 21 a la 22: se exponen unas conclusiones generales y se da pie al breve debate de cierre en el que se deja espacio para reflexiones y dudas del profesorado.
9. De la diapositiva 23 a la 25: se muestran las referencias.

Recursos:

- Humanos:
 - Orientadora educativa
- Materiales:
 - Pizarra, proyector, mesas y sillas.
 - Powerpoint (véase anexo V).

Pauta 2. Asesoramiento sobre modificación de conducta

Duración: Una hora

Objetivos:

- Conocer y manejar adecuadamente algunos conceptos clave del condicionamiento operante: definición de conducta, estímulo, respuesta, estímulo reforzador, etc.

- Conocer las técnicas de modificación de conducta propuestas como herramientas para la intervención con el alumno.

Descripción:

Esta actividad está dirigida principalmente para el profesorado del aula específica: maestra especialista en pedagogía terapéutica (PT), maestra especialista en audición y lenguaje (AL) y profesional técnica en integración social (PTIS). No obstante, también se invita a participar al profesorado de las asignaturas en las que el alumno K. realiza integración, siendo éstas Música y Educación Física.

Consiste en una sesión formativa realizada por la orientadora educativa, en la que se tratará de explicar algunos conceptos clave de la modificación de conducta y el condicionamiento operante al profesorado, para que sean conocedores de las técnicas disponibles de modificación de conducta a utilizar con el alumnado y su correcta puesta en acción.

Para ello, se hará uso de una breve presentación powerpoint que servirá de apoyo para el desarrollo de la parte más teórica de la actividad (véase anexo VII). Este material se dejará en disposición del profesorado que lo desee para su posterior consulta.

La segunda parte de la actividad consistirá en la realización de un breve roleplay en el que se interpretarán ejemplos prácticos sobre los contenidos tratados anteriormente, para el afianzamiento de los contenidos y la resolución de dudas.

En cuanto al contenido de la exposición basada en las diapositivas de powerpoint, se recomienda desarrollar:

1. En la diapositiva 1: se presentará la temática a exponer y la ponente. Se hablará del objetivo principal de esta pauta, que es formar al profesorado en materia de técnicas de modificación de conducta, concretamente en la propuesta de intervención con el alumno K. y las conductas disruptivas que presenta. Además, de poder asesorar en cuanto a dudas que surjan.
2. En la diapositiva 2: se expondrá los principales puntos a tratar durante la sesión.
3. De la diapositiva 3 a la 7: se desarrollará y explicarán los conceptos básicos fundamentales para poder comprender las técnicas de modificación de conducta que se llevarán a cabo con el alumno K.
4. De la diapositiva 8 a la 16: se explicará en detalle la propuesta de intervención que se pondrá en marcha con el alumno. Se explicará cada una de las técnicas de modificación de conducta que se proponen para su uso, a parte de las concreciones

propias del caso, como son las conductas a modificar, los reforzadores que se van a utilizar para reforzar las conductas incompatibles con las conductas problema y la técnica de castigo negativo, tiempo fuera de reforzamiento positivo, que se llevará a cabo para disminuir las conductas problema. Asimismo, se presentará y explicará el modo de uso del material con el que se va a trabajar con el alumno: el mural de conducta y el pictollavero (pauta 3, alumnado).

5. De la diapositiva 17 a la 21: se presentarán una serie de casos prácticos reales del alumno K., mediante los cuales se desarrollará un breve roleplay entre el profesorado asistente, para interpretar dichos casos prácticos y la forma correcta de actuación ante cada situación. Si es necesario, en el primer caso práctico, la orientadora (ponente) desempeñará el papel de maestra (quien castiga o refuerza las conductas del alumno), para que sirva como modelo de aprendizaje para los y las docentes. No obstante, se fomentará la participación del profesorado en la actividad.
6. Diapositiva 23: se dejará un tiempo para ruegos y preguntas, de forma que la ponente resuelva cualquier cuestión que le plantee el profesorado, para asegurar la comprensión correcta de la información.
7. Diapositiva 24: se exponen las referencias utilizadas para realizar el material.

Recursos:

- **Humanos:**
 - Orientadora educativa
- **Materiales:**
 - Pizarra, proyector, mesas y sillas.
 - Powerpoint (véase anexo VI).

Bloque III: La familia

Pauta 1. Asesoramiento sobre el alumno.

Duración: Una hora

Objetivos:

- Establecer contacto con la familia del alumno.
- Informar a la familia del alumno del problema y de las pautas de actuación que se van a seguir.
- Solicitar la colaboración de la familia en la intervención.
- Asesorar si también existen conductas disruptivas en el contexto familiar.

Descripción:

Esta pauta trata de que, desde la escuela, se informe y asesore a la familia del alumno K. sobre cómo manejar y mejorar la conducta de K. Para ello, se recomienda la realización de una reunión con la familia de K, su abuela y abuelo, en la que, en primer lugar, se informe a ambos de la situación de K. en la escuela. Esto conlleva la descripción del comportamiento del K. en el aula, con sus compañeros y con las docentes, además de informar sobre la intervención que se va a llevar a cabo con K. Durante la reunión, se hará especial hincapié en la importancia del trabajo conjunto de la escuela con la familia para que sea realmente efectiva y logremos una mejoría para K. Es muy importante motivar a la familia a la participación en la intervención durante toda la reunión.

Adicionalmente, se preguntará a la familia del alumno sobre la presencia en el contexto familiar de las conductas disruptivas que ocurren en el aula, para confirmar la posible generalización de dichas conductas. Se recabará información sobre si existen las mismas conductas, o si, por lo contrario, no existen o se dan otro tipo de conductas disruptivas con sus hermanos o incluso con los iguales (en el parque, por ejemplo). Dada la existencia hipotética de conductas disruptivas, se propondrá el asesoramiento mediante pautas simples sobre técnicas para que realicen en casa y corregir dicha conducta también en el ámbito familiar, al igual que se realiza en la escuela.

Una vez recabada la información, se propondrá la ayuda y asesoramiento por parte de la orientadora de referencia del centro para diseñar un plan de actuación en casa, como por ejemplo implementar una rutina diaria y crear una agenda visual con pictogramas, de

manera que el alumno pueda anticipar el lugar y la duración de cada actividad. Esto ayudará a que aprenda a regular sus respuestas emocionales. Además, se brindará instrucciones a los miembros de la familia para que avisen con anticipación sobre los cambios en las actividades y ajustes en la rutina. Se recomienda poder enseñarle materiales físicos de ejemplificación a la familia para lograr una mejor comprensión de la información.

Si la familia muestra interés en colaborar en la intervención, se le citará de nuevo para poder llevar a cabo en conjunto las pautas 2 y 3, desarrolladas más adelante en este trabajo.

Recursos:

- **Humanos:**
 - Orientadora educativa
- **Materiales:**
 - Folios y bolígrafos para la recogida de información.

Pauta 2. Asesoramiento en la creación de un horario y agenda visual

Duración: Media hora

Objetivos:

- Estructurar altamente las actividades que realiza en casa el alumno.
- Fomentar la anticipación de las actividades a realizar por el alumno.

Descripción:

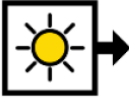
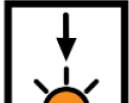

En esta pauta, se citará de nuevo a la familia del alumno para la configuración de una rutina (es decir, un horario) y una agenda visual que represente la rutina que K. lleva a cabo en el contexto familiar.

Para ello, es necesario preguntar e informarse inicialmente sobre la rutina que el alumno lleva a cabo en casa, y valorar si fuera necesario la sugerencia de modificación o no de dicha rutina para enriquecerla y estructurarla en mayor medida. Para la configuración de la agenda visual, se le ofrecerá a la familia distintos modelos de agenda de acuerdo con las necesidades del alumno, para que puedan elegir qué tipo de agenda casa mejor con la rutina de K. En la siguiente figura se muestran ejemplos de agendas visuales a utilizar.

Figura 9

Ejemplos de agenda visual para casa. Fuente: ARASAAC (s.f.-b).



AGENDA DEL	DÍA DE LA SEMANA			
 MAÑANA				
 TARDE				
 NOCHE				

HOY VOY A COMER:



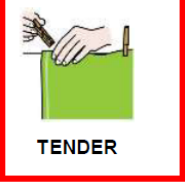

 PRIMER PLATO	 SEGUNDO PLATO	 POSTRE
 SOPA	 COCIDO	 FRUTA
SOPA	COCIDO	FRUTA

De igual manera, en la siguiente figura se muestran distintos ejemplos de pictogramas relacionados con tareas y actividades del contexto familiar que podrían resultar de utilidad para la realización de la agenda visual de K.

Figura 10

Pictogramas de rutinas de la casa. Fuente: ARASAAC (s.f.-b).





Asimismo, para el asesoramiento a la familia en el uso de la agenda visual, podemos basarnos en las pautas que ofrece el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC, s.f.-b) sobre ello:

1. Se procede a imprimir la plantilla y los pictogramas necesarios, los cuales serán posteriormente recortados.
2. Si hay posibilidad, se recomienda plastificar los materiales impresos y agregar velcro en cada casilla de la plantilla, así como en la parte posterior de los pictogramas. Se sugiere almacenarlos en una caja o sobre de plástico para su conservación.
3. A diario, se colocarán los pictogramas mostrándoselos al niño, acompañando con apoyos verbales y gestuales, si lo requiere. Una vez colocadas las tareas, hay varias formas de marcar su finalización:
 - a. Retirar el pictograma correspondiente y guardarlo, dejando un espacio vacío que indica la finalización de la tarea.
 - b. Voltar el pictograma indicando la finalización de la tarea. Para facilitar este proceso, se sugiere agregar un pequeño trozo de velcro en la parte superior delantera del pictograma, así como en cada casilla de la plantilla, siempre que sea posible.

- c. Colocar un pictograma de una marca de verificación (tick) sobre la tarea completada. Para ello, se recomienda colocar velcro en la parte superior delantera del pictograma de la tarea, asegurándose de que coincida con el velcro del pictograma que se coloca.
 - d. Mantener los pictogramas en su lugar y retirarlos una vez finalizado el periodo de tiempo correspondiente. Se recomienda esta forma ya que es el método que se sigue en el contexto escolar.
4. El pictograma de "calendario" puede ser útil para aquellos alumnos que necesitan orientarse en el tiempo.
 5. Los pictogramas de borde rojo están relacionados con las tareas del hogar. La idea sería colocar el pictograma de ayudar a papá o a mamá y, a continuación, colocar las tareas en las que va a colaborar.

Con esta pauta se pretende ejercer de forma indirecta un control de estímulos sobre el entorno familiar del alumno, de modo que, tal y como se pretende con la pauta de asesoramiento de la implantación de un horario escolar nuevo, exista cuanto menos oportunidades de que el alumno realice conductas disruptivas dado esos tiempos vacíos, mejor para la calidad de vida tanto del alumno como de la familia.

Recursos:

- Humanos:
 - Orientadora educativa del centro.
- Materiales:
 - Folios y bolígrafos para la recogida de información.
 - Impresora para imprimir los pictogramas.
 - Tijeras, velcro.
 - Plastificadora para plastificar los pictogramas.

5.7. Evaluación

El método de evaluación que se propone para esta intervención, como se ha mencionado previamente, es una evaluación pre-post intervención, además de una evaluación durante la intervención y una posterior evaluación de seguimiento.

En primer lugar, previo a la intervención, se llevaría a cabo la medición de la línea base de las diferentes conductas disruptivas del alumno, como se llevó a cabo y se detalla en el apartado 5.2.1 de este trabajo.

Adicionalmente, se propone una evaluación durante la realización de la intervención, cuya utilidad reside en tener constancia de los cambios que se están produciendo en la conducta del alumno. Para ello, se seguirá la misma metodología que se utilizó para la determinación de la línea base de las conductas disruptivas del alumno, es decir, un registro conductual de intervalo parcial, dado que, como ya se mencionó anteriormente, es especialmente adecuado para registrar conductas de corta duración pero con una alta frecuencia (Moreno García, 2002). Por consiguiente, se recomienda que cada tres semanas la orientadora educativa de referencia para el centro, la maestra de PT o la PTIS lleven a cabo el registro conductual durante una sesión de una hora, utilizando la rejilla confeccionada para ello (Tabla 2). Es especialmente relevante la ejecución de esta evaluación, ya que es fundamental para poder determinar el cambio del programa de reforzamiento continuo a programa de reforzamiento intermitente de las conductas incompatibles con las conductas disruptivas, siendo estas abrazar, coger de la mano y jugar con los demás.

Posteriormente, la evaluación post-intervención coincidirá con la consecución de los objetivos propuestos de dicha intervención. Así pues, esta evaluación post-intervención se podría considerar que es la última de las evaluaciones durante la intervención de la conducta del alumno. De la misma forma, se insta en la utilización una vez más del mismo método: un registro conductual de intervalo parcial. Además, se recomienda la realización de un cuestionario como mínimo a la tutora del alumno, la maestra de PT, para obtener un feedback sobre el cambio conductual del alumno. No obstante, este cuestionario se aconseja que lo cumplimente el resto de profesorado del alumno, como por ejemplo la maestra de AL, y el profesorado de las asignaturas en las que el alumno realiza integración al aula ordinaria, para poder constatar varias fuentes.

Por último, se propone la realización de una evaluación de seguimiento en septiembre de 2024, es decir, a inicios del siguiente curso, para la comprobación de la permanencia de los cambios conductuales logrados con el alumno. A tal efecto, se recomienda repetir el

registro conductual de intervalo parcial una vez más, y comparar dichos resultados con los obtenidos en la evaluación post-intervención.

7. Conclusiones, limitaciones y perspectivas futuras

Dado que el objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster era el diseño de una intervención educativa para la disminución de la conducta disruptiva de un alumno con TEA, se puede concluir que dicho objetivo se ha alcanzado con éxito. Lo mismo se puede afirmar de los tres objetivos específicos de este estudio, los cuales eran la realización de una revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista y las conductas disruptivas en estudiantes con TEA; el conocer las principales estrategias de intervención para abordar las conductas disruptivas en el TEA; y, en último lugar, el diseño de una propuesta de intervención para lograr el cambio en la conducta disruptiva del alumno que implique al alumno, al profesorado y la familia. Los tres han sido consumados como parte del proceso de elaboración de este trabajo.

Como se detalló en el estudio con anterioridad, Martos y Burgos (2013, como se citó en Castillo y Grau, 2016) determinaron que las dificultades en habilidades de comunicación, interacción social, control del entorno, entre otras, como las principales causas de las conductas disruptivas en la mayoría de las personas con TEA. Esta afirmación concuerda con la primera de las hipótesis que se efectuó en cuanto al mantenimiento de la conducta disruptiva del alumno, la cual era que la falta de control estimular en el entorno del aula específica del alumno influye en el mantenimiento de sus conductas disruptivas. Es por ello que se tomó en consideración esta información para el diseño de las pautas de intervención con el alumno principalmente, dando a lugar a la pauta 1 referente a la alta estructuración temporal del aula y a la elaboración del nuevo horario (véase anexo III).

Análogamente, la segunda hipótesis planteada para explicar el mantenimiento de las conductas disruptivas de nuestro alumno, relacionada con la falta de experiencia del personal docente en el aula específica en materia de modificación de conducta, se encuentra en concordancia con los planteamientos de Moreno García (2002), que afirma que la falta de habilidades de manejo conductual por parte de estos adultos es uno de los principales factores que influyen en la aparición de problemas de conducta, y la participación de éstos en la intervención con los menores mejora la eficacia de la misma. Así pues, se realizan entrenamientos dirigidos a estos adultos dado que las conductas no pueden explicarse por sí solas, sino que están influenciadas por el entorno en el que se presentan, ya sea el hogar o la

escuela (Moreno García, 2002). Por lo que, como sostiene esta autora, resulta evidente la necesidad de involucrar a los adultos que conforman estos entornos, dado que es posible que los padres y los profesores hayan contribuido al desarrollo y mantenimiento de los comportamientos problemáticos en los niños, y es poco probable lograr cambios significativos si no se implican en la intervención.

Referente a la tercera hipótesis, la cual proponía que la poca constancia del personal docente en la aplicación de técnicas de modificación de conducta influye en el mantenimiento de las conductas disruptivas del alumno, cabe destacar la importancia de los principios del condicionamiento operante previamente descritos, concretamente de la «contingencia». A modo de recordatorio, este término hace referencia a las relaciones probabilísticas entre la conducta, sus antecedentes y sus consecuencias (Ruiz et al., 2012). Por consiguiente, si existe poca constancia en el tiempo de las técnicas de modificación de conducta, al alumno le costará mayor esfuerzo o no establecerá correctamente la relación asociativa entre su conducta y las consecuencias que tiene, dando a lugar, de esta manera, a la poca efectividad de las técnicas usadas y al mantenimiento de la problemática conductual. Por esta razón, a la hora de diseñar y proponer la intervención con el alumno, se ha prestado especial insistencia en transmitir la importancia de la constancia en el tiempo del uso de las técnicas de modificación de conducta para lograr alcanzar los objetivos propuestos.

En otro orden de eventos, es de importancia tener en consideración las limitaciones que se han dado a la hora de elaborar este estudio. La limitación principal ha sido la disposición de un corto periodo de tiempo de estancia en el centro, que ha impedido la puesta en práctica de la intervención, y por tanto, la obtención de resultados. Los factores que han contribuido a esta limitación de tiempo han sido, por un lado, haber sido alumna en prácticas del Equipo de Orientación Educativa (EOE) Porvenir-Nervión, dada la realidad de los EOE en el panorama actual, y por otro lado, la escasa cantidad de horas lectivas que ha supuesto la asignatura de las prácticas curriculares en el máster. En cuanto al panorama actual de los EOE, hago referencia a la realidad de que cada día de la semana, cada orientador u orientadora educativa perteneciente a un EOE acude a un centro distinto, habiendo ocasiones en las que se acude hasta dos centros diferentes el mismo día. Teniendo en cuenta las características de mi propuesta de intervención, la limitación temporal ha propiciado que resultara imposible llevarla a cabo, y no sólo eso, sino que ha influido en la cantidad de información a la que se ha podido acceder, ya que no ha habido posibilidad de poder concertar una cita con la familia del alumno y por lo tanto, recabar datos sobre las presencia de conductas disruptivas del alumno en el contexto familiar, además de información precisa

sobre rutinas o metodologías que se pongan en práctica con el menor en el hogar. Dadas estas limitaciones, se ha diseñado la intervención con el propósito de aplicación para el siguiente curso con el acuerdo del personal docente del aula específica del centro.

Por otra parte, se considera importante la propuesta de una serie de mejoras en la intervención de cara a la puesta en práctica de la misma en un futuro próximo. En primer lugar, se estima oportuno la realización de un periodo de observación preliminar del repertorio conductual del alumno, ya que por motivos de limitación de tiempo, no se ha podido llevar a cabo, y como indica Moreno García (2002), existen una serie de ventajas de la realización de esta pauta, tales como:

- a. Familiarizarse con el repertorio conductual del alumno en el medio natural.
- b. Comprobar y verificar la precisión de los informes verbales proporcionados por los cuidadores en relación a las conductas atípicas del niño.
- c. Identificar cualquier variación en la conducta objetivo que podría haber pasado desapercibida o no haber sido mencionada en la información previamente obtenida.
- d. Familiarización de los observadores con la técnica de registro seleccionada en cada caso.

Igualmente, para garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos, se recomienda que la observación de la conducta infantil sea realizada por varios observadores independientes, previamente entrenados en la técnica de registro seleccionada (Moreno García, 2002).

En consonancia con las propuestas de mejora anteriores, se propone, además del registro de la línea base de las conductas disruptivas del alumno mediante un registro conductual de frecuencias, la ejecución de un análisis funcional de la conducta disruptiva del alumno, dado que sería de gran utilidad poder conocer y delimitar con precisión las diferentes variables que explican las conductas disruptivas del alumno, y de esta forma confirmar o ajustar, según proceda, la intervención diseñada. Para ello, tal y como indica Moreno García (2002), sería óptimo analizar las situaciones y sucesos que ocurren antes de que aparezcan las conductas disruptivas del alumno (estímulos antecedentes), las circunstancias que se presentan después de la conducta (estímulos consecuentes) y los factores internos del individuo que podrían estar afectando su comportamiento actual (determinantes biológicos y repertorio conductual).

Sin embargo, pese a las limitaciones encontradas y las propuestas de mejora formuladas, se puede considerar que la propuesta de intervención se ajusta a las demandas del centro educativo y, por tanto, consta de relevancia a nivel educativo. Así pues, este estudio parte de lo contemplado en materia de educación a nivel nacional y autonómico, tratando de

ofrecer estrategias para mejorar la calidad de vida del alumno a nivel educativo y personal, y por lo tanto, su desarrollo como persona y su socialización. Asimismo, según las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, la propuesta de intervención desarrollada en este trabajo es una medida de atención a la diversidad que entra dentro de la respuesta educativa diferente a la ordinaria, concretamente podría considerarse un programa específico (PE) llevado a cabo por profesionales tales como orientadora educativa y maestra de pedagogía terapéutica, aunque en el estudio se ha asesorado que la formación abarque a todo el profesorado de nuestro alumno.

Finalmente, acerca de los resultados esperados de la intervención propuesta, se prevé que la consecución de los objetivos propuestos se dé a lo largo de un curso escolar. Los dos primeros objetivos se van a ir alcanzando de manera conjunta puesto que están relacionados entre sí. De este modo, si se produce una disminución de las conductas disruptivas del alumno se va a producir también un aumento de las conductas aceptables, o también llamadas incompatibles con las conductas disruptivas, debido al Reforzamiento Diferencial de conductas Incompatibles propuesto. En cuanto al tercer y el cuarto objetivo, asesorar e instruir sobre técnicas operantes de modificación de conducta al profesorado del alumno, y asesorar a la familia en cuanto a la posible actuación con el alumno, respectivamente, se espera que se cumplan simultáneamente al inicio del curso. No obstante, se prevé que si surge la necesidad por parte del personal docente o la familia de asesoramiento durante el curso, se lleve a cabo por el personal de la orientación referente del centro.

Lograr todos los objetivos permitirá una labor más efectiva con el niño en el aula, brindándole la oportunidad de mejorar su repertorio de conductas y, posiblemente, su habilidad para relacionarse con los demás. También se puede considerar como expectativa futura la posibilidad de diseñar una segunda parte de la intervención en la que las conductas positivas adquiridas por el alumno se extiendan a otras áreas de su vida, como el entorno de sus iguales (fuera de la escuela), lo cual promoverá un mayor bienestar para el niño al reducir sus niveles de ansiedad y frustración.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B. & Saldaña, D. (2018). Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista. Edita Federación Autismo Andalucía.
- Arberas, C., y Ruggieri, V. (2019). Autismo: Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1, Supl. 1), 16-21. Recuperado en 22 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-7680201900200005&lng=es&tlng=es
- ARASAAC. (s.f.). <https://arasaac.org/>
- ARASAAC. (n.d.-b). <https://arasaac.org/materials/es/2615>
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista De La Asociación Española De Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352012000300008>
- APA Dictionary of Psychology. (s.f.). *American Psychological Association*. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://dictionary.apa.org/autism-spectrum-disorder>
- Autismo España. (2022). Datos de alumnado no universitario con Trastorno del Espectro del Autismo Curso 2020-2021. En *Observatorio De La Infancia Y La Adolescencia de Andalucía*. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7899&tipo=documento>
- Autism spectrum disorder. (s.f.). *American Psychological Association*. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder>
- Autismo Sevilla. (s.f.). *Prevalencia de los TEA*. Recuperado el 19 de mayo de 2023, de <https://www.autismosevilla.org/tea-prevalencia.php>

Autismo Sevilla. (s.f.-b). *Intervención y apoyos en los TEA*. Recuperado el 19 de mayo de 2023, de

<https://www.autismosevilla.org/tea-intervencion-y-apoyos.php>

Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., & Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77–90.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3977315.pdf>

Castillo, A., y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 1-22.

CEIP Ortiz de Zúñiga (s.f.). Proyecto Educativo. Aspectos generales. En CEIP Ortiz de Zúñiga: Documentos oficiales del centro. Recuperado el 23 de mayo de 2023, de

<https://drive.google.com/file/d/1pGd9ibon8qjoE7LzlTDz1asKgozrDBkb/view>

Chuan, M. J. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: un análisis experimental*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/122917>

Cukier, S. H. (2005). Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora. *Revista Argentina de psiquiatría*, 16(62), 273-278.

De Lara, J. G. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257–261. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2012/sam123j.pdf>

Federación Autismo Galicia. (2019). *Info Autismo, Prevalencia*.

Recuperado el 18 de mayo de 2023, de

https://www.autismogalicia.org/index.php?V_dir=MSC&V_mod=showart&id

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df/Instrucciones%20de%208%20de%20marzo%20de%202017>

- Jaime, J. (2021). Intervención psicopedagógica sobre conductas disruptivas en un caso de trastorno del Espectro Autista en el contexto familiar. En Vega-Caro, L., Vico, A. y Recio, D. (Eds.), *Nuevas Formas de Aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 353-383). Dykinson.
- Kalsner L, Twachtman-Bassett J, Tokarski, et al (2018). Genetics testing including targeted gene panel in a diverse clinical population of children with autism spectrum disorder: findings and implications. *Mol Genet Genomic Med*; 6: 171-85.
- Kanner, L. (1943), *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2 (217-250).
- Larios, P. (2016). Modificación de conductas disruptivas y autolesivas en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). [Trabajo Fin de Grado no publicado, Universidad de Almería].
- Ledesma Amaya, L., García Cruz, R., Guzmán Saldaña. R., & Bosques Brugada, L., (2022). Evaluación de la Teoría de la Mente en adolescentes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 395-402.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mancini, V., Mingari, L., Mónaco, S., & Redel, I. (2023). Una mirada hacia el (T)EA para educadores desde las Neurociencias. *Revista de Educación*, 0(29),

253-276. Recuperado de

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7054

Martin, G & Pear, J. (2009). *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla* (8ª ed). Madrid, España: Pearson.

Moreno García, I. (2002). *Terapia de conducta en la infancia: Guía de intervención*. Piramide Ediciones Sa.

Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 155, de 13 de agosto de 2003.

Ovalles Rincón, A. C. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente*. Aplicaciones educativas.

Proyecto Educativo. (2021). *CEIP Ortiz de Zuñiga: Documentos oficiales del Centro*.

Recuperado el 19 de mayo de 2023, de

<https://www.ortizdezuniga.org/blog-page>

Revuelta Soto, Á. (2019). *Las conductas disruptivas en los niños con discapacidad intelectual*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de Cantabria].

<http://hdl.handle.net/10902/17370>

Rodríguez Fuentes, A. (2005). Investigación sobre las necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en Educación Especial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 97-111.

Ruiz, M.A., Díaz, M.I., y Villalobos, A. (2012). Técnicas operantes. En Ruiz, M.A., Díaz, M.I., y Villalobos, A. (Eds.), *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales* (pp. 153-187). Desclée.

Salvadó, B. S., Baduell, M. P., Torrentó, M. C., Camacho, M. R., & Latorre, M. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro

autista. *Revista De Neurología*, 54(S01), 63.

<https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2011710>

Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C.

(2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista De Neurología*, 44(08), 479.

<https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>

Vázquez-Villagrán, L. L., Moo-Rivas, C. D., Bautista, E. M., Magriñá-Lizama, J. S.,

& Méndez-Domínguez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana De Neurociencia*, 18(5), 31–45.

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=7506>

1

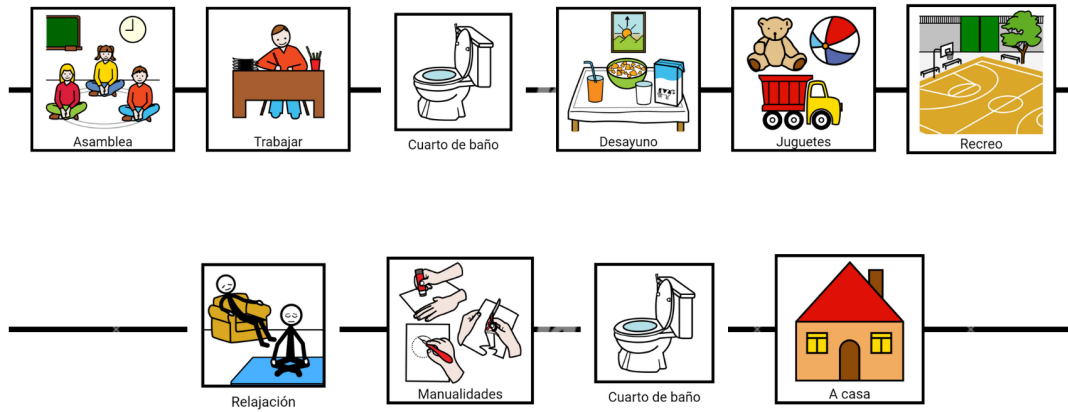
Anexos

Anexo I. Horario semanal de K. durante el curso 2022-2023

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:00h-10:00h	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea
10:00h-10:45h	Trabajo uno a uno (ficha)	Trabajo uno a uno (ficha)	Trabajo uno a uno (ficha)	Trabajo uno a uno (ficha)	Trabajo uno a uno (ficha)
10:45h-11:15h	Aseo y desayuno	Aseo y desayuno	Aseo y desayuno	Aseo y desayuno	Aseo y desayuno
11:15h-12:00h	Juego libre	Juego libre	Juego libre	Juego libre	Juego libre
12:00h-12:30h	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:30h-13:15h	Integración en Música (PTIS)	Relajación	Relajación	Relajación	Relajación
13:15h-14:00h	Manualidades	Psicomotricidad	Taller de cuentos	Disfraces	Cine
14:00h	Aseo y despedida	Aseo y despedida	Aseo y despedida	Aseo y despedida	Aseo y despedida

Anexo II. Agenda diaria de K. durante el curso 2022-2023

AGENDA



Anexo III. Nuevo horario semanal de K.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:00h-09:30h	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea	Agenda y Asamblea
09:30h-09:35h	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
09:35h-10:00h	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno
10:00h-10:05h	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
10:05h-10:30h	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno	Trabajo uno a uno
10:30h-11:15h	Juego dirigido por rincones	Juego dirigido (rincones)	Juego dirigido (rincones)	Juego dirigido (rincones)	Juego dirigido (rincones)
11:15h-11:30h	Ir al baño (pis, lavarse las manos)	Ir al baño (pis, lavarse las manos)	Ir al baño (pis, lavarse las manos)	Ir al baño (pis, lavarse las manos)	Ir al baño (pis, lavarse las manos)
11:30h-12:00h	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
12:00h-12:30h	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo

12:30h- 13:00h	Juego dirigido (rincones)	Relajación	Relajación	Relajación	Relajación
13:00h- 13:45h	Integración en aula ordinaria - Manualidades	Psicomotricidad	Taller de cuentos	Disfraces	Cine
13:45h- 13:50h	Recoger	Recoger	Recoger	Recoger	Recoger
13:50h- 14:00h	A casa	A casa	A casa	A casa	A casa

Anexo IV. Registros conductuales de K.

Fecha de observación: 10/04/2023, de 10:00h a 11:00h

Duración: 1 hora

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos			X
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo		X	
Pellizca a los demás		X	
Gritar			X
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 10/04/2023, de 11:00h a 12:00h

Duración: 1 hora

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo		X	
Pellizca a los demás		X	
Gritar		X	
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 10/04/2023, de 12:00h a 13:00h

Duración: 1 hora

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás	X		
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás	X		
Gritar		X	
Interrumpir a los demás		X	
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 14/04/2023 de 12:00h a 13:00h

Duración: 1 hora

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás		X	
Gritar			X
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 14/04/2023 de 13:00h a 14:00h

Duración: 1 hora

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás	X		
Gritar			X
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 17/04/2023 de 10:00h a 11:00h

Duración: 1 horas

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos			X
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás		X	
Gritar		X	
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 17/04/2023 de 11:00h a 12:00h

Duración: 1 horas

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás	X		
Gritar		X	
Interrumpir a los demás		X	
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 17/04/2023 de 12:00h a 13:00h

Duración: 1 horas

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás		X	
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás	X		
Gritar		X	
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 21/04/2023 de 12:00h a 13:00h

Duración: 1 hora

Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás	X		
Golpea objetos		X	
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo		X	
Pellizca a los demás	X		
Gritar			X
Interrumpir a los demás	X		
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Fecha de observación: 21/04/2023 de 13:00h a 14:00h

Duración: 1 hora

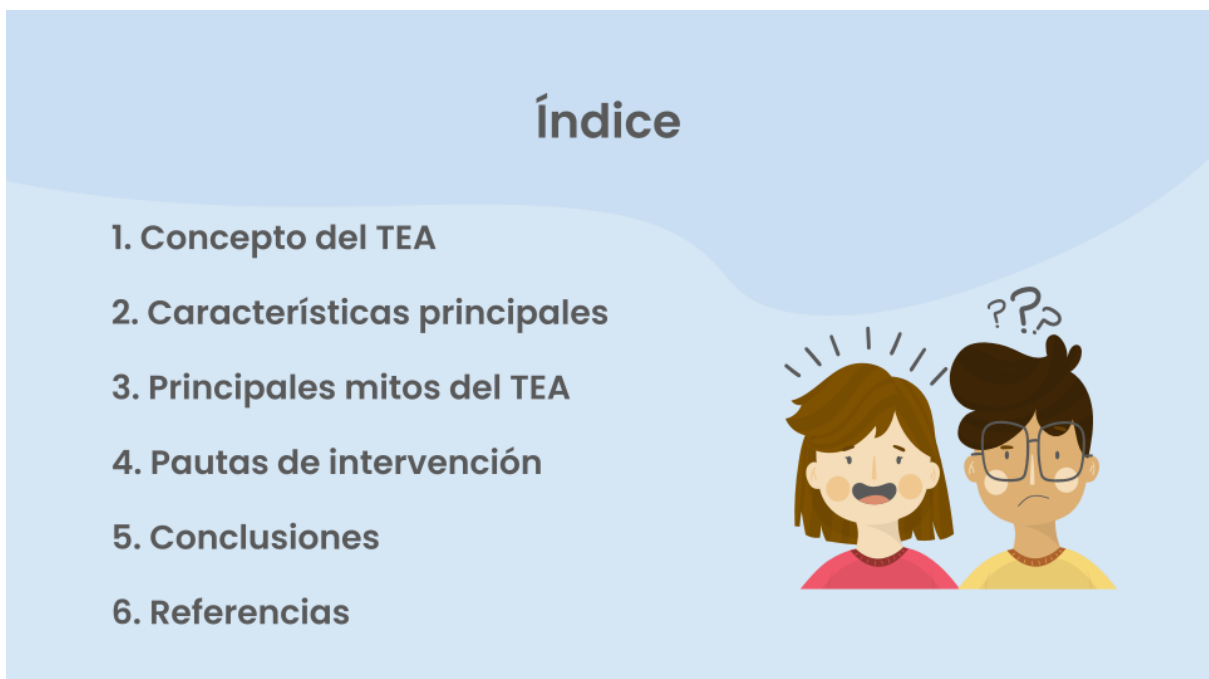
Conductas disruptivas observables	F	O	N
Golpea a los demás		X	
Golpea objetos	X		
Clava la mandíbula a los demás		X	
Tira del pelo			X
Pellizca a los demás	X		
Gritar			X
Interrumpir a los demás		X	
Frecuentemente (F): +10 veces Ocasionalmente (O): 1-10 veces Nunca (N): 0 veces			

Anexo V. Diapositivas pauta 1 profesorado

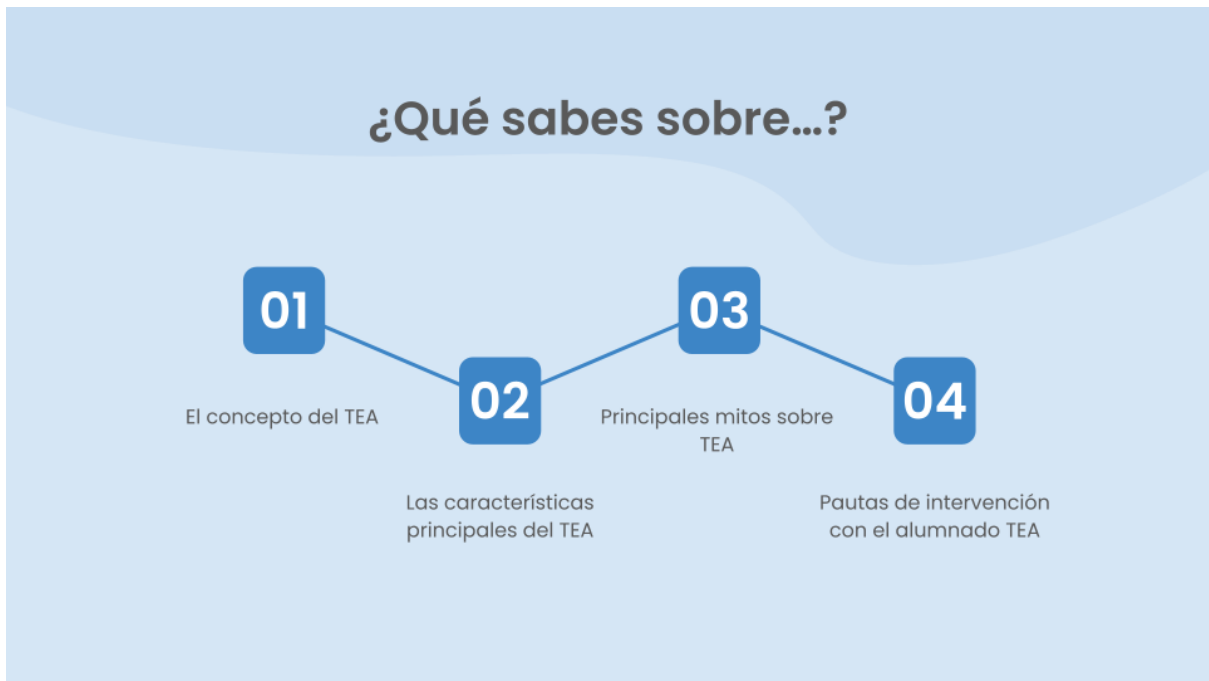
Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4

01

Concepto

del TEA

Diapositiva 5

1. Concepto del TEA

El trastorno del espectro autista (TEA) es «una compleja afección del desarrollo que implica problemas persistentes de comunicación social, intereses restringidos y comportamiento repetitivo».

(APA Dictionary of Psychology, s.f.)

El término "espectro" se utiliza debido a la heterogeneidad en la presentación y gravedad de los síntomas de los TEA, así como en las habilidades y el nivel de funcionamiento de las personas que presentan este trastorno.

(Autism Spectrum Disorder, s.f.)

La etiología es de origen multifactorial, donde la genética tiene gran importancia.

Vázquez-Villagrán et al. (2017)

Diapositiva 6

02

Características

principales del TEA

2. Características principales



Dificultades en:

La atención compartida, el contacto ocular, la comprensión de los pensamientos e intenciones de los otros, y la psicomotricidad.

Presencia de:

Intereses restringidos, comportamientos repetitivos, estereotipias y adherencia inflexible a rutinas sin objetivo.

Arberas & Ruggieri (2019)

2. Características principales



Dificultades en:

Habilidades de comunicación, interacción social, control del entorno, percepción, relación de acontecimientos, funciones ejecutivas (resistencia al cambio y dificultades en la planificación) y en la imaginación, simbolización y afectividad se consideran como las principales causas de las **conductas disruptivas** en la mayoría de las personas con TEA.

(Martos y Burgos, 2013, como se citó en Castillo y Grau, 2016).

2. Características principales



Tipos de conductas disruptivas

1. Motoras: saltar, dar giros por el aula, levantarse del asiento sin autorización, pararse sobre la silla y balancearse.
2. Ruidosas: mover las sillas y las mesas, dar palmadas a las sillas, lanzar objetos del aula.
3. Verbales: gritar, silbar, hablar con otro compañero en momentos inapropiados y llorar.
4. Agresivas: empujar, pellizcar, morder, destruir los objetos de otros, golpearse la cabeza, etc.

(Gotzens, 1987, como se citó en Ovalles, 2017)

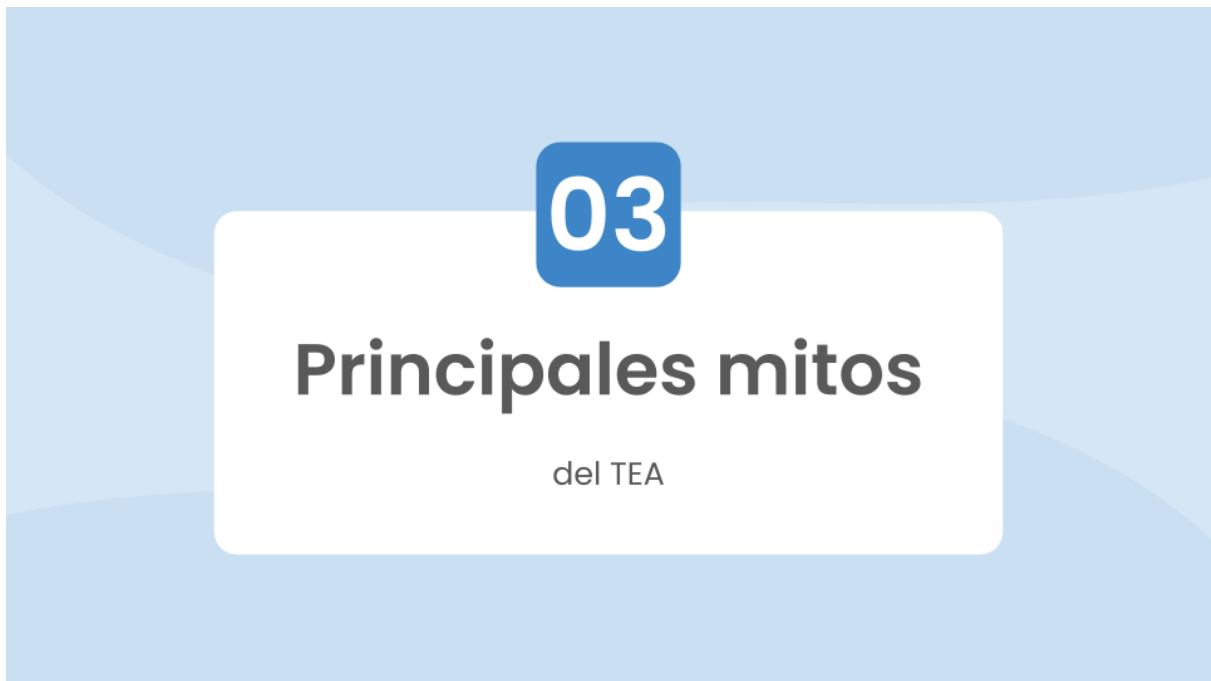
2. Características principales



Tipos de conductas disruptivas que presenta el alumno:

1. Motoras: Interrumpir a los demás en sus tareas
2. Verbales: Gritar.
3. Agresivas:
 - a. Golpear a los demás
 - b. Golpear objetos
 - c. Clavar la mandíbula a los demás
 - d. Tirar del pelo a los demás
 - e. Pellizcar a los demás

Diapositiva 11

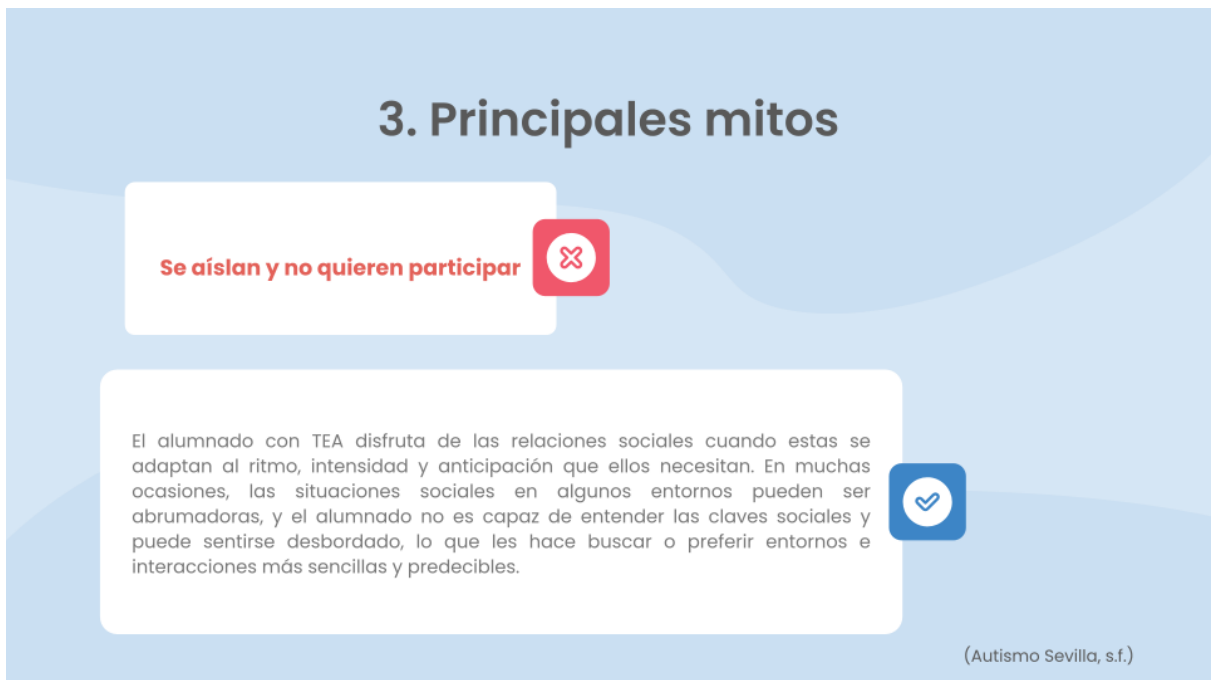


03


Principales mitos


del TEA

Diapositiva 12



3. Principales mitos

Se aíslan y no quieren participar 

El alumnado con TEA disfruta de las relaciones sociales cuando estas se adaptan al ritmo, intensidad y anticipación que ellos necesitan. En muchas ocasiones, las situaciones sociales en algunos entornos pueden ser abrumadoras, y el alumnado no es capaz de entender las claves sociales y puede sentirse desbordado, lo que les hace buscar o preferir entornos e interacciones más sencillas y predecibles. 

(Autismo Sevilla, s.f.)

Diapositiva 13

3. Principales mitos


No tienen sentimientos o sus emociones son planas 


El alumnado con TEA siente y tiene las mismas emociones que el resto de alumnado sin TEA, pero pueden mostrar limitaciones para expresarlas o para poder compartirlas socialmente. 

(Autismo Sevilla, s.f.)

Diapositiva 14

3. Principales mitos

No se comunican con otro alumnado 

Las personas con TEA pueden tener menor iniciativa para comunicarse o desconocen las reglas sociales para poder hacerlo, además de que algunas de ellas pueden tener limitaciones de acceso al lenguaje. Sin embargo, en la medida en que tienen apoyos, sistemas aumentativos de comunicación y personas receptivas a comunicarse y que se adaptan a su estilo de interacción, el alumnado con TEA se comunica de forma efectiva y disfruta. 

(Autismo Sevilla, s.f.)


3. Principales mitos


Todos son genios y muestran algún tipo de habilidad especial destacada 

A pesar de que los intereses absorbentes hacen que el alumnado con TEA tenga ámbitos de interés que dominan, sólo un porcentaje pequeño muestran habilidades excepcionales para algunas cuestiones como la música, el cálculo, etc... 

(Autismo Sevilla, s.f.)

3. Principales mitos

El alumnado con TEA es agresivo 

El alumnado con TEA puede mostrar altos niveles de ansiedad provocados por las dificultades de adaptación que muestran en entornos sociales complejos o caóticos, problemas de salud no identificados o entornos sensoriales abrumadores. También pueden ser formas de expresar su frustración ante la falta de herramientas comunicativas para expresarlas de una forma más adecuada. En la medida en que los entornos están adaptados y su ansiedad se reduce sus respuestas son totalmente adaptadas al contexto. 

(Autismo Sevilla, s.f.)



04

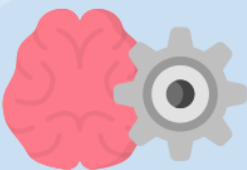
Pautas de intervención

con el alumno K.

4. Pautas de intervención

En la actualidad, solo las **intervenciones psicoeducativas** han demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo y la calidad de vida de los niños y niñas con TEA.

Asimismo, la fundación Autismo Sevilla determina que las intervenciones más confiables deben incorporar prácticas **basadas en la evidencia** y recomendaciones respaldadas por diferentes enfoques de intervención, lo cual garantiza el uso de herramientas que satisfacen las necesidades específicas del alumnado con TEA.



(Autismo Sevilla, s.f.-b)

4. Pautas de intervención

El alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que presentan conductas disruptivas necesitan estrategias e intervenciones que fomenten comportamientos deseables y disminuyan la frecuencia de los no deseados.

(Salvadó et al., 2012)

Diversas investigaciones han demostrado la efectividad de las **técnicas de modificación de conducta** para generar, mantener, incrementar o reducir una amplia gama de comportamientos. Estas técnicas han sido aplicadas en diversas poblaciones, incluso en casos de trastornos del desarrollo, autismo infantil y esquizofrenia, con **resultados positivos respaldados por estudios**.

(Martin y Pear, 2009)

Para saber más...

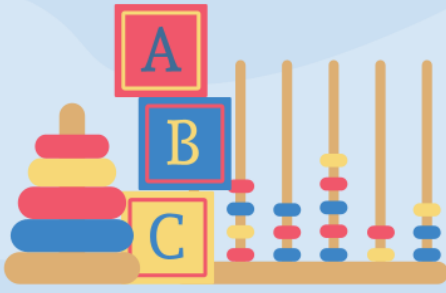
Las técnicas de modificación de conducta se tratarán en una segunda sesión específica.





5. Conclusiones

- Se trata de alumnado con necesidades educativas especiales, pero con sus apoyos es uno más.
- El grado de participación curricular del alumnado con TEA va a depender de su capacidad personal y de la capacidad del sistema de ofrecerle adaptaciones útiles para su futuro.



(Fuentes-Biggi et al., 2006)

Diapositiva 23

6. Referencias

- APA Dictionary of Psychology. (s.f.). American Psychological Association. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://dictionary.apa.org/autism-spectrum-disorder>
- Autism spectrum disorder. (s.f.). American Psychological Association. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder>
- Autismo Sevilla (s.f.). Mitos sobre el TEA <https://www.autismosevilla.org/tea-mitos.php>
- Autismo Sevilla. (s.f.-b). Intervención y apoyos en los TEA. Recuperado el 19 de mayo de 2023, de <https://www.autismosevilla.org/tea-intervencion-y-apoyos.php>
- Arberas, C., y Ruggieri, V.. (2019). Autismo: Aspectos genéticos y biológicos. Medicina (Buenos Aires), 79(1, Supl. 1), 16-21. Recuperado en 22 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200005&lng=es&tlng=es

Diapositiva 24

6. Referencias

- Castillo, A., y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2), 1-22.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas, J., Díez-Cuervo, A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J. L., Martos-Pérez, J., & Posada-De, M. (2006b). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista De Neurología*, 43(07), 425. <https://doi.org/10.33588/rn.4307.2005750>
- Martin, G & Pear, J. (2009). Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla (8ª ed). Madrid, España: Pearson.
- Ovalles Rincón, A. C. (2017). Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas. Salvadó, B. S., Baduell, M. P., Torrentó, M. C., Camacho, M. R., & Latorre, M. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista De Neurología*, 54(S01), 63. <https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2011710>

6. Referencias

- Vázquez-Villagrán, L. L., Moo-Rivas, C. D., Bautista, E. M., Magriña-Lizama, J. S., & Méndez-Domínguez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana De Neurociencia*, 18(5), 31-45.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75061>

Anexo VI. Diapositivas pauta 2 del profesorado.

Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



01

Conceptos clave

Diapositiva 4

Conceptos clave

El término **conducta** se refiere a todo lo que hacemos, decimos, sentimos y pensamos.
Por tanto, indica una **acción**.


Además, se entiende que la conducta es operante en la medida en que *opera* (es decir, influye) sobre el ambiente, y se fortalecen o debilitan en función de las consecuencias que les siguen.

El condicionamiento operante estudia y define los diferentes estímulos y eventos del entorno que pueden influir en la conducta.
Dichos eventos del entorno (o ambientales) se clasifican en:

- Antecedentes
- Consecuencias

(Ruiz et al., 2012)

Diapositiva 5



Conceptos clave

Antecedentes: aquellas situaciones en las que ocurre una conducta en particular.


Consecuencias: impacto que tiene la conducta sobre las relaciones sociales, u otros resultados personales en relación con el entorno.

Contingencia: se refiere a las relaciones probabilísticas entre la conducta, sus antecedentes y sus consecuencias.

Los principios básicos que caracterizan las relaciones entre las conductas y los sucesos ambientales del modelo de condicionamiento operante son: **reforzamiento, castigo**, extinción y control de estímulos.

(Ruiz et al., 2012)

Diapositiva 6



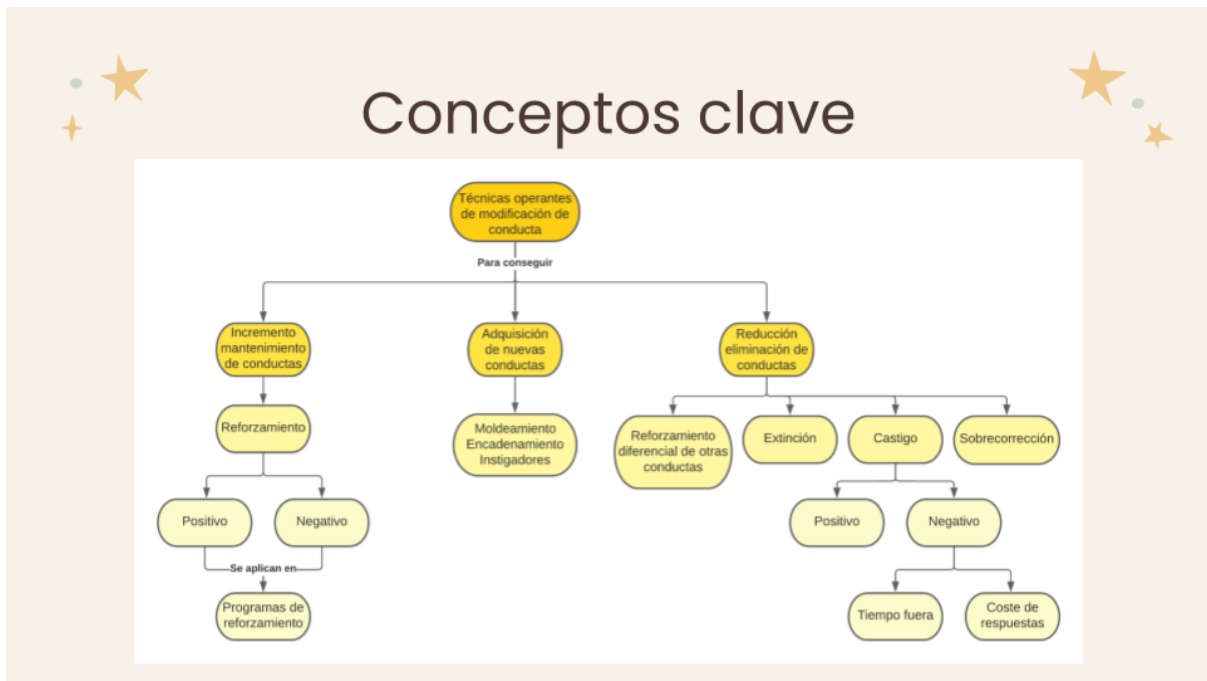
Conceptos clave

El **reforzamiento** es sin duda el procedimiento por excelencia que se utiliza para incrementar y mantener conductas. Es importante señalar las diferencias entre tres conceptos: refuerzo, reforzamiento y reforzador.

Refuerzo	Reforzamiento	Reforzador
Es el proceso de aprendizaje que tiene que ver con el aumento de la probabilidad de la conducta por su asociación con un suceso tras su emisión.	Es el procedimiento mediante el cual las consecuencias producen el aprendizaje (aumento de probabilidad de ocurrencia de la conducta). El procedimiento se lleva a cabo de dos formas: reforzamiento positivo o reforzamiento negativo .	Es el estímulo concreto (tangible, simbólico, etc.) que se utiliza para que se produzca el reforzamiento positivo o negativo.

(Vila y Fernández-Castelar, 2004, como se citó en Ruiz et al., 2012)

Diapositiva 7



Diapositiva 8

02

Propuesta de acción

A photograph of a child sitting on the floor, playing with wooden toys, including a wooden arch and blocks. The child is wearing a brown sweater and blue pants. The background is a light-colored wall with some decorative elements.

Diapositiva 9



Se va a hacer un Reforzamiento Diferencial de conductas Incompatibles (RDI) mediante el **uso combinado** de: un programa de reforzamiento positivo y la técnica de castigo negativo tiempo fuera de reforzamiento positivo.

Diapositiva 10

Propuesta de acción

Reforzamiento Diferencial de conductas Incompatibles (RDI): consiste en reforzar una conducta que es incompatible con la conducta a eliminar, por lo que al incrementar la frecuencia de la conducta incompatible, se reduce la de la conducta problema.

	Conductas problema	Conductas incompatibles		
Castigar	Pegar a los demás	Abrazar a los demás	Reforzar	
	Pellicar a los demás	Dar de la mano a los demás		
	Interrumpir a los demás en sus tareas	Jugar con los demás		
	Tiempo fuera	Programa de reforzamiento		

(Ruiz et al., 2012)

Propuesta de acción

3 meses

Programa de reforzamiento de tipo continuo: consiste en proporcionar un refuerzo cada vez que se lleva a cabo la conducta objetivo.

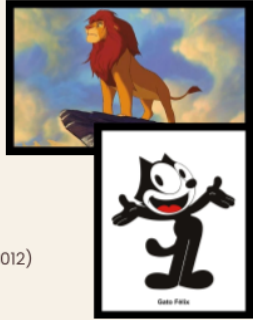
Reforzamiento positivo: cuando una conducta se incrementa ante la presentación de un estímulo agradable (*reforzador*) como consecuencia de la realización de la misma.

Los reforzadores positivos \neq recompensa o premio.

Tipos de reforzadores que se va a usar con el alumno:

- Reforzadores secundarios: plastilina y fichas de animales (específicamente (El Rey León) y el Gato Félix).
- Actividades reforzantes: escuchar música y jugar con sus juguetes.
- Reforzadores sociales: reconocimiento y felicitaciones.

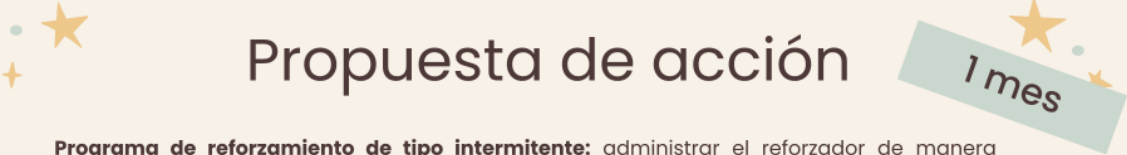
(Ruiz et al., 2012)



Una vez se consiga **instaurar** las conductas aceptadas (incompatibles con las conductas problema)...



Diapositiva 13



Propuesta de acción

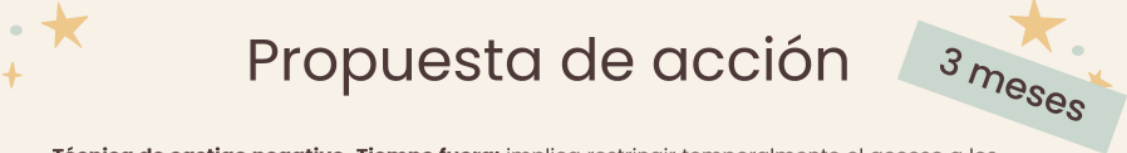
Programa de reforzamiento de tipo intermitente: administrar el reforzador de manera contingente a la realización de una conducta, pero no siempre que ésta se lleva a cabo.

- **De razón fija:** el reforzador se obtiene cada vez que el alumno realice la conducta cinco veces en la sesión (es decir, la jornada escolar se dividiría en cinco sesiones de una hora).
 - Conductas a reforzar: abrazar a los demás, coger de la mano a los demás y jugar con los demás.

Una vez que se consiga que el alumno realice las conductas objetivo según el programa de reforzamiento intermitente, se recomienda que finalice dicho programa y se proceda a **reforzar esporádicamente** la realización de las conductas objetivos del alumno, de forma natural, exclusivamente mediante reforzadores sociales.

(Ruiz et al., 2012)

Diapositiva 14



Propuesta de acción

Técnica de castigo negativo-Tiempo fuera: implica restringir temporalmente el acceso a los reforzadores justo después de llevar a cabo la conducta no deseada que se busca disminuir o eliminar. Se suele conocer como mandar al «rincón de pensar».

Condiciones para que sea efectivo:

1. Debe ser breve = 5 minutos, no debe finalizar hasta que se haya cumplido el tiempo.
2. Durante el tiempo que el alumno esté fuera del aula no se debe dar la presencia de ningún tipo de refuerzo.
3. Debe finalizar SÓLO cuando el niño está mostrando un comportamiento adecuado = cuando no está llevando a cabo alguna de las conductas problemáticas.
4. No debe utilizarse como una forma de que el niño escape de una situación incómoda o desagradable.

(Spiegler y Guevremont, 2010, como se citó en Ruiz et al., 2012)

Propuesta de acción

3 meses

Técnica de castigo negativo-Tiempo fuera: implica restringir temporalmente el acceso a los reforzadores justo después de llevar a cabo la conducta no deseada que se busca disminuir o eliminar. Se suele conocer como mandar al «rincón de pensar».

Pautas para llevarlo a cabo:

1. Debe aplicarse inmediatamente después de la manifestación de la conducta inadecuada → Cuanto menos tiempo, **mayor será su efectividad.**
2. Debe ser administrado de forma consistente cada vez que se presenta la conducta inadecuada.
3. El reforzamiento no debe administrarse muy a continuación del castigo, ya que puede contrarrestar su efecto y además reforzar la conducta que fue castigada.
4. **Importante** proporcionar un **aviso de advertencia** antes de aplicar el castigo, para que se establezca una asociación clara entre la conducta a eliminar y el castigo.

(Spiegler y Guevremont, 2010, como se citó en Ruiz et al., 2012)


Propuesta de acción

3 meses

Materiales a utilizar:

MURAL DE CONDUCTA

Pictollavero




03

Ejemplos prácticos

Decorative elements: stars and abstract shapes in the top right corner.

Ejemplos prácticos



En la asamblea

Durante la realización de la asamblea, todos los alumnos y alumnas se encuentran sentados en el suelo, sobre las colchonetas, escuchando la música que suena. El alumno K. de repente coge de la mano a uno de sus compañeros.

¿Qué sería correcto hacer en esta situación?

Decorative elements: abstract shapes in the top left and bottom corners.


Ejemplos prácticos



En el descanso

Durante la realización de la coreografía del descanso, todos los alumnos y alumnas se encuentran de pie en un círculo bailando y escuchando la música que suena. Vemos que el alumno K. empieza a golpear en el brazo a un compañero.
¿Qué sería correcto hacer en esta situación?

Ejemplos prácticos



En el juego dirigido

La clase se encuentra jugando por rincones, rotando cada cierto tiempo de un rincón a otro, unos juegan con unos juguetes, otros con puzzles, etc. Observamos que el alumno K. está interrumpiendo a su compañera, derribando las piezas del Jenga con el que estaba jugando.
¿Qué sería correcto hacer en esta situación?

Diapositiva 21

Ejemplos prácticos

 **En clase de Música**

La clase se encuentra realizando la actividad que estaba prevista para ese día, tocar los instrumentos de percusión. Todos los alumnos y alumnas se encuentran sentados en sus sitios, esperando que llegue su turno para salir a tocar los instrumentos. Es el turno de el alumno K. y dos compañeras más. Están tocando los instrumentos y vemos que el alumno K. le acaba de pellizcar a una de sus compañeras.
¿Qué sería correcto hacer en esta situación?

Diapositiva 22

Ejemplos prácticos

 **En el desayuno**

El alumnado del aula específica se encuentra desayunando tranquilamente, cada uno sentado en su silla y su mesa. Vemos que el alumno K. le acaba de dar un abrazo a un compañero.
¿Qué sería correcto hacer en esta situación?



04

Ruegos y preguntas

The slide features a central image of a child's hands playing with wooden arch toys. The child is wearing a brown sweater and blue jeans. The background is a light beige color with decorative elements: a yellow star and a small blue dot in the top right, and a green abstract shape on the right side. The number '04' is displayed in a yellow box, and the title 'Ruegos y preguntas' is written in a large, dark font.

Referencias

- ARASAAC. (s.f.). <https://arasaac.org/>
- Ruiz, M.A., Díaz, M.I., y Villalobos, A. (2012). Técnicas operantes. En Ruiz, M.A., Díaz, M.I., y Villalobos, A. (Eds.), *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales* (pp. 153-187). Desclee.

The slide has a light beige background with decorative elements: a yellow abstract shape on the top left, a green abstract shape on the top right, and a blue abstract shape on the bottom right. The title 'Referencias' is centered at the top in a large, dark font. Below it, there is a list of two references in a smaller, dark font.