



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Atención Temprana y Desarrollo
Infantil

**El Apoyo Conductual Positivo en la
Infancia: una propuesta de intervención
en los entornos naturales**

Trabajo fin de estudio presentado por: RUT BLANCO MORÁN

Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención

Línea de trabajo: Atención Temprana Centrada en Familia y Entornos

Director/a: TATIANA FLORENCIA ALMEIDA RIVERA

Fecha: 23/02/2022

Resumen

En este trabajo se pretende establecer un modelo de Apoyo Conductual Positivo (ACP) de aplicación en los entornos naturales, que sirva para reducir las conductas problemáticas en niños pequeños tanto en las actividades de sus rutinas diarias, como en la interacción social con los iguales, considerándose ambas de gran relevancia para su adaptación al entorno. Dicha propuesta está destinada a familias usuarias de servicios de Atención Temprana con niños y niñas de entre 3 y 5 años, las cuales se hayan planteado como objetivo la disminución de las conductas disruptivas de sus hijos en el desarrollo de las rutinas cotidianas. Con la implantación de esta propuesta, se aspira además al aumento de conductas funcionales en los niños en el desempeño de las actividades diarias, así como de la calidad de vida familiar. Para ello, en primer lugar, se realiza una búsqueda bibliográfica en la que se recoge información sobre el ACP basada en la evidencia científica sobre la cual apoyar la propuesta de intervención. Posteriormente, en base a este marco teórico se establece una propuesta centrada en el contexto natural del niño y en la mejora de la calidad de vida familiar. De este modo, se propone un modelo de ACP de aplicación en el hogar y basado en las rutinas. Para ello se utilizan diferentes escalas y registros que ofrecen una visión centrada en el entorno de la familia. Finalmente, se establece un sistema de revisión y evaluación periódica con el que medir la consecución de los objetivos marcados, con el fin de introducir posibles cambios asociados a las necesidades cambiantes de las familias.

Palabras clave: Apoyo Conductual Positivo: Entornos naturales: Conductas Problemáticas: Prácticas Centradas en la Familia: Calidad de vida familiar.

Abstract

The aim of this work is to establish a model of Positive Behavioral Support (PBS), to be applied in natural environments, which serves to reduce problematic behaviors in young children both in their daily routines and in social interaction with peers, both of which are considered of great relevance for their adaptation to the environment. This proposal is aimed at families with children between 3 and 6 years old, which have set as an objective the reduction of disruptive behaviors of their children in the development of daily routines. With the implementation of this proposal, the aim is also to increase the functional behaviors of children in the performance of daily activities, as well as the quality of family life. To this end, first of all, a bibliographic search is carried out to gather information on ACP based on scientific evidence on which to support the intervention proposal. Subsequently, based on this theoretical framework, a proposal focused on the child's natural context and on improving the quality of family life is established. Thus, a PCA model is proposed for application in the home and based on routines. For this purpose, different scales and registers are used to offer a vision centered on the family environment. Finally, a periodic review and evaluation system is established to measure the achievement of the objectives set, in order to introduce possible changes associated with the changing needs of families.

Keywords: Positive Behavioral Support: Natural Environments: Problem Behaviors: Family Centered Practices: Quality of Family Life.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación y planteamiento del tema elegido	9
1.2.	Objetivos	11
2.	Marco Teórico	12
2.1.	Atención Temprana Centrada en la Familia y en los Contextos Naturales	12
2.1.1.	El funcionamiento según la CIF	13
2.2.	Las Conductas Problemáticas	14
2.2.1.	Definición e implicaciones de las conductas problemáticas	14
2.2.2.	Funciones y finalidades de las conductas problemáticas	15
2.2.3.	Desencadenantes de las conductas problemáticas.....	16
2.2.4.	Intervención en las conductas problemáticas	17
2.3.	El Apoyo Conductual Positivo.....	19
2.3.1.	Definición de Apoyo Conductual Positivo	19
2.3.2.	Características del Apoyo Conductual Positivo	20
2.3.3.	Niveles de Actuación del Apoyo Conductual Positivo	21
2.3.4.	El Plan de Apoyo Conductual Positivo	21
3.	Contextualización	23
4.	Diseño de la Propuesta.....	24
4.1.	Objetivos de la propuesta de intervención	24
4.2.	Destinatarios	24
4.3.	Metodología	25
4.3.1.	Creación de relación de confianza con la familia.	25
4.3.2.	Perfil de funcionamiento.....	26
4.3.3.	Valoración de la calidad de vida familiar.....	26

4.3.4. La evaluación funcional	26
4.3.5. El Plan de Apoyo Conductual Positivo.....	31
4.4. Evaluación	33
4.5. Temporalización	33
5. conclusiones.....	35
6. limitaciones y prospectiva.....	36
Referencias Bibliográficas	37

Índice de figuras

Figura 1. Desencadenantes de las conductas problemáticas.....	16
Figura 2. Niveles de prevención del enfoque de apoyo conductual positivo.....	21
Figura 3. Registro Scatter Plot.....	29

Índice de tablas

Tabla 1. Registro para realizar un análisis A-B-C..... 28

Tabla 2. Toma de decisiones ante conductas problemáticas..... 31

1. Introducción

En la actualidad, las conductas problemáticas son muy comunes en los niños con o sin problemas del desarrollo. Los niños que presentan este tipo de comportamientos experimentan muchos problemas en las áreas académica, social y familiar. Igualmente, si no se fomentan las contingencias ambientales oportunas se producirá, probablemente, un incremento progresivo de las mismas, generando un desajuste social en el futuro.

Estas circunstancias han conducido a la aplicación de programas preventivos desde los primeros años de vida. Este tipo de intervenciones desarrolladas en el contexto familiar, han demostrado ser beneficiosas para mejorar de manera significativa la conducta en la infancia, basándose en intervenciones dirigidas a la promoción de la calidad de vida familiar.

Desde el contexto de la Atención Temprana, se ha ido produciendo en los últimos años un cambio de enfoque hacia las prácticas de intervención centradas en la familia (PCF). Dentro de esta línea de intervención se encuentra el Apoyo Conductual Positivo (ACP), el cual propone un planteamiento centrado tanto en la persona como en su entorno para prevenir o disminuir la aparición de conductas desadaptadas.

El ACP, especialmente en la primera infancia, se apoya en el uso de relaciones sociales positivas, promueve el desarrollo socioemocional y de otras competencias que puedan necesitar los niños para participar de manera efectiva en el entorno. Del mismo modo, trata de evitar la aparición de conductas desafiantes proporcionando, además una dirección sobre cómo actuar cuando estas ya están presentes.

En este trabajo se pretende establecer un modelo de Apoyo Conductual Positivo, de aplicación en los entornos naturales, que sirva para reducir las conductas problemáticas en niños pequeños tanto en las actividades de sus rutinas diarias, como en la interacción social con los iguales, considerándose ambas de gran relevancia para su adaptación al entorno.

1.1. Justificación y planteamiento del tema elegido

La conducta problemática en los niños pequeños es uno de los trastornos infantiles más comunes por los que muchas familias buscan ayuda profesional. Este tipo de demandas van en relación con ciertos comportamientos excesivos o crónicos, como grandes rabietas y comportamiento agresivo, así como por las propias dificultades que se encuentran a la hora de controlar dichas conductas (González del Yerro *et al.*, 2019).

Las conductas problemáticas externalizadas incluyen el comportamiento agresivo, desafiantes, hipercinético, desatento, impulsivo y de oposición. Estos comportamientos suelen persistir a lo largo de la vida y son factores de riesgo para la delincuencia en el futuro. Dado que los problemas de conducta externalizados se vuelven cada vez más resistentes al cambio, es importante ofrecer programas de intervención lo más temprano posible (Kierfeld *et al.*, 2013).

En la actualidad, las conductas problemáticas son muy comunes en los niños con problemas típicos de desarrollo. Los niños que presentan este tipo de comportamientos experimentan muchos problemas en las áreas académica, social y familiar. Esto ha impulsado el desarrollo de programas basados en la evidencia para cubrir este tipo de necesidades (Uslu y Bağlama, 2020).

En la etapa de Educación Infantil, las conductas desafiantes (mordiscos, patadas, empujones, rabietas, lanzar objetos, etc.) son bastante comunes. La prevalencia de problemas de conducta diagnosticados en los niños de entre dos y cinco años es de entre un 10 % y un 21 %. Además, si las circunstancias socioeconómicas no son las adecuadas, estos porcentajes podrían situarse en torno al 23 % y el 33 %, aumentando hasta al 33% y el 50 % si existe algún tipo de discapacidad (Fox y Hemmeter, 2009).

Algunos comportamientos disruptivos pueden considerarse normales durante el curso del desarrollo evolutivo. Sin embargo, esto no significa que no debamos establecer estrategias de control, ya que si no se promueven las circunstancias ambientales oportunas se producirá, probablemente, un incremento progresivo de las mismas, generando un desajuste social en el futuro (Comeche y Vallejo, 2016).

González del Yerro *et al.* (2019) han señalado la importancia de aplicar programas preventivos desde los primeros años de vida, basándose en la influencia que ejercen los

factores ambientales y en la gran capacidad de cambio que muestra la conducta en etapas tempranas. Asimismo, estos autores inciden en que la mayoría de los programas que han mostrado mejoras significativas en la conducta de los niños, han sido desarrollados en el contexto familiar, enfocándose principalmente en la calidad de vida familiar y en las habilidades de los padres para interactuar adecuadamente con sus hijos.

En este sentido, la Atención Temprana ha dado un giro en los últimos años hacia un paradigma de unas prácticas de intervención centradas en la familia (PCF). De este modo, se ha producido un cambio en la intervención, pasando de estar enfocada únicamente en el niño a tener en cuenta de manera global la participación del niño, su familia y su entorno, aumentando así la concepción del ámbito de la discapacidad.

La Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la salud (CIF) (OMS, 2001) nos proporciona un marco biopsicosocial para describir el funcionamiento y la discapacidad. Tomar como referencia la CIF en Atención Temprana permite a los profesionales de las diferentes áreas disponer de un lenguaje común, así como de una perspectiva basada en la evidencia científica que facilite la intervención centrada en el niño y en sus entornos.

Desde este enfoque, Gore *et al.* (2013) ponen en evidencia que las intervenciones del Apoyo Conductual Positivo en entornos escolares y no escolares han demostrado ser eficaces para la disminución de las conductas desafiantes y el aumento de las habilidades positivas en los niños con discapacidades intelectuales.

Cabe señalar que existen dos áreas que influyen en mayor medida en la participación de los niños y las niñas en sus entornos naturales, así como en el aumento de calidad de vida tanto de ellos mismos como de sus familias. Por una parte, es necesario que sean capaces participar en sus rutinas diarias básicas de manera adecuada para su desarrollo evolutivo y por otra parte, es importante que puedan participar de manera adaptativa en la interacción social.

Este segundo punto es de gran importancia, ya que conductas sociales desadaptadas estarían asociadas a procesos de rechazo social por parte de sus iguales, siendo este un problema de máxima importancia por sus enormes repercusiones tanto presentes como futuras. Entre las posibles consecuencias podríamos encontrar el bajo

rendimiento académico, el absentismo escolar y los problemas de conducta y de salud mental.

Por lo tanto, desde este marco de prácticas centradas en la familia, se pretende establecer un modelo de Apoyo Conductual Positivo, de aplicación en los entornos naturales, que sirvan para reducir las conductas problemáticas en niños pequeños tanto en las actividades de sus rutinas diarias, como en la interacción social con los iguales, considerándose ambas de gran relevancia para su adaptación al entorno.

1.2. Objetivos

- ▶ **Objetivo general:** establecer un modelo de intervención de Apoyo Conductual Positivo en el entorno cotidiano para ayudar a las familias a regular las conductas problemáticas en niños de 3 a 5 años.
- ▶ **Objetivos específicos:**
 - Elaborar un marco teórico en el que se recoja información sobre el ACP basada en la evidencia científica sobre el cual apoyar la propuesta de intervención.
 - Realizar una propuesta de intervención dentro del modelo de ACP que ayude a las familias a disminuir o eliminar las conductas problemáticas y a aumentar o instaurar conductas alternativas que mejoren la participación en el entorno.
 - Establecer una estrategia de evaluación para conocer el progreso de la propuesta de intervención y la consecución de los objetivos propuestos.

2. Marco Teórico

2.1. Atención Temprana Centrada en la Familia y en los Contextos Naturales

En el *Libro blanco de la atención temprana* (GAT, 2000) se define la Atención Temprana como “*el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos*”.

La evidencia científica avala las Prácticas Centradas en la Familia (Jung, 2003; McWilliam, 2000). Estudios demuestran que los niños aprenden mejor y más rápido en sus entornos naturales. En estos contextos es donde se dan las condiciones óptimas de motivación e implicación claves para el aprendizaje, pues las actividades cotidianas despiertan los intereses de los niños y las niñas para seguir aprendiendo y poniendo en marcha sus capacidades y habilidades para adquirir otras nuevas. De este modo, además, se amplía el tiempo de oportunidades de desarrollo, siendo muy superior al que se daría en el tiempo de la sesión clínica con el profesional de Atención Temprana.

En este sentido, es importante tener en cuenta que, en el entorno clínico, únicamente se producen aprendizajes en ciertas capacidades específicas que contribuyen a la plasticidad neurológica fisiológica, siendo en el entorno natural del menor donde se producen cambios en la plasticidad anatómica o morfológica, la cual permite la generalización de aprendizajes a otros contextos y ambientes del menor.

Siguiendo esta línea, la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF) (OMS, 2001) nos ofrece un marco biopsicosocial para describir el funcionamiento y la discapacidad en relación con una condición de salud. Tomar como referencia la CIF en Atención Temprana permite a los profesionales de las diferentes áreas disponer de un lenguaje común, así como de una perspectiva basada en la evidencia científica que facilite la intervención centrada en el niño y en sus entornos.

Este enfoque biopsicosocial permite llevar a cabo evaluaciones e intervenciones holísticas, planteando objetivos funcionales y estrategias que engloban todas las áreas

del desarrollo, ya que las rutinas diarias, así como las interacciones con sus iguales y con su familia, son el contexto idóneo para poner en práctica varias habilidades a la vez.

Por otro lado, las Prácticas Centradas en la Familia, al incluir a las propias familias como parte del equipo y fomentar relaciones de colaboración entre estas y los profesionales, donde son las encargadas de tomar las decisiones, permiten llevar a cabo intervenciones individualizadas y más ajustadas a cada familia. Esto favorece el empoderamiento de las familias, al verse capacitadas para tomar las riendas de su vida y de la educación de sus hijos, sintiéndose más competentes y mejorando así su calidad de vida.

Este tipo de prácticas se centra en los derechos de los niños y las niñas a tener una participación plena en sus hogares y comunidad. Aquí radica la importancia de llevar a cabo intervenciones en los contextos naturales, ya que es en estos donde van a poner en marcha sus habilidades.

Además, este tipo de enfoque busca la capacitación de las familias para poner en práctica las estrategias por ellas mismas, ahorrando este tiempo de intervención por parte de cada profesional de Atención Temprana y consiguiendo, de este modo, tomar el control de sus propias vidas, manteniendo una relación de acompañamiento y colaboración con el profesional y no de dependencia.

Por todo ello, las Prácticas Centradas en la Familia suponen una intervención de calidad por parte de los profesionales de la Atención Temprana, donde se protegen los derechos de los niños y niñas y de sus familias, buscando como fin último mejorar su calidad de vida.

2.1.1. El funcionamiento según la CIF

Siguiendo la CIF, el funcionamiento engloba “*los aspectos positivos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales*”. Esto significa que, según la interacción de los factores personales y del entorno, una misma condición de salud puede conllevar distintas restricciones en la participación.

En este sentido, la CIF contempla la participación como “*la implicación de la persona en una situación vital desde una perspectiva social respecto al funcionamiento*”.

Por lo tanto, hablaríamos de restricciones en la participación cuando un individuo no puede llevar a cabo una actividad en su contexto natural.

Por ello, en este trabajo vamos a tomar como referencia la dimensión de participación en el entorno. En el **Anexo A** podemos encontrar los diferentes dominios de dicha dimensión del funcionamiento establecidos por áreas de la vida cotidiana (OMS, 2001).

2.2. Las Conductas Problemáticas

2.2.1. Definición e implicaciones de las conductas problemáticas

Según el DSM-V-TR (APA, 2014), las conductas disruptivas en la infancia se englobarían dentro del trastorno negativista desafiante, cuyos síntomas principales son:

- Un patrón de comportamiento negativista, desafiante y hostil dirigido a las figuras de autoridad.
- Que se presente durante por lo menos 6 meses.
- Que se caracterice por la presencia de al menos 4 de las siguientes conductas: encolerizarse, discutir con los adultos, desafiar las peticiones de los adultos, llevar a cabo deliberadamente actos que molestan a otros, acusar a otros de sus propios errores, molestarse fácilmente por otros, estar resentido o ser vengativo o rencoroso.
- Que la presencia de estas conductas cause un deterioro significativo del funcionamiento social, académico u ocupacional del sujeto.

Hoy en día, no se considera profesionalmente adecuado hablar de conductas disruptivas, desajustadas, inadecuadas o perturbadoras. En la actualidad, se suele utilizar en su lugar el término “conducta problemática” (Canal *et al.*, 2003).

Por otro lado, este tipo de conductas deben considerarse teniendo en cuenta la interacción entre la persona y su entorno.

En este sentido, siguiendo la definición de Emerson (1995) podemos señalar que la conducta problemática es *“aquella que por su intensidad, duración o frecuencia afecta”*

negativamente al desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participación en la comunidad”.

En la etapa de Educación Infantil son bastante comunes los comportamientos disruptivos (mordiscos, patadas, empujones, rabietas, lanzar objetos, etc.). Actualmente, se conoce que este tipo de conductas dificultan el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, afectando de forma negativa en la adaptación al contexto escolar (González del Yerro *et al.*, 2019).

Existe gran variabilidad dentro de las conductas problemáticas, tanto en su forma como en su intensidad. Por ello, es importante conocer el desarrollo infantil en cada etapa evolutiva para poder detectar aquellos comportamientos desajustados que requieren intervención profesional (Comeche y Vallejo, 2016).

En el **Anexo B** se recogen algunos hitos del desarrollo infantil divididos por edades y actividades del ámbito cotidiano (Garrido *et al.*, 2006).

2.2.2. Funciones y finalidades de las conductas problemáticas

El análisis de las alteraciones del comportamiento debe llevarse a cabo teniendo en cuenta el contexto donde ocurren, ya que es habitual que estas surjan y se mantengan por la existencia contingente de refuerzos positivos o negativos o debido a la ausencia de un entorno que facilite al niño actividades adecuadas a su desarrollo. Estos comportamientos disruptivos, suelen realizarse de manera consciente con el fin de influir en el entorno. De este modo, podría considerarse que dichos comportamientos desajustados serían una manifestación de la falta o limitación de habilidades comunicativas (Brioso y García, 2017).

Uno de los fundamentos básicos del análisis conductual es que las conductas problemáticas tienen una función o finalidad. Generalmente, este tipo de conductas están dirigidas a obtener o a evitar algo:

- Obtener algo:
 - Un objeto o actividad deseado
 - Atención de otra persona

- Estimulación sensorial
- Evitar o huir de algo.

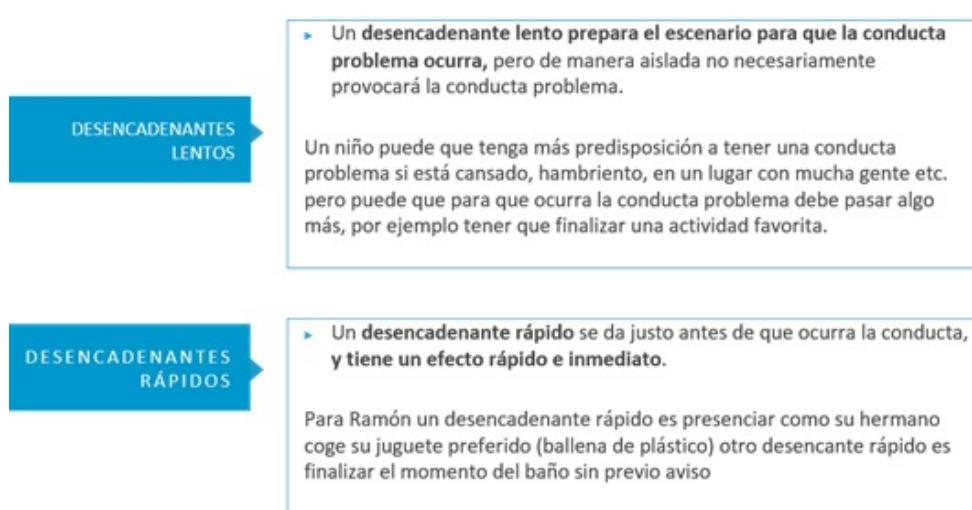
Teniendo en cuenta esta clasificación, es frecuente que las conductas desafiantes dirigidas a conseguir algún tipo de acción, objeto o situación tengan una función comunicativa (a excepción de las conductas de autoestimulación), mientras que aquellas conductas que tiene como objetivo la evitación, con frecuencia indican un desajuste entre las capacidades del niño y las demandas del entorno.

2.2.3. Desencadenantes de las conductas problemáticas

Uno de los métodos fundamentales más ampliamente utilizados para conocer los factores que influyen en la ocurrencia de las conductas disfuncionales y determinar el objetivo que persiguen, con el fin de poder elaborar planes de apoyo conductual orientados a eliminarlas o reducirlas, es realizar una Evaluación Funcional de las mismas. (Fundación Eguía Careaga, 2011).

De esta forma, podemos establecer la relación entre dichas conductas y el entorno en el que se desarrollan. Si atendemos a las variables que anteceden a la conducta, podemos encontrar dos tipos de desencadenantes. Estos aparecen recogidos en la figura 1.

Figura 1. Desencadenantes de las conductas problemáticas.



Fuente: adaptado de Escala breve de valoración conductual BBAT (Smith Nethell, 2010).

2.2.4. Intervención en las conductas problemáticas

Las alteraciones de comportamiento son complejas y es frecuente que estén establecidas en el repertorio conductual de los niños desde edades muy tempranas. De esta forma, influyen en la mayoría de los entornos en los que se desenvuelven, por lo que resulta muy complicado controlarlos y necesitan más de una estrategia para resolverlos. Generalmente, este tipo de conductas requieren la aplicación de soluciones complejas (Morales, 2021).

En este ámbito, la intervención y el apoyo deben ser individualizados, multidimensionales y multidisciplinares, ayudando a las personas a desarrollar su potencial en las áreas en las que son más fuertes. Además, los objetivos deben ir encaminados a favorecer la independencia funcional de la persona a través del desarrollo y el aprendizaje, la mejora de las habilidades sociales y la comunicación, la reducción de la discapacidad y la comorbilidad, la promoción de la independencia y la prestación de apoyo a las familias (Lai *et al.*, 2014).

Los programas de intervención que aplican los principios pedagógicos científicos de **Análisis Conductual Aplicado** han sido identificados por varios autores como el tratamiento de elección. Este tipo de enfoques han demostrado mejorar la comunicación, las habilidades sociales y la gestión de los problemas de comportamiento de los niños con TEA (Vismara y Rogers, 2010).

Existen varios enfoques conductuales que se dirigen a una amplia gama de habilidades (cognitivas, lingüísticas, sensorio-motoras y de adaptación) y que se basan en el **Análisis Aplicado de la Conducta y la enseñanza estructurada** a través de programas intensivos a largo plazo (Lai *et al.*, 2014).

Dentro de este enfoque podemos encontrar el modelo **Early Start Denver**, basado en una intervención conductual intensiva temprana parece permitir el desarrollo de habilidades como la inteligencia, la comunicación, la función adaptativa, el lenguaje, las habilidades de la vida diaria y la socialización. Sin embargo, este dispone de muy pocos ensayos controlados aleatorios.

Por otro lado, la **Terapia Cognitivo-Conductual (TCC)** se ha utilizado como método de tratamiento para problemas de conducta como la agresión y otros trastornos externalizantes entre los jóvenes con TEA (Danial y Wood, 2013), así como síntomas de ansiedad y la depresión y las conductas disruptivas (Sharma *et al.*, 2018).

Otra de las intervenciones comúnmente utilizadas en este ámbito es la **Terapia Socio-Conductual (TSC)**, la cual se centra además en fomentar la independencia funcional y la calidad de vida de las personas, basándose en el desarrollo de la regulación emocional, las habilidades sociales y la comunicación (Sharma *et al.*, 2018).

Gran parte del tratamiento o el abordaje de los problemas de conducta en la infancia durante los últimos años, se han fundamentado en el aprendizaje de técnicas operantes por parte de la familia, así como en el desarrollo de habilidades comunicativas o el reconocimiento y control de las emociones (Comeche y Vallejo, 2016).

Varios estudios (Kierfeld *et al.*, 2013) (Maciá, 2007) han documentado los efectos positivos del **Entrenamiento Conductual para Padres** para reducir los problemas de conducta agresiva y de oposición en los niños pequeños. Este tipo de intervención, que se dirige a los padres como agente principal del cambio, ha recibido un mayor apoyo empírico en comparación con otros tratamientos, como el entrenamiento en habilidades de resolución de problemas o en el manejo de la ira.

Finalmente, en esta línea de intervención más centradas en el entorno natural podemos encontrar el **Apoyo Conductual Positivo**. Desde este enfoque, Tamarit (2013) propone que la intervención para prevenir o disminuir la aparición de conductas desadaptadas debe enfocarse:

- Al entorno: adaptando este para favorecer el mayor ajuste de la persona y la comprensión de las diferentes situaciones a través de:
 - Información con antelación de lo que va a suceder mediante claves visuales como objetos, foros, dibujos, pictogramas, etc.
 - Información de lo realizado (feedback).
- A la persona: para el aprendizaje de habilidades de comunicación, anticipación y planificación, flexibilidad y autorregulación.

2.3. El Apoyo Conductual Positivo

2.3.1. Definición de Apoyo Conductual Positivo

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) surgió a mediados de los años 1980 como un modelo para entender y tratar los problemas de conducta y se desarrolló a partir del Análisis Conductual Aplicado. Este enfoque nace como una alternativa a los enfoques autoritarios, centrados en el déficit y que no siempre buscaban respuestas éticas, sino el cese de la conducta problemática. Carr *et al.* (2002) lo definen de la siguiente manera:

"El Apoyo Conductual Positivo es una ciencia aplicada que utiliza métodos educativos para expandir el repertorio de conducta de un individuo y métodos de cambio de sistemas orientados a rediseñar el entorno de vida de una persona para lograr en primer lugar, una mejor calidad de vida y, en segundo lugar, para minimizar los problemas de conducta".

Esta metodología de intervención surge tras el intento de fusionar las técnicas del Análisis Conductual Aplicado con una Planificación Centrada en la Persona y un enfoque centrado en los valores sociales de las personas (Forteza *et al.*, 2015).

Más recientemente, el ACP se ha definido como un enfoque práctico para que individuos de todas las edades y capacidades reduzcan las conductas problemáticas y mejoren la calidad de vida.

Los objetivos fundamentales del ACP son aumentar la calidad de vida de las personas, ayudar al individuo a alcanzar sus objetivos de una manera socialmente aceptable, conseguir que la conducta problemática sea insignificante e ineffectiva, y así reducir o eliminar todas las partes del comportamiento problemático (Uslu y Bağlama, 2020).

Gore *et al.* (2013) exponen que el ACP pone en evidencia valores de calidad de vida e inclusión, así como la participación de los interesados y el uso de un enfoque constructivo para prevenir y reducir las conductas desafiantes. Estos autores revelan como elementos principales del ACP: el análisis aplicado de la conducta para comprender las funciones de las conductas desafiantes y el uso de otros enfoques basados en la evidencia como pueden ser la evaluación funcional, las intervenciones multicomponente, el seguimiento y la evaluación).

Por otro lado, Fox *et al.* (2003) exponen que el ACP, especialmente en la primera infancia, se apoya en el uso de relaciones sociales positivas, promueve el desarrollo socioemocional y de otras competencias que puedan necesitar los niños para participar de manera efectiva en el entorno. Igualmente, trata de evitar la aparición de conductas desafiantes, pero si finalmente surgen, nos proporciona una dirección sobre cómo actuar.

El Apoyo Conductual Positivo se ha convertido en un elemento principal por parte de organismos de prestación de servicios para proporcionar intervenciones formalizadas y basadas en la evidencia para personas con discapacidad intelectual y otros trastornos del desarrollo que presentan un comportamiento desafiante (Grey *et al.*, 2018).

2.3.2. Características del Apoyo Conductual Positivo

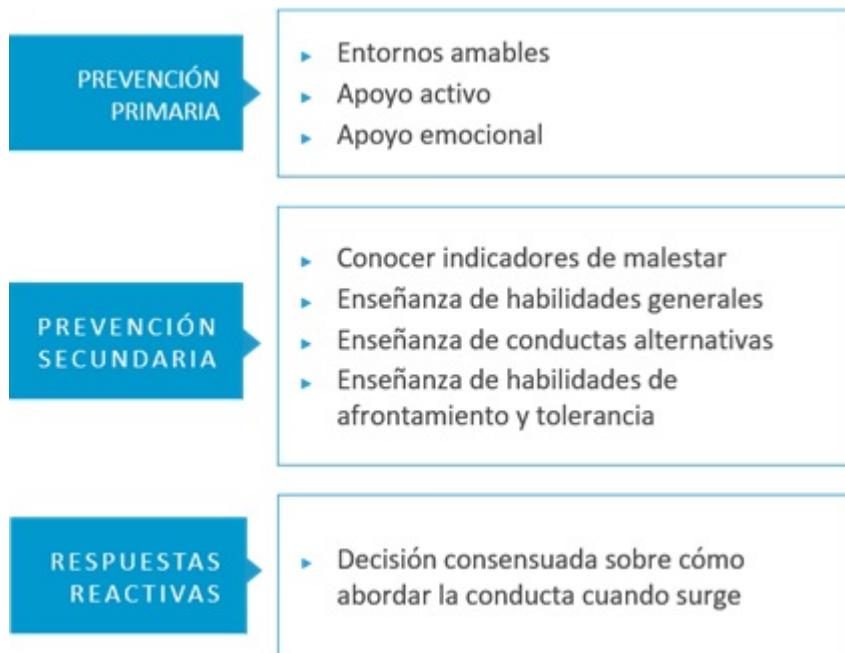
Durante los últimos años, las características definitorias del Apoyo Conductual Positivo han sufrido una evolución desde los enfoques conductuales más tradicionales hacia un método de intervención que tiene en cuenta el contexto y la modificación del mismo como forma de prevención, así como la instrucción en conductas alternativas para conseguir la reducción o eliminación la conducta problemática (Canal *et al.*, 2003). Continuando en esta línea, estos autores proponen las siguientes características del ACP:

- Se basa en la evaluación funcional, relacionando variables contextuales con las hipótesis relativas a la función de la conducta problemática.
- Es global e incluye intervenciones múltiples.
- Intenta enseñar habilidades alternativas y adaptar el entorno.
- Respeta los valores de la persona, su dignidad y sus preferencias.
- Es aplicado en las actividades de la vida diaria, usando los recursos disponibles y basándose en una visión compartida del problema.
- Evalúa el éxito de la intervención por el incremento en la frecuencia de la conducta alternativa, el descenso de frecuencia de la conducta problemática y por mejoras en la calidad de vida de la persona.

2.3.3. Niveles de Actuación del Apoyo Conductual Positivo

El apoyo conductual positivo nos habla de tres niveles de actuación.

Figura 2. Niveles de prevención del enfoque de apoyo conductual positivo.



Fuente: adaptado de Plena inclusión Andalucía (2017).

2.3.4. El Plan de Apoyo Conductual Positivo

El diseño de un Plan de Apoyo Conductual Positivo precisa de una perspectiva de cooperación y de un trabajo en equipo en el que se compartan recursos e información, soluciones a los problemas y un compromiso mutuo con respecto a una finalidad común. En este sentido, es conveniente que los equipos de Apoyo Conductual Positivo estén formados por todos los miembros de la familia, así como por personas significativas del entorno del niño (Fundación Eguía Careaga, 2011).

Morales (2021) establece seis pasos a seguir para poner en marcha un Plan de ACP colaborativo:

- Paso 1. Comenzar por una reunión con aquellas personas que se preocupan por el niño y lo conocen. Creación del círculo de apoyo.
- Paso 2. La evaluación funcional.

- **Paso 4. Desarrollar un plan de acción simple para implementar en el hogar.**
- **Paso 5. Establecer un modo procedimiento para la revisión del Plan.**
- **Paso 6. Anima a las familias y felicítalas por su esfuerzo.**

3. Contextualización

Como se ha visto anteriormente, existe una elevada prevalencia de problemas de conducta en los niños y las niñas en la etapa infantil, especialmente cuando estos presentan algún tipo de dificultad del desarrollo.

En este sentido, es habitual que una de las principales preocupaciones de las familias que acuden a los servicios de Atención Temprana sea poder controlar y reducir las conductas problemáticas de sus hijos, ya que estas interfieren notablemente su día a día, convirtiéndose este en uno de los objetivos fundamentales de la intervención.

Por ello, desde estos servicios se requiere una metodología de intervención que se ajuste a las familias y a su contexto, ofreciéndoles apoyos para mejorar su estilo de vida y fomentar su plena participación en el entorno.

Desde las prácticas recomendadas de Atención Temprana, es esencial que la familia participe como agente activo del cambio, por lo que se ponen en marcha estrategias que estos puedan llevar a cabo en sus entornos naturales de manera sencilla y eficaz.

Uno de estos modelos más utilizados dentro de este enfoque es el Apoyo Conductual Positivo. Este es un método de colaboración entre la familia y el profesional, en el que se elabora un plan de intervención individualizado y ajustado a las condiciones específicas de cada familia.

En este caso se llevará a cabo una propuesta de intervención basada en el Apoyo Conductual Positivo, en un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de la provincia de León, dirigida a las familias usuarias con hijos de entre 3 y 5 años de edad que presenten conductas problemáticas que interfieran en sus rutinas diarias.

4. Diseño de la Propuesta

4.1. Objetivos de la propuesta de intervención

- ▶ **Objetivo general:** Reducir las conductas problemáticas en niños de 3 a 5 años mediante la aplicación del conductual positivo en sus entornos naturales.
- ▶ **Objetivos específicos:**
 - Reducir o eliminar la emisión de conductas problemáticas en los niños y las niñas en el desempeño de las actividades cotidianas.
 - Aumentar o establecer la emisión de conductas adaptativas en los niños y las niñas en el desempeño de las actividades cotidianas.
 - Reducir o eliminar la emisión de conductas problemáticas por parte de los niños y las niñas en la interacción social con los iguales.
 - Aumentar o establecer la emisión de conductas adaptativas en los niños y las niñas en la interacción social con los iguales.
 - Mejora de la percepción de la calidad de vida familiar.

4.2. Destinatarios

Los destinatarios de la propuesta de intervención son las familias con niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, que acudan al CDIAT presentando una preocupación por la existencia de problemas de conducta en sus hijos en el desempeño de sus actividades cotidianas y/o en la interacción en sus entornos naturales y esto les suponga una limitación en la participación en los mismos, por lo cual soliciten orientación para la regulación de los hábitos y conductas disruptivas.

Las familias que acuden a este servicio presentan características socioculturales, familiares y de desarrollo muy diversas y el acceso al Centro puede ser a través de centros sanitarios y hospitalarios (públicos o privados), pediatras o personal médico especialista, servicios sociales o centros educativos o escuelas infantiles.

Los usuarios de este servicio proceden de toda la provincia de León, habitando muchos de ellos en zonas rurales alejadas de la localidad donde se encuentra el Centro, lo cual dificulta la asistencia continua al mismo en diversas ocasiones. Teniendo en

cuenta esta peculiaridad, así como los numerosos beneficios de las Prácticas Centradas en la Familia expuestas anteriormente, este tipo de familias se convierten en receptores esenciales de este tipo de prácticas.

4.3. Metodología

Siguiendo a los autores revisados (González del Yerro *et al.*, 2019) (Gore *et al.*, 2013), la propuesta de intervención va a basarse en el contexto natural del niño y en la mejora de la calidad de vida familiar. De este modo, se utilizará un modelo de Apoyo Conductual Positivo de aplicación en el hogar y basado en las rutinas. Para ello se utilizarán diferentes escalas y registros que ofrezcan una visión centrada en el entorno de la familia.

En este sentido, es adecuado comenzar con el establecimiento de una relación de confianza con la familia, en la que comprendan y acepten esta forma de intervención, sintiéndose agentes principales del desarrollo de su hijo o hija.

4.3.1. Creación de relación de confianza con la familia.

El primer paso antes de comenzar cualquier tipo de intervención con la familia es necesario realizar una primera reunión con aquellas personas relevantes en el contexto del niño o niña y que van a participar la puesta en marcha del Plan de Apoyo Conductual Positivo.

En esta primera reunión, es importante que la familia conozca en qué va a consistir la intervención y que exponga sus preocupaciones y dudas, así como poner en relevancia los puntos fuertes de la familia. Igualmente, la familia debe aceptar poner en marcha el Plan de Apoyo Conductual Positivo y comprometerse al respecto.

Por otro lado, es conveniente en este punto, explicar a la familia en qué va a consistir la evaluación funcional y llevar a cabo la planificación de la misma.

4.3.2. Perfil de funcionamiento

Al inicio de la evaluación es importante realizar un perfil de funcionamiento del niño o la niña. Para ello se utilizará la Escala de Participación, Autonomía y Relaciones Sociales (MEISR 3-5) en su versión adaptada para niños y niñas de 3 a 5 años de edad (McWilliam *et al.*, 2019). Con ella, se valorarán las habilidades adquiridas por el niño o la niña respecto a lo esperado para su edad teniendo en cuenta su funcionamiento en las actividades diarias. De esta forma, se obtendrá una visión de los aspectos positivos del desarrollo del niño o la niña y se podrá observar en qué áreas o habilidades existen fortalezas u oportunidades de desarrollo siguiendo las rutinas del hogar. En el **Anexo C** se recoge dicha herramienta de valoración funcional.

4.3.3. Valoración de la calidad de vida familiar

Antes de realizar la evaluación funcional de las conductas problemáticas, se llevará a cabo una valoración de la calidad de vida familiar en el momento del comienzo de la intervención y que posteriormente repetiremos para evaluar las mejoras que se han podido producir en este ámbito. Para ello pasaremos a las familias la escala de calidad de vida familiar FEIQoL (García-Grau *et al.*, 2018). En el **Anexo D** se recoge dicha escala.

4.3.4. La evaluación funcional.

En primer lugar, antes de elaborar el Plan de Apoyo Conductual Positivo, es necesario llevar a cabo una evaluación funcional de las conductas problemáticas. Este paso es muy importante para conocer que variables del entorno y/o del menor favorecen las conductas desafiantes y que función tienen estas en el comportamiento del niño o la niña.

Para ello es conveniente seguir las siguientes fases:

- ▶ Fase 1: identificación de las conductas problemáticas

El método para llevar a cabo la identificación de dichas conductas será la entrevista con la familia. En ella se preguntará por los siguientes aspectos:

- Indicar y describir cualquier conducta problemática que presente el niño o la niña y que supone una preocupación o interrupción del desarrollo habitual de las actividades diarias.
- Señalar con qué frecuencia ocurren dichas conductas (cada hora, diariamente, semanalmente, etc.)
- Describir la intensidad o severidad de cada conducta en cada situación. Para ello podemos utilizar una escala numérica tipo Likert (1: no relevante, 2: leve, 3: moderado, 4: severa y 5: grave).
- Identificar las actividades o entornos en los ocurre habitualmente cada conducta problemática.
- Definición operativa de las conductas problemáticas: detallar las acciones en términos observables y evitando descripciones genéricas y ambiguas.

► Fase 2: observación sistemática

Se entrenará a la familia en la recogida sistemática de información en el contexto donde se desarrollan las conductas problemáticas. De este modo, se podrá observar si un comportamiento disruptivo es particularmente frecuente durante la realización de una determinada actividad.

Igualmente, realizar una observación directa durante la actividad en cuestión puede ayudar a las familias a la formulación de hipótesis respecto a la ocurrencia o función de dichas conductas en un contexto determinado.

Para llevar a cabo la recogida sistemática de información, se utilizarán las siguientes herramientas:

- **Análisis ABC:** (antecedente-conducta-consecuencia). Es un método de recogida de información que las familias deberán cumplimentar con lo que ocurre inmediatamente antes y después de la conducta problemática. En la figura 3 se recoge un modelo de registro de este tipo.

Tabla 1. Registro para realizar un análisis A-B-C.

Análisis ABC		
Antecedentes	Conducta problemática	Consecuencia/reacción social

Fuente: Atención Temprana en las Áreas Motoras y Perceptivo-Cognitiva. UNIR (2020).

- **Scatter Plot:** Este método de recogida de datos permite a la familia obtener patrones de ocurrencia de las conductas problemáticas según los diferentes momentos del día. Si al analizar la plantilla se descubre que la conducta ocurre siempre en unas horas concretas del día, es conveniente examinar esos periodos de tiempo para identificar las variables que podrían estar influyendo en la aparición de la conducta. Igualmente, es relevante explorar las horas de no ocurrencia para descubrir las variables que favorecen la eliminación de dicha conducta. Este aspecto será de gran importancia a la hora de establecer los objetivos del Plan. En la figura 4 aparece un ejemplo de este tipo de registro.

Figura 3. Registro Scatter Plot.

Datos de Identificación								
Nombre de la persona:								
Nombre del observador:								
Fecha de inicio:								
Fecha de finalización:								
Conductas Observadas:								
Conducta 1:								
Conducta 2:								
Conducta 3:								
Datos de Observación								
Instrucciones:								
	L	M	M	J	V	S	D	
7:00-7:30								
7:30-8:00								
8:00-8:30								
8:30-9:00								
9:00-9:30								
9:30-10:00								
10:00-10:30								
10:30-11:00								
11:00-11:30								
11:30-12:00								
12:00-12:30								
12:30-13:00								
13:00-13:30								
13:30-14:00								
14:00-14:30								
14:30-15:00								
15:00-15:30								
15:30-16:00								
16:00-16:30								
16:30-17:00								
17:00-17:30								
17:30-18:00								
18:00-18:30								
18:30-19:00								
19:00-19:30								
19:30-20:00								
20:00-20:30								
20:30-21:00								
21:00-21:30								
21:30-22:00								

Fuente: Guía sobre Evaluación Funcional de conductas problemáticas (2011).

► Fase 3: Valoración del entorno

Para poder regular la conducta del niño o la niña, es necesario realizar además un análisis de la accesibilidad cognitiva del entorno. En este caso sería conveniente valorar

la accesibilidad del hogar, ya que es donde llevan a cabo sus actividades diarias y donde las familias encuentran las dificultades para el desarrollo adecuado de las mismas.

En este sentido, es necesario examinar en qué medida los niños y las niñas son capaces de comprender el entorno, puesto que no entenderlo podría ser uno de los principales desencadenantes de los comportamientos desajustados.

Para ello, habría que valorar la accesibilidad de los tres aspectos siguientes:

- Los entornos y escenarios donde se llevan a cabo las actividades cotidianas (organización de los espacios e información accesible).
- La organización temporal de dichas actividades (conocer que va a ocurrir en cada momento)
- El rol del niño o la niña en las actividades (que sepa qué es lo que se espera de él o ella).

► Fase 4: Formulación de hipótesis sobre las conductas problemáticas

Una vez realizada la recogida de información y partiendo de los datos obtenidos, se podrán realizar inferencias acerca de la aparición de las conductas disruptivas y de su mantenimiento. Las familias deberán formular hipótesis sobre la función que desempeñan los comportamientos desafiantes de los niños y niñas en su vida diaria e identificar las posibles variables que actúan como desencadenantes, así como las posibles consecuencias que hacen que dichos comportamientos se mantengan.

Por otro lado, también resulta de gran utilidad determinar si hay situaciones o contextos en los que la conducta problemática no se presenta nunca o posibles consecuencias que hacen que esta disminuya. Estas variables pueden ayudar a delimitar entornos favorables en los que el niño o la niña no realicen esos comportamientos.

► Fase 5: Prioridad de las conductas problemáticas

En este punto de la evaluación, es crucial establecer un orden de prioridad de las conductas problemáticas. En esta fase los miembros de la familia indicarán en una entrevista con el profesional cuales de los comportamientos del menor son más

relevantes o deben ser, en su opinión, los que se intenten regular en primer lugar, ya sea porque les suponen una mayor preocupación o porque dificultan en mayor medida la participación en el entorno.

La familia realizará un listado en el que se enumeren las conductas problemáticas según el grado de prioridad, comenzando por la que quieren reducir o eliminar en primer lugar y finalizando por aquellas que les parezcan menos relevantes. Para guiar a las familias en este proceso, se puede utilizar la siguiente clasificación recogida en la tabla 1.

Tabla 2. Toma de decisiones ante conductas problemáticas.

Toma de decisiones		
Riesgo de hacer/hacerse daño	Generan problemas en la dinámica familiar/escolar	Inadecuadas pero menos importantes

Fuente: Atención Temprana en las Áreas Motoras y Perceptivo-Cognitiva. UNIR (2020).

Una vez establecido el orden de prioridad de las conductas problemáticas, este servirá de base para la descripción de los objetivos funcionales del Plan de intervención.

4.3.5. El Plan de Apoyo Conductual Positivo.

Para el desarrollo del Plan de ACP, en primer lugar, deben establecerse los objetivos funcionales que pretenden conseguirse con la intervención. La familia describirá realizar, con toda la información recogida en la evaluación funcional y las hipótesis planteadas, una propuesta muy concreta sobre qué nuevas habilidades se van a enseñar al niño o la niña, que actuaciones poner en marcha para evitar que surjan las conductas problemáticas y qué hacer cuando estás ya estén teniendo lugar.

En este sentido, algunas de las estrategias que las familias pueden llevar a cabo son las siguientes -adaptadas siempre a la individualidad y las necesidades de cada familia-:

► Prevención primaria (para evitar que se lleguen a producir los problemas de conducta):

- Proporcionar entornos amables: que tengan en cuenta las preferencias del niño o la niña y le ofrezcan la oportunidad de elegir, así como de vivir experiencias positivas.
- Enseñar habilidades que supongan una alternativa a las conductas problemáticas y ofrecer apoyos para abordar situaciones estresantes.
- Establecer interacciones de calidad
- Ofrecer entornos accesibles
- Facilitar el desarrollo socioemocional
- Promover relaciones adaptadas con otros niños y niñas
- Mejorar la comunicación del niño o la niña

► Prevención secundaria (cuando se detecta que está comenzando a alterarse):

- Aprender habilidades alternativas a la conducta problemática
- Reforzar al menor cuando lleva a cabo la conducta alternativa
- Aprender estrategias de afrontamiento y tolerancia

► Estrategias reactivas (cuando ya está teniendo lugar la conducta problemática)

- Evitar que esta sirva para conseguir algo
- Evitar la atención social sobre los comportamientos negativos
- Ignorar la conducta
- Reorientarle hacia otra actividad

En el **Anexo E** se recogen algunas de las recomendaciones que Lentini y Fox (2009) proponen en la Guía para rutinas familiares para desarrollar conductas positivas.

4.4. Evaluación

Para conocer si la aplicación del Plan de ACP ha producido resultados significativos en la vida de la familia, es necesario evaluar los cambios conseguidos después del tiempo establecido.

La evaluación irá enfocada a la consecución de los objetivos propuestos en el Plan, es decir, por un lado, analizaremos en qué medida han disminuido la frecuencia con la que aparecen las conductas problemáticas y por el otro si han aumentado las conductas alternativas y las habilidades generales y de afrontamiento del niño o la niña. Además, en este caso también evaluaremos si ha aumentado la calidad de vida familiar y como ha evolucionado el funcionamiento del niño en las rutinas diarias.

Este proceso se llevará a cabo a través de los mismos métodos empleados para la recogida de información anterior. De este modo, se realizarán entrevistas con la familia, observación sistemática y registros de conducta elaborados por la familia y se pasará de nuevo la escala MEISR cada 3 meses y la escala de calidad de vida FEIQoL a los 6 meses. Respecto a estas dos herramientas, se compararán posteriormente los resultados con los obtenidos en estas mismas escalas antes de implementar las estrategias intervención.

Los resultados obtenidos en la evaluación servirán de guía para introducir modificaciones en las estrategias obtenidas y adaptar los objetivos del Plan a las necesidades cambiantes de la familia.

4.5. Temporalización

TEMPORALIZACIÓN	ACTIVIDADES
Semana 1	Establecimiento de relación de confianza con la familia

Semana 2	Elaboración del perfil de funcionamiento: MEISR 3-5 y 1 ^a evaluación de la calidad de vida familiar: FEIQoL
Semana 3	Evaluación funcional de las conductas problemáticas: identificación y observación sistemática (ABC Y Scatter Plot)
Semana 4	Evaluación funcional de las conductas problemáticas: análisis del entorno, formulación de hipótesis y orden de prioridad.
Semana 5	Elaboración del Plan de Apoyo Conductual Positivo
Semanas 6-17	Ejecución del Plan de ACP (seguimiento semanal)
Semana 18	2 ^a evaluación del funcionamiento: MEISR 3-5
Semanas 19-29	Ejecución del Plan de ACP con las modificaciones oportunas (seguimiento quincenal)
Semana 30	3 ^a evaluación del funcionamiento: MEISR 3-5 2 ^a evaluación de la calidad de vida familiar: FEIQoL

5. Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido establecer un modelo de intervención que responda a la individualidad y las necesidades específicas de cada familia. Para ello se ha tomado como base la evidencia científica, la cual respalda las intervenciones centradas en el entorno natural de la familia.

Con la aplicación de la propuesta de intervención debería conseguirse una disminución de las conductas disruptivas, así como un aumento de la autonomía, participación e interacción social del niño o la niña en la mayoría de las actividades diarias, de manera que se favorezca el funcionamiento global del niño en el entorno, lo cual repercutirá de manera final en una mejora de la calidad de vida familiar.

Si al poner en marcha la evaluación se observara una reducción de las conductas problemáticas, así como una evolución en el funcionamiento del niño o la niña y una mejora de sus habilidades en diferentes ámbitos de sus rutinas diarias, estos resultados avalarían la investigación consultada.

De este modo, los resultados irían en la línea de lo indicado por diversos autores como Gore *et al.* (2013) quienes señalan que programas de Apoyo Conductual Positivo aplicado en los entornos naturales en edades tempranas, favorece mejoras notables en el desarrollo de los niños y las niñas de forma específica y en la calidad de vida familiar en general.

Por otro lado, la propuesta corroboraría lo señalado por González del Yerro *et al.* (2019) respecto a la importancia de aplicar programas preventivos en el contexto familiar, enfocándose principalmente en la calidad de vida familiar y en las habilidades de los padres para interactuar adecuadamente con sus hijos.

Por lo tanto, este trabajo sería una muestra más de que las actividades de las rutinas diarias, así como las interacciones con los iguales y con la familia, son el contexto idóneo para poner en práctica varias habilidades a la vez y mejorar de forma global el funcionamiento y la participación.

6. Limitaciones y prospectiva

Llegados a este punto, es necesario reflexionar sobre las diferentes limitaciones que muestra el presente trabajo. Al revisar el mismo se pueden observar ciertas limitaciones a nivel metodológico.

Con la aplicación de esta propuesta de intervención se pretende mejorar el funcionamiento de los niños y las niñas y la calidad de vida de sus familias. Sin embargo, se necesitaría realizar un trabajo de campo más amplio para poder afirmar las conclusiones a las que se hace alusión anteriormente.

En el apartado anterior, se han mencionado los resultados que se pretenderían obtener con la aplicación del modelo en diversas familias y en los tiempos y metodología establecidos. De este modo, queda abierta aquí una puerta a una posible investigación futura, en la cual se podría llevar a cabo un trabajo más extenso de implantación y evaluación de dicha propuesta.

Por otro lado, no pueden llevarse a cabo comparaciones con respecto a otros modelos o formas de intervención. Con la puesta en marcha de esta propuesta y su posterior evaluación no se pueden obtener resultados que avalen la idea de que el Apoyo Conductual Positivo es el mejor modelo de intervención para la disminución de conductas problemáticas en niños y niñas de estas edades. Únicamente se podría afirmar que tiene resultados positivos y que dicha estrategia mejora el nivel de vida de las familias con este tipo de dificultades.

Por lo tanto, sería interesante realizar futuras investigaciones en esta línea, que cuenten con los requisitos metodológicos necesarios que le aporten validez y rigor científico, utilizando muestras adecuadas y grupos de control que nos aporten confianza para extraer conclusiones de ese tipo.

Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association - APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5^a. ed.)

Brioso, A. y García, M.A. (2017). Personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). *Desarrollos Diferentes*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.

Canal, R. et al. (2003). *Apoyo conductual positivo. Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*. Castilla y León: Consejería de Bienestar social.

Carr, et al. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16,20.

Centro de Documentación y Estudios SIIS, Fundación Eguía Careaga (2011). *Apoyo Conductual Positivo. Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Proyecto Vivir Mejor*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.

Centro de Documentación y Estudios SIIS, Fundación Eguía Careaga (2011). *Evaluación funcional de conductas problemáticas. Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Proyecto Vivir Mejor*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.

Comeche, M.I. y Vallejo, M.A. (2016). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. *Manual de terapia de conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson/UNED.

Danial J.T. y Wood, J.J.(2013) Cognitive behavioral therapy for children with autism: review and considerations for future research. *J Dev Behav Pediatr*. 34:702-715

Emerson, E. (1995). Challenging Behaviour: Analysis and intervention in people with learning disabilities. Cambridge University.

- Forteza Bauzá, S., Ferretjans Moranta, V., Cebrian Tunbridge, S.-A., Font Jaume, T., Vicent Primo, J. E., & Salva Obrador, M. R. (2015). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 46(2), 57–77.
- Fox, L. y Hemmeter, M. L. (2009). A program-wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings. *Handbook of Positive Behavior Support*. Nueva York: Springer.
- Fox, L et al. (2003). The teaching pyramid. A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children. *Young Children*, 58(4).
- García-Grau, P., McWilliam, R.A., Martínez-Rico, G. y Grau-Sevilla, M.D. (2018). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española de la calidad de vida familiar (FaQoL). *Investigación aplicada en calidad de vida*, 13(2), 385-398.
- GAT (2000). *Libro Blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad Intelectual.
- González del Yerro, A. et al. (2019): El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de Educación Infantil. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 67-86.
- Gore, N. J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J. C., Baker, P., ... Denne, L., (2013). Definition and scope for positive behavioural support. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 3(2), 14–23.
- Grey, I., Mesbur, M., Lydon, H., Healy, O. y Thomas, J. (2018) An evaluation of positive behavioural support for children with challenging behaviour in community settings. *Journal of Intellect Disabil*, 22(4), 394-411.

Garrido, M., Rodríguez, A., Rodríguez, R. y Sánchez, A. (2006). *El niño y la niña de 3 a 6 años. Guía para padres y educadores.* Gobierno de la Rioja. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Jung, L. A. y Baird, S.M. (2003). Effects of service coordinator variables on individualized family service plans. *Journal of Early Intervention*, 25 (pp 206-218).

Kierfeld, F., Ise, E. y Hanisch, C. (2013). Effectiveness of telephone-assisted parent-administered behavioural family intervention for preschool children with externalizing problem behaviour: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry* 22(9).

Lai, M., Lombardo, M. y Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896–910.

Lentini, R. y Fox, L. (2009). *Guía para rutinas familiares.* Estados Unidos: Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano.

Maciá, D. (2007). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia: intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar.* Madrid: Pirámide.

McWilliam R.A. (2000). Early Intervention in Natural Environments: A Five-Component Model. Division of Child Development, Department of Pediatrics, Vanderbilt University Medical Center.

McWilliam, R.A., García-Grau, P., Morales, C., Pedernera, M. A. y Stevenson, C.M. (2019). Medida de Implicación, Autonomía y Relaciones Sociales 3-5 años.

Morales, C. (2021). Apoyo Conductual Positivo. *Atención Temprana en las Áreas Motoras y Perceptivo-Cognitiva.* UNIR.

El Apoyo Conductual Positivo en la infancia: una propuesta de intervención en los entornos naturales

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: versión reducida*. OMS.

Sharma, R., Gonda, X. y Tarazi, I. (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*.

Smith, M. y Nethell, G. (2010). *Brief Behavioural Assessment Tool (BBAT)*. Cardiff: Special Projects Team, Abertawe Bro Morgannwg University Health Board.

Tamarit, J. (2013). Apoyo conductual positivo: comprensión e intervención ante las conductas desafiantes. En M. A. Verdugo y R. Schalock (coord.). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp. 155-180). Salamanca: Amarú Ediciones.

Uslu, R., & Bağlama, B. (2020). Evaluation of Studies on Positive Behavior Support Interventions. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e581.

Vismara, L.A. y Rogers, S.J. (2010). Behavioral treatments in autism spectrum disorder: what do we know? *Annu Rev Clin Psychol*. 6:447-468

ANEXOS

ANEXO A. Actividades y Participación De La CIF

- Llevar a cabo rutinas diarias:
 - Completar la rutina diaria: Llevar a cabo acciones coordinadas sencillas o complejas para completar los requerimientos de las obligaciones o tareas diarias.
- Comunicación:
 - Comunicación-recepción:
 - Comunicación-recepción de mensajes hablados: Comprender significados literales e implícitos de los mensajes en lenguaje oral, como distinguir si una frase tiene un significado literal o es una expresión figurada.
 - Comunicación-recepción de mensajes no verbales: Comprender el significado literal e implícito de mensajes expresados con gestos, símbolos y dibujos, como darse cuenta de que una niña está cansada cuando se frota los ojos o que el sonido de una alarma significa que hay fuego.
 - Gestos corporales: Comprender el significado expresado por los gestos faciales, movimientos o signos hechos con las manos, posturas corporales y otras formas de lenguaje corporal.
 - Señales y símbolos: Comprender el significado de señales públicas y símbolos, como señales de tráfico, avisos de peligro, notaciones musicales o científicas e iconos.
 - Dibujos y fotografías: Comprender el significado representado por medio de dibujos y fotografías.
 - Comunicación-recepción de mensajes en lenguaje de signos convencional: Recibir y comprender mensajes en lenguaje de signos convencional con un significado literal e implícito.
 - Comunicación-producción:

- Hablar: Mediante el lenguaje hablado, producir palabras, frases y discursos que tienen significado literal e implícito, como expresar un hecho o contar una historia en lenguaje oral.
 - Producción de mensajes no verbales:
 - Producción de lenguaje corporal: La expresión de significados a través de movimientos corporales, como gestos faciales (ej. sonreír, fruncir el ceño, arquear las cejas), movimientos del brazo y de la mano y adoptar ciertas posturas (ej., como abrazar a alguien para mostrar afecto).
 - Producción de señales y símbolos: La expresión de significados a través de signos y símbolos (ej. iconos, tablero Bliss, símbolos científicos) y sistemas de notación simbólicos, como usar pentagramas para reproducir una melodía.
 - Producción de dibujos y fotografías: La expresión de significados dibujando, pintando o haciendo bocetos.
 - Producción de mensajes en lenguaje de signos convencional: Expresar mensajes en lenguaje de signos convencional, con significado literal e implícito.
 - Utilización de dispositivos y técnicas de comunicación: Usar dispositivos, técnicas, y otros medios con el propósito de comunicarse, como cuando se llama a un amigo por teléfono.
- Autocuidado:
- Lavarse: Lavarse y secarse todo el cuerpo, o partes del cuerpo, utilizando agua y materiales o métodos apropiados de lavado y secado, como bañarse, ducharse, lavarse las manos y los pies, la cara y el pelo, y secarse con una toalla:
 - Lavar partes individuales del cuerpo: Aplicar agua, jabón y otros productos sobre partes del cuerpo, como manos, cara, pies, pelo o uñas, con el fin de limpiarlas.

- Lavar todo el cuerpo: Aplicar agua, jabón y otros productos de limpieza sobre todo el cuerpo, con el fin de limpiarlo, como darse un baño o una ducha.
- Secarse: Usar una toalla u otro medio para secar alguna parte o partes del cuerpo o todo el cuerpo, como después de lavarse.
- Cuidado de partes del cuerpo: Cuidado de partes del cuerpo, como por ejemplo la piel, la cara, los dientes, el cuero cabelludo, las uñas y genitales, que requieren un nivel de cuidado mayor que el mero hecho de lavarse y secarse.
 - Cuidado de los dientes: Cuidado de la higiene dental, como cepillarse los dientes, utilizar seda/hilo dental, y ocuparse del cuidado de prótesis y órtesis dentales.
 - Cuidado del pelo: Cuidado del pelo de la cabeza y la cara, como peinarse, ir a la peluquería, afeitarse o cortarse el pelo.
- Higiene personal relacionada con los procesos de excreción:
 - Regulación de la micción: Coordinar y manejar la micción, tal como indicar la necesidad, adoptar la postura adecuada, elegir y acudir a un lugar adecuado para orinar, manipular la ropa antes y después de orinar, y limpiarse después de orinar.
 - Regulación de la defecación: Coordinar y manejar la defecación, tal como indicar la necesidad, adoptar la postura adecuada, elegir y acudir a un lugar adecuado para defecar, manipular la ropa antes y después de defecar, y limpiarse después de defecar.
- Vestirse: Llevar a cabo las acciones y tareas coordinadas precisas para ponerse y quitarse ropa y el calzado en el orden correcto y de acuerdo con las condiciones climáticas, y las condiciones sociales, tales como ponerse, abrocharse y quitarse camisas, faldas, blusas, pantalones, ropa interior, saris, kimonos, medias, sombreros, guantes, abrigos, zapatos, botas, sandalias y zapatillas:
 - Ponerse la ropa: Llevar a cabo las tareas coordinadas precisas para ponerse ropa en diferentes partes del cuerpo, como ponerse

ropa por la cabeza, o por los brazos, o los hombros, o por la parte superior e inferior del cuerpo; ponerse guantes y el sombrero.

- Quitarle la ropa: Llevar a cabo las tareas coordinadas precisas para quitarse ropa de las diferentes partes del cuerpo, como quitarse ropa por la cabeza, de los brazos y los hombros, y de la parte superior e inferior del cuerpo; quitarse guantes y el sombrero.
- Ponerse calzado: Llevar a cabo las tareas coordinadas precisas para ponerse calcetines, medias y calzado.
- Quitarle calzado: Llevar a cabo las tareas coordinadas precisas para quitarse calcetines, medias y calzado.
- Elección de la vestimenta adecuada: Seguir las normas, implícitas o explícitas, y los códigos del vestir existentes en una sociedad o cultura y vestirse de acuerdo con las condiciones climáticas.
- Comer: Llevar a cabo las tareas y acciones coordinadas relacionadas con comer los alimentos servidos, llevarlos a la boca y consumirlos de manera adecuada para la cultura local, cortar o partir la comida en trozos, abrir botellas y latas, usar cubiertos, reunirse para comer, en banquetes o cenas.
- Beber: Sujetar el vaso, llevarlo a la boca y beber de manera adecuada para la cultura local, mezclar, revolver y servir líquidos para beber, abrir botellas y latas, beber a través de una paja o beber agua corriente como de un grifo o fuente; mamar/lactar.
- Interacciones y relaciones interpersonales: cómo se realizan las acciones y conductas que son necesarias para establecer con otras personas (desconocidos, amigos, familiares y amantes) las interacciones personales, básicas y complejas, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
 - Generales: Interactuar con otras personas de manera adecuada para el contexto y el entorno social, como demostrar aprecio y consideración cuando sea apropiado, o responder a los sentimientos de otros.
 - Básicas: Interactuar con otras personas de manera adecuada para el contexto y el entorno social, como demostrar aprecio y

consideración cuando sea apropiado, o responder a los sentimientos de otros.

- Respeto y afecto en las relaciones: Mostrar y responder a la consideración y a la estima, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
- Aprecio en las relaciones: Mostrar y responder a la satisfacción y la gratitud, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
- Actitud crítica en las relaciones: Mostrar y responder a las diferencias de opinión explícitas e implícitas o desacuerdos, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
- Indicios sociales en las relaciones: Emitir y reaccionar adecuadamente a los signos y a las indirectas que se dan en las interacciones sociales, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
- Contacto físico en las relaciones: Establecer y responder al contacto físico con los demás, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
- Complejas: Mantener y manejar las interacciones con otras personas, de manera adecuada para el contexto y el entorno social, como controlar las emociones y los impulsos o las manifestaciones agresivas verbales o físicas, actuar de manera autónoma en las interacciones sociales, actuar de acuerdo con normas y convenciones sociales.
 - Establecer relaciones: Comenzar y mantener interacciones adecuadas con otras personas, durante un periodo corto o largo de tiempo, de manera adecuada para el contexto y el entorno social, como presentarse a otra persona, encontrar y establecer amistades.
 - Finalizar relaciones: Finalizar interacciones, de manera adecuada para el contexto y el entorno social, como

finalizar una relación temporal al final de una visita o finalizar relaciones a largo plazo con amigos cuando se mudan a una nueva ciudad.

- Regulación del comportamiento en las interacciones: Regular las emociones e impulsos, o las manifestaciones agresivas verbales o físicas en las interacciones con otros, de manera adecuada para el contexto y el entorno social.
- Interactuar de acuerdo con las reglas sociales: Actuar de manera autónoma en las interacciones sociales y ajustarse a las normas sociales que rigen el papel de cada uno, su posición o estatus social en las interacciones con otros.
- Mantener la distancia social: Ser consciente de la necesidad de mantener la distancia social adecuada, en el contexto cultural, entre uno mismo y los demás, y mantenerla.

- Particulares:

- Relacionarse con extraños: Establecer contactos y vínculos temporales con desconocidos con propósitos específicos, como cuando se pregunta una dirección o se compra algo.
- Relaciones sociales informales: Establecer relaciones con otros, como relaciones casuales con personas que viven en la misma comunidad o residencia, con compañeros de trabajo, con estudiantes, con compañeros de juego, y con gente con nivel cultural o profesional similar al nuestro. Incluye: relaciones informales con amigos, vecinos, conocidos, compañeros de vivienda e iguales.
- Relaciones familiares: Crear y mantener, relaciones de parentesco, como con los miembros del núcleo familiar, con otros familiares, con la familia adoptiva o de acogida y con padrastrlos, madrastras, y hermanastros, relaciones más distantes como primos segundos o responsables legales de la custodia. Incluye:

relaciones padre-hijo, hijo-padre, relaciones con hermanos y con otros miembros de la familia.

- Tiempo libre y ocio:

- Juego: Participar en juegos tanto con reglas definidas como sin ellas o en una actividad lúdica.
- Deportes: Participar, solo o en equipo, en juegos o acontecimientos deportivos organizados o informales en los que se compita con los demás, como jugar a los bolos, al fútbol o hacer gimnasia.
- Socialización: Participar en reuniones informales o casuales con otros, tales como visitar amigos o familiares o encontrarse con otras personas en lugares públicos.

ANEXO B. Hitos del Desarrollo Infantil de 3 a 6 años según algunas Actividades Cotidianas

DE 3 A 4 AÑOS:

- Hábitos de autonomía en la **comida**:
 - Comer solo teniendo poca dificultad con la cuchara para comidas semisólidas.
 - Comer solo utilizando el tenedor para pinchar alimentos que le hemos cortado previamente.
 - Beber en vaso sin mojarse, la mayoría de las veces.
 - Masticar con la boca cerrada, aunque necesitará que se lo recordemos.
 - Durante la comida permanecer debidamente sentado la mayoría de las veces, si se lo exigimos.
 - Utilizar la servilleta cuando se lo indicamos.
 - Ayudar al adulto a poner la mesa, bajo su supervisión.
- Hábitos de autonomía en el **vestido**:
 - Desnudarse prácticamente, si bien alguna prenda entraña todavía un poco de dificultad.
 - Quitarse y ponerse el abrigo.
 - Bajarse y subirse las prendas de ropa en el baño si éstas son cómodas y con ausencia de cierres complicados, cinturones o tirantes.
 - Ponerse prendas sencillas, aunque al principio no diferencia delante y detrás.
 - Colgar la bata y/o el abrigo en el colgador correspondiente.
 - Abrir cremalleras, abrochar ciertos cierres y botones grandes.
 - Ponerse las zapatillas sin atar cordones.
 - Guardar su pijama.
 - Llevar la ropa sucia a su sitio, si se lo recordamos.
- Hábitos de autonomía en el **aseo**:
 - Lavarse las manos enjabonando, aclarando y secando, ayudado de la consigna verbal por parte del adulto. Puede necesitar ayuda para abrir y cerrar el grifo y para remangarse.

- Cepillarse los dientes con supervisión del adulto.
- Sonarse los mocos, aunque todavía haya que recordárselo a menudo.
- Participar de forma activa durante el baño.
- Utilizar el papel higiénico con supervisión del adulto y tirar de la cadena del WC si se le recuerda.

- Desarrollo social:

- Tiene relaciones positivas con uno o dos compañeros.
- Se acerca a otros niños, pero todavía interactúa poco.
- Muestra amabilidad y simpatía hacia los compañeros.
- Es capaz de esperar su turno en una situación de grupo.
- Comienza a compartir con agrado.
- Puede pedir permiso para realizar una acción.
- Expresa deseos y preferencias claramente, disminuyendo los lloriqueos y las rabietas.
- Reconoce su entorno y espacios familiares.

DE 4 A 5 AÑOS:

- Hábitos de autonomía en la **comida**:

- Comer solo utilizando correctamente la cuchara y el tenedor. Todavía no usa el cuchillo.
- Beber en vaso cogiéndolo con una sola mano y sin mojarse.
- Masticar correctamente y limpiarse con la servilleta, aunque todavía necesita que se lo recordemos.
- Terminar la comida sin necesidad de mucha ayuda por parte del adulto.
- Durante el momento de la comida puede permanecer sentado en una postura correcta.
- Ayudar al adulto a recoger la mesa.
- Disminuyen las llamadas de atención en la mesa.

- Hábitos de autonomía en el **vestido**:

- Desnudarse correctamente, aunque con ayuda para algunos cierres.
- Atar y desatar cremalleras.
- Abrochar y desabrochar botones si no son muy complicados.
- Vestirse solo con supervisión del adulto.
- Subirse las prendas de ropa en el baño.
- Doblar su ropa bajo supervisión del adulto.
- Guardar la ropa sucia sin que tengamos que recordárselo siempre.
- Comenzar a diferenciar delante y detrás en alguna prenda.
- Interesarse por su aspecto externo.

- Hábitos de autonomía en el **aseo**:

- Aguantar durante más tiempo la necesidad de ir al baño.
- Controlar esfínteres por la noche.
- Ir al baño cuando lo necesita sin recordárselo.
- Seguir todo el proceso de higiene en el baño: limpiarse, tirar de la cadena y lavarse las manos.
- Lavarse las manos solo, remangándose.
- Lavarse los dientes bajo supervisión del adulto.

- Desarrollo social:

- Expresa algunas emociones.
- Consuela algún compañero cuando lo ve sufrir.
- Puede trabajar solo en alguna actividad durante unos minutos.
- Pide ayuda cuando tiene alguna dificultad.
- Sabe compartir y esperar su turno.
- Se comporta en público de manera socialmente aceptable.
- Sabe disculparse cuando hace algo mal, aunque es necesario recordárselo.
- Pide permiso para usar objetos que pertenecen a otros.

DE 5 A 6 AÑOS:

- Hábitos de autonomía en la **comida**:

- Iniciar el uso del cuchillo con alimentos blandos.
- Servirse agua desde una jarra o botella que no pese con supervisión.
- Acabar por si solo la comida.
- No mancharse mientras come y utilizar la servilleta sin recordárselo.
- Permanecer sentado durante toda la comida.
- Ayudar a poner y quitar la mesa.
- Prepararse algún alimento si tiene hambre.
- Colaborar con el adulto en la elaboración de algún alimento sencillo.

- Hábitos de autonomía en el **vestido**:

- Vestirse y desvestirse solo sin perder tiempo.
- Hacer nudos.
- Cambiarse la ropa interior.
- Atarse los cordones de las zapatillas.

- Hábitos de autonomía en el **aseo**:

- Ir al baño en determinados momentos del día para así evitar que pueda surgir la necesidad en situaciones inoportunas.
- Seguir todo el proceso de higiene en el baño.
- Bañarse prácticamente solo excepto el cabello.
- Lavarse las manos antes y después de las comidas.
- Lavarse los dientes después de las comidas.
- Comenzar a peinarse.

- Desarrollo social:

- Aparecen emociones nuevas como: miedo, frustración, ira y curiosidad.
- Describe sus emociones si se le induce a ello.
- Empieza a reconocer sus errores y sus límites respecto a otros.
- Busca incorporarse a un grupo y obtener su aprobación.

- En el grupo se asumen roles.
- Le agrada colaborar en las cosas de la casa.
- Se le puede encomendar una tarea.
- Se muestra más hablador y sociable.

ANEXO C. Escala De Participación, Autonomía Y Relaciones Sociales (MEISR)



Medida de Implicación, Autonomía y Relaciones Sociales 3-5 años (MEISR 3-5)

R. A. McWilliam, Pau García-Grau, Catalina Morales-Murillo, María Asunción Pedernera García, y Cami M. Stevenson (2019)

ESTE INSTRUMENTO HA SIDO DISEÑADO PARA DESARROLLAR UN PERFIL DE COMPORTAMIENTOS FUNCIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD, EN RUTINAS DEL HOGAR O LA COMUNIDAD. DEBE COMPLETARLO UN CUIDADOR QUE HAYA OBSERVADO AL NIÑO A MENUDO EN EL HOGAR, COMO LOS PADRES O LOS PADRES CON CON UN PROFESIONAL. LOS PROPÓSITOS DEL MEISR SON (A) AYUDAR A LAS FAMILIAS, COMO MIEMBROS DE LOS EQUIPOS DE INTERVENCIÓN, A EVALUAR LA COMPETENCIA DEL NIÑO EN SITUACIONES DIARIAS, LAS CUALES PODRÍAN AYUDARLOS A DECIDIR SOBRE LAS PRIORIDADES DE INTERVENCIÓN; (B) PARA AYUDAR A LOS PROFESIONALES A HACER A LAS FAMILIAS PREGUNTAS RELEVANTES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS NIÑOS EN LAS RUTINAS DEL HOGAR, CUANDO SE REALIZA, POR EJEMPLO UNA ENTREVISTA BASADA EN RUTINAS; Y (C) PARA MONITOREAR EL PROGRESO DEL NIÑO O DE LA NIÑA.

Nombre del niño/a:	Fecha Nacimiento niño/a:	Fecha de Hoy:	Edad niño/a:
Nombre del cuidador/a que cumplimenta y su relación con el niño/a:			
Nombre y afiliación del profesional/es que trabaja con la familia:			
Información de contacto del centro o del programa de AT:			

Leyenda:

^a Dominios Funcionales: I = implicación (engagement), A = Autonomía, S = Relaciones Sociales

^b Dominios del Desarrollo: A = adaptativa, CG = cognitiva, CM = comunicación, M = motora, S = social

^c Objetivos Nacionales (USA) para el Niño: S = relaciones sociales positivas, K = adquirir y usar conocimientos y habilidades, A = tomar acción apropiada para satisfacer necesidades



Resumen de Puntuaciones de MEISR

Rutinas de MEISR (nº de ítems en rutinas)	Un Número de ítems puntuados con un 3 (A menudo/ Superado)	B1 Número de ítems puntuados para la edad del niño/a	B2 Número de ítems puntuados para el total de la rutina	C1 Ítems dominados entre ítems puntuados para edad del niño/a (A/B1)	C2 Ítems dominados entre ítems puntuados para el total de la rutina (A/B2)	D1 Porcentaje de ítems dominados para la edad del niño/a (C1 x 100 = %)	D2 Porcentaje de ítems dominados para el total de la rutina (C2 x 100 = %)
01. Despertar (6)							
02. Comidas (23)							
03. Vestido y Desvestido (18)							
04. Usar el lavabo / cambio de pañal (16)							
05. Salidas (9)							
06. Momento del juego con otros (19)							
07. Momento del juego por si solo (12)							
08. Momento de la Siesta (7)							
09. Baño/Ducha (18)							
10. Ocio - Viendo TV – Libros (12)							
11. Momento de la compra en el supermercado (10)							
12. Al aire Libre (17)							
13. Momento de ir a dormir (8)							
14. Transiciones (10)							
TOTALES							

EIEIOOutcome-based Intervention
Early Intervention Office

1. Levantarse Participa en el momento de levantarse...		Edad de inicio (años) ¹	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
1.01	Haciendo saber al cuidador/a cuando se ha despertado	3	1	2	3	3	S	CM	S	d330
1.02	Levantándose/Saliendo de la cama independientemente	3	1	2	3	3	I	M	A	d230
1.03	Jugando independientemente	3	1	2	3	3	I	A	A	d880
1.04	Encendiendo o apagando luces si fuera necesario	3	1	2	3	3	E	CG	K	d230
1.05	Respondiendo al cuidador/a usando lenguaje	3	1	2	3	3	S	CM	S	d330
1.06	Hablando claramente	5	1	2	3	3	S	CM	S	d330

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Superado" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. *NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados.* (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.

2. Comidas Participa en las comidas...		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
2.01	Teniendo conversaciones cortas	3	1	2	3	3	S	CM	S	d335
2.02	Expresando lo que no le gusta adecuadamente	3	1	2	3	3	S	CM	S	d250
2.03	Aceptando una amplia variedad de comida	3	1	2	3	3	E	A	K	d120
2.04	Limiándose con una servilleta	3	1	2	3	3	I	A	A	d510
2.05	Indicando cuando ha acabado, usando lenguaje	3	1	2	3	3	S	CM	S	d330
2.06	Bebiendo de un vaso usando ambas manos	3	1	2	3	3	I	A	A	d445
2.07	Ayudando a recoger la mesa	3	1	2	3	3	I	A	A	d640
2.08	Cargando comida con la cuchara	4	1	2	3	3	I	A	A	d550
2.09	Sirviéndose comida de un bowl o bandeja a su plato	4	1	2	3	3	I	A	A	d550
2.10	Pasando la bandeja o el plato de servir a la siguiente persona	4	1	2	3	3	I	A	A	d230
2.11	Teniendo conversaciones largas de ida y vuelta	4	1	2	3	3	S	CM	S	d335

¹ La edad de inicio para los 3 años o más se administra en años.**EIEIO**Outcome-based Intervention
Early Intervention Office

2.12	Permaneciendo en la mesa por 15 minutos como mínimo	4	1	2	3	3	E	S	K	d230
2.13	Escuchando a la otra gente hablar	4	1	2	3	3	E	CM	S	d115
2.14	Haciendo elecciones, usando lenguaje	4	1	2	3	3	S	CM	S	d177
2.15	Sirviéndose líquido en un vaso	4	1	2	3	3	I	A	A	d445
2.16	Bebiendo de un vaso con una mano	4	1	2	3	3	I	A	A	d445
2.17	Cortando comida tierna o blanda con cuchillo y tenedor	5	1	2	3	3	I	A	A	d440
2.18	Cortando carne con cuchillo y tenedor	5	1	2	3	3	I	A	A	d440
2.19	Pinchando comida con un tenedor	5	1	2	3	3	I	A	A	d440
2.20	Usando palillos de niño	5	1	2	3	3	I	A	A	d440
2.21	Usando palillos de adulto	5	1	2	3	3	I	A	A	d440
2.22	Ayudando a poner la mesa	5	1	2	3	3	I	A	A	d230
2.23	Bebiendo líquidos calientes	5	1	2	3	3	I	A	A	d560

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. *NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados.* (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.

3. Vestido Participa en el vestido...		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
3.01	Subiendo y bajando la cremallera	3	1	2	3	3	I	A	A	d440
3.02	Poniéndose la chaqueta, desabrochada	3	1	2	3	3	I	A	A	d445
3.03	Poniéndose los zapatos sin atárselos	3	1	2	3	3	I	A	A	d540
3.04	Cooperando con el cuidador/a al cepillarse el pelo	3	1	2	3	3	E	S	S	d250
3.05	Siguiendo las directrices o instrucciones	3	1	2	3	3	E	S	K	d760
3.06	Despasando botones grandes	4	1	2	3	3	I	A	A	d440

EIEIO Evidence-based Intervention Early Intervention Office										
3.07	Escogiendo y combinando prendas apropiadamente	4	1	2	3	3	I	A	A	d177
3.08	Poniéndose los calcetines correctamente	4	1	2	3	3	I	A	A	d540
3.09	Poniéndose la ropa interior (calzoncillos o braguitas) correctamente	4	1	2	3	3	I	A	A	d540
3.10	Poniéndose los y abrochar el Velcro	4	1	2	3	3	I	A	A	d440 d540
3.11	Vistiéndose por completo en un tiempo adecuado	4	1	2	3	3	I	A	A	d540 d230
3.12	Indicando elecciones usando lenguaje	4	1	2	3	3	S	CM	S	d177 d330
3.13	Desabrochando botones pequeños	5	1	2	3	3	I	A	A	d440 d540
3.14	Encajando las piezas de la cremallera y subirla y bajarla	5	1	2	3	3	I	A	A	d440 d540
3.15	Abrochando los broches (botones de click)	5	1	2	3	3	I	A	A	d440 d540
3.16	Poniéndose los zapatos y atando los cordones	5	1	2	3	3	I	A	A	d440 d540
3.17	Nombrando todas las prendas de vestir	5	1	2	3	3	E	CG	K	d137
3.18	Nombrando la mayoría de colores de las prendas	5	1	2	3	3	E	CG	K	d137

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.

Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº. ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%
--------	--------	-----------------	---------------------	-----------------------

4. Lavabo/Pañal										
Participa en el momento del lavabo/pañal...										
	Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF	
4.01	Sentándose en el lavabo	4	1	2	3	3	E	A	A	d530
4.02	Eliminando/defecando en el lavabo	4	1	2	3	3	I	A	A	d530
4.03	Llamando a cuidador/a para que le ayude a limpiarse	4	1	2	3	3	S	CM	A	d330 d175
4.04	Abriendo el grifo en la pileta con temperatura adecuada	4	1	2	3	3	I	A	A	d230

EIEIO Evidence-based Intervention Early Intervention Office										
4.05	Usando el grifo de la pileta sin salpicar	4	1	2	3	3	E	A	A	d230
4.06	Enjuagándose las manos	4	1	2	3	3	I	A	A	d510
4.07	Cogiendo toalla o papel para secarse	4	1	2	3	3	I	A	A	d510
4.08	Cerrando el agua del grifo	4	1	2	3	3	I	A	A	d510
4.09	Yendo al lavabo independientemente antes de defecar	4	1	2	3	3	I	A	A	d530
4.10	Intentando limpiarse solo/a	5	1	2	3	3	I	A	A	d510
4.11	Haciendo sus necesidades casi solo/a, con instrucciones y ayuda para limpiar	5	1	2	3	3	I	A	A	d530 d230
4.12	Recordando los pasos del lavabo (ej., responde a "después del lavabo qué hacemos?")	5	1	2	3	3	E	CG	K	d137
4.13	Limiéndose efectivamente	5	1	2	3	3	I	A	A	d510
4.14	Haciendo pipí de pie (chicos; no aplicable para chicas)	5	1	2	3	3	I	A	A	d530
4.15	Tirando de la cadena	5	1	2	3	3	I	A	A	d530 d230
4.16	Lavándose las manos con jabón	5	1	2	3	3	I	A	A	d510

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.

Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº. ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%
--------	--------	-----------------	---------------------	-----------------------

EIEIO

Evidence-Based Intervention
Early Intervention Office

5. Salir Participa en salir tiempo por...		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
5.01	Siguiendo las instrucciones del cuidador	3	1	2	3	3	E	S	S	d760
5.02	Poniéndose el abrigo sin cerrarlo (abrocharlo)	3	1	2	3	3	I	A	A	d540
5.03	Tirando de la cremallera hacia arriba o hacia abajo	3	1	2	3	3	I	M	A	d540 d440
5.04	Nombrando personas o cosas relacionadas con el destino	4	1	2	3	3	E	CG	K	d137
5.05	Preparando las cosas necesarias para la salida	5	1	2	3	3	E	CG	K	d230
5.06	Haciendo preguntas sobre el destino	5	1	2	3	3	E	CG, CM	K	d132
5.07	Ayudando al cuidador a cerrar la puerta si se le pide	5	1	2	3	3	I	A	S	d760
5.08	Intentando abrochar el cinturón de seguridad	5	1	2	3	3	I	A	A	d445
5.09	Desabrochando el cinturón de seguridad cuando sea el momento adecuado	5	1	2	3	3	I	A	A	d445

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. **NOTA:** si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.

Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%

6. Jugar tiempo con otros Participa en el tiempo de juego con otros por...		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
6.01	Turnándose en los juegos	3	1	2	3	3	S	S	S	d250
6.02	Uniéndose al juego de otros niños	3	1	2	3	3	S	S	S	d750
6.03	Cantando junto con los demás sin conocer todas las palabras	3	1	2	3	3	E	S	S	d332
6.04	Iniciando un juego o una conversación	4	1	2	3	3	S	S	S	d350 d750
6.05	Continuando una la conversación	4	1	2	3	3	S	S	S	d350
6.06	Siguiendo las reglas de un juego	4	1	2	3	3	E	S	S	d250 d230
6.07	Cantando todas las palabras de una canción	4	1	2	3	3	E	S	S	d332

6.08 Jugando compartiendo e intercambiando juguetes con adultos		4	1	2	3	3	E	S	S	d250 d880
6.09	Cooperando en la construcción o haciendo algo	4	1	2	3	3	S	S	S	d710 d250
6.10	Jugando juegos de mesa sencillos	4	1	2	3	3	E	CG	S	d880
6.11	Jugando representando diferentes roles o con diferentes materiales	4	1	2	3	3	E	CG	S	d880
6.12	Jugando compartiendo e intercambiando juguetes con otros niños	5	1	2	3	3	S	S	S	d880 d250
6.13	Hablando de lo que le gusta y en lo que le interesa	5	1	2	3	3	S	CM	S	d330
6.14	Jugando durante mucho tiempo con otro niño	5	1	2	3	3	E	S	S	d880 d230
6.15	Terminando un juego con otro niño	5	1	2	3	3	E	S	S	d880 d230
6.16	Uniéndose voluntariamente a un adulto que realiza actividades de arte	5	1	2	3	3	E	CG	K	d710 d230
6.17	Iniciando una actividad artística u artesanía con adultos o compañeros	5	1	2	3	3	E	CG	K	d710
6.18	Completiendo un proyecto de artes u artesanía de forma independiente	5	1	2	3	3	E	CG	K	d230
6.19	Negociando roles en un juego (quién será el que busque al jugar escondido; quién tendrá la ficha roja en el juego de mesa)	5	1	2	3	3	E	S	S	d250

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. **NOTA:** si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.

Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%

7. Tiempo de juego por él- o ella misma Participa en el tiempo de juego por él o ella misma por...		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
7.01	Usando juguetes de la manera en que están destinados a ser utilizados	3	1	2	3	3	E	CG	K	d880 d137
7.02	Jugando con rompecabezas de 25 – 50 piezas	4	1	2	3	3	E	M	K	d880 d175

EIEIO Evidence-Based International Early Intervention Office										
7.03	Encendido y apagado de dispositivos electrónicos	4	1	2	3	3	I	CG	K	d230
7.04	Dibujando una casa	4	1	2	3	3	E	M	K	d335
7.05	Dibujando personas con 2-4 partes del cuerpo	4	1	2	3	3	E	M	K	d335
7.06	Jugando con materiales de arte durante 15 minutos	4	1	2	3	3	E	CG	K	d230 d160
7.07	Buscando aplicaciones/programas en dispositivos electrónicos	5	1	2	3	3	I	CG	K	d137
7.08	Dibujando personas con deditos de líneas que parecen palitos	5	1	2	3	3	E	M	K	d335
7.09	Dibujando personas con torso y líneas paralelas para cada pierna	5	1	2	3	3	E	M	K	d335
7.10	Entreteniéndose durante 30 minutos dentro o fuera	5	1	2	3	3	E	A	K	d230
7.11	Emparejando colores más allá de los colores primarios	5	1	2	3	3	E	CG	K	d137
7.12	Permaneciendo dentro de los límites de juego cuando se encuentra fuera	5	1	2	3	3	E	CG	K	d250
Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA: si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.										Nº. 3s
										Nº. 3s
										Nº. total de 3s
										Nº ítems puntuados
										Nº 3s/ ítems x 100 a%

8. Tiempo de la siesta		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
Participa en la siesta por...										
8.01	Despertando de la siesta sin problemas	3	1	2	3	3	E	S	S	d250
8.02	Permaneciendo en la cama durante el tiempo adecuado	3	1	2	3	3	E	A	A	d230
8.03	Yendo a la cama sin problemas	3	1	2	3	3	E	S	S	d250
8.04	Indicándole al cuidador cuándo está cansado	4	1	2	3	3	I	A	A	d330
8.05	Indicándole al cuidador cuando está despierto o levantándose	4	1	2	3	3	I	A	A	d330
8.06	Permaneciendo en la cama sin adulto a un lado	4	1	2	3	3	I	A	A	d230
8.07	Preparándose para la siesta de forma independiente cuando se le dice que es hora de la	4	1	2	3	3	I	A	A	d230

EIEIO Evidence-Based International Early Intervention Office										
	siesta (por ejemplo, quitándose los zapatos, yendo hacia la cama)									
Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA: si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.										
		Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%				

9. Hora del baño		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
Participa en la hora del baño por...										
9.01	Vertiendo agua y llenar tazas	3	1	2	3	3	E	CG	K	d445
9.02	Quitándose la ropa	3	1	2	3	3	I	A	A	d540
9.03	Poniéndose la ropa donde se supone que deben ir	3	1	2	3	3	I	A	A	d250
9.04	Aceptando la ayuda del cuidador para terminar de cepillarse los dientes	3	1	2	3	3	S	S	S/A	d510
9.05	Entrando y saliendo de la bañera por sí mismo	4	1	2	3	3	I	A	A	d510
9.06	Abriendo el grifo del agua en el fregadero y con la temperatura adecuada	4	1	2	3	3	I	A	A	d510
9.07	Lavándose la cara y el cuerpo con ayuda	4	1	2	3	3	3	A	A	d510
9.09	Poniendo jabón en la toallita para lavarse	4	1	2	3	3	E	A	A	d510
9.10	Vertiendo agua de un recipiente a otro	4	1	2	3	3	E	CG	K	d445
9.11	Nombrando juguetes	4	1	2	3	3	S	CM	K	d137
9.12	Poniendo el cepillo de dientes bajo el agua	4	1	2	3	3	I	A	A	d520
9.13	Escupiendo la pasta de dientes	4	1	2	3	3	E	A	A	d520
9.14	Poniendo en la mano una cantidad adecuada de champú	5	1	2	3	3	E	A	A	d510
9.15	Usando la toalla para bañarse	5	1	2	3	3	I	A	A	d510
9.16	Poniendo la cantidad adecuada de pasta de dientes en un cepillo de dientes	5	1	2	3	3	E	A	A	d520
9.17	Cepillándose los dientes durante 30 segundos	5	1	2	3	3	E	A	A	d520
9.18	Enjuagando el cepillo de dientes después de cepillarse los dientes	5	1	2	3	3	E	A	A	d230
		Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%				

EIEIODiseño Basado en Investigación
Early Intervention Office

Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA: si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.						
--	--	--	--	--	--	--

10.Hanging -Out Time (incluyendo TV y libros) Participa en el tiempo de espera por...	Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Códigos CIF
10.01 Separándose del cuidador sin enfadarse	3	1	2	3	3	S	S	S	d250
10.02 Jugando compartiendo e intercambiando juguetes con adultos	4	1	2	3	3	E	S	S	d710 d250
10.03 Siguiendo las reglas de los juegos	4	1	2	3	3	E	S	S	d250
10.04 Cooperando en la construcción o hacer algo	4	1	2	3	3	S	S	S	
10.05 Jugando juegos de mesa simples	4	1	2	3	3	E	CG	S	d880
10.06 Participando en una conversación con un adulto	4	1	2	3	3	S	S	S	d335
10.07 Jugando durante mucho tiempo con otra persona	5	1	2	3	3	E	S	S	d880
10.08 Jugando mucho tiempo solo	5	1	2	3	3	E	CG	K	d880
10.09 Permaneciendo en silencio mientras otros están viendo la televisión	5	1	2	3	3	E	S	S	d250
10.10 Hablando de cosas que ocurrieron antes	5	1	2	3	3	S	CM	S	d330
10.11 Hablando de cosas que sucederán a continuación	5	1	2	3	3	S	CM	S	d330
10.12 Persistiendo con los desafíos (es decir, cuando las cosas no van bien la primera vez)	5	1	2	3	3	E	CG	K	d175
Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA: si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.	Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%				

11.Compras de comestibles Participa en el tiempo de compra de comestibles por...	Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
11.01 Señalando a una marca familiar	3	1	2	3	3	S	CM	S	d340
11.02 Nombrando cosas u objetos	3	1	2	3	3	S	CM	S	d330
11.03 Pidiendo al adulto que compre el artículo deseado en la tienda	4	1	2	3	3	S	CM	S	d330

11.04 Permaneciendo tranquilo cuando el adulto no compra el artículo deseado	4	1	2	3	3	E	S	S	d250
11.05 Saludando a las personas en la tienda, con habla o con gestos	4	1	2	3	3	S	S	S	d330 d340 d710
11.06 Permaneciendo cerca del cuidador	4	1	2	3	3	E	A	S	d230
11.07 Esperando en la línea de pago sin problemas	4	1	2	3	3	E	A	S	d250
11.08 Identificando objetos por color (por ejemplo, responde correctamente a "Dame el azul")	4	1	2	3	3	E	CG	K	d137 d310
11.09 Identificando letras en las etiquetas	5	1	2	3	3	E	CG	K	d140
11.10 Contando el número de artículos correctamente, hasta 5	5	1	2	3	3	E	CG	K	d150
Porcentaje de ítems Dominados (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA: si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.	Nº. 3s	Nº. 3s	Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados	Nº 3s/ ítems x 100 a%				

12. Al aire libre Participa en el momento en el exterior...	Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
12.01 Usando juguetes para montar sin pedales	3	1	2	3	3	I	M	A	d435
12.02 Corriendo 3 metros sin caerse	3	1	2	3	3	I	M	A	d455
12.03 Usando juguetes para montar con pedales	4	1	2	3	3	I	M	A	d435
12.04 Uniéndose a otros niños en obras de teatro	4	1	2	3	3	S	S	S	d880
12.05 Usando palabras para hablar de objetos fuera	4	1	2	3	3	S	CM	S	d330
12.06 Dejando de jugar sin problemas cuando se le dice que el tiempo de estar fuera ha terminado	4	1	2	3	3	E	S	S	d250
12.07 Esperando su turno para jugar con el equipo del parque infantil	4	1	2	3	3	S	S	S	d250 d710
12.08 Pateando balones	4	1	2	3	3	I	M	S	d435
12.09 Pidiendo ayuda de manera adecuada cuando está usando el equipo del parque infantil	4	1	2	3	3	S	S	A	d330 d175
12.10 Usando el equipamiento del parque infantil de manera adecuada (columpio, balancín...)	5	1	2	3	3	I	M	A	d455
12.11 Corriendo rápido, evitando obstáculos	5	1	2	3	3	I	M	A	d455

EIEIOEvidence-based Interventional
Early Intervention Office

12.12	Corriendo durante un periodo largo de juego	5	1	2	3	3	I	M	A	d455
12.13	Indicando la comprensión de cómo crecen las plantas (por ejemplo, semillas, agua, sol)	5	1	2	3	3	E	CG	K	d137
12.14	Golpeando una pelota con un objeto (por ejemplo, bate de béisbol)	5	1	2	3	3	I	M	A	d435
12.15	Subiéndose al columpio	5	1	2	3	3	I	M	A	d455
12.16	Columpiándose sin ayuda	5	1	2	3	3	I	M	A	d455
12.17	Señalando o hablando de objetos en la distancia (por ejemplo, aviones, aves, ardillas)	5	1	2	3	3	S	CM	S	d330 d340
<i>Porcentaje de ítems Dominados</i> (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.									Nº. 3s	Nº. 3s
									Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados
									Nº 3s/ ítems x 100 a%	

13. Hora de dormir <i>Participa a la hora de dormir...</i>		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
13.01	Interactuando con un adulto durante la lectura de libros	3	1	2	3	3	S	S	S	d710
13.02	Durmiendo en una cama en lugar de una cuna	3	1	2	3	3	I	A	A	d230
13.03	Durmiendo sin chupete	3	1	2	3	3	I	A	A	d250
13.04	Diciéndole al un adulto lo que va a pasar a continuación en un libro	4	1	2	3	3	E	CG	S	d137
13.05	Durmiendo durante toda la noche sin mojar la cama	4	1	2	3	3	I	A	A	d230
13.06	Hablando de las emociones del personaje del libro	5	1	2	3	3	E	CG	S	d330
13.07	Yendo al baño en medio de la noche si es necesario	5	1	2	3	3	I	A	A	d530
13.08	Llamando al cuidador para pedir ayuda si es necesario	5	1	2	3	3	S	S	S	d330 d175
<i>Porcentaje de ítems Dominados</i> (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.									Nº. 3s	Nº. 3s
									Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados
									Nº 3s/ ítems x 100 a%	

14. Tiempo de transición <i>Participa en los tiempos de transición por...</i>		Edad de inicio (años)	Aún No	A veces	A menudo	Superado	Func ^a	Des ^b	Out ^c	Código CIF
14.01	Hablando con adultos usando frases de una sola palabra	3	1	2	3	3	S	CM	S	d330
14.02	Separándose fácilmente de los cuidadores familiares	3	1	2	3	3	S	S	S	d250
14.03	Siguiendo instrucciones	3	1	2	3	3	E	S	K	d760
14.04	Hablando con adultos usando combinaciones de dos palabras	4	1	2	3	3	S	CM	S	d330
14.05	Adaptándose fácilmente a los cambios en las rutinas y transiciones	4	1	2	3	3	E	S	K	d230
14.06	Calmándose con atención adulta, después de estar molesto	4	1	2	3	3	S	S	S	d710
14.07	Escuchando y respondiendo con palabras cuando un adulto pregunta al niño sobre lo que necesita	4	1	2	3	3	S	CM	S	d310 d330 d340
14.08	Comunicando sentimientos con palabras (por ejemplo, "no me gusta esto")	4	1	2	3	3	S	CM	S	d330 d250
14.09	Buscando la ayuda de un adulto cuando tiene problemas	4	1	2	3	3	S	S	S	d175
14.10	Anticipando las transiciones y preparándose de manera autónoma	5	1	2	3	3	I	CG	A	d230
<i>Porcentaje de ítems Dominados</i> (1) cuenta el número de ítems puntuados 3 "A menudo" o "Con Creces" (2) divide ese número por el total de ítems puntuados en la rutina o los ítems para la edad del niño/a. NOTA-si un ítem se salta porque no forma parte de la rutina de la familia, asegurar no computarlo en el número total de ítems puntuados. (3) multiplica ese número por 100 para ver el porcentaje de ítems dominados.									Nº. 3s	Nº. 3s
									Nº. total de 3s	Nº ítems puntuados
									Nº 3s/ ítems x 100 a%	

ANEXO D. Escala de Calidad de Vida Familiar (FEIQoL) (García-Grau *et al.*, 2018)

Calidad de Vida de las Familias en Atención Temprana
Families in Early Intervention Quality of Life
(FEIQoL)
(McWilliam & Casey, 2013)

Adaptación experimental: McWilliam, R.A., García-Grau, P., Martínez-Rico, G., Grau, D., Cañadas, M. y Calero, J. (2013).

Edad niño/a (meses):

Ciudad:

Fecha:

Centro Atención Temprana:

Por favor, califique los siguientes aspectos de su vida como "Inadecuado, Parcialmente Adecuado , Adecuado , Muy adecuado o Excelente". Conteste todas las preguntas rodeando con un círculo el número en cada caso. "Familia" generalmente se refiere a las personas que viven con el niño/niña, pero usted puede definirlo como tenga sentido para usted y su familia.	Inadecuado	Parcialmente Adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
	1	2	3	4	5
1. Capacidad de nuestra familia para resolver los problemas de manera conjunta.					
2. La comunicación dentro de nuestra familia.					
3. Relación de nuestra familia con la familia extensa es:					
4. La información que tenemos sobre la condición, las limitaciones y características de nuestro hijo/hija o sobre su discapacidad es:					
5. Información que tiene nuestra familia sobre el desarrollo infantil es:					
6. La información que tiene nuestra familia sobre recursos disponibles, incluidos los servicios es:					
7. La información que tiene nuestra familia sobre qué hacer con nuestro niño/niña es:					

ANEXO E. Recomendaciones para desarrollar conductas positivas. Guía para rutinas familiares (Lentini y Fox, 2009)

VESTIRSE O DESVESTIRSE

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
Su hijo no quiere dejar de hacer lo que está haciendo para vestirse o desvestirse.	<ul style="list-style-type: none"> Dé una señal a su hijo de antemano; use una 'advertencia' para informarle que dentro de poco será la hora de dejar lo que está haciendo y pasar a vestirse o desvestirse. Dependiendo de la capacidad de su hijo, usted puede usar un cronómetro o una señal verbal, diciéndole "cinco minutos más" y luego puede volver para decirle "un minuto más". Ayude a su hijo/a a comprender que usted sabe cómo él o ella se siente; valide los sentimientos de su hijo y luego cuéntele algo divertido que podrá hacer después de vestirse o desvestirse. Expresa sus expectativas de forma clara; use una declaración del tipo 'Primero esto, luego aquello' (por ej., 'Primero te vistes, luego juegas') para ayudar a su hijo a entender claramente las expectativas y a seguir las rutinas. Recuerde alentarlo con encomias. Obtenga un libro sobre el vestirse; visite su biblioteca o librería local, obtenga un libro sobre el tema, léalo a su hijo y luego sugiera a su hijo/a que puede hacer su propio libro sobre vestirse y desvestirse con fotos reales. Saque fotos, haga el revelado y fije varias hojas de papel con grapas para hacer un libro para su hijo, en el que se fijarán las fotos y se escribirán los pasos para vestirse. Lea su libro casero en forma regular, y deje que su hijo/a se lo lea a usted. (Sugerencias de libros de cuentos: «Froggy se viste» por Jonathan London; <i>Dress Maisy</i> por Lucy Cousins; <i>Ready, Set, Go! Practice Getting Dressed</i> por Quinlan B. Lee; <i>I Can Get Dressed!</i> (Serie de Blue's Clues/Pistas de Blue) por Lauryn Silverhardt; <i>All By Myself</i> por Mercer Mayer.) Aliente el éxito; encomie a su hijo y digale que sabe que es difícil dejar de hacer lo que hace y que usted se asegurará que la actividad pueda completarse en una hora o fecha posterior (y cumpla su promesa). Reduzca las distracciones; si su hijo quiere ver televisión o si sus hermanos están jugando mientras se está vistiendo o desvistiendo, apague el televisor o cierre la puerta del cuarto hasta que la rutina se haya acabado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pase por alto la conducta inapropiada. Señale el cronómetro o el reloj y dígale: 'Es hora de acabar con _____. Ahora necesitas vestirte (o desvestirte) para (la siguiente actividad)'. Como seguimiento, ayude a su hijo a vestirse o desvestirse. No lo regañe ni le hable mientras lo ayuda. Simplemente sea pragmático y digale: 'Yo te ayudaré a hacerlo'. Valide los sentimientos del niño y digale: 'Sé que se te hace difícil dejar _____; puedes volver a ello más tarde. Primero te vistes (o te desvistes), luego (una actividad divertida)'. Encomie todos los intentos pequeños de su hijo por dejar la actividad y vestirse. 	<ul style="list-style-type: none"> ENSEÑE A SU HIJO CÓMO ACATAR LA ADVERTENCIA. ENSEÑE A SU HIJO CÓMO SEGUIR LAS INSTRUCCIONES DEL TIPO 'PRIMERO ESTO, LUEGO AQUELLO': PRIMERO TE VISTES O TE DESVISTES, LUEGO (ACTIVIDAD DIVERTIDA). ENSEÑE A SU HIJO CUÁNDO PODRÁ HACER LA 'ACTIVIDAD PREFERIDA' OTRA VEZ.

VESTIRSE O DESVESTIRSE (CONTINUACIÓN)

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
Su hijo/a se niega a participar en la rutina como un 'juego' para lograr que usted lo/la persiga o para llamar su atención.	<ul style="list-style-type: none"> Dé una señal a su hijo de antemano; use una 'advertencia' para informarle que dentro de poco será la hora de dejar lo que está haciendo y vestirse o desvestirse. Dependiendo de la capacidad de su hijo, usted puede usar un cronómetro o una señal verbal, diciéndole "cinco minutos más" y luego puede volver para decirle "un minuto más". Haga del vestirse o desvestirse una actividad divertida; haga de cuenta que cada prenda huele mal a la vez que la va quitando, y luego tirela a la canasta como si se tratara del baloncesto. O, podría cantar una canción sobre el vestirse con un baile chistoso, o poner una canción y preguntar a su hijo si puede acabar de vestirse antes del fin de la canción. Use las instrucciones del tipo 'Primero esto, luego aquello'. Diga a su hijo: 'Primero te vistes y luego puedes _____.'. Después de la rutina, haga una actividad divertida con su hijo, como por ejemplo, jugar a la 'caza', hacer cosquillas o jugar a la pelota con usted. Encomie a su hijo por completar cada paso de la rutina. 	<ul style="list-style-type: none"> Si su hijo se va corriendo o se porta de forma 'tontilla', páselo por alto. Apague el televisor o cierre la puerta una vez que el niño está en el cuarto donde usted quiere que esté. Use el tiempo de espera. Dé una instrucción a su hijo, usando un tono de voz tranquilo, y luego espere al menos 4 segundos antes de repetirla. 	<ul style="list-style-type: none"> ENSEÑE A SU HIJO CÓMO ACATAR SU ADVERTENCIA. ENSEÑE A SU HIJO CÓMO SEGUIR LAS INSTRUCCIONES DEL TIPO 'PRIMERO ESTO, LUEGO AQUELLO': PRIMERO TE VISTES O TE DESVISTES, LUEGO (ACTIVIDAD DIVERTIDA).
Se le hace difícil a su hijo vestirse o desvestirse, de modo que quiere evitarlo.	<ul style="list-style-type: none"> Simplifique la actividad; pida que su hijo se quite o se ponga una prenda mientras usted le quita o le pone las demás, o ponga o quite una parte de la prenda para que su hijo acabe de ponerla o quitarla. Facilite la tarea; escoja ropa que su hijo puede ponerse fácilmente, como por ejemplo, una camiseta y un pantalón con elástico a la cintura, para vestirse independientemente, y ayude a su hijo con las prendas más difíciles. Haga un paso a la vez; al darle instrucciones a su hijo, dígale los pasos uno tras otro. Por ejemplo, si usted quiere que su hijo se ponga los calcetines y los zapatos, primera dígale: 'Tráeme tus calcetines' y espere que los traiga. Luego dígale: 'Gracias por traer tus calcetines. Ahora tráeme tus zapatos'. Cuando vuelva con los zapatos, dígale: 'Me has ayudado mucho; ya puedo ayudarte a poner los calcetines y los zapatos'. Obtenga un libro sobre el vestirse; visite su biblioteca o librería local, obtenga un libro sobre el tema, léalo a su hijo y luego sugiera a su hijo/a que puede hacer su propio libro sobre vestirse y desvestirse con fotos reales. Saque fotos, haga el revelado y fije varias hojas de papel con grapas para hacer un libro para su hijo, en el que se fijarán las fotos y se escribirán los pasos para vestirse. Lea su libro casero en forma regular, y deje que su hijo/a se lo lea a usted. (Sugerencias de libros de cuentos: «Froggy se viste» por Jonathan London; <i>Dress Maisy</i> por Lucy Cousins; <i>Ready, Set, Go! Practice Getting Dressed</i> por Quinlan B. Lee; <i>I Can Get Dressed!</i> (Serie de Blue's Clues/Pistas de Blue) por Lauryn Silverhardt; <i>All By Myself</i> por Mercer Mayer.) 	<ul style="list-style-type: none"> Pase por alto cuando su hijo haga algún comportamiento inapropiado. Ayude a su hijo a vestirse o desvestirse. No lo regañe ni le hable mientras lo ayuda. Simplemente sea pragmático y digale: 'Yo te ayudaré a hacerlo'. Encomie todos los intentos de su hijo por vestirse o desvestirse. 	<ul style="list-style-type: none"> ENSEÑE A SU HIJO CÓMO PONERSE O QUITARSE LA ROPA. ENSEÑE A SU HIJO CÓMO MANIPULAR LOS CIERRES DE LA ROPA. ENSEÑE A SU HIJO A PONER LA ROPA SUCIA EN LA CANASTA A LA HORA DE DESVESTIRSE. ENSEÑE A SU HIJO A ESCOGER LA ROPA Y A VESTIRSE DE FORMA INDEPENDIENTE.

CEPILLARSE LOS DIENTES O EL CABELO

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
No le gusta a su hijo ser tocado.	<ul style="list-style-type: none"> Simplifique la rutina; mantenga el pelo cortado para que sea más fácil manejarlo. Sea cauteloso; sostenga el mango del cepillo, del peine o del cepillo de dientes para guiar los movimientos de su hijo. Disponga todo de modo que esté listo para ser usado, a fin de reducir la cantidad de tiempo que su hijo tiene que esperar. Ofrézcale opciones divertidas; para cepillarse los dientes, dé a su hijo la opción del tipo de cepillo y pasta para dientes que quiere usar (por ej., cepillo eléctrico, marca de un personaje preferido, sabor o color favorito). Para el pelo, dé a su hijo la opción de usar un peine o un cepillo, gomina o espuma para el pelo, y usar el peine seco o mojarlo primero. Juegue a copiar; presente a su hijo un modelo para cepillarse los dientes o el cabello. Indique un espejo en que el niño/a podrá mirar la reflexión, muéstrelle cómo cepillarse y digale: 'Imita lo que hago'. Encomie sus intentos por cepillarse. Examine los materiales – ¿es el cepillo para el pelo o para dientes muy duro o áspero? Escoga un cepillo o peine que no arranque el pelo, o un cepillo para dientes con cerdas suaves. Aliente el éxito; encomie a su hijo/a y dígale que usted está contento/a ya que él o ella se está comportando como un niño/a grande. 	<ul style="list-style-type: none"> Valide los sentimientos y diga: 'Sé que no te gusta cepillarte el cabello ni los dientes. Primero te cepillamos rápido y luego (actividad divertida)'. Encomie todos los intentos pequeños por cepillarse el cabello o los dientes. Ofrézcale opciones (vea la columna a la izquierda) y luego ayúdelo a completar la rutina rápidamente. Pregúntele si quiere jugar a copiar, y presente un modelo para cepillarse. Muéstrelle cómo hacerlo y luego diga 'Imítame'. Encomie todos los intentos por cepillarse. Pase por alto la conducta inapropiada y ayúdelo a completar la rutina con un mínimo de palabras. Hágole usando un tono tranquilo, con poca emoción. 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñe a su hijo a tomar una decisión, como por ejemplo: '¿Quieres usar el cepillo rojo eléctrico, o el cepillo azul regular?' '¿Quieres usar un cepillo o un peine?' Enseñe a su hijo a jugar a copiar, y use el espejo para hacer que sea divertido. Por ejemplo: 'Mírame mientras me cepillo los dientes. ¿Puedes imitarme? ¡Ah, me estás copiando!'

CEPILLARSE LOS DIENTES O EL CABELO (CONTINUACIÓN)

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
Su hijo no entiende qué es lo que se espera que haga.	<ul style="list-style-type: none"> Describa expectativas claras; dé una instrucción del tipo 'Primero esto, luego aquello' para ayudar a su hijo a entender claramente su expectativa, ayudarlo con la rutina y encomiarlo. Diga: 'Primero te cepillas, luego (actividad divertida)'. Obtenga un libro acerca de cepillarse el cabello o los dientes; visite su biblioteca o librería local y obtenga un libro sobre el tema, léalo a su hijo/a y luego sugiera que haga su propio libro sobre cepillarse el cabello o los dientes usando fotos reales. Saque fotos, haga el revelado y fije varias hojas de papel con grapas para hacer un libro para su hijo, en el que se fijarán las fotos y se escribirán los pasos para cepillarse. Lea su libro casero en forma regular, y deje que su hijo/a se lo lea a usted. (Sugerencias de libros de cuentos: <i>Brush Your Teeth</i> por Leslie McGuire; <i>All By Myself</i> por Mercer Mayer; <i>Happy to Be Nappy</i> por Bell Hooks.) Use un pequeño horario visual; saque fotos de su hijo (o de un hermano o hermana) cepillándose el cabello o los dientes. Luego exhiba las fotos según la secuencia de la rutina, y deje que su hijo dé vuelta las fotos para indicar que la rutina está 'acabada'. Haga un paso a la vez; al darle instrucciones a su hijo, digale los pasos uno tras otro. Por ejemplo, si usted quiere que su hijo vaya al cuarto de baño para cepillarse, primero digale: 'Vete al baño' y muéstrelle el cepillo o el peine, y espere 4 segundos. Luego repita la instrucción, y digale: 'Gracias por ir al cuarto de baño'. Luego saque la pasta para dientes o el producto de rocío para aliviar las marañas a la vez que le señala donde está. Cuando el niño lo hace, digale el siguiente paso y déle indicios sobre lo que hará luego al señalar lo que espera o dándole un modelo del movimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Valide los sentimientos del niño y digale: 'Sé que se te hace difícil ___: puedes volver a ello más tarde. Primero te cepillas, luego (actividad divertida)'. Señale el mini-horario visual de fotos y diga: 'Primero te cepillas, luego (la siguiente rutina o actividad divertida)' a la vez que le muestra la foto a su hijo. Recuerde usar instrucciones de un paso a la vez. 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñe a su hijo cómo seguir las instrucciones del tipo 'Primero esto, luego aquello': Primero te cepillas el cabello/dientes, luego (actividad divertida). Enseñe a su hijo a seguir un horario pequeño de la rutina con fotos. Enseñe a su hijo a seguir una instrucción a la vez.

COMIDAS Y MERIENDAS

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
Su hijo prefiere muy pocos alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> Permita que su hijo lo ayude con la preparación y así ánime a participar, como por ejemplo, para preparar la comida, cocinar, poner la mesa o escoger los platos que se prepararán. Ofrézca opciones; permita que su hijo escoja lo que comerá y beberá. Modifique sus expectativas; no insista en que su hijo coma todo lo que se le sirve. Permita que escoja un alimento que no prefiere para probar, por ejemplo, con un solo bocado. Use instrucciones del tipo 'Primero/ultimo'; digale: 'Primero cómete un bocado de (un alimento que no prefiere), luego puedes comer (otro alimento que prefiere más)'. Instrúyale para que beba y se siente; dé a su hijo solamente algo de beber y haga que se siente con un hermano/a para merendar. Aliente el éxito; encomie a su hijo por comer o probar alimentos nuevos. Déle opciones visuales; permita que escoja alimentos. Recorte etiquetas o anuncios para ofrecerle opciones pictóricas o presentéle varias opciones posibles, o aderezos preferidos como salsa picante, mostaza o aderezos para ensalada. Ayude a su hijo a decir 'acabado'; instruya a su hijo a usar el gesto o decir 'acabado', luego permita que deje la merienda o la comida para pasar a otra actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Introduzca los alimentos no preferidos dando porciones muy pequeñas junto con alimentos preferidos; no espere que su hijo coma el alimento no preferido, simplemente aumente su tolerancia a la presencia del mismo. Evite el alimentar a la fuerza; esto puede provocar en su hijo temor a ciertos alimentos y puede causar que se atragante. Use un indicio visual del tipo 'Primero/ultimo' y digale: 'Primero la merienda, luego ___ (alimento preferido)'. Recuerde a su hijo/a que puede decidir beber en vez de comer. Dé a su hijo otro indicio para usar el gesto o decir 'acabado'. Ponga las manos encima de las suyas para ayudarlo a hacer el gesto, si fuera necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñe a su hijo a expandir su tolerancia o preferencia por los alimentos al ofrecerle los alimentos junto con otros alimentos y/o aderezos preferidos. Enseñe a su hijo a escoger los alimentos. Si es necesario, muéstrelle las opciones. Enseñe a su hijo a seguir las instrucciones del tipo primero/ultimo. Si es necesario, déle un indicio visual. Enséñele a usar el gesto o decir 'acabado'. Si es necesario, ayúdale a hacer el gesto para animar el éxito.

COMIDAS Y MERIENDAS (CONTINUACIÓN)

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
No le gusta a su hijo quedarse sentado para comer; come mientras anda vagando por la casa.	<ul style="list-style-type: none"> Use un cronómetro; fíjelo en un plazo corto, como 1 minuto, y haga que su hijo espere hasta que suene antes de levantarse. Vaya aumentando el plazo poco a poco conforme al éxito de su hijo. Ofrézcale los alimentos preferidos para animarlo a quedarse. Ofrézcale opciones divertidas; permita que su hijo escoja de un tazón o plato que tenga su color favorito o sus personajes preferidos. Haga que sea divertido sentarse para las comidas; converse con su hijo, encómelo por quedarse sentado, mire un libro junto con él a la vez que comen una merienda o juegan un juego, o ponga la música preferida o el programa favorito de su hijo a la vez que comen. Con tiempo, vaya reduciendo poco a poco el uso de esta estrategia. Permita que su hijo lo ayude a poner la mesa para la merienda o las comidas para animarlo a participar en la rutina. Use las opciones; permitale escoger con quién va a sentarse, dónde sentarse o en qué silla sentarse. Aliente el éxito; encomie a su hijo por sentarse. Déle una instrucción del tipo 'Primero/luego'; digale: 'Primero te sientas para comer; luego la música (o, la tele)'. 	<ul style="list-style-type: none"> Haga el gesto y diga a su hijo: 'Dime acabado' y luego deje que se vaya. Vaya aumentando poco a poco el plazo en que debe quedarse. Instrúyale para que espere y observe el cronómetro. Haga comentarios: 'María se queda sentada', usando los nombres de los hermanos o del otro progenitor, si se aplica. Recuérdelle con una instrucción del tipo 'Primero/luego': 'Primero te sientas, luego comes', o 'Primero te sientas y comes, luego la música o la tele'. Ofrézcale opciones y alternativas con la comida. Redirija a su hijo repitiéndole la regla: 'Te quedas sentado para comer', luego quite el plato o la comida si no se queda sentado. Quite el alimento a su hijo si come mientras anda. Luego repítale la regla. 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñe a su hijo a quedarse sentado para comer usando varias opciones. Enseñe a su hijo a hacer el gesto o decir 'acabado', y permita que se vaya. Aumente poco a poco el tiempo que se queda. A medida que vaya aumentando el plazo, enséñele a esperar y a observar el cronómetro. Enséñele a seguir instrucciones visuales o verbales del tipo 'Primero/luego', como por ejemplo: 'Primero te sientas, luego comes', o 'Primero te sientas y comes, luego la música o la tele'.
Su hijo se porta de forma tontilla durante la merienda o las comidas para llamar su atención o la de otras personas, como por ejemplo, los hermanos.	<ul style="list-style-type: none"> Converse con su hijo sobre temas que no sean tontillos para darle su atención. Haga que su hijo se siente cerca de usted para darle atención más frecuente por el comportamiento apropiado. Mencione el nombre o los intereses de su hijo al conversar durante las comidas, como por ejemplo: 'Tania jugó con su amigo José en la escuela. Montaron las bici's'. Juegue un juego en que su hijo puede participar mientras come. Evite hacer a su hijo preguntas muy difíciles para contestar, como por ejemplo; '¿Qué hiciste cuando estabas en la casa de Abuelita?'. Ofrézcale mucha atención por el comportamiento apropiado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pase por alto el comportamiento tontillo de su hijo y hable con otra persona. Si su hijo pierde el control, conduzcalo tranquilamente a su cuarto y comuníquele que puede volver cuando esté listo para portarse bien o estar tranquilo sentado a la mesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñe a su hijo a pedir su atención. Dígale: 'Me gusta hablar contigo. Siquieres hablar conmigo, dime: ¿Qué hiciste hoy, Mami?' Enseñe a su hijo a participar de forma apropiada en la comida encomiendo su comportamiento apropiado.

JUGAR

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
Su hijo quiere la atención de un adulto, hermano o amigo.	<ul style="list-style-type: none"> Ayude a su hijo a empezar a jugar; acompañelo al área de juego para empezar a jugar, luego digale: 'Vuelvo para jugar contigo después de unos minutos'. Límite el tiempo para jugar; use un cronómetro para informar a su hijo por cuánto tiempo mamá o papá jugará durante el tiempo de juego. Vuelva cuando suene el cronómetro; use un cronómetro para informar a su hijo después de cuánto tiempo mamá o papá jugará. Puede ser necesario que el plazo sea muy corto al principio, y que poco a poco se vaya extendiendo el plazo en que mamá o papá no esté presente. Aliente el éxito; encomie a su hijo por jugar durante todo el tiempo de juego o por hacer gestos para pedir jugar con mamá, papá, los hermanos o los amigos del barrio. Planee momentos especiales de estar juntos; programe un rato que su hijo puede pasar con sus mejores amigos o un adulto preferido, y digale cuándo podrá jugar con ellos, como por ejemplo, después del almuerzo o después del baño. 	<ul style="list-style-type: none"> Diga a su hijo: 'Cuando estés tranquilo o quieto, vendré a jugar contigo'. Haga esto en cuando su hijo se tranquilice. Instruya al niño a hacer el gesto o a decir 'juega conmigo'; luego como seguimiento, diga a su hijo: 'Puedo jugar contigo por ____ minutos —y fíjese el cronómetro— y luego necesito hacer ____'. Valide los sentimientos de su hijo; digale algo parecido a lo siguiente: 'Sé que te gusta jugar conmigo; nos divertimos juntos. Pero necesito primero lavar la ropa, y luego puedo jugar contigo'. 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñe a su hijo a hacer el gesto o a decir: 'juega conmigo' para pedir atención a los adultos, los hermanos o amigos del barrio. Enseñe a su hijo a jugar de forma independiente durante unos pocos minutos usando instrucciones verbales y/o un cronómetro. Vaya aumentando poco a poco el tiempo para jugar a solas. Enseñe a su hijo a decir 'con permiso' o 'juega conmigo' para llamar la atención de mamá o papá. Para recordarle a usar esta habilidad, señale su boca. Enseñe a su hijo a hacer el gesto o a decir: 'Mirame' o 'esto es divertido'. Enseñe a su hijo a esperar un 'momento especial' programado para estar juntos.

JUGAR (CONTINUACIÓN)

¿Por qué podría mi hijo estar haciendo esto?	¿Qué puedo hacer para prevenir el comportamiento difícil?	¿Qué puedo hacer si el comportamiento difícil ocurre?	¿Qué nuevas habilidades necesito enseñar?
Su hijo quiere un juguete que otro niño está usando.	<ul style="list-style-type: none"> ENSEÑE a su hijo a turnarse; digale: 'Primero _____ juega, luego es tu turno' y señale a cada niño a la vez que menciona sus nombres. A los niños menores de 2 años de edad, provea dos de cada objeto. Los niños muy pequeños no entienden el concepto de esperar su turno para tener un objeto. Demuestre cómo dos niños pueden jugar con un juguete. Enseñe a su hijo la manera en que dos personas pueden jugar juntos con un juguete, como por ejemplo: 'Empuja el camión hacia tu amigo. Ya él lo empuja hacia ti'. Obtenga un libro sobre jugar con amigos; visite su biblioteca o librería local, obtenga un libro sobre el tema, léalo a su hijo/a y déjelo que se lo lea a usted. (Sugerencias de libros de cuentos: <i>Barney's Little Lessons: Be My Friend</i> por Sheryl Beck; <i>Making Friends</i> por Fred Rogers; <i>Just Me and My Friend</i> por Mercer Mayer; <i>I am Sharing</i> por Mercer Mayer; <i>Clifford Plays Fair</i> por Dena Neusner.) Use un cronómetro o cuente, para que su hijo sepa cuándo tendrá un turno, dependiendo del juego. Quédese cerca para ayudar; planifique quedarse con su hijo para enseñarle a turnarse. Los turnos deberán ser breves al principio. Ayude a su hijo a aprender a controlar el enojo; use la 'Técnica de la tortuga' con ayudas visuales y el titere para discutir y demostrar el control del enojo. Ayude a su hijo a entender cuando algo no está disponible y enséñele cómo idear una solución. Lea "Teodora la tortuga se aparta un rato para retirarse y pensar" (cuento que puede imprimirse; se halla en la página "Practical Strategies" (Estrategias prácticas) de la sección "Resources" (Recursos) del sitio de Internet http://www.vanderbilt.edu/csefel/). Aliente el éxito; encomie a su hijo por todo intento por turnarse. 	<ul style="list-style-type: none"> Recuerde a su hijo sobre el cronómetro. Use turnos breves. Digale: 'Escucha para que digas el timbre', o: 'Voy a llevar la cuenta, 1, 2, 3, ya es tu turno'. Valide los sentimientos de su hijo y recuérdelle usar la 'Técnica de la tortuga' mostrándole los dibujos de los pasos del cuento y demostrando la manera de hacerlos. Ayúdale con cada paso. Si el niño está enojado, recuérdelle usar la 'Técnica de la tortuga' reconociendo el sentimiento de enojo, pensar 'Alto', retirarse a la 'coraza' y respirar profundamente 3 veces, pensar para tranquilizarse, y pensar en una solución. 	<ul style="list-style-type: none"> ENSEÑE a su hijo a turnarse o compartir cosas usando un cronómetro o contando. ENSEÑE a su hijo a esperar su turno diciéndole: 'Primero _____ juega, luego es tu turno' y señale a cada niño a la vez que dice sus nombres. ENSEÑE a su hijo a usar la 'Técnica de la tortuga': reconocer el sentimiento de enojo, pensar 'Alto', retirarse a la 'coraza' y respirar profundamente 3 veces, pensar para tranquilizarse, y pensar en una solución.