



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El Soporte Conductual Positivo y la comunicación como factores clave en la intervención educativa de los niños con TEA

Trabajo fin de grado presentado por:	Elina Marcela Lizondo Nieto
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Estado de la cuestión
Director/a:	Juan José Leiva Olivencia

Ciudad: Barcelona
23 de julio de 2013
Firmado por: Elina Marcela Lizondo Nieto

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos Pedagógicos

RESUMEN

En este trabajo, vamos a estudiar el Soporte Conductual Positivo aplicado a la Escuela (SCPE) como un método de intervención educativa que permite construir el aprendizaje de los niños con trastornos del espectro autista (TEA) a partir de las conductas problemáticas que estos manifiestan convirtiéndolas en habilidades, que, a su vez, van a ser reforzadas a través del sistema TEACCH, lo que combinado con un sistema alternativo y aumentativo de comunicación (SAAC), como el PECS, va a conducir a la adquisición y mejora de las competencias del niño con TEA, partiendo de la funcionalidad de los aprendizajes y de su generalización, así como de las características particulares de cada alumno. Respecto a todo esto, el maestro tutor de Educación Primaria va a tener un papel activo y fundamental en conjunción con los padres de los alumnos y otros profesionales, requiriendo de él una formación específica, un alto grado de compromiso y una visión de futuro, y a largo plazo.

Palabras clave: Soporte Conductual Positivo, conductas disruptivas, TEACCH, sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC), lenguaje y comunicación.

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. JUSTIFICACIÓN	3
1.2 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 AUTISMO, TGD y TEA	5
2.2 EL PAPEL DEL MAESTRO	7
2.3 EL CONDUCTISMO COMO MODELO DE TRATAMIENTO EDUCATIVO	9
2.4 EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE	11
2.4.1 Alteraciones lingüísticas	13
2.4.2 Alteraciones relacionadas con un déficit socio-cognitivo	14
3. DISCUSIÓN	15
3.1 SOPORTE CONDUCTUAL POSITIVO APLICADO A LA ESCUELA (SCPE)	16
3.1.1 Evaluación funcional de la conducta inadecuada y el plan de apoyo conductual	18
3.1.2 La adquisición de habilidades alternativas	22
3.1.3 Efectividad del SCPE	26
3.2 SISTEMA TEACCH	27
3.2.1 Estrategias basadas en la estructuración en el TEACCH	30
3.2.1.1 Organización física	31
3.2.1.2 Organización temporal	32
3.2.1.3 Sistemas de trabajo	33
3.2.1.4 Organización visual	35
3.2.2 Comunicación y lenguaje en el sistema TEACCH	37
3.3 LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN	39
3.3.1 Qué son, cuáles son sus tipologías, y su eficacia	39
3.3.2 Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)	40
4. CONCLUSIONES	42
5. PROSPECTIVA	47
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

La expresión “trastornos del espectro autista” (TEA) es una locución que pone de manifiesto una realidad marcada por la gran heterogeneidad en que los diferentes déficits y síntomas de carácter autista se presentan en aquellas personas que los padecen, pudiendo partir como referente de las tres áreas de disfunción de las personas con autismo, a saber, la relación social o intersubjetiva, la comunicación y el lenguaje, y la inflexibilidad del pensamiento y las conductas. Tal y como se indicará posteriormente con mayor claridad, salvo que se exprese lo contrario, utilizaremos el termino “autismo” o “autista” con el mismo significado que el de TEA.

A día de hoy, no se conocen con precisión cuáles son las causas que se encuentran en la génesis de los TEA, pero las últimas investigaciones apuntan al carácter genético del origen de estos trastornos (Rivière, 2010; Matos y Mustaca, 2005). Asimismo, actualmente no existe ningún tipo de cura para el autismo (Matos y Mustaca, 2005; Alessandri, Thorp, Mundy y Tuchman, 2005) y requiere de un tratamiento crónico (Reza, 2012), lo que ha permitido que prolifere una multitud de modelos o programas de intervención (Alessandri et al., 2005; Salvadó-Salvadó, Palau-Baduell, Clofent-Torrentó, Montero-Camacho y Hernández-Latorre, 2012) en la búsqueda de una solución o una mejora en la calidad de vida de los autistas, aunque ello *“también ha producido en ocasiones desorientación, falsas expectativas y abusos”* (Fuentes-Biggi et al., 2006, p. 425).

La evidencia científica apunta que el procedimiento principal para tratar el autismo es la intervención educativa (Fuentes-Biggi et al., 2006; Reza, 2012; Peydró y Company, 2009; Rivière, 2010), sin olvidar, tal y como remarca Andreu (2012), que los tratamientos terapéuticos relacionados con la salud mental del niño, han de tenerse en cuenta. En el mismo sentido opina el Instituto de Salud Carlos III –ISCI- (Fuentes-Biggi et al., 2006). En cualquier caso, no se puede concluir que haya un único y exclusivo tratamiento, aunque se ha indicado que es necesario confeccionar los tratamientos desde una perspectiva interdisciplinar, implantarlos precozmente y aplicarlos de forma intensiva, coordinada y continua (Andreu, 2012), partiendo de una evaluación previa de las capacidades y necesidades individuales del niño y teniendo presente las particularidades de la persona con TEA (Fuentes-Biggi et al., 2006).

Todo ello nos lleva a la necesidad de plantearnos el análisis de diferentes tratamientos de carácter educativo, pero desde un punto de vista comunicativo y conductual. ¿Por qué? Porque consideramos que la comunicación y el lenguaje, de un lado, y, la regulación y funcionalidad del comportamiento de los alumnos con TEA, de otro, son los puntos clave para poder abrir la puerta y desarrollar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje en estos niños en la etapa de Educación Primaria (y también en Secundaria, por cierto). Con ello, no estamos negando la importancia de otros tipos de tratamientos de carácter cognitivo o social, p. ej. Solamente lo que pretendemos demostrar es que la combinación de

esas dos perspectivas va a permitir mejorar la calidad de vida del niño con TEA: si sabemos resituar la conducta para adquirir nuevas habilidades, y con ello obtener una mejora a nivel académico y extraacadémico, habremos conseguido como maestros no solo “incluir” al niño en una escuela, sino realmente le estaremos concediendo las herramientas útiles y productivas que le permitan vivir su vida adulta con mayor autonomía. Junto a esto, la comunicación y el lenguaje van a ser el punto de encuentro para que el niño consiga la adquisición de diferentes habilidades en el sentido conductual señalado.

Por último, queremos recalcar que los citados métodos conductuales y comunicativos nos van a ofrecer la oportunidad de incidir no únicamente en la mejoría del niño con TEA en déficits relacionados con la comunicación y el lenguaje, de un lado, y, de otro, con su inflexibilidad de conducta y de pensamiento, sino que la implementación conjunta de aquellos tipos de métodos va a contribuir especialmente a mejorar la interacción social del niño.

1.2 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Visto lo anterior, en primer lugar, queremos indicar que el objetivo general de este trabajo, orientado a la Educación Primaria, ha sido reflexionar sobre la intervención educativa del niño con TEA desde una perspectiva conductual y comunicativa.

De otro lado, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

1. Fundamentar la implementación del Soporte Conductual Positivo aplicado a la Escuela (SCPE) como base para la adquisición de habilidades y para la prevención de comportamientos problemáticos.
2. Estudiar una forma de adquisición del aprendizaje a partir de entornos estructurados: el sistema TEACCH.
3. Valorar el uso de los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC).
4. Analizar el papel del maestro tutor en la intervención educativa de los niños con TEA.

El desarrollo y argumentación de lo antes señalado se estructurará en este documento en tres apartados: el Marco Teórico, la Discusión y las Conclusiones que vendrán acompañadas de la correspondiente Prospectiva o cuestiones a mejorar. Respecto al Marco Teórico, primero se analizarán los conceptos de autismo, trastornos generalizados del desarrollo y TEA, luego se prestará atención al papel del maestro en la intervención educativa de los niños con TEA. Posteriormente, se estudiará la importancia del conductismo o la modificación de la conducta en la educación de niños con autismo y algunos de sus métodos o técnicas, para, finalmente, examinar los diferentes déficits que las personas autistas presentan en el área del lenguaje y la comunicación. A continuación, en el apartado Discusión, se estudiarán con detenimiento las aportaciones del SCPE y su relevancia como marco de trabajo en la educación de los niños con TEA, después se estudiará el funcionamiento del sistema TEACCH, incluyendo un examen de su relación con la competencia comunicativa, y, finalmente, se hablará de los

SAAC como una herramienta que va a ser útil en la adquisición del lenguaje, así como un instrumento complementario adecuado en una metodología combinada SCPE-TEACCH.

Para llevar a cabo este trabajo, hemos realizado un estudio en profundidad de las ideas, argumentos y explicaciones de diversos autores conocedores de las materias aquí tratadas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 AUTISMO, TGD y TEA

En la literatura especializada, estos tres términos se entremezclan y generan, a veces, una confusión conceptual que nos interesa inicialmente aclarar.

En primer lugar, el termino “autismo” comenzó a utilizarse de forma habitual a partir de los estudios del psiquiatra Leo Kanner que le llevó a definir ese concepto en el año 1943 en su obra *Trastornos autistas del contacto afectivo* (Tamarit, 2007; Rivière, 2010; Belinchón, 2001). En ese libro, Kanner, refiriéndose a niños, señaló cuatro características que se apreciaban en el autismo, a saber: 1) incapacidad de relacionarse con otras personas; 2) alteraciones muy graves del lenguaje y la comunicación; 3) inflexibilidad frente a los cambios relacionada también con un repertorio muy restringido de actividades e intereses, que se puede apreciar en las estereotipias o rituales, p. ej.; y 4) aparición del trastorno en los tres primeros años de edad (Belinchón, 2001).

En aquel momento, y hasta lo años sesenta, el autismo fue considerado un trastorno emocional causado por una relaciones afectivas inadecuadas entre progenitores y niños autistas (Rivière, 2010), lo que posteriormente en los sesenta y setenta cambió hacia la concepción del autismo como un trastorno de origen neurobiológico en el que se presentaban diferentes déficits cognitivos y perceptivos (Tamarit, 2007). Posteriormente, ya en la década de los ochenta, se comienza a estudiar el autismo desde una perspectiva evolutiva, considerándolo un trastorno del desarrollo, focalizando su tratamiento desde una perspectiva más práctica, natural y más centrada en la comunicación (Rivière, 2010). Siguiendo con esta idea, hemos de tener presente que las investigaciones sobre el autismo que se estuvieron llevando a cabo desde los años cuarenta, fueron poniendo de manifiesto la existencia de casos en los que, además de las alteraciones verificadas por Kanner, se apreciaban “*algunas diferencias y características propias*” (Belinchón, 2010, p. 28), lo que fue generando la idea de la existencia de distintas formas de autismo. Esto ha venido a contribuir al acuñamiento de la expresión “trastornos generalizados del desarrollo” (TGD) que la Asociación Americana de Psiquiatría (APA por sus siglas en inglés, *American Psychiatric Association*) ha venido a recoger en sus clasificaciones diagnósticas. En este sentido, en el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4ª edición, DSM por sus siglas en inglés) los TGD incluyen determinadas categorías que se caracterizan “*por la aparición en los primeros años de vida de alteraciones graves de la interacción social y de la comunicación, y por la presencia de comportamientos inflexibles o limitados*” (Frances, First y Pincus,

1997, p. 473), y, a su vez, esto está relacionado con lo que se ha denominado “tríada de Wing”, locución que hace referencia a déficits en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, así como alteraciones en el pensamiento y la conducta (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2008; Tamarit, 2007).

En el DSM-IV, se engloban diferentes tipos o categorías de TGD: 1) el trastorno autista o síndrome de Kanner, que se ajusta a lo definido por este psiquiatra en el año 1943 (Belinchón, 2001). El DSM-IV indica que el diagnóstico de este trastorno requiere que se den un total de seis o más síntomas incluidos en un listado, de los cuales al menos dos deben estar relacionados con la interacción social, uno con la alteración de la comunicación y otro con la falta de flexibilidad mental y del comportamiento (Rivière, 2010; Frances et al., 1997); 2) el trastorno de Rett, que se ha observado solo en niñas y se caracteriza por regresiones del desarrollo que se pueden producir después del quinto mes de vida (Frances et al., 1997; Luque y Romero, 2002); 3) el trastorno desintegrativo infantil, o síndrome de Heller, que se parece al trastorno autista en cuanto a los síntomas, pero que su diagnóstico requiere un periodo de cómo mínimo dos años de desarrollo normal seguido de una regresión en las habilidades previamente adquiridas (Frances et al., 1997) en diversas áreas hasta los diez años de edad (Luque y Romero, 2002); 4) el trastorno de Asperger, que se diagnostica en aquellos niños que presentan una alteración grave y persistente de la interacción social y un comportamiento estereotipado y restrictivo, pero que no suelen presentar afectación en el desarrollo del lenguaje (Luque y Romero, 2002; Frances et al., 1997), y ello se evidencia en el hecho de que no presentan deficiencias estructurales en el lenguaje, aunque tienen limitaciones pragmáticas y prosódicas (Rivière, 2010); 5) y, por último, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, es una categoría residual que se utiliza cuando no se pueda diagnosticar ninguno de los anteriores trastornos, pero, aun así, se observan alteraciones graves en alguna o varias de las tres áreas de déficits comentadas en el trastorno autista (Frances et. al, 1997).

Partiendo de lo anterior, Rivière (2010) nos indica que: 1) las fronteras entre los diferentes trastornos previamente citados son imprecisas, lo que nos puede traer problemas de diferenciación entre un cuadro clínico u otro, además; 2) existen déficits del desarrollo que no vienen recogidos en el DSM-IV, pero que sí presentan síntomas autistas; y 3) se puede apreciar una gran heterogeneidad entre las personas autistas atendiendo a factores como el nivel intelectual, la edad y la gravedad del TGD. Esta variabilidad entre las personas que presentan rasgos autistas, ha hecho surgir en los años ochenta el término de “espectro autista”, que comenzó a generalizarse a mediados de los años noventa (Belinchón, 2001). Esta expresión lleva insito el hecho de querer apartarse de una definición del autismo como una categoría, con los problemas y carencias que ello implica en relación a un intento de clasificación artificial de las alteraciones de carácter autista. Lo que se pretende es particularizar el diagnóstico de los diferentes cuadros con rasgos autistas para evitar el olvido de casos que se podrían incluir dentro una gama de síntomas que podríamos llamar espectro o continuo autista. A este respecto, la locución “espectro autista” enriquece y mejora la idea de autismo como “categoría”, al tener presente una gradación de síntomas, desde el más leve hasta el más grave, dentro de cada uno de los déficits, áreas o

dimensiones en que el autismo se hace patente. En este sentido, “*al conjunto de casos que presentan alteraciones significativas en algunas o varias de estas dimensiones, con independencia de su nivel de severidad, se les aplica la denominación genérica de Trastornos del Espectro Autista*” (Belinchón, 2001, p. 31). Por este motivo, los TEA son más frecuentes que el propio síndrome de Kanner (Rivière, 2010).

Es interesante destacar como Rivière (2010) otorga un significado amplio al concepto de TEA, esto es, “*no solo incluye los autistas ni siquiera únicamente los trastornos generalizados del desarrollo*” (p. 336), lo que se opone a la opinión de Fuentes-Biggi et al. (2004) que manifiestan que el concepto de TEA “*incluye a los mismos trastornos integrados en los TGD, a excepción del Trastorno de Rett, que se entiende como una realidad diferente al universo del autismo*” (p. 1).

Teniendo en cuenta lo manifestado por Fuentes-Biggi et al. (2004) respecto al concepto de TEA, hemos de prestar atención a la reciente publicación del DSM-V hace unas semanas, en mayo de 2013, donde se viene sustituir la categoría de TGD por otra nueva genérica llamada, precisamente, TEA (en inglés *autism spectrum disorder*, ASD). En esta nueva rúbrica, se incluyen manifestaciones de los trastornos siguientes que se insertaban previamente dentro del grupo de TGD: trastorno autista, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Siguiendo con esta idea, una de las grandes novedades es que en el DSM-V desaparecen estos cuatro trastornos, aunque permanecen sus síntomas (Regier, Kuhl y Kupfer, 2013), lo que significa que todos ellos se incluyen dentro del mismo grupo de TEA, y que el trastorno de Rett se excluye, a su vez, de esta rúbrica.

A pesar de lo anterior, nos adherimos al concepto amplio de TEA defendido por Rivière (2010), y, en todo este trabajo, utilizaremos indistintamente los términos autismo (y autista), TEA o TGD, con aquel significado amplio, salvo que expresamente se manifieste otra cosa.

2.2. EL PAPEL DEL MAESTRO

Nos gustaría analizar ahora la función del maestro en el tratamiento y enseñanza de los niños con TEA. Para ello, en primer lugar, consideramos relevante dejar claro que el análisis se va a verificar partiendo del maestro como tutor en un aula, por lo que nuestro trabajo pretende enfocar su explicación en relación al profesor tutor de un aula ordinaria de Educación Primaria e incluso al maestro tutor integrado en una escuela de educación especial (EEE), aunque sería interesante que sirviese como una herramienta para el profesorado en general. En este sentido, no entraremos a debatir ni examinar directamente los pros y los contras de un tipo u otro de escolarización del alumnado con TEA. No obstante, para iniciar la explicación de este epígrafe, vamos a traer a colación una afirmación vertida por Andreu (2012) a la hora de hablar de la implicación de las EEE y las escuelas ordinarias en la escolarización compartida de niños con TEA en Cataluña, y sobre ello nos indica que las EEE cumplen las condiciones recomendadas, estando, además, los maestros de estas escuelas motivados para llevar a

cabo aquel propósito, mientras que las escuelas ordinarias *“han de mejorar en recursos, en formación y en grado de implicación y compromiso del claustro”* (Andreu, 2012, p. 175, traducción de la que suscribe y así se hará en adelante con esta autora).

Lo anterior tiene una gran importancia, y ello porque entendemos que uno de los factores clave para el éxito en la enseñanza del alumno con TEA reside en que el profesor sea, de un lado, *“competente para educar en y para la diversidad (...), como un elemento importantísimo de su desarrollo profesional”* (Arnaiz, 2003, p. 225), y, de otro, que tenga una actitud y un compromiso que le lleve a *“prestar una especial atención a aquellos que tienen más dificultades”* (Arnaiz, 2003, p. 231). Esto que acabamos de indicar significa que el alumno con TEA tiene unas necesidades educativas especiales que requieren de una enseñanza fuertemente individualizada, lo que es un auténtico reto especialmente en el aula ordinaria, por lo que la formación del maestro orientada a la práctica es totalmente necesaria, tanto la inicial adquirida en sus estudios universitarios como también su formación continua y permanente (Jiménez y Vilà, 1999). De hecho, tanto los maestros de educación especial como los de educación ordinaria necesitan, respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, una preparación específica, sin olvidar que los conocimientos y habilidades que requieren uno y otro tipo de profesor son *“casi idénticos”* (Jiménez y Vilà, 1999, p. 349). De esta manera, a la hora de abordar la educación de los niños autistas, el recurso más importante para el profesor es la *“formación específica en trastornos del espectro autista”* (Andreu, 2012, p. 177), teniendo en cuenta que mientras que los profesionales de las EEE, en parte, cumplen con este requisito, por el contrario no sucede así en las escuelas ordinarias que requieren *“con mayor urgencia la necesidad de orientación”* (Andreu, 2012, p. 177, dentro del ámbito de Cataluña, pero que creemos que puede extrapolarse al resto de España).

Por todo ello, siguiendo lo anteriormente expuesto, cualquier maestro a la hora trabajar con las necesidades educativas especiales de sus alumnos debe tener unos conocimientos sobre las características generales de los distintos déficits, y debe poder reconocer y detectar las dificultades y necesidades de aquellos alumnos respecto a: 1) su comunicación y relaciones con otras personas; 2) el contexto; 3) la individualización educativa; y 4) sobre el curriculum, cuestión esta última que va a permitir la *“selección de objetivos, contenidos y actividades acordes a las necesidades; modelos y técnicas de intervención”* (Jiménez y Vilà, 1999, p. 351) o llevar a cabo la organización del aula. Es decir, el profesor ha de participar activamente en la educación de los niños con TEA.

Partiendo de todo lo dicho hasta ahora, no debemos olvidar que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños con TEA sea eficaz y se maximice, sin olvidar a otros niños con otros tipos de trastorno o discapacidad, es necesario trabajar desde un punto de vista multidisciplinar e interdisciplinar, donde intervengan y colaboren diferentes personas y profesionales en el tratamiento del niño, tanto del mismo centro escolar como profesionales externos especializados que puedan cooperar en la labor educativa del alumno (Nieto, 1999). Este enfoque va a permitir que concurren y colaboren en la enseñanza los maestros tutores, el personal de apoyo (logopedas, fisioterapeutas,

profesorado de apoyo especializado en pedagogía terapéutica, entre otros), profesionales de los Equipos de Atención y Orientación Psicopedagógica (en adelante EAP por ser las siglas habituales en Cataluña), y profesionales externos tales como psicólogos y psiquiatras, que incluso pueden estar integrados en el mismo centro como personal de salud mental al servicio de los alumnos con TEA. En definitiva, “*existe un amplio acuerdo sobre el hecho de que hay que diseñar los tratamientos desde una concepción interdisciplinar*” (Andreu, 2012, p. 183).

Por todo esto, es necesaria la implicación del maestro en la enseñanza de los niños con TEA, para aportar su experiencia y sus conocimientos sin olvidar que necesita el apoyo de otras personas o expertos, por lo que respecto a los maestros se considera “*central la integración de las cualidades personales y las profesionales, y en cuyo desarrollo se precisa un proceso de conciencia en el que los docentes deben ser ayudados*” (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007, pp. 118-119).

2.3. EL CONDUCTISMO COMO MODELO DE TRATAMIENTO EDUCATIVO

En este subapartado queremos presentar un resumen sobre algunos de los programas y técnicas más utilizados a la hora de realizar una intervención conductista aplicada a la enseñanza, teniendo en cuenta su importancia y efectividad. Esto no implica que desechemos otros tipos de tratamientos, como podrían ser los que prestan mayor atención al desarrollo social del niño, entre los que llaman la atención, a modo de ejemplo, el modelo de Intervención del Desarrollo de Relaciones (RDI por sus siglas en inglés, *Relationship Development Intervention*) que tiene como objetivo principal remediar los déficits de interacción para intercambiar experiencias o el Modelo de Desarrollo Social-Pragmático (DPS por sus siglas en inglés, *Developmental Social-Pragmatic Model*) que se centra en la comunicación social espontánea del niño (Güemes, Martín, Canal y Posada, 2009). Al contrario, y siguiendo a Salvadó-Salvadó et al. (2012), consideramos que una metodología no tiene que ser incompatible con otra, y, de hecho, ello puede dar la oportunidad de emplear y adaptar diferentes intervenciones a las características particulares de cada niño con TEA, partiendo de la heterogeneidad que presentan estas personas. Por este motivo, en este escrito se van a estudiar otros modelos, a saber: los SAAC y el sistema TEACCH, cuya aplicación en conjunción con los tratamientos conductuales consideramos muy apropiada para los niños con TEA.

Asimismo, y apoyándonos en el ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006), también nos gustaría manifestar que consideramos que los programas conductuales “*son elementos fundamentales en el apoyo a las personas con autismo, tanto para fomentar su desarrollo como para afrontar los problemas del comportamiento*” (p. 428).

Teniendo en cuenta lo precitado, hemos de indicar que existen diferentes tipos de intervenciones, tratamientos, métodos, técnicas, sistemas o abordajes de corte conductual que se pueden implementar a la hora de llevar a cabo la adaptación de un niño con TEA dentro del aula, esto es, integrarlo o incluirlo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evolución de la teoría conductual en el

siglo XX, desde Ivan Pavlov –por poner un referente- hasta Skinner, marca un momento álgido en la aplicación de este tipo de intervenciones. Alrededor de los años sesenta, partiendo de los conocimientos aportados por el Análisis Experimental del Comportamiento definido por Skinner (Mustaca, 2003; Matos y Mustaca, 2005), se forja un modelo de intervención conocido como Análisis Conductual Aplicado (en adelante, ABA, del inglés Applied Behaviour Analysis) a partir de autores como Charles Fester o Ivar Lovaas (Güemes et al., 2009). En este sentido, el ABA parte de la experiencia científica sobre el aprendizaje para implementar procedimientos de enseñanza para la adquisición y mejora de comportamientos sociales (Peydró y Company, 2009). Siguiendo con este argumento, el ABA tiene como eje central la modificación de la conducta tomando como base el refuerzo positivo y la eliminación de conductas no deseadas a través de métodos o técnicas individuales y de inicio a temprana edad, todo ello para conseguir la adquisición de conductas adaptativas en diferentes áreas de desarrollo relacionadas con la comunicación y el lenguaje, la interacción social, la autonomía, habilidades académicas y preacadémicas, y socio-emocionales, entre otras (Güemes et al., 2009). De esta manera, en general, se considera que los niños con autismo tienen un déficit en el proceso de enseñanza-desarrollo y las anteriores técnicas les van a ayudar a acercarse a la “normalidad” adquiriendo conductas normales de otros niños (Güemes et al., 2009). A partir de esto, se han venido desarrollando desde hace décadas diferentes técnicas y programas que aplican los principios del ABA, entre las que podemos destacar el clásico método Lovaas, de un lado, y el Soporte o Apoyo Conductual Positivo, sin olvidar el modelo de Enseñanza Naturalista que promueve la enseñanza en diferentes contextos, la implicación de los padres, y parte de los intereses de los niños con TEA, todo ello para contribuir a la generalización de los aprendizajes (Güemes et al., 2009). Ahora, vamos a hablar someramente del método Lovaas y del Soporte Conductual Positivo, aunque este tendrá un tratamiento especial en el apartado Discusión en su aplicación al ámbito escolar.

El método Lovaas ha sido desarrollado gracias a las investigaciones del psicólogo Ivar Lovaas (Güemes et al., 2009; de Rivera, 2008). Se basa en una intervención intensiva y temprana de los niños con TEA, donde el papel de los padres es crucial, ya que se acaban convirtiendo en los auténticos terapeutas de sus propios hijos, con un sistema de trabajo individual uno a uno. En este sentido, y de acuerdo a lo indicado por de Rivera (2008), hay que señalar que este método ha ido sufriendo variaciones a lo largo de los años, y, últimamente, se ha considerado que el tratamiento debería comenzar lo antes posible, preferentemente entre los tres años y medio y los cinco, donde los padres son entrenados para ejercer como terapeutas en el hogar, teniendo presente que, para alcanzar la máxima eficacia, la terapia requiere un enfoque uno a uno, con un trabajo entre seis y ocho horas al día, de cinco a siete días a la semana, lo que nos lleva a una media de unas cuarenta horas semanales de tratamiento, durante al menos dos años. En este método, se parte de lo más sencillo a lo más complejo para el niño con TEA: primero, se le enseñan determinadas normas de conductas (cómo sentarse, p. ej.), se trabajan con las conductas disruptivas y se aplican diferentes técnicas de reforzamiento;

paulatinamente, se va introduciendo el lenguaje, que tiene un papel relevante, se utiliza el juego como una estrategia, así como se muestran determinadas formas de integrar al niño en sociedad realizando tareas como ir al supermercado (Lovaas et al., 1989).

El método Lovaas ha sido evaluado por diferentes autores partiendo de diversas revisiones sistemáticas e investigaciones (Reza, 2012; Peydró y Company, 2009; Güemes et al., 2009; Fuentes-Biggi et al., 2006), y de todo ello se puede concluir que algunos estudios señalan beneficios sobre el coeficiente intelectual, el funcionamiento adaptativo y la comunicación, aunque se muestran evidencias hasta los siete años de edad (Güemes et al., 2009; Reza, 2012). Al mismo tiempo, las investigaciones sobre este método han sido criticadas por las deficiencias metodológicas que presentaban (Fuentes-Biggi et al., 2006; Reza, 2012). De hecho, el ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006) ha proyectado una crítica acérrima contra el método Lovaas debido a que: 1) implica un elevado coste económico y emocional para las familias; 2) es un tratamiento que no tiene en cuenta los conocimientos actuales sobre los trastornos cognitivos y emocionales de los niños autistas; 3) puede crear esperanzas de curación; y 4) es difícil su utilización en los centros educativos.

Por último, dijimos párrafos más arriba que nos interesaba hablar sobre el Apoyo o Soporte Conductual Positivo (SCP, siendo sus siglas en inglés PBS, *Positive Behavioural Support*), aunque se hará con mayor detenimiento en el apartado Discusión. En este momento, solo nos interesa decir que es un tipo de intervención que tiene como objeto principal el aprendizaje de habilidades que conducirán a hacer ineficaces los comportamientos problemáticos, partiendo de la modificación del contexto o de los ambientes existentes (Güemes et al., 2009), considerando el respeto y la dignidad de la persona como un elemento esencial. Ante esto, focalizaremos nuestra atención en lo que podemos denominar como SCP aplicado a la Escuela (SCPE de ahora en adelante) o en inglés *School-wide-Positive Behavioural Intervention* (SW-PBIS), que podemos traducir como Intervenciones Conductuales Positivas y de Apoyo en la Escuela (Güemes et al., 2009).

2.4 EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

La comunicación y el lenguaje son competencias que en las personas con TEA se encuentran afectadas incluso en los autistas con un alto nivel de funcionalidad, que aun teniendo buenas aptitudes de lenguaje no “*siguen las normas convencionales de saludo y comunicación*” (Martinsen, 2006, p. 66). Siguiendo esta idea, estas alteraciones están relacionadas con dos grandes grupos de déficits que suelen presentarse de diferentes formas atendiendo a las particularidades de cada uno de estos niños con TGD: de un lado, trastornos propiamente lingüísticos relacionados con la adquisición del lenguaje, y, de otro, trastornos comunicativos de carácter cognitivo-social.

Hemos de partir del hecho de que la comunicación requiere una comprensión del contexto y de lo que está sucediendo en una situación determinada para que ello, al mismo tiempo, pueda permitir el uso expresivo del lenguaje, sea este verbal o no, o una combinación de ambas modalidades. Las causas que

propician estas carencias o incapacidades en las personas con TEA están relacionadas con motivos de distinta índole tales como alteraciones orgánicas, daños en el sistema nervioso central o la existencia de un determinado grado de retraso madurativo respecto a lo que algunos estudios estiman que un 75 % de los casos conllevan un retraso mental moderado o severo (Belinchón, 2001), pero hemos de tener en cuenta que los citados factores no son exclusivos de los TGD, lo que ha llevado a explorar la vertiente social e interpersonal como elemento distintivo de los problemas de comunicación de este tipo de alumnos.

Respecto a lo anterior, hemos de señalar que lo que diferencia a los niños con TEA de otras personas con alteraciones en el lenguaje y la comunicación es precisamente que los autistas no tienen conciencia social, teoría de la mente o simplemente no tienen en cuenta el pensamiento de los demás, cuestión que les origina grandes problemas para establecer una verdadera comunicación y un intercambio con terceros, dado que no son capaces de predecir ni de interpretar las intenciones comunicativas de la gente que se encuentra a su alrededor. De esta manera, un alumno con TEA va a ser incapaz o va a tener serios problemas para entender el uso social del lenguaje, tal y como puede observarse en los dobles sentidos, las bromas, las expresiones de cortesía o los eufemismos, por decir algunas formas en que se presenta el lenguaje simbólico. Tal y como señala Rivière (2010), tener teoría de la mente significa “*ser capaz de atribuir estados mentales a los otros, poder inferir sus creencias y deseos, anticipar (...) las conductas ajenas*” (p. 354, traducción del catalán al castellano de la que suscribe, y así se hará en adelante), y realmente los niños con TEA, aun cuando no presenten un retraso madurativo, van a manifestar en mayor o menor grado un déficit cognitivo-social en el sentido indicado. De esta forma, se puede indicar que ello no es fruto de un aislamiento intencionado elegido por el niño autista, sino que ello se deriva de una cruda verdad relacionada con la dificultad por parte de este tipo de alumnos de tener conciencia de su propia realidad y de la de los demás. En definitiva, para un niño normal el mundo está lleno de mente, mientras que para un niño autista simplemente está vacío de ella (Rivière, 2010).

Visto lo anterior, nos gustaría ahora analizar los diferentes trastornos comunicativos que presentan las personas con TEA, para lo que haremos una distinción, tal y como se adelantó al principio de este subapartado, entre alteraciones o déficits del lenguaje de carácter puramente lingüístico donde el factor socio-cognitivo no es un elemento que necesariamente sea influyente, y, de otro lado, alteraciones relacionadas con la competencia pragmática, donde las investigaciones realizadas por el psicólogo inglés Baron-Cohen sobre la teoría de la mente, por nombrar a un experto en la materia, han generado e instigado multitud de estudios sobre las habilidades del niño autista en su relación con otras personas y su aptitud para iniciar y mantener conversaciones (Olivar y Belinchón, 1999).

En relación a lo anterior, hemos de tener en cuenta que hay dos funciones esenciales en la comunicación: la protoimperativa o imperativa (en este caso si es verbal) y la protodeclarativa o declarativa, en este caso también si es verbal (Molina, 2006; Rivière, 2010). La primera función hace

referencia a aquel objetivo de la actividad comunicativa que busca cambiar el mundo físico, mientras que en la segunda se persigue cambiar el mundo mental (Rivière, 2010). En este sentido, la función protoimperativa está relacionada, p. ej., con acciones de pedir y rechazar, en las que se consigue algo por medio de alguien. En cambio, la función protodeclarativa se refiere al intercambio de experiencias con otras personas (Molina, 2006), a la conciencia del pensamiento de otros, esto es, a lo que hemos mencionado como teoría de la mente.

2.4.1 Alteraciones lingüísticas

Cabe señalar a continuación algunas disfunciones comunicativas y lingüísticas que consideramos que son relevantes tal y como apuntan Martinsen (2006) y Artigas (1999):

1. *Agnosia auditiva verbal*. El niño con autismo puede mostrar una incomprensión o una dificultad de entendimiento del lenguaje verbal, generando ello la sensación de que están sordos. Las personas con autismo que padecen esta alteración suelen ser los que presentan mayor afectación unida habitualmente a un retraso mental que empeora la funcionalidad del niño con TEA. Cabe añadir que la particularidad de estos niños cuando padecen este tipo de agnosia se halla en el hecho de que no suelen presentar gestos naturales ni intentos claros de comunicación, sino que, más bien, realizan actos instrumentales para conseguir lo que desean utilizando al adulto como si fuera una parte más de su cuerpo. Esto se puede verificar cuando, p. ej., el niño autista agarra la mano del maestro para que le coja un objeto que él mismo no puede alcanzar.
2. *Alteraciones fonológico-sintácticas*. Este tipo de disfunción está relacionada con un déficit principalmente de carácter expresivo donde el niño presenta una vocalización deficiente unida a un limitado repertorio de palabras y una pobreza gramatical en el lenguaje. En este sentido, la mayoría de autistas que emplean el lenguaje hablado pronuncian palabras sueltas que pueden venir acompañadas de ecolalias, lo que unido a una pobre articulación de las palabras genera una dificultad en la inteligibilidad de este lenguaje, accesible solo por las personas más próximas al niño autista, por lo que el maestro tutor, bajo nuestra opinión, debe actuar a veces como un “traductor”.
3. *Alteraciones de carácter léxico*. En este caso, nos encontramos con la dificultad de comunicar adecuadamente una palabra que se corresponda con su verdadero sentido, idea o concepto. Es frecuente que los niños con TEA utilicen palabras y frases peculiares en determinados contextos que puedan parecer que carecen de sentido, y que incluso sean absurdas, expresiones que solo unas pocas personas pueden descifrar porque su comprensión requiere conocer situaciones pasadas del autista relacionadas con sus gustos o por experiencias que hayan impactado al niño, lo que permite apreciar la utilización de locuciones concretas para dirigirse a los demás que el niño puede utilizar incluso de forma estereotipada. A esto se le suele llamar lenguaje idiosincrático, y puede manifestarse a través de palabras en el habla o por medio de signos o símbolos en el lenguaje no verbal. Otra vez, el maestro

tutor tiene un papel relevante a la hora de descodificar estas expresiones, pero, a su vez, la ayuda de los padres es esencial.

4. *Trastorno de la prosodia*. Guarda relación con la manera de hablar de los niños autistas, con su entonación y el ritmo con que se pronuncia el lenguaje. Respecto a ello, es habitual distinguir una forma de hablar plana y monótona con una voz inexpresiva, donde no se realizan entonaciones, ni cambios de frecuencia, ritmo ni tono. Otras veces se manifiestan pronunciaciones extravagantes, agudas o incluso pedantes, rasgo este último que se puede apreciar en los niños que padecen síndrome de Asperger. Por todo, en este tipo de trastorno, consideramos que es necesaria la intervención del logopeda, aunque con la colaboración del maestro tutor.

2.4.2 Alteraciones relacionadas con un déficit socio-cognitivo

En este tipo de alteraciones, también conocidas como trastorno de la competencia pragmática, se manifiesta el déficit de interés social de los niños con TEA relacionado con la falta de teoría de la mente que antes se ha explicitado, esto es, nos encontramos ante una incapacidad de establecer interacciones sociales adecuadas y de emplear de forma eficaz el lenguaje en los contextos sociales. De hecho, siguiendo a Olivar y Belinchón (1999), no existe ninguna constancia de la “*existencia de casos de personas con diagnóstico de autismo o con trastornos del llamado espectro autista que hayan mostrado una competencia pragmática normal*” (p. 24, la palabra “normal” en el texto viene entre comillas). En este sentido, las principales consecuencias de ello son la falta de intención comunicativa y la dificultad de comprensión de las normas y convenciones sociales por parte del niño, lo que acaba traducándose en diferentes manifestaciones como las que a continuación se van a señalar, siguiendo a Martinsen (2006):

- a. La falta de expresión de sentimientos, que puede conducir a los niños con TEA a no comunicar su malestar físico o emocional por medio del llanto o del grito. En este sentido, consideramos que el maestro tutor va a tener un papel fundamental en la detección de lesiones, enfermedades o molestias del niño.
- b. Los niños con autismo no suelen responder a la mirada de la persona que se dirige a ellos.
- c. No afirman ni niegan nada.
- d. No tienen intención comunicativa ni empatía con otras personas.
- e. No suelen seguir las normas de saludo, aun teniendo una alta funcionalidad, y si realizan preguntas no es tanto para iniciar una conversación como para mostrar la falta de comprensión de lo que les rodea o por algún interés concreto y tangible que tengan.
- f. Independientemente de su nivel funcional, tienen serios problemas para iniciar y mantener una conversación debido a que no conocen bien las normas sociales que rigen el diálogo.
- g. No son capaces de expresar ni comprender actos de habla indirectos como pueden ser las bromas, los dobles sentidos, la ironía, metáforas, sinestesias, metalepsis, entre otros recursos

lingüísticos que requieren imaginación y capacidad de aplicación de determinadas normas, y, al mismo tiempo, dependen de las normas sociales y del uso social del lenguaje en el entorno en que vive el niño, cosa que este tipo de alumnos es incapaz de interiorizar. Por este motivo, los niños autistas comprenden y se expresan de forma literal, no pudiendo interpretar las intenciones ajenas.

Para acabar con este epígrafe, consideramos relevante indicar que según Martinsen (2006) nos podemos encontrar con niños autistas que nunca lleguen a hablar ni a utilizar ningún tipo de SAAC, cuantificándose “*la ausencia de todo tipo de lenguaje entre el 28 y el 68 %*” (p. 63), apuntando aquel autor, acto seguido, que la educación es un factor clave que influye en ese porcentaje. Por este motivo, y sabiendo que “*entre el 50 y el 70 % de las personas con TEA no utiliza el lenguaje oral*” (Fuentes-Biggi et al., 2006, p. 429), consideramos de gran importancia el uso de los SAAC, atendiendo a las particularidades del niño con TEA, para contribuir a la adquisición y mejora del lenguaje de este y ser útil como herramienta al servicio de las metodologías que luego se explicarán, y, al mismo tiempo, como factor coadyuvante en el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño autista. En el apartado Discusión hablaremos sobre los SAAC.

3. DISCUSIÓN

En este apartado, vamos a desarrollar con mayor profundidad lo expresado en la Introducción cuando hablábamos de la necesaria y adecuada combinación de una intervención educativa del niño con TEA basada, de un lado, en la metodología conductista, y, de otro, en la implementación de métodos que coadyuven a fomentar la comunicación del alumno. Conducta y comunicación son dos caras de una misma moneda que van a facilitar al alumnado con autismo progresar en su aprendizaje, y a compensar y reequilibrar sus déficits. Para ello, en primer término, hablaremos del SCPE como un edificio que nos va a servir como estructura y guía en la educación de aquellos niños otorgándoles el basamento imprescindible para alcanzar las habilidades que tienen que adquirir para iniciar y desarrollar su enseñanza individualizada y, en su caso, grupal, o, en definitiva, incorporarlos al sistema educativo y, en el futuro, facilitar su vida como adultos. Asimismo, después, estudiaremos el sistema TEACCH, que formará parte de los pilares de aquel edificio que representa el SCPE, y, por último, se hablará de los SAAC que serán el complemento adecuado para orientarnos en aquel edificio, como si fueran el plano situacional del mismo.

En definitiva, venimos a defender el binomio conducta-comunicación (y en comunicación también se incluye el lenguaje) como una de las claves en la enseñanza del niño con TEA.

3.1 SOPORTE CONDUCTUAL POSITIVO APLICADO A LA ESCUELA (SCPE)

A partir de los principios del ABA, surge un nuevo enfoque, conocido como Soporte Conductual Positivo, que toma los conocimientos de la teoría conductual, pero que critica la intervención o tratamiento del sujeto centrado solamente en él mismo, en su individualidad, sin tener presente su esfera social. En este sentido, el SCP va a prestar atención a diferentes elementos de la vida del sujeto como son su familia, trabajo, la comunidad en la que vive, la escuela o el vecindario, buscando un aprendizaje conductual socializador que, asimismo, tiene bien presente como eje la prevención de conductas problemáticas (Sugai y Preciado, 2009). Este SCP evoluciona en los años 80 en un nuevo enfoque en el que se tiene como ámbito situacional la escuela, denominándose esta nueva metodología SCP a nivel Escuela, teniendo en cuenta que ha tomado mayor relevancia y desarrollo a partir de la aprobación en el año 1997 de unas enmiendas a la ley federal *Individuals with Disabilities Education Act* (en adelante DEA), ley aplicable a los diferentes Estados de EE.UU. que regula los principios y servicios relacionados con los niños con discapacidades (Sugai y Preciado, 2009). En este sentido, en la DEA se obligaba a implementar en las escuelas el soporte conductual a los alumnos discapacitados con graves problemas del comportamiento a los efectos de disminuir las conductas disruptivas y promover las habilidades sociales de este tipo de alumnos. En definitiva, se vino a aprobar y hacer obligatorio respecto a un grupo concreto de alumnos, lo que ya se venía realizando desde los años ochenta para el conjunto del alumnado en algunas escuelas de EE.UU., siendo ello relevante porque se vislumbra con esto un cambio importante en el abordaje del niño, ya que se generalizó la obligatoriedad de trabajar en la evaluación funcional de las conductas no deseadas y en la elaboración de programas funcionales individuales a raíz de ello.

El SCPE se basa en la socialización del alumnado y en la prevención de conductas no deseadas, partiendo de la base de que el objetivo esencial es enseñar habilidades funcionales en sustitución de las conductas problemáticas (Güemes et al., 2009). Cuando decimos alumnado, nos referimos a cualquier tipo de alumno, tenga o no algún tipo de déficit. En este sentido, el SCPE es un enfoque sistémico (un sistema global que tiene en cuenta a la escuela como organismo y a sus diferentes personas) que se basa en la aplicación continua de prácticas conductuales que han sido previamente validadas por la evidencia científica. De otro lado, queremos señalar que por conducta disruptiva o problemática debemos entender no únicamente aquellos comportamientos relacionados con rabietas o de carácter explosivo, como las agresiones, sino, además, también se han de incluir dentro de este concepto las estereotipias, los rituales, la hiperactividad, el autoaislamiento, los trastornos del sueño o los problemas de alimentación, por señalar las conductas más habituales (Álvarez-Castellanos, Camacho, Escobar, Gea y Tortosa, 1995).

Las intervenciones conductuales precitadas tienen como objetivo primordial la prevención de conductas no deseadas para lo que se establecen tres niveles de prevención, a saber, el nivel primario, el secundario y el terciario. El nivel primario (entre el 80 y el 90 % del alumnado) está dirigido al

conjunto de alumnos de una escuela e incluiría diferentes normas tanto dentro del aula como fuera de la misma que deben ser reforzadas positivamente por el maestro y demás personal escolar, y se caracterizan por su proactividad, esto es, la iniciativa es un aspecto esencial que debe tener el alumno incorporado, por lo que un objetivo prioritario es conseguir que el alumno, de forma espontánea, y sin ningún tipo de ayuda o recordatorio, pueda implementar las normas instauradas. De otro lado, el nivel secundario (entre el 5 y el 10 % del alumnado) está relacionado con todas aquellas intervenciones que se dirigen a alumnos que no han respondido adecuadamente al nivel de prevención primario, motivo por el que respecto a ellos se trabaja en pequeños grupos para poder evitar las conductas inadecuadas y favorecer comportamientos socialmente adaptados, por lo que en este nivel se adopta un enfoque más individualizado y requiere de una evaluación regular, aunque nos encontramos con alumnos que pueden llegar a tener un buen rendimiento y, al mismo tiempo, ofrecer una respuesta rápida, puesto que si no es así deberemos tener en cuenta el siguiente nivel (Sugai y Preciado, 2009). Por último, el nivel terciario de prevención (entre el 1 y el 5 % del alumnado) es aquel en el que se realizan intervenciones individualizadas en relación a aquellos alumnos que presenten conductas de alto riesgo, y que requieran un abordaje de más alta intensidad y mayor duración (Sugai y Preciado, 2009).

Asimismo, en el SCPE las prácticas conductuales o intervenciones se han de llevar a cabo dentro de una serie de ámbitos o niveles: nivel escolar (más general), fuera del aula (intervención en lugares donde no se ofrezca instrucción académica), dentro del aula (relacionado con las intervenciones dentro del aula que favorezcan la mejora del rendimiento académico y la propia instrucción), intervenciones de apoyo familiar (relacionado con la participación de las familias y los compañeros de clase, p. ej.), y a nivel del alumnado (Sugai y Preciado, 2009). Es este último ámbito el que más nos interesa, debido a que se refiere a prácticas o intervenciones de carácter individualizado con alumnos que no responden positivamente al nivel primario de prevención. En especial, teniendo en cuenta el tipo de alumnos al que está dirigido este trabajo, nos centraremos en el nivel terciario de prevención, partiendo del hecho de que los alumnos con TEA, ya sea dentro de una EEE o un centro ordinario, suelen presentar mayores problemas adaptativos y de conducta.

Siguiendo esta idea, en el SCPE, tal y como ya ha quedado reflejado de forma somera, las prácticas conductuales se llevan a cabo de forma preventiva o positiva, esto es, se persigue más la evitación de la conducta indeseada que la reducción o eliminación de la misma, y esto quiere decir que, a la hora de enfrentarse, p. ej., a una grave alteración de la conducta es mejor analizar los diferentes elementos que la configuran para poder, así, “manipularlos” y con ello prevenir la conducta no deseada, y al mismo tiempo el sufrimiento multilateral que puede originar el despliegue de esta conducta disruptiva o inadecuada. Respecto a ello, una aplicación pura de la teoría conductual se centraría en el estadio en que el alumno despliega la conducta disruptiva y, a partir de ahí, se seguirían las directrices del condicionamiento operante de Skinner, o de su evolución a través de los diferentes programas elaborados a partir de los principios del ABA. En este sentido, la teoría conductual buscaría la

disminución o desaparición de la conducta indeseada, sea por medio de reforzamiento positivo, negativo o extinción. Esto es legítimo, bajo nuestro punto de vista, y durante años así se ha abordado la problemática de las conductas inadecuadas, pero lo que el SCPE nos intenta aportar es que es más adecuado trabajar en un estadio previo al de la realización o materialización de esa conducta inadaptada, y, para ello, autores como Font (2001) nos indican que es necesario modificar el entorno antes de que aparezca la conducta disruptiva y, al mismo tiempo, también es relevante, por ser más efectivo, implementar estrategias de reforzamiento positivo que permitan adquirir habilidades que hagan disminuir y evitar la conducta indeseada.

3.1.1 Evaluación funcional de la conducta inadecuada y el plan de apoyo conductual

Lo anterior debe ser objeto de análisis ya que en el SCPE se tiene en cuenta que la conducta inadecuada del alumno no se deriva de su propia personalidad, sino que se produce por uno o varios factores relacionados con el contexto previo, teniendo presente, por lo tanto, que el alumno elicitaba esa conducta en función a algo, es decir, con alguna finalidad, como podría ser quejarse por la presencia de alguien o tirar unas sillas porque no comprende una actividad concreta del aula. Al mismo tiempo, el hecho de partir de un estudio situacional de la conducta disruptiva favorece un conocimiento más profundo de los estados emocionales, preferencias y aversiones del niño, de un lado, y también las circunstancias ambientales, estímulos y consecuencias que pueden estar en la raíz de la conducta problemática, de otro, lo que va a ayudar a verificar una estrategia más precisa y adecuada a las necesidades del niño para conseguir no solo una modificación de los diferentes elementos del contexto para evitar el comportamiento disruptivo, sino, especialmente, alcanzar uno de los objetivos más importantes en el SCPE, concretamente, la adquisición de comportamientos socialmente aceptados y adecuados, o como señala el Centro de Documentación y Estudios SIIS de la Fundación Eguía-Careaga Fundazioa (2011), en adelante SIIS:

El Apoyo Conductual Positivo parte de que las personas con discapacidad presentan conductas problemáticas porque no han adquirido o han perdido la habilidad necesaria para ofrecer respuestas socialmente aceptables que les permitan conseguir los resultados deseados y que les resulten tan útiles como las conductas problemáticas para ese fin (p. 11).

Estas conductas “modelo”, o comportamientos socialmente aceptados, se tienen que reforzar positivamente de acuerdo a la dignidad y respeto del alumno, y sin olvidar los intereses, preferencias y objetivos del propio niño, que no deben ser ignorados acogiendo únicamente los señalados por maestros y padres (Font, 2001).

Como se ha podido comprobar en los párrafos anteriores, el SCPE tiene un claro enfoque funcional debido a que parte de la evaluación funcional de las conductas inadecuadas. En este sentido, el análisis situacional de los factores que están relacionados con la conducta disruptiva es esencial, al mismo tiempo que para ello es imprescindible estudiar por qué el alumno ha reaccionado o se ha comportado de forma inadecuada. A partir de este análisis, obtendremos toda la información necesaria relacionada

con los antecedentes o estímulos que provocan o causan la conducta y las consecuencias que permiten que se mantenga (Sugai y Preciado, 2009), lo que le ha dado un enfoque ecológico a este tipo de tratamiento (Font, 2001).

Un estudio de los estímulos nos llevará a plantearnos diferentes preguntas relacionadas con los elementos y circunstancias que influyen en el comportamiento del niño: objetos, personas, situaciones, actividades, entornos, el clima, la luz, el momento en que se concreta la conducta, características personales -como el estado de salud del niño- o las circunstancias sociales de este, son ejemplos de factores que pueden actuar como estímulos de forma individual o solapadamente, cuestión esta última que puede convertir el análisis funcional en un estudio más complejo.

De otro lado, un examen de las consecuencias que se suceden posteriormente a las conductas nos va a ayudar a apreciar si aquellas actúan realmente como puntos de sostén o de apoyo a la conducta inadecuada, contribuyendo a su mantenimiento. De esta guisa, tras la aparición de un comportamiento disruptivo, se pueden dar circunstancias que refuercen esa conducta, como puede ocurrir cuando tras una explosión de rabia se le da al niño un caramelo para que se calme, lo que equivale a un refuerzo positivo, o bien cuando un estímulo aversivo, como una corrección verbal o el “tiempo fuera”, no acaba funcionando en el niño, por lo que aquello que pretendía ser un refuerzo negativo que buscaba disminuir la conducta disruptiva, acaba convirtiéndose en un verdadero refuerzo positivo. También es posible que tras la aplicación de un refuerzo negativo se disminuya la conducta problemática, pero haciendo aparecer una conducta diferente, igualmente inadecuada o incluso peor, como podría pasar si un niño se dedicase a soplarle las manos y le corrigiéramos verbalmente o le aplicásemos el “tiempo fuera”, y apareciese una nueva conducta como sería la de tirar todos los objetos de la mesa.

Partiendo de todo lo dicho, en el tratamiento individualizado de las conductas problemáticas de los niños con autismo, siguiendo las directrices del SCPE, se debe preparar un plan de intervención conductual funcional, o plan de apoyo conductual, que incluya, según Sugai y Preciado (2009):

1. Eliminar los acontecimientos pasados que incentiven la conducta problemática.
2. Generar antecedentes o estímulos que provoquen conductas sociales adecuadas.
3. Eliminar las consecuencias que mantengan la conducta indeseada.
4. Crear consecuencias que mantengan la conducta social deseada.
5. Enseñar las conductas o los hábitos socialmente adecuados partiendo del contexto o las circunstancias concurrentes y reforzarlos.

Si trasladamos el anterior esquema a un ejemplo, o supuesto de hecho, podemos exponer lo que a continuación se relata, basándonos en un caso real. En una EEE, se está implementando desde hace pocos años una metodología afín al SCPE, lo que ha permitido abordar, respecto a determinados alumnos, en especial niños autistas, problemáticas relacionadas con comportamientos graves y agresivos. Concretamente, vamos a referir el caso de un niño con un diagnóstico de trastorno autista, de 8 años de edad, que a la hora de salir del centro y esperar el autocar la mayoría de las veces agredía a

sus compañeros. A raíz de este comportamiento disruptivo, se realizó una evaluación funcional de su conducta y se llegó a la conclusión que los factores principales que provocaban y contribuían en la producción de aquella reacción eran, de un lado, la transición entre la finalización de la actividad escolar y la entrada en el autocar, y, de otro lado, la presencia de los padres de los otros niños de la escuela. Junto a estos antecedentes, pudimos verificar que cada vez que este niño elicita tal conducta se le aplicaba un castigo o aversivo consistente en la técnica del “tiempo fuera”, concretamente, se acompañaba al niño a una silla para que estuviera allí unos minutos “pensando”. Lo cierto es que este “castigo”, que intentaba actuar como un refuerzo negativo que hiciera disminuir la conducta problemática para favorecer la conducta deseada, es decir, que no golpease a nadie mientras se dirigía al autocar, no obtuvo el resultado esperado. De hecho, se llegó a la conclusión de que esta intervención lo que hacía más bien era actuar como un reforzador positivo o, cuando menos, como un estímulo neutral. Asimismo, al estudiar la función que cumplía esta conducta distorsionadora, se confeccionó la hipótesis de que la agresividad era una forma de requerir el niño atención social en el instante de finalizar la actividad escolar y comenzar el tránsito hacia su hogar, cuestión que venía agravada por la presencia de los padres de sus propios compañeros. Partiendo de todo ello, tuvimos que realizar una ampliación de su plan de apoyo conductual para poder modificar este comportamiento problemático y llegar a la conducta deseada, esto es, salir del centro y acceder al autocar sin ningún tipo de actuación violenta. La clave se hallaba en prevenir la aparición de la conducta disruptiva y fomentar la conducta deseada. Para ello, se confeccionó el siguiente protocolo de actuación:

1. Se decidió que el niño comenzase la preparación de su salida escolar unos diez minutos antes de lo habitual. En este tiempo, el niño iría al baño primero, luego se prepararía la mochila, y finalmente se despediría de sus compañeros del grupo clase. En ese momento, una educadora lo acompañaría a la salida de la escuela que corresponde a los niños más grandes, no a la de sus iguales. En este sentido, a diferencia de la otra salida, en este caso no se hallan los padres de los niños más grandes esperándolos en la calle, teniendo presente que la edad cronológica de estos niños es de once años en adelante.
2. La conducta deseada que se reforzaría sería la marcha tranquila de la escuela hasta la subida al autocar. Mientras el niño fuese caminando hacia la salida, si se comportase adecuadamente, se le iría aplicando un reforzador positivo social, diciéndole que lo está haciendo bien y que tiene que seguir de esa manera.
3. Cuando el niño llegase a la salida se le aplicaría también un reforzador positivo social, dándole la enhorabuena por el trabajo realizado.
4. Como mucho en tres ocasiones, se podría aplicar, en caso de que el niño volviese a producir la misma conducta, una corrección verbal e incluso apartarlo físicamente de los compañeros, indicándole por medio de pictogramas y/o signos que debería seguir las normas de salida, con un tono de voz normal, mirándole a los ojos. Esto que estamos indicando no es incompatible

con el SCPE porque precisamente este programa, además de fomentar el aprendizaje de habilidades socialmente relevantes, parte de la necesidad de modificar el contexto. Dentro de este, se encuentra la “manipulación” de las consecuencias, y para ello resulta necesario establecer un plan de actuación o de manejo de crisis para proteger a los niños de sí mismos y a los que los rodean. En este sentido, es posible que, si no se pueden detectar a tiempo las conductas disruptivas, sea necesario utilizar procedimientos de emergencia como los aquí indicados, teniendo en cuenta que estos “*no cumplen una función de enseñanza en el marco del plan de Apoyo Conductual Positivo*” (SIIS, 2011, p. 27).

5. En el caso de que el niño continuase elicitando la misma conducta disruptiva en más de tres ocasiones, se debería realizar una evaluación de los pasos seguidos para verificar en qué aspectos y bajo qué condiciones se ha desarrollado aquella actuación, volviendo a ejecutar un análisis funcional de la conducta.

El ejemplo anterior muestra un caso práctico que indica, de forma resumida, cómo actuar ante una concreta conducta problemática. Respecto a ello, hay que manifestar que el protocolo funcionó y que se logró, prácticamente desde el primer momento, un resultado óptimo. En este sentido, a día de hoy, cabe decir que se sigue actuando con este niño de la misma manera, lo que, en principio, podría parecer un éxito dado que este chico ha aprendido a seguir la secuencia enseñada desde la finalización y marcha del aula hasta la misma salida de la escuela para subir al autocar, incluso de forma independiente, aunque con el acompañamiento de la educadora, lo que ha permitido hallar una forma de trabajo que evita la conducta disruptiva y, al mismo tiempo, ha otorgado mayor grado de autonomía y organización al niño, y también ha mejorado su bienestar y calidad de vida, teniendo en cuenta que la conducta problemática se repetía prácticamente cada día.

Pero lo dicho en el párrafo precitado merece, cuando menos, una apreciación si verdaderamente queremos implementar un tratamiento o metodología basada en el SCPE. En este sentido, no podemos evitar pensar en el hecho de si ese niño autista de 8 años va a tener que seguir saliendo, sí o sí, sin existir otro tipo de alternativa, por un lugar que no le corresponde durante unos años hasta los once concretamente, momento en el que habitualmente cualquier alumno de la EEE sale del centro por ese lugar. Esto es interesante porque una cosa es que el SCPE promueva la evitación o prevención de conductas problemáticas y otra, muy distinta, que se persiga huir de estas. Evidentemente, la huida no se puede constituir en una habilidad duradera que permita adquirir un elevado grado de autonomía e iniciativa al niño en relación a sus actividades cotidianas, aunque tampoco podemos obviar que por circunstancias relacionadas con el nivel intelectual, y por causas de carácter físico y orgánico, entre otros aspectos de carácter personal del niño, en determinadas ocasiones la huida se configura en un mal menor que es preferible a la conducta disruptiva. Esto que acabamos de señalar está relacionado con el aprendizaje de habilidades socialmente relevantes que buscan la extinción consistente de los comportamientos problemáticos.

Para responder a lo anterior, recordemos una de las afirmaciones que Font (2001) y otros autores (SIIS, 2011; Canal et al., 2002; Sugai y Preciado, 2009) nos vienen a señalar, y que desde el principio hemos venido apuntando: que uno de los pilares del SCPE es precisamente enseñar habilidades alternativas socialmente adecuadas que permitan de forma permanente hacer desaparecer las conductas problemáticas. Esto quiere decir que lo que se busca es eliminar la conducta disruptiva a través del aprendizaje de habilidades que van a permitir al niño manifestar su voluntad o sus fines, pero utilizando un medio social adecuado, dado que se entiende que lo problemático no son los propósitos del niño sino la manera en qué pretende alcanzarlos (Canal et al., 2002), esto es, no hay que ignorar los objetivos del niño, sino ayudar a conseguirlos a través de “*habilidades alternativas más eficaces y eficientes*” (SIIS, 2011, p. 21). Esto que acabamos de aseverar debe ser también matizado, tal y como se explicará después, en el sentido de que no únicamente se van a fomentar conductas que de una forma adecuada, según el entorno y circunstancias existentes, coadyuven en la obtención de los resultados deseados por los niños, sino que además se debe procurar conocer los razones que subyacen a la conducta problemática (SIIS, 2011), de tal manera que averiguar el motivo real que ocasione la conducta disruptiva va a permitir establecer un plan de apoyo conductual que no solo incluya los intereses del niño, sino también aquellos objetivos que eviten de forma duradera la aparición de las conductas problemáticas, así como la incorporación de competencias que a largo plazo puedan mejorar su bienestar y su dignidad como ser humano.

3.1.2 La adquisición de habilidades alternativas

Visto lo anterior, hay tres formas o tipos de habilidades que van a contribuir a la desaparición de la conducta indeseada (SIIS, 2011; Canal et al., 2002): 1) habilidades alternativas en sentido estricto o conductas alternativas, 2) habilidades generales y 3) habilidades de afrontamiento y tolerancia.

Las habilidades alternativas en sentido estricto hacen referencia a la adquisición de determinadas conductas que sustituyan los comportamientos problemáticos. En este sentido, la conducta alternativa que reemplaza la disruptiva viene a cumplir la misma función que la conducta indeseada. Si, p. ej., un niño tira objetos porque quiere terminar una actividad, es evidente que la función de su comportamiento se basa en la necesidad de finalizar aquella, esto es, de alguna manera nos quiere comunicar que ese es su deseo. Pues bien, una conducta alternativa podría consistir en que el niño entregase un pictograma al maestro manifestando su necesidad de salir del aula para indicar que no puede continuar desempeñando la actividad. De esta manera, estaríamos instaurando una conducta adecuada a la situación y a las circunstancias concurrentes que no distorsionarían el funcionamiento de la clase, evitarían el peligro de lesiones en el niño y en el grupo clase, así como su mismo aprendizaje. En este sentido, hemos de tener en cuenta que para que pueda acaecer el aprendizaje de la conducta alternativa es necesario que se verifiquen determinados factores, a saber:

1. Es imprescindible que con la conducta alternativa se alcance el mismo resultado que con la disruptiva, de tal manera que se busca el “beneficio” del niño puesto que el objetivo de la nueva conducta es el mismo que el de la conducta problemática, por lo que el alumno va a poder *“manipular su entorno del modo más constructivo posible”* (Márquez et al., 2000, p. 14).
2. Lo anterior está ligado con el hecho de que además de obtener el niño el mismo objetivo que con el comportamiento disruptivo, la conducta alternativa tiene que ser fácil de ejecutar por el niño y también debe ser sencilla de comprender por las personas que le rodean, así como poder generalizarse a diferentes contextos o entornos. Asimismo, resulta del todo necesario que el niño pueda obtener con la conducta alternativa el mismo resultado sin esperar, esto es, de forma inmediata. Si no se cumple con el anterior requisito de eficiencia, el niño podría volver a elicitar las conductas conflictivas y con ello no poder lograr respecto a la conducta alternativa *“su generalización y una estabilidad a largo plazo”* (Canal et al., 2002, p. 187).
3. A la hora de evaluar una conducta problemática, debemos tener presente que su desencadenamiento puede ser fruto de una o varias funciones o demandas de los niños. Esto es relevante porque ello significa que se tendrán que enseñar tantas conductas alternativas como funciones comprenda la conducta indeseada, lo que ha venido a llamarse principio de equivalencia funcional (Canal et al., 2002), lo que ha servido a Márquez et al. (2000) para hablar, en relación a estas conductas alternativas, de habilidades funcionalmente equivalentes.
4. No se puede enseñar una conducta alternativa después de presentarse la conducta disruptiva porque el niño, de un lado, no estaría receptivo, y, de otro lado, podría reforzarse la conducta indeseada al entender el alumno que para verificar la conducta alternativa es necesario previamente realizar la conducta problemática (SIIS, 2011).
5. También es necesario que la conducta alternativa no se olvide, para lo que deberá trabajarse el mantenimiento y la adquisición permanente de la misma (SIIS, 2011).
6. Debemos tener en cuenta que los puntos 2, 4 y 5 anteriores también son aplicables, *mutatis mutandis*, en la adquisición de habilidades generales y para afrontar y tolerar situaciones problemáticas (SIIS, 2011).

Tal y como se puede intuir, a la hora de poder adquirir este tipo de habilidades alternativas un elemento clave para su éxito reside en el desarrollo de habilidades de comunicación (Márquez et al., 2000), por lo que el desarrollo del lenguaje expresivo, en sus diferentes modalidades (verbal y/o no verbal), será un factor crítico. Es más, según Font (2001) las conductas problemáticas, en definitiva, *“pueden constituir una respuesta a un entorno poco adecuado para unas personas que presentan pocas habilidades comunicativas y sociales”* (p. 46, traducción de la que suscribe y así se hará en adelante).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, haciendo un análisis comparativo entre lo explicado sobre la adquisición de habilidades alternativas en sentido estricto y el caso práctico que señalé con anterioridad sobre el plan de apoyo conductual del niño autista que requería atención social a la hora de

salir de la escuela, hay que reconocer que el escenario en que se debía de mover el niño y la realización de determinadas rutinas no enfrentaron directamente el problema, si no que ayudaron más bien a apartarse del mismo, por lo que el niño no llegó a aprender una conducta alternativa conforme lo aquí explicado, esto es, no materializó una conducta de reclamo de atención que sustituyera el comportamiento inadecuado. En este sentido, podemos comprender, y consideramos positivo, que durante un concreto periodo de tiempo se llevase a cabo esa estrategia para calmar y mantener al alumno en un estado emocional ausente de tensión, pero consideraríamos relevante, aunque ciertamente complicado, que se incluyera una modificación en el protocolo de actuación que permitiese, poco a poco, iniciar al alumno en el aprendizaje de una conducta alternativa, y así paulatinamente trabajar en el refuerzo de habilidades relacionadas con las dificultades en la interacción social o el juego colectivo, p. ej., entre otras competencias, cuestión relacionada con las habilidades generales que más abajo se estudiarán.

Siguiendo con el supuesto de hecho señalado, hubiese sido interesante enseñar a ese niño, como primera medida, una forma adecuada de expresar su necesidad de atención social. Partiendo de la base de que este niño tenía intencionalidad comunicativa y que su lenguaje no era claro ni comprensible, aunque tenía una buena capacidad de imitación verbal, tal vez hubiese sido adecuado en tal situación fomentar una conducta alternativa basada en la expresión de su reclamo de atención a través de un pictograma, p. ej., para indicar que no quería salir, pictograma que debería mostrar a la educadora que lo acompañase en el momento de manifestarse su nerviosismo. De hecho, podría haberse planteado en el plan de apoyo conductual que algunos días de la semana este niño saliera por la puerta que le correspondía para trabajar con él la adquisición de esta nueva conducta.

Hasta aquí hemos podido comprobar la importancia de la evaluación funcional de las conductas problemáticas, dado que ello nos va a permitir llegar a descubrir las funciones que cumplen esas conductas, y así conocer qué pretenden conseguir los niños. Pero si lo que verdaderamente se persigue es evitar que las conductas indeseadas vuelvan a hacer acto de presencia, es preceptivo conocer y descifrar los verdaderos motivos o las razones reales que se hallan en la base de la conducta inadecuada (Canal et al., 2002). Efectivamente, el hecho de que un niño se golpee la cabeza para indicar que desea finalizar inmediatamente una tarea, cuando en realidad no la ha acabado, se debe a un motivo que se esconde tras esa conducta. Esa verdadera razón difícilmente la va a explicar un niño autista, por lo que el equipo de trabajo que controle el plan de apoyo conductual debe descifrar por qué el niño reacciona de aquella manera. Pueden existir múltiples motivos, de diferente índole, que a su vez vengan influidos por distintos factores del entorno. En este sentido, podemos encontrarnos con que nuestro alumno actúe autoagrediendo porque la actividad resulte demasiado difícil para él, o porque no sea capaz de anticipar la terminación de esta actividad o simplemente porque no haya entendido lo que tiene que hacer, motivos que van a poder controlarse y disminuirse gracias al uso del sistema TEACCH, tal y como luego se señalará. Si a esto le añadimos que el niño haya incorporado un nuevo tratamiento

farmacológico que lo altera, o que tiene problemas con sus padres o tal vez no duerme mucho por las noches, estaremos arrojando un poco más de luz sobre las verdaderas causas que ocasionen la conducta disruptiva y respecto a las que hay que trabajar, ya no únicamente por medio del aprendizaje de conductas alternativas que faculten al niño a comunicar su malestar, sino especialmente a través de una serie de habilidades que ayuden a evitar el desencadenamiento de conductas disruptivas gracias al incremento y adquisición de competencias en el niño cuya carencia contribuye al despliegue de esos comportamientos inadecuados. Me refiero a las conocidas como habilidades generales (Canal et al., 2002; SIIS, 2011) o habilidades funcionalmente relacionadas (Márquez et al., 2000).

En relación a las citadas habilidades generales, Márquez et al. (2000) nos vienen a señalar que forman parte de una estrategia que consiste en desarrollar habilidades que están relacionadas con el comportamiento problemático. De esta manera, estas habilidades buscan la adquisición o mejora de competencias o capacidades cuyo déficit ha quedado patente tras un análisis de las causas reales de producción de la conducta problemática. En este sentido, una vez que se conocen los citados motivos se comprueba si el niño dispone de las habilidades necesarias para poder evitar la conducta disruptiva y, en caso negativo, se deberán trabajar las diferentes áreas que requieran de refuerzo o aprendizaje (Canal et al., 2002; SIIS, 2011). Podemos trabajar aquí habilidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación como sería la utilización de algún SAAC, la organización y secuenciación de tareas, la predictibilidad por medio de calendarios y agendas, la interacción social, el juego funcional, incluso se pueden implementar enseñanzas más académicas teniendo en cuenta un aprendizaje personalizado e individual que debe bascular desde el nivel cognitivo más bajo hasta el mal alto. En definitiva, se trata de ofrecer al alumno herramientas que le permitan evitar la conducta disruptiva, pero “evitar” no en el sentido de huir o esconderse de la misma, sino en el de enfrentarse a esta transformándola en conductas funcionales y útiles para el niño. Partiendo de esto, en el caso que hemos ejemplificado en este escrito, no se contempló en el plan de apoyo conductual la realización de actividades relacionadas con la interacción social del alumno y la flexibilización, lo que nos lleva a plantear ahora que hubiera sido interesante contemplar, al menos después de un periodo corto de tiempo, tareas relacionadas con el respeto de los turnos de comunicación, juego con el adulto, primero, y luego entre iguales, actividades de transición en el cambio de tareas, mejorar el lenguaje expresivo verbal buscando su funcionalidad, así como el uso de lenguaje no verbal por medio de algún SAAC, como podría ser el sistema PECS, entre otras estrategias.

En último lugar, en el aprendizaje de conductas socialmente adecuadas, especialmente en niños autistas que suelen manifestar una rigidez en las actividades y poca flexibilidad a los cambios, es importante la adquisición de habilidades para afrontar y tolerar situaciones problemáticas (SIIS, 2011) o de afrontamiento (Canal et al., 2002; Márquez et al., 2000). De esta guisa, se trata ahora de adquirir habilidades de autocontrol que ayuden al alumno a enfrentarse a situaciones que no puede prevenir o saber cómo actuar, lo que le puede generar frustración, nerviosismo, angustia y otras emociones. Es por

ello relevante enseñar estrategias que faciliten al niño eludir la conducta problemática afrontando una situación desagradable para ellos, cuestión que es bien complicada. Así, p. ej., las técnicas de relajación puede ser útiles para controlar su ansiedad, actividades que promuevan la tolerancia al retraso o demora (SIIS, 2011), realizar ejercicios para que el niño adquiera el hábito de no abandonar una tarea al menor atisbo de dificultad, esto es, *“aprender a persistir en el esfuerzo cuando surgen dificultades”* (Canal et al., 2002, p. 188), entre otros tipos de intervenciones. En el ejemplo que venimos poniendo en este trabajo, podría ser interesante trabajar con técnicas de relajación como podría ser enseñarle a sentarse en una silla, o en otro lugar, o apoyarse en una pared para poder dosificar su rabia o nerviosismo. Asimismo, sería pensable utilizar la técnica de la desensibilización (Márquez et al., 2000), a través del acercamiento gradual de este niño, poco a poco, a diferentes situaciones que impliquen la concurrencia de un colectivo considerable de personas, pudiendo ser el patio un espacio de control adecuado.

3.1.3 Efectividad del SCPE

En primer lugar, nos gustaría señalar que numerosos estudios avalan la efectividad de las intervenciones conductuales en los tres niveles. En este sentido, Sugai y Preciado (2009) nos señalan que, de las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo, se puede concluir que la aplicación del SCPE es posible en el nivel primario, y ello puede disminuir las conductas problemáticas, teniendo en cuenta que es un apoyo *“para la mejora del rendimiento académico”* (p. 11, traducción de la que suscribe). De hecho, el mismo ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006) nos indica que el SCPE *“ha supuesto una herramienta fundamental, técnica y éticamente, para ayudar a las personas con conductas problemáticas”* (p. 428). Asimismo, también se ha demostrado que las estrategias del SCPE, como p. ej., el plan de apoyo conductual, son efectivas en la intervención educativa de los alumnos que requieren de un tratamiento relacionado con los niveles secundario y terciario de prevención (Sugai y Preciado, 2009). También, Font (2001) nos habla de un 57,8 % de efectividad en el tratamiento de las conductas disruptivas, haciendo hincapié en el hecho de que hay estudios que remarcan una evolución al alza *“en el uso de estrategias no aversivas como base esencial de la intervención”* (p. 47), lo que puede contribuir a humanizar cada día más la educación de los niños con TEA.

No obstante todo lo anterior, no podemos evitar traer a colación la existencia de algunos problemas a la hora de llevar a cabo intervenciones educativas en el nivel secundario y terciario de prevención. De esta manera, siguiendo a Sugai y Preciado (2009), en primer lugar, el SCPE es una metodología que requiere una intervención continua y habitualmente larga, al contrario de los métodos más reactivos o de modificación de la conducta; asimismo, el profesorado requiere dedicación, implicación, paciencia y una formación especializada en este tipo de metodologías. Junto a ello, es necesario que los maestros y el personal de la escuela sea capaz de adaptar este sistema a las circunstancias sociales y al nivel de aprendizaje del alumno, otorgándose una gran relevancia al trabajo en equipo de carácter interdisciplinario.

Lo anterior, nos gustaría relacionarlo con la tesis doctoral de Andreu (2012) cuando nos indica, en relación a la escolarización compartida de niños con TEA, que las escuelas ordinarias *“han de mejorar en recursos, en formación y en grado de implicación y compromiso del claustro”* (p. 175).

Por último, queremos señalar que el SCPE es una metodología que podríamos considerar abierta, ya que su implementación requiere de intervenciones conductuales basadas en la evidencia, esto es, en su eficacia demostrada empíricamente (Sugai y Preciado, 2009). De esta manera, en los apartados precedentes se han estudiado los elementos básicos que caracterizan esta metodología (modificación de contexto, adquisición de habilidades, dignidad y respeto por los alumnos, los tres niveles de prevención...), y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de llevarse a cabo, pero para poder implantar el SCPE es necesario utilizar técnicas conductuales con aval científico, que no son exclusivas de esta metodología. De esta manera, en el próximo epígrafe vamos a estudiar el sistema TEACCH que no es propiamente un programa o un tratamiento (Fuentes-Biggi et al., 2006), y por ello no se puede concluir que sea conductual, sino que es una guía de objetivos y actividades (Rivière, 2010) que se basa en la estructuración del entorno como medio para ayudar en el aprendizaje de los niños con TEA. Por ello, entendemos que el TEACCH va a fortalecer la implementación del SCPE, y, aunque no tenga una eficacia empírica demostrada, sí que tiene validez social (aceptación social por las familias, maestros y otros profesionales), tal y como expresan Salvadó-Salvadó et al. (2012), al indicar que esto se ha verificado en un estudio reciente, en el que se enfatiza, además, que la combinación TEACCH-ABA (y no olvidemos que el SCPE se inspira, en parte, en los principios del ABA) en la escuela, incrementa más esa validez social, lo que nos permite concluir que se pueden *“utilizar varias intervenciones en función de las características individuales de las personas con TEA y su familia”* (Salvadó-Salvadó et al., 2012, p. 69).

3.2 SISTEMA TEACCH

En los años 60, el psicólogo Eric Schopler fue cofundador de un programa estatal de Carolina del Norte, dirigido principalmente al estudio del autismo y de sus causas. A raíz de ello, Schopler llegó a la conclusión de que el autismo no era un trastorno de carácter emocional cuya causa principal derivaba de la frialdad de los padres del niño con TEA, sino que realmente el autismo se podía considerar como un trastorno del desarrollo y que los padres podían ser buenos educadores para sus hijos (El método TEACCH, s.f.). Se denominó TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) a este sistema, lo que podría traducirse como Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Discapacidades de Comunicación relacionadas, y en el año 1972 se creó una división o departamento dentro de la Facultad de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte que sigue trabajando hoy día.

A pesar de la falta de evidencia científica respecto a la eficacia de este sistema (Fuentes-Biggi et al., 2006; Güemes et al., 2009), lo cierto es que siguiendo las directrices del ISCIH se puede considerar que

el tratamiento educativo a partir del TEACCH es modélico, por lo que *“es razonable anticipar que la calidad de vida de las personas que acceden a este tipo de sistemas debe de ser muy superior a la de quienes carecen de ellos”* (Fuentes-Biggi et al., 2006, p. 430). En este sentido, este sistema lo consideramos como una herramienta esencial a la hora de implementar un tratamiento educativo que permita a los alumnos con TEA acceder a la enseñanza, ya que el aprendizaje a partir de entornos estructurados va a otorgar mayor grado de autonomía, seguridad, anticipación y comunicación, y con ello lógicamente contribuir a la evitación de las conductas problemáticas señaladas al hablar del SCPE, y, cómo no, ayudará en la adquisición de las diferentes habilidades especificadas en el anterior apartado sobre el SCPE.

Los principios y objetivos del TEACCH son claros y aportan una organización sistemática del tratamiento del niño con TEA, tal y como explicaremos ahora partiendo de Aguirre et al. (2008):

1. En primer lugar, es del todo necesario partir del individuo. Esto significa que debemos tener en cuenta al propio niño como centro del aprendizaje. Para ello, se considera que el aprendizaje del niño debe ser funcional, que le vaya a servir en su vida cotidiana y en diferentes entornos, y respecto a diferentes grupos de personas como serían, v. gr., sus padres. Siguiendo esta línea funcional o útil del proceso enseñanza-aprendizaje, debemos partir de las preferencias, de un lado, y, de otro, de las habilidades o destrezas que el niño tenga más desarrolladas. Evidentemente, los intereses del niño van a servir como punto de referencia para facilitar su motivación, elemento imprescindible en la escolarización de los niños autistas. Aunque no debemos olvidar que descubrir los intereses del niño puede ser una tarea ardua y complicada debido a los problemas de comunicación e interacción.

Considerar los intereses y preferencias de los alumnos con TEA, además, nos va a ayudar a comprender sus necesidades y *“su forma de percibir el mundo y satisfacerlo”* (Martín, 2006, p. 88) y ello va a permitir, en definitiva, *“que construyamos nuestros programas en torno al funcionamiento de cada persona”* (El método TEACCH, s.f., p. 5). Esto significa que cualquier planteamiento educativo debe iniciarse desde el niño, es decir, debemos adentrarnos en su forma de entender el funcionamiento de todo lo que le envuelve, así como conocer sus déficits y recursos, y ello va a posibilitar en el niño, posteriormente, la adquisición de diferentes habilidades a través de distintas estrategias basadas en la estructuración espacial y temporal, y la secuenciación de actividades. En pocas palabras, el profesor debe adaptarse al niño (conocer sus carencias, su nivel cognitivo, y estructurarle la enseñanza) para que este sea capaz de adaptarse al profesor (Martín, 2006), y, de esta manera, tenga el alumno las herramientas necesarias que le faciliten el acceso al aprendizaje. A esto, según Gándara (2007), podemos llamarlo acomodación mutua.

Lo señalado en el párrafo precedente nos trae a colación también la necesidad de tener en cuenta las habilidades del niño, esto significa que debemos prestar atención a los aspectos

cognitivos preservados del alumno que, incluso, pueden, en ámbitos muy concretos, estar muy desarrollados, como puede ser el caso del procesamiento y memoria visuales, la memoria mecánica o el apego a determinados rituales y rutinas. En este sentido, el trabajo con ayudas visuales es una parte esencial en el TEACCH, dado que el niño autista es capaz de procesar mejor la información visual que la auditiva (Martín, 2006).

2. Si sabemos que el conocimiento de las capacidades y los déficits del niño es importante a la hora de implementar el sistema TEACCH, para poder analizar unas y otros es preceptivo llevar a cabo una evaluación inicial del alumno, que va a requerir posteriormente una revisión constante, y así poder trazar una planificación individual en la que se trabajarán determinadas estrategias para alcanzar los objetivos acordados. En este sentido, la observación del niño en diferentes situaciones nos servirá como herramienta, lo que se verá complementado con entrevistas a los padres del alumno para aportar información sobre ello, teniendo en cuenta que las necesidades de estos también deben considerarse puesto que los niños van a desarrollar gran parte de su vida en el seno de su familia.

Los objetivos que se acuerden con los padres estarán relacionados con las habilidades funcionales que el niño tiene que incorporar y mejorar, y suelen incluirse dentro del área del lenguaje y la comunicación, la interacción social y la autonomía, teniendo en cuenta que en el plan individualizado del niño se tendrá que establecer un orden de prelación. No obstante, no podemos olvidar que, con toda seguridad, entre las prioridades a la hora de trabajar con este tipo de alumnos estarán las habilidades comunicativas. Esto implica que debe realizarse un estudio global de las diferentes áreas del desarrollo para evaluar las habilidades del niño según su nivel de rendimiento, y, con ello, fijar los objetivos educativos (Gándara, 2007).

Es necesario tener presente que los niños con TEA pueden variar los unos a los otros de forma significativa. En cualquier caso, esta variabilidad no elimina el hecho de que todos los niños con TEA presenten dificultades en ciertas habilidades, por lo que se debe elaborar un plan a medida y, asimismo, no debemos olvidar que *“todos los estudiantes tienen el potencial para desarrollar mejores destrezas”* (El método TEACCH, s. f., p. 8).

El profesor debe ser consciente de las dificultades comunicativas del niño, no únicamente a la hora de expresar deseos o peticiones, sino especialmente respecto a la comprensión de la información que se le transmite en el momento de realizar las actividades cotidianas y escolares. Por esto, no debemos presumir la comprensión inmediata del alumno porque una de las grandes carencias del autista se centra en el déficit del pensamiento abstracto y simbólico, tal y como ya se manifestó en el subapartado 2.4 de este documento. Además, no debemos obviar el hecho de que aunque el niño sea capaz de entender determinadas consignas respecto a una tarea concreta y determinada, ello no significa que vaya a ser capaz de generalizar ese aprendizaje en otros contextos o ambientes, de ahí que unos de los principios del TEACCH se base en la implicación

de los padres como “coterapeutas” de sus propios hijos, dado que ello va a favorecer la generalización de las habilidades de los niños (Gándara, 2007): ya no únicamente se trabajará en el aula, sino que los padres van a tener la responsabilidad de aplicar el sistema TEACCH en múltiples entornos. Para ello, los padres, lógicamente, deberán recibir un entrenamiento, aunque no podemos evitar señalar que, bajo nuestro punto de vista, esto es, a veces, complicado.

3. La falta de entendimiento de las tareas, y a veces también las causas de índole sensorial derivadas de estímulos internos o externos que pueden distraer y/o sensibilizar al autista, son factores que son susceptibles de conducir a comportamientos disruptivos. Esto tiene que llevar a concluir que tras un comportamiento problemático se suele hallar una razón que se exterioriza a través de una conducta que tiene una función, siguiendo las aportaciones antes vertidas respecto al SCPE. Es por ello que no debemos asumir que la conducta inadecuada se deriva de una intención comunicativa, de la que suelen carecer los autistas, del niño para desafiar al profesor (El método TEACCH, s. f.), sino que debemos “*considerar la conducta negativa como una falta de comprensión o un apabullamiento por el entorno más que una falta de cumplimiento*” (Gándara, 2007, p. 28).

3.2.1 Estrategias basadas en la estructuración en el TEACCH

Ya hemos podido comprobar las diferentes carencias y dificultades que los alumnos con TEA presentan en su vida cotidiana y que se muestran con claridad en el ámbito escolar. Respecto a ello, es muy habitual observar los rituales y rutinas que un alumno autista lleva a cabo en diferentes situaciones. Estas rutinas se van creando como respuesta defensiva del niño autista a sus distintas carencias relacionadas con la falta de habilidades comunicativas (lenguaje receptivo y expresivo, intención comunicativa, lenguaje pragmático, e iniciativa y espontaneidad comunicativas, principalmente), sociales o de relación con otras personas, de organización de actividades y de su propio tiempo, la incapacidad de procesar diversos datos simultáneamente, así como la dificultad de realizar múltiples tareas, y la hipersensibilidad sensorial (Gándara, 2007; El método TEACCH, s.f.).

El problema que surge, por la existencia y reforzamiento de esas rutinas, se halla en el hecho de que los alumnos autistas no admiten fácilmente cambios en la organización secuencial de las diferentes partes que conforman estos hábitos, situando al alumno autista en una estructura verdaderamente rígida. Pues bien, el sistema TEACCH tiene en cuenta este sistema de reacción natural del autista, por lo que en lugar de combatirse frontalmente la elaboración de estructuras por parte del niño, lo que se hace más bien es apoyarse en este mecanismo de estructuración para convertir la rigidez en flexibilidad. La pregunta que nos podemos hacer es cómo debemos disminuir la inflexibilidad de los alumnos autistas y fomentar su autonomía partiendo de la estructuración como base de trabajo si este mismo elemento constituye *per se* un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque parezca contradictorio, sí que es posible mejorar y adquirir diferentes habilidades generales por el autista, partiendo del hecho

de que la comunicación es un elemento crítico en el sistema, y que es *“importante trabajar a partir de habilidades existentes más que crear conductas completamente nuevas”* (Gándara, 2007, p. 30). De esta manera, las estructuras adquiridas tienen que ser vistas como *“un punto fuerte en la enseñanza concreta”* (Gándara, 2007, p. 28).

Cuando hablamos de estrategias de estructuración podemos distinguir diferentes ámbitos en los que se va a procurar estructurar la vida escolar del alumno autista. Concretamente, la estructuración debe verificarse en cuatro formas de organización: física, temporal o por calendarios, sistemas de trabajo y organización visual (Gándara, 2007; Aguirre et al., 2008; Martín, 2006).

3.2.1.1 Organización física

En esta estrategia, en la medida de lo posible, se busca poner fronteras físicas o visuales a las diferentes áreas de trabajo (Martín, 2006; Aguirre et al., 2008), zonas que servirán a los alumnos autistas a mejorar y adquirir nuevas habilidades, para lo que será necesario conocer las necesidades individuales de cada alumno. Respecto a esto, cada espacio que se delimite coadyuvará en la adquisición de distintas habilidades. Así, p. ej., podemos habilitar espacios para el trabajo individual (adquisición de autonomía), para el juego (aprendizaje de normas e interacción con otros niños), para el trabajo grupal (interacción con otros niños y trabajo cooperativo), para la comunicación, entre otras zonas. Asimismo, esta estrategia no ha de reducirse a la distribución espacial por áreas de trabajo separadas, sino que también ayudará a los alumnos conocer y comprender la ubicación y disposición del mobiliario y los materiales escolares (Gándara, 2007).

La división por zonas se puede verificar de muchas maneras, y puede ir desde un área concreta y cerrada hasta una zona marcada con cinta adhesiva de colores, teniendo en cuenta que el uso de marcadores como los pictogramas, fotografías, dibujos, objetos, entre otros referentes, son importantes para guiar a los alumnos con autismo y que este tipo de marcadores deben ser los mismos que se utilicen en los calendarios y agendas de los niños, elementos respecto a los que se abundará en el siguiente epígrafe.

Una cuestión muy importante a tener en cuenta es que se deben evitar las distracciones de carácter visual y auditivo que frecuentemente provocan la pérdida de atención en el niño autista, por lo que una distribución clara del espacio, junto a la ayuda de pictogramas u otros marcadores, contribuirá a disipar este tipo de problemas y, con todo, reducir la ansiedad e incrementar la independencia del niño (El método TEACCH, s. f.).

De otro lado, también pueden ser efectivas las conocidas como zonas de transición para aquellos niños que puedan presentar mayores problemas de conducta, dado que en estas el niño puede reorientar su ordenación del día por medio, p. ej., de calendarios individualizados (Gándara, 2007).

3.2.1.2 Organización temporal

Los alumnos autistas necesitan predicción y anticipación de las actividades que vayan a realizar durante el día debido a la dificultad de comprender su entorno y organizar sus tareas y vida diarias, lo que les limita su autonomía y puede conducir a conductas inadecuadas. De esta manera, programar secuencialmente las distintas tareas a realizar en la escuela es una forma de disminuir la ansiedad que puede llegar a crear la incertidumbre por desconocer cuándo y qué se ha de llevar a cabo en las actividades, lo que a su vez va a hacer más efectivo su aprendizaje (Martín, 2006).

Para poder trabajar con secuencias de actividades resulta muy útil el empleo de agendas y calendarios adaptados a las necesidades del alumno, teniendo en cuenta que la combinación y el equilibrio entre trabajo y ocio va a ser relevante en el éxito de su implementación, partiendo del hecho que primero debe ir el trabajo y luego el premio. Esa adaptación individualizada de los calendarios va a permitir diferenciar cuatro tipos de agendas según la tipología de marcadores, relacionados con el nivel de abstracción del niño. Así, podemos encontrar los calendarios que utilizan objetos para organizar la secuencia; los que emplean pictogramas, dibujos o fotografías; los que usan una combinación de claves visuales y palabras; y, por último, los que emplean únicamente una sucesión de palabras que ordenan las tareas a realizar, más propio de autistas con alta funcionalidad (Gándara, 2007).

La utilidad de los calendarios reside en que se constituyen en herramientas de apoyo constante para el niño autista que le van a permitir recordar y organizar su práctica educativa. Para ello, se puede trabajar, de un lado, con un calendario de clase y, de otro, con uno individual para reforzar y particularizar la enseñanza (Martín, 2006). Siguiendo esta idea, una propuesta de organización en el aula podría tener este orden: cada mañana, después de realizar el niño las rutinas de saludar, dejar la mochila, sacarse la chaqueta, ponerse la bata, en su caso, y sentarse, el alumno tendría que colocar su agenda individual en el pupitre y comenzar a rellenarla eligiendo los pictogramas adecuados según el orden del día. Para poder realizar esto, el alumno previamente se ha de haber familiarizado con las rutinas de cada día de la semana, y, a la hora de enganchar las imágenes o pictogramas, podría utilizar como refuerzo el calendario individual que llevara en su carpeta o que el profesor le proporcionase. Podríamos, también, dividir en tres bloques las actividades del día: el de la mañana, el del comedor y el de la tarde, para que el alumno pudiera distinguir con mayor facilidad cuándo comienza y finaliza cada tarea.

El ejemplo antes citado es aplicable a la actividad diaria de un niño con autismo en un aula ordinaria. En el caso de trabajar en un aula de una EEE o en una Unidad de Apoyo de Educación Especial (UAEE) de una escuela ordinaria, entonces se podría implementar el uso del calendario de clase que podría constituir una referencia general para los diferentes alumnos, así como un instrumento de trabajo cooperativo a utilizar como primera actividad de la mañana en la que uno de los alumnos saliera a la pizarra para completar la secuencia del día y el maestro fuera estimulando a este niño, y a los otros que estuviesen sentados, a que participase recordando la seriación.

Con todo, la adquisición de autonomía por parte del niño a la hora de implementar sus actividades es un objetivo fundamental, teniendo en cuenta que ello va a facilitar al alumno trabajar de forma ordenada, manejar el uso de su tiempo, adquirir el hábito de consultar y adaptarse a su calendario con menor intervención del profesor, lo que va a permitir también una mayor motivación y seguimiento de las rutinas (Gándara, 2007). Junto a lo anterior, una de las grandes ventajas en el uso de calendarios estriba en el hecho de que la adquisición de este hábito y forma de organización permite que dentro de los límites de la estructura se puedan flexibilizar las tareas a realizar, de tal manera que conociendo el niño el funcionamiento de la estructura base de un calendario, esto es, debido a la comprensión de “*las secuencias de actividades gracias a la utilización previa de horarios*” (Martín, 2006, p. 93), se podrían ir introduciendo pequeñas variaciones dentro del calendario para enseñar al alumno a enfrentarse al cambio y con ello evitar comportamientos disruptivos. Esta idea es clave porque el éxito de tal planteamiento radica en el hecho de respetar el apego del alumno a una estructura para que dentro de la misma los maestros sean capaces de crear un campo de juego donde el alumno aprenda a autorregularse ante los cambios. Respecto a ello, se pueden trabajar día a día, o en diferentes intervalos temporales, pequeñas modificaciones en alguna actividad particular, buscando el acercamiento uno a uno con el alumno para favorecer que se calme, que entienda que las secuencias se van a respetar y que luego recibirá un premio (relacionado con actividades que le gusten o un refuerzo social, p. ej.) si realiza bien la tarea. En este sentido, bajo nuestro modo de ver, los reforzadores positivos son una buena herramienta para disipar potenciales conductas disruptivas, no como una forma de disminuir estas, sino como una recompensa para el niño que le sirva como un marcador de reconocimiento de las nuevas habilidades que esté adquiriendo.

3.2.1.3 Sistemas de trabajo

Esta estrategia va a conceder independencia al alumno, no únicamente en la realización de actividades escolares, sino también en las rutinas diarias más habituales de autocuidado como vestirse, lavar los platos, entre otras (Gándara, 2007). Si la utilización de calendarios ayudaba al alumno a conocer y anticiparse a las diferentes tareas de un día en la escuela o en un espacio de tiempo específico en el centro escolar (mañana, tarde...), el sistema de trabajo va a detallar los diferentes pasos que deben configurar el inicio y el fin de una tarea determinada. Así, un sistema de trabajo va a ofrecer información al alumno con TEA sobre qué actividad se va a llevar a cabo, cuándo se inicia la misma, qué cantidad de trabajo o ejercicios va a tener que verificar, cuándo va a finalizar la actividad y qué sucede cuando haya terminado esta (Aguirre et al., 2008).

El aprendizaje de los sistemas de trabajo se lleva a cabo de forma esencialmente individualizada puesto que se busca la adquisición en cada alumno de secuencias de rutinas partiendo de sus propias habilidades y teniendo en cuenta sus necesidades. Por este motivo, a la hora de diseñar una actividad que siga un determinado sistema de trabajo se debe procurar que visualmente sea “autoexplicativa”,

con marcadores adecuado al nivel de abstracción del alumno, con pasos sencillos a los que posteriormente se podrán ir añadiendo distintos grados de complejidad o dificultad conforme vaya interiorizando el niño el sistema de trabajo y, sobre todo, en los primeros momentos, hay que observar al alumno para comprobar si las actividades son adecuadas o no a su nivel cognitivo, hay que verificar si el niño se detiene por ello en algún momento y, en su caso, modificar lo que fuere preceptivo, al mismo tiempo que podemos detectar elementos de distracción o conductas disruptivas. En este sentido, para poder implementar este tipo de aprendizaje, es básico enseñar secuencias de seguimiento o posicionamiento de los diferentes componentes de la actividad, como podría ser la ordenación de izquierda a derecha o de arriba abajo, por mencionar las más habituales y recomendadas. Asimismo, estrategias como la clasificación y emparejamiento de objetos, dibujos u otros materiales por formas, tamaños o colores, resultan bastante sencillas y eficaces, asumiendo que, al menos en un principio, es adecuado desarrollar tareas altamente manipulativas (Martín, 2006).

Antes, hemos señalado que en los sistemas de trabajo facilitamos una secuenciación estructurada desde el principio de una actividad hasta su finalización y su conexión con cualquier otra tarea posterior. Respecto a ello, y poniendo un ejemplo, en un aula ordinaria o de educación especial tendremos que partir del uso del calendario individual del alumno, para que este pueda identificar qué concreta actividad tiene que llevar a cabo en ese momento con la ayuda de un pictograma, una palabra u otros marcadores. Cuando el niño haya asociado la clave visual del calendario a una tarea determinada, el alumno sabrá lo que va a hacer, y que, además, va a iniciar esta tarea. Una vez que el alumno se siente en su escritorio, puede tener en la parte izquierda del mismo una cubeta con bolas de distintos colores, y más a la derecha, en el centro del pupitre, estarían colocadas varias cajas vacías con tapas con los mismos colores que las bolas. De esta forma, el alumno tendría que ir introduciendo las bolas de un color en su correspondiente caja, siguiendo el orden de izquierda a derecha de las citadas cajas para ir realizando la tarea y, al mismo tiempo, el alumno poder manejar el desarrollo de la actividad, así como poder ir descubriendo la cantidad de tarea a realizar, hasta su finalización en que se produciría el emparejamiento respecto a la caja situada más a la derecha. Finalizado esto, el niño debería dejar todas las cajas en un estante o armario para que el alumno pudiera entender que ha acabado y con ello comprender la finalidad de la tarea, y es que *“el concepto de acabado es un elemento organizador y motivador clave para las personas con TEA”* (El método TEACCH, s. f., p. 22). Como último paso, se debería emplear un elemento de transición que permitiera conocer al alumno cuál es la siguiente actividad, bien fuera a través de un marcador indicativo o acudiendo al área en que se encontrase el calendario individual, p. ej.

No debemos dejar de lado que los sistemas de trabajo van a permitir, una vez que se hayan interiorizado por los alumnos, aplicar estrategias de flexibilización similares a las ya comentadas en el epígrafe anterior respecto a los calendarios, constituyendo la combinación de calendarios y sistemas de trabajo dos factores significativos que *“fomentan la independencia y la flexibilidad”* (El método

TEACCH, s. f., p. 22), y sin olvidar que en los sistemas de trabajo los reforzadores positivos o premios pueden estar desde el principio de la tarea (Martín, 2006), lo que va a ayudar a motivar a los alumnos con TEA al igual que sucedía cuando hablábamos del uso de los calendarios.

Por último, nos gustaría analizar de qué manera el maestro debería intervenir a la hora de implementar sistemas de trabajo. Respecto a ello, siguiendo las directrices de Aguirre et al. (2008), aplicables a diferentes estrategias relacionadas con el sistema TEACCH, nos parece oportuno verificar el siguiente orden de mayor a menor grado de intervención, partiendo del nivel de independencia adquirido o que vaya incorporándose por el niño autista:

1. Trabajo cara a cara profesor-alumno en el inicio del aprendizaje de este tipo de estrategia, y, también, respecto a los alumnos de baja funcionalidad. Este posicionamiento va a permitir una ayuda más directa al alumno ya que se dedica especial atención a la comunicación y la interacción social para motivar al niño, así como ello va a permitir emplear técnicas de modelado (o imitación) o moldeamiento (puede comenzar como una ayuda física o acompañamiento del profesor en la realización de cada uno de los pasos y convertirse en una herramienta de encadenamientos de sucesivas secuencias).
2. Colocación del profesor en posición oblicua, lo que va a permitir otorgar un peldaño más de independencia al alumno, aunque con supervisión y observación de lo realizado.
3. Colocación del profesor al lado del alumno, técnica que se puede implementar en los primeros momentos en que el niño demuestre una realización correcta del sistema de trabajo, y, por lo tanto, sea capaz de llevar a cabo operaciones más complejas. Aun otorgando mayor grado de autonomía, el profesor sigue estando próximo al alumno para brindar las ayudas que sean necesarias.
4. El profesor, cuando existe un importante grado de autonomía, y observa que el niño ha adquirido las habilidades necesarias para llevar a buen término el sistema de trabajo, se distancia del alumno, aunque ello no significa que vaya a desaparecer la observación, sino que simplemente esta se reduce para dejar que el niño incremente su independencia.

3.2.1.4 Organización visual

Ya se ha venido explicando la importancia del factor visual o de que las actividades transmitan de forma clara y sencilla las pautas y finalidades de las diferentes tareas. Las claves visuales son un punto de apoyo que el sistema TEACCH aprovecha porque normalmente los niños autistas procesan más fácilmente la información de carácter visual. De esta manera, hablar de organización visual es una forma de interrelacionar las anteriores tres estrategias y nos ayuda a entender la importancia de los elementos visuales.

De un lado, los niños autistas tienen verdaderos problemas de organización en sus tareas y se distraen con facilidad. Todo ello lleva a que la estructura visual del espacio, así como la distribución

del material didáctico y el mobiliario, sean elementos decisivos a la hora de evitar distracciones y conductas problemáticas, al mismo tiempo que posibilitan encaminar o encauzar el trabajo del niño autista. Si, p. ej., queremos enseñar a pintar a un alumno con TEA, va a ser necesario que le otorguemos un espacio concreto y determinado, y no una mesa amplia, espacio en el que el niño deberá conocer exactamente dónde se ubican el pincel, las pinturas, y la lámina a rellenar. Para ello, siguiendo a Gándara (2007), los marcadores y claves visuales se convierten en una herramienta útil para clarificar la información, pudiéndose emplear con ellos distintas técnicas que generen una llamada de atención en el niño como, p. ej., el subrayado de palabras relevantes, el etiquetado, la codificación por colores de determinada información, el aumento o ampliación de las imágenes, o la visualización de objetos que estén dentro de su esfera de intereses, por decir algunas.

De otro lado, no debemos asumir que el niño con TEA vaya a saber autogestionar las diferentes variables de su entorno, por lo que el espacio en el que trabaje tiene que guiarlo a la realización y finalización de su tarea, esto es, el alumno debe poder predecir, sin ningún tipo de ambigüedad cómo finalizar su actividad, elemento esencial en los sistemas de trabajo. Por este motivo, el *“producto final de la actividad debe estar claro desde el comienzo de la actividad, de esta forma le ayudamos a realizar la actividad con sentido y significado”* (Martín, 2006, p. 100).

Con todo, hemos de prestar especial atención al carácter funcional de la información visual: esta debe facilitar el seguimiento de cualquier actividad, esto es, las diferentes claves visuales deben ser una suerte de instrucciones que conduzcan al alumno con TEA a ejecutar, paso a paso, su actividad, teniendo mayor importancia que el alumno sepa seguir el proceso y gestionar las instrucciones que completar la misma tarea. De hecho, la anticipación y predictibilidad otorgarán sentido a cualquier tarea, lo que generará mayor seguridad en el alumno que facilitará que se preocupe más en el proceso que en el resultado.

Las instrucciones visuales podrán presentarse en una plantilla que sirva como modelo de imitación del alumno, como guía que le ayude a buscar semejanzas y emparejar objetos en el sistema de trabajo, o como un mecanismo claro de las diferentes secuencias que ha de seguir para realizar la tarea. El alumno con TEA, de esta manera, incorpora en su forma de actuar, a base de práctica y repetición, esta forma de trabajo altamente secuenciada que le permitirá centrar su atención en lo relevante y no perder *“la continuidad de acción”* (Martín, 2006, p. 100). Precisamente, esto mismo, va a posibilitar la flexibilización (El método TEACCH, s. f.) de los sistemas de trabajo y los calendarios, p. ej., y con ello la introducción de cambios en las diferentes tareas, siendo ello posible porque el niño ha comprendido el funcionamiento básico de las instrucciones: el seguimiento de la secuenciación y el conocimiento de cuándo finaliza la actividad. Esto nos ofrece la puerta de acceso a la inclusión paulatina de cambios en el contenido, respetando la estructura y el orden de los materiales.

En definitiva, de lo que se trata es de ofrecer al alumno una metodología de trabajo visual, organizado y secuenciado para evitar *“los errores o los intentos múltiples”* (Gándara, 2007, p. 35),

partiendo del hecho que no es adecuado trabajar con una metodología ensayo-error ni con actividades excesivamente abiertas. Por este motivo, siguiendo con el ejemplo anterior, si nuestro alumno autista tuviese que pintar una mariposa cuya forma ya estuviera dibujada en una lámina, pero no se especificase claramente el orden ni los colores de la primera ala, del cuerpo y de la segunda ala, posiblemente el alumno podría detenerse en la actividad, rayar o pintar de cualquier manera o incluso generar una situación de nerviosismo que acabase en una conducta disruptiva. Por eso, las plantillas y las guías visuales van a ser útiles, pero no debemos olvidar que lo más adecuado antes de comenzar a trabajar secuencias complejas será iniciar al niño en las tareas más simples (Martín, 2006) y ofrecerle apoyo en caso de ser necesario. Además, como se dijo antes, el profesor va a tener que evaluar la actuación del niño y en su caso cambiar la estrategia o los materiales, como podría suceder si el maestro cambiase los lápices de colores por pegatinas o “gomets”.

3.2.2 Comunicación y lenguaje en el sistema TEACCH

En el anterior subapartado, se han estudiado las aportaciones del sistema TEACCH en la enseñanza de los niños con TEA. Ahora nos gustaría analizar, siquiera sea de forma breve, las directrices que el mismo TEACCH tiene en cuenta a la hora de mejorar la comunicación y el lenguaje. Para comenzar, ya sabemos la importancia de la evaluación inicial y continuada en el abordaje de los niños con TEA en este sistema, ya que ello va a permitir individualizar los objetivos a lograr con los alumnos. En relación a esto, lo verdaderamente relevante es procurar en el niño autista una capacidad para comunicarse de forma funcional y no tanto *“el uso correcto del lenguaje”* (Gándara, 2007, p. 30). Para lograr que el alumno se comunique de forma funcional, y no de modo artificial, es necesario dotar de un significado a la comunicación, esto es, que tenga una utilidad para el niño, y para ello es tan importante trabajar tanto con la comprensión como con la expresión del lenguaje para generar intenciones comunicativas (El método TEACCH, s. f.).

Respecto a lo anterior, si queremos promover la mejora o adquisición de la comprensión en la comunicación es necesario que seamos conscientes de los déficits del niño autista, y, entre ellos, podemos destacar las limitaciones relacionadas con la atención, la memoria, la comprensión -no únicamente del lenguaje oral sino también del no verbal- y la expresión en general. Pues bien, para compensar estas carencias, vamos a poder utilizar un espacio estructurado que nos ayude a reducir las distracciones, mejorándose la atención, y también vamos a poder servirnos de apoyos o claves visuales para reducir los problemas de memoria (Gándara, 2007). Esto contribuye en la mejora de la comprensión del niño, lo que está unido a la expresión de este, para cuya consecución el TEACCH *“se sirve tanto del lenguaje verbal como de modalidades no orales”* (Rivière, 2010, p. 375), por lo que el uso de SAAC es plenamente compatible con la implementación de este método, y, de hecho, bajo nuestro modo de ver, recomendable.

Hasta ahora, sabemos que hay que trabajar con la comprensión y expresión del lenguaje, respecto a lo que resulta imprescindible la creación del contexto adecuado para que ello tenga lugar de forma efectiva, esto es, dentro del aula, y de forma claramente estructurada, espacial y temporalmente, apoyándonos en el uso de marcadores visuales y de sistemas como el PECS. Pero, ¿realmente así vamos a conseguir una comunicación funcional? Desde una perspectiva TEACCH, a la que nos adherimos, la respuesta debe ser NO. Y ello porque falta un elemento esencial del puzle, una *conditio sine qua non*: la generalización de las habilidades comunicativas en diferentes contextos (entornos, personas y actividades), esto es, “*utilizar habilidades aprendidas en tantos ámbitos como sea posible*” (Gándara, 2007, p. 29), haciéndose especial énfasis en los contextos naturales (Rivière, 2010), de ahí la importancia de instruir a los padres y a los maestros en las estrategias del sistema TEACCH, teniendo en cuenta que ambas partes deben coordinarse y ser coherentes en su aplicación (Gándara, 2007). Por este motivo, un objetivo fundamental del TEACCH es que el niño haga un uso espontáneo de la comunicación en situaciones naturales (El método TEACCH, s. f.) y con ello crear una intención comunicativa. O para ser más claro, bajo nuestro modo de ver, se trata de evitar enseñar al niño actos de habla aislados y aproximarlos al máximo a la comunicación e interacción de carácter social, aunque somos conscientes de las dificultades de abstracción que se han mencionado en este documento.

A la hora de trabajar el área de la comunicación con el niño autista, el sistema TEACCH, tal y como se dijo antes, otorga una gran importancia a la evaluación individualizada inicial y continua del alumno para poder conocer sus destrezas o puntos fuertes. En este sentido, hay que trabajar a partir de habilidades existentes y se tiene en cuenta, para ello, la multidimensionalidad de los actos comunicativos, que presentan los siguientes parámetros o dimensiones siguiendo a Rivière (2010): 1) la función, que se refiere a las diferentes funciones del lenguaje tanto de carácter protoimperativo o imperativo (pedir, rechazar...) como protodeclarativo o declarativo (comentar, analizar...); 2) el contexto en que se produce la comunicación (personas, lugares...); 3) las categorías semánticas que utiliza el niño, lo que está unido a la función de esas categorías (objetos, acciones, personas, atributos...); 4) la estructura o forma en que se expresa o manifiesta la comunicación; y 5) la modalidad en que se lleva a cabo la comunicación (verbal o no verbal, p. ej.). Autores como Gándara (2007) o Gortázar (1995), incluyen la dimensión del léxico o palabras específicas.

En cualquier caso, todos estos autores tienen algo en común a la hora de llevar a cabo la intervención comunicativa del niño: por cada objetivo comunicativo que se trabaje no se debe modificar más de una dimensión (Gortázar, 1995; Gándara, 2007; Rivière, 2010), resaltándose la relevancia de enseñar cada vez una habilidad. Así, si queremos enseñar una palabra nueva como “gato”, entonces hemos de procurar realizar el abordaje partiendo de las habilidades ya aprendidas y generalizadas: hemos de partir de la misma modalidad comunicativa (PECS, p. ej.), del mismo contexto (en el aula, p. ej.), de la misma estructuración de la comunicación (a nivel fonológico y morfosintáctico), de la misma función (v. gr., pedir), y de la misma categoría semántica (animales).

Veamos ahora con detenimiento los SAAC como herramienta que nos va a servir como elemento de trabajo que nos ayude a configurar e implementar mejor el sistema TEACCH y el SCPE.

3.3 LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN

3.3.1 Qué son, cuáles son sus tipologías, y su eficacia

Siguiendo lo que indican Bonnin, Muñoz y Pascual (2010) el *“objetivo de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación es facilitar un conjunto de códigos que permitan desarrollar al niño las capacidades de representación y llevar a cabo actos de comunicación”* (p. 30). Concretamente, los SAAC son sistemas *“no verbales de comunicación que se emplean para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral”* (Fuentes-Biggi et al., 2006, p. 429), y para ello utilizan claves visuales tales como dibujos, signos, objetos, símbolos pictográficos, ideográficos o abstractos, a través de medios o soportes físicos, las nuevas tecnologías o incluso el propio cuerpo como herramienta.

Hemos de pensar que los SAAC, siguiendo a Molina (2006), van a ayudar a los niños con TEA a realizar actos de comunicación funcional, esto es, una comunicación que sea eficaz, así como facilitarán que esta sea a su vez espontánea y generalizable a diferentes ámbitos, y en definitiva los SAAC dotan de *“un código funcional, útil y eficaz”* (Bonnin et al., 2010, p. 30). En este sentido, el éxito de los SAAC radica en el hecho de que son facilitadores del pensamiento concreto propio de los autistas que les impide acercarse o entender el mundo abstracto o simbólico (Gándara, 2007), además que aproximan al alumno a la interacción social. De esta manera, el uso de los SAAC provee al niño con TEA de un instrumento físico y claro que se aproxima a su forma de comprender todo aquello que le rodea, siendo relevante el hecho de que se debe emplear el SAAC que más se adapte al alumno, potenciando el empleo de varios sistemas en el caso de que ello vaya a beneficiar al niño e incluso es posible la combinación de los SAAC con códigos vocales (Molina, 2006).

Visto lo anterior, existen una multitud de SAAC en la actualidad que se pueden clasificar en dos grandes grupos: los sistemas de signos o códigos no vocales sin ayuda o soporte físico, de un lado, y los sistemas representativos o asistidos que necesitan de un soporte físico (Tabanera, 2012).

Dentro del primer grupo, podemos destacar el uso de la lengua de signos, los gestos de uso común, lenguajes codificados gestuales (Tabanera, 2012) o el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer (Rebollo et al., 2001). En el segundo grupo, podemos encontrar el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) de Roxana Mayer Johnson (Torres, 2010), y el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes o Figuras conocido como PECS por sus siglas en inglés (Frost y Bondy, 1996), por decir los más frecuentemente utilizados.

En el SPC se utilizan pictogramas sencillos fáciles de reconocer que incluyen la palabra escrita de lo representado, y todo el material de apoyo utiliza un vocabulario que se divide en seis categorías funcionales que son personas, verbos, descriptivos (adjetivos y adverbios), nombres, miscelánea (colores, el alfabeto, números, conceptos de tiempo, entre otras palabras y conceptos) y social, esta

última referida a palabras empleadas en las relaciones sociales (Torres, 2010). Estas categorías se diferencian por colores para facilitar la comunicación: personas (amarillo), verbos (verde), descriptivos (azul), sustantivos (naranja), miscelánea (blanco) y social (rosa o morado). Asimismo, el SPC se caracteriza porque no tiene una sintaxis propia, lo que permite o puede hacer aconsejable utilizar otros SAAC para mejorar la comunicación (Torres, 2010) conforme se vaya avanzando en su uso.

De otro lado, el sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer (SCT) es un SAAC bimodal porque utiliza dos modalidades de comunicación: el empleo de signos manuales y el lenguaje oral. En este sentido, este sistema lo que busca es la combinación de ambas modalidades para permitir al niño alcanzar la espontaneidad en el lenguaje, facilitar su comunicación partiendo de los intereses del niño, y buscar la mejora del habla gracias al apoyo de los signos empleados. De hecho, este sistema tiene como último propósito que se puedan ir retirando los signos para que el niño utilice solamente la lengua oral. En este sentido, las fases de este programa, siguiendo lo señalado por Rebollo et al. (2001), van desde el aprendizaje independiente de los signos, de un lado, y la imitación verbal, de otro. Todo ello de forma progresiva, pasando después al uso del habla signada, esto es, que el niño vaya aprendiendo a vocalizar y emplear poco a poco de forma eficaz determinadas palabras junto al uso de los signos previamente aprendidos hasta, en un escenario ideal, llegar a utilizar el lenguaje hablado sin ayuda de signo alguno.

Para finalizar con este epígrafe, siguiendo al ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006), es de destacar que según varios estudios, que incluían a personas con autismo y otros trastornos, el tratamiento mediante SAAC es *“eficaz para mejorar el comportamiento”* (p. 429). Asimismo, se ha constatado que el sistema PECS permite *“avances en las funciones comunicativas del alumnado”* (Fuentes-Biggi et al., 2006, p. 429), y se refiere que especialmente en niños pequeños de hasta siete años con TEA (Reza, 2012). Por todo ello, el ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006) aconseja el uso de SAAC *“para fomentar la comunicación; sobre todo, en las personas no verbales con TEA”* (p. 429).

En el siguiente subapartado analizaremos de forma breve el sistema PECS.

3.3.2 Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)

El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes, o en inglés *Picture Exchange Communication System* de donde deriva el acrónimo PECS, fue creado por Frost y Bondy (1996) como un SAAC dirigido a facilitar a los niños con TEA un sistema de comunicación funcional basado en la interacción entre el alumno y el profesor o entre aquel y otras personas, y presenta la ventaja, tal y como manifiestan aquellos autores, de no requerir materiales complejos, ni tampoco costosos, ni una alta cualificación profesional para su aprendizaje, ya sea por el maestro o incluso por los mismos padres del niño, lo que facilita su frecuencia de uso. Si a esto le unimos el hecho de que puede utilizarse en diferentes ambientes o contextos, ello va a permitir de forma más sencilla que el alumno con TEA generalice su aprendizaje.

Asimismo, este SAAC parte de los problemas en la comunicación social de los niños con TEA, y aunque comenzó siendo una herramienta usada en niños de corta edad -a partir de 18 meses de edad-, actualmente se puede emplear con personas de todas las edades (Frost y Bondy, 1996).

Este sistema se caracteriza por utilizar metodología conductista (Güemes et al., 2009; Frost y Bondy, 1996) para crear estímulos en el alumno que conlleven una respuesta que si es adecuada deberá ser reforzada positivamente, para lo que, en primer lugar, los instructores del niño deben conocer perfectamente cuáles son sus preferencias y así poder trabajar con ellas en busca de la generación espontánea del lenguaje. De esta forma, lo que hemos de tener presente es que esos reforzadores han de ser positivos, sin emplearse el reforzamiento negativo y evitando utilizar las expresiones que indiquen una negación o hagan patente un resultado equivocado (“no es así”, “no está bien”, “no me gusta”, “te has equivocado”), desprendiéndose ello de Frost y Bondy (1996). Siguiendo con esta idea, el programa se organiza partiendo de la comunicación funcional del niño, esto es, hemos de trabajar con aquello que es más tangible para él, y precisamente la función de pedir tiene un papel protagonista al igual que sucede en otros SAAC como el SCT (Rebollo et al., 2001). De hecho, bajo nuestro punto de vista, a esto se dedican las primeras cinco fases del programa, aunque cada vez de forma más elaborada, espontánea y autónoma, mientras que en la última fase se trabaja con los comentarios, debido a que se prevé la búsqueda de explicaciones, lo que está relacionado con el hecho de compartir experiencias.

Asimismo, una cuestión esencial a la hora de trabajar con este sistema radica en la elección y utilización de elementos o signos que pueden ser más o menos representativos de aquello a lo que representan. Así, desde lo más concreto hasta lo más abstracto, podríamos emplear única o combinadamente objetos reales, una parte de estos objetos, etiquetas, fotografías, dibujos y la palabra escrita. De hecho, también es aconsejable el uso de estos símbolos para representar contenidos abstractos para el niño (Molina, 2006), como sucedería si el niño asociase un tenedor a la acción de comer. De otro lado, es muy habitual a la hora de utilizar imágenes emplear los pictogramas del SPC, tal y como recomiendan Frost y Bondy (1996). Sean unos símbolos u otros, para el desarrollo de este programa es necesario utilizar un tablero o panel comunicador que va a servir para contener los mencionados apoyo visuales antes mencionados, siendo adecuado el uso de velcro para poder manejar mejor el alumno los materiales y que no se pierdan.

Tal y como nos exponen Frost y Bondy (1996), las seis fases de este programa son:

1. *El intercambio físico.* Aquí el niño necesitará la ayuda de dos personas, una se sentará delante de él y le mostrará algún elemento que esté dentro de sus preferencias (algún alimento, p. ej.), y que se halle a cierta distancia, y otra persona estará detrás del niño para ayudar a que este extienda el brazo (técnica de moldeamiento), agarre el símbolo y se lo entregue a la persona que está frente a él, que lo recibirá. Inmediatamente, este reforzará verbalmente la conducta para que el niño sepa que lo ha hecho correctamente, indicándole lo que ha pedido: “quieres una galleta”. Poco a poco, se tendrá que ir retirando la ayuda física.

2. *Aumentando la espontaneidad.* En esta etapa, el alumno gradualmente deberá poder ejecutar la acción de pedir por medio de símbolos a una mayor distancia del instructor: deberá primero poder ir a recoger la clave visual y posteriormente entregársela al maestro.
3. *Discriminación de la figura.* En esta fase, el niño gradualmente irá discriminando entre diferentes símbolos, que se irán aumentando gradualmente a la hora de realizar la selección.
4. *Estructura de la frase.* Aquí, el niño comenzará a estructurar sus peticiones a través de tiras porta-frases utilizando, con ayuda, una figura o símbolo que represente “yo quiero”.
5. *Respondiendo a “¿qué deseas?”.* Cuando el niño adquiere autonomía en la estructuración de peticiones, el instructor pasará a formular preguntas al alumno ayudándole acto seguido, moldeando la respuesta con el “yo quiero”, para después utilizar como estrategia la espera estructurada y observar si el niño es capaz por sí solo de responder la pregunta.
6. *Respuesta y comentarios espontáneos.* En este momento, el niño, además de contestar adecuadamente a la pregunta señalada en la fase anterior, deberá responder a preguntas del tipo, “¿qué ves?”, “¿qué tienes?” u otras. En este momento, estamos solicitando al niño, no únicamente que realice una demanda, sino que se le pide que explique o comente experiencias de lo que ve o de lo que tiene, p. ej.

En cualquier caso, y siguiendo a Molina (2006), con quien estamos de acuerdo, *“es más importante que el alumno comprenda un gran número de ítems (aunque sean de un nivel más bajo de representación) que avance en su capacidad de abstracción con pocos contenidos a comunicar”* (p. 81). Además, hemos de ser conscientes de las limitaciones que presentan los alumnos con TEA.

4. CONCLUSIONES

A continuación, vamos a proceder a escribir una serie de conclusiones que demuestran la consecución del objetivo general y los objetivos específicos que se explicitaron en la Introducción de este trabajo, resultado al que hemos llegado después de varios meses de trabajo e investigación:

1. El autismo, y en su dimensión más amplia los TEA, es un trastorno que se materializa en una serie de déficits relacionados con la interacción social, la comunicación y el lenguaje, y la inflexibilidad en el pensamiento, las actividades y las conductas (falta de teoría de la mente, simbolización, intereses restringidos, estereotipias, afección a rutinas, p. ej.). Los síntomas que patentizan estas carencias son distintos, y se presentan en diferentes grados atendiendo a cada persona, por lo que ello implica que existe una gran heterogeneidad dentro del espectro autista, que se da incluso entre aquellas personas que presentan cuadros o trastornos similares.
2. Todo esto, conlleva que el tratamiento del autismo sea una cuestión compleja y difícil de concretar, partiendo, además, de que estamos ante un trastorno que no tiene cura y que se extiende a lo largo de toda la vida del autista. Siendo conscientes de ello, sí que podemos afirmar que se pueden mejorar las

competencias de los niños con TEA, al mismo tiempo que se disminuyen los déficits mencionados. Esto ha generado a lo largo de décadas el surgimiento y resurgimiento de multitud de tratamientos para poder alcanzar una mejora de la calidad de vida de estas personas.

3. No hay un único y exclusivo tratamiento que se pueda calificar como el más adecuado, pero es una cuestión poco discutida que la intervención educativa es una de las principales formas, por no decir la principal, para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA, constituyéndose en una herramienta esencial para ayudar a compensar sus limitaciones. Esto no significa que se deba negar la necesidad concomitante de la aplicación de emplear medios terapéuticos relacionados con la salud mental, tales como la farmacología y/o la intervención psicológica, p. ej., teniendo en cuenta las conductas de la persona autista y su nivel de gravedad.

4. Tampoco existe un tratamiento único y universal en el abordaje educativo del niño con TEA, por lo que todo apunta a que una buena combinación de diferentes métodos o programas puede contribuir a incrementar las posibilidades de inserción del niño en el sistema educativo, penetrar en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje y adquirir habilidades académicas y extraacadémicas que le otorguen, en definitiva, cierto grado de autonomía para poder acercarse más a ser un ciudadano del mundo en el que saber manejarse mínimamente, más que un esclavo de su “invidencia mental” (falta de teoría de la mente). En este sentido, los métodos que se coordinen o se compatibilicen deben ser adaptados a las necesidades del niño con TEA y a sus padres, y, al mismo tiempo, deben tener o bien una efectividad acreditada por la evidencia científica o bien, cuando menos, tener un nivel de aceptación social notable en las familias, los maestros y otros profesionales, y, en ambos casos, también estar recomendados por expertos en la materia.

5. En cualquier caso, respecto a estos alumnos, el tratamiento educativo tiene que ser continuo, coordinado, interdisciplinario, intensivo, temprano, así como existir coherencia entre los padres, los profesionales y los maestros, y no debemos olvidar la relevancia de la generalización de los aprendizajes para que estos sean realmente eficaces.

6. En el alumno con TEA, los comportamientos problemáticos son un verdadero muro que pueden impedir el acceso del niño a la enseñanza o, en el mejor de los casos, dificultar su grado de aprendizaje. Estas conductas no se limitan a las agresiones o a las rabietas, sino que también debemos incluir otras como las estereotipias, los rituales, la hiperactividad, el autoaislamiento, los trastornos del sueño o problemas de alimentación, el mutismo, entre otras. En este sentido, el ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006) señala que los programas y técnicas conductuales son fundamentales tanto para afrontar los problemas de conducta de las personas con TEA como para promover el desarrollo de estas, esto es, la metodología conductista en general no debe ser encasillada en su potencial de tratamiento de las conductas disruptivas, sino también debe tenerse en cuenta su posible aportación en el desarrollo cognitivo del niño con TEA.

7. Para abrir la puerta de la enseñanza, entre las metodologías de corte conductual que más efectividad ha demostrado empíricamente, con el apoyo de diversas instituciones especializadas en el autismo, se halla el SCPE. Este se basa en un conjunto sistematizado de principios que centran su foco de atención en las conductas problemáticas, pudiendo aplicarse a personas, como los niños con TEA, que presenten grandes dificultades de adaptación en el entorno escolar. Además, se caracteriza por el respeto a los intereses y la dignidad de los alumnos, promoviendo a nivel conductual el reforzamiento positivo.

8. El SCPE, a la hora de tratar las conductas disruptivas, parte de un análisis funcional de la conducta para saber qué objetivos o finalidades persiguen los niños con la elicitación de la misma y cuál es el motivo que ha llevado a que se produzca el comportamiento, para lo que se analiza también el contexto que rodea a la conducta indeseada: los antecedentes, las consecuencias, el ambiente o entorno en que se produce. A partir de esto, el SCPE propone la necesidad de controlar y modificar estas variables del contexto como medio para conseguir el objetivo final de este tratamiento: crear y mejorar habilidades socialmente relevantes que lleven a evitar la conducta problemática. Con esto queremos decir que lo verdaderamente importante no es tanto eliminar o reducir el comportamiento problemático, sino evitar la conducta disruptiva para hacerla ineficaz. Con ello, no se propone una huida, sino que el comportamiento indeseado pierda su efecto y se vea relegado por la aparición de nuevas o mejoradas habilidades. Esto quiere decir que el SCPE parte del problema para transformarlo en una habilidad, de ahí radica su diferencia con otras metodologías conductistas que están basadas en la modificación de la conducta. Estas habilidades a adquirir, primeramente, puede ser habilidades que sustituyan las conductas alternativas, esto es, que se conviertan en un medio socialmente adecuado para que el niño realice lo que desea, pero no se trata de dejar totalmente en las manos del niño su propia educación, sino que adquiere mayor trascendencia el aprendizaje de lo que hemos llamado habilidades generales, junto a las que también se enseñan habilidades de afrontamiento para aumentar el nivel de autocontrol del niño.

9. El SCPE, como hemos dicho, está formado por una serie de principios de carácter global y teóricos, pero precisa para su verdadera eficacia de una aplicación real y práctica. ¿Y cómo se consigue esto? Pues a través de técnicas conductuales empíricamente válidas que respeten aquellos principios. La cuestión es que llegamos a la conclusión de que estas técnicas son elementos dispersos que requieren, a su vez, de un hilo conductor, una forma de trabajo o, por decirlo de otra manera, de unas directrices que faciliten la implementación consistente del SCPE partiendo de las particularidades y déficits del niño con TEA. Aquí aparece en escena el sistema TEACCH.

10. El sistema TEACCH permite completar esta laguna dejada por el SCPE. ¿De qué manera? A través de la estructuración de la enseñanza tanto física como temporal. Respecto a esto, hemos de indicar que la estructuración va a permitir respecto al alumno con TEA: 1) reducir o eliminar sus distracciones y mejorar su nivel de atención y concentración, y así se podrá facilitar la comprensión de este, gracias a la división física del espacio; 2) disminuir su ansiedad al poder predecir y anticipar los resultados

de una tarea o guiarse por las actividades del día con la ayuda de calendarios, p. ej.; 3) trabajar de forma sistematizada, incorporando estrategias de secuenciación y orden que le darán mayor seguridad, aprovechando su capacidad de establecer rutinas o rituales propios, pero en su propio provecho, y con la ayuda de claves visuales que son un elemento esencial en el seguimiento del sistema TEACCH porque estos niños tienen un buen pensamiento visual, más que auditivo; 4) partir de sus propios intereses y habilidades, lo que incrementará el grado de eficacia y generalización de aprendizajes en el alumno, lo que está unido al uso del TEACCH en contextos naturales y a la importante colaboración de los padres.

11. Lo anterior significa que el TEACCH va a facilitar la aplicación de técnicas conductuales y que es perfectamente compatible con el SCPE. Es más, además de proveerle de un sostén procedimental, el TEACCH introduce un elemento clave en la implementación del SCPE: la flexibilización. El niño con TEA, al aprender el funcionamiento de los sistemas de trabajo y de la organización temporal, va a adquirir una estructura de trabajo que, al mismo tiempo, va a permitir prudentemente algunas variaciones en su contenido, respetando los cimientos (v. gr. establecer nuevos eventos en el calendario, otras actividades dentro del sistema de trabajo...). Esto es relevante porque con ello se pretende disminuir la inflexibilidad propia de los niños con TEA, y también ayudará a que este adquiera las habilidades generales que indicábamos antes sobre el SCPE, y, con todo, el alumno tendrá mayores recursos y podrá evitar la conducta disruptiva.

Aunque, a día de hoy, no se ha demostrado su efectividad empíricamente, no es menos cierto que este sistema tiene validez social, es funcional y ha sido recomendado por el ISCIII (Fuentes-Biggi et al., 2006) que señala que es razonable anticipar que la calidad de vida por el uso de estos tipos de métodos *“debe de ser muy superior a la de quienes carecen de ellos”* (p. 430).

12. Podemos concluir, además, que el SCPE y el TEACCH comparten características comunes: la importancia del papel de los padres, la relevancia de los intereses y preferencias de los alumnos, la consideración de que las conductas disruptivas son más bien una manifestación de los déficits del niño autista más que una forma caprichosa de enfrentarse a alguien, la necesidad de evaluación inicial y continua del niño, sus habilidades previas, la generalización del aprendizaje, la búsqueda de un aprendizaje funcional, la necesidad de un trabajo coordinado entre padres-maestro-profesionales y la necesidad de una coherencia en la actuación entre todos estos.

13. Si hasta ahora hemos visto que una de las claves en la intervención educativa del niño con TEA era la utilización de una metodología conductista, complementada por el sistema TEACCH, ahora es relevante indicar que la comunicación es otro elemento clave. De hecho, podemos concluir que sin comunicación no hay posible intervención ni mejora de ningún tipo. Si el niño con TEA no comprende lo que se le comunica, no se podrá implementar ningún tipo de metodología, y si no sabe expresarse, sea verbalmente o no, la efectividad de cualquier tratamiento se verá mermada.

14. La intervención educativa es un factor clave en la existencia de lenguaje y comunicación, teniendo en cuenta, además, que la ausencia de todo lenguaje se ha dicho que varía entre el 28 y 68 % (Martinsen, 2006). Asimismo, “entre el 50 y el 70 % de las personas con TEA no utilizan el lenguaje oral” (Fuentes-Biggi et al., 2006, p. 429). Esto nos muestra la importancia de trabajar en la adquisición del lenguaje y utilizar los SAAC.

15. El SCPE no utiliza ningún programa o metodología comunicativa, mientras que el sistema TEACCH tiene un componente comunicativo importante porque incluso estructura la forma de aprender para mejorar la comprensión y fomentar, con ello, una espontaneidad y una intención comunicativa que pueden generar lenguaje expresivo. En este sentido, el TEACCH ofrece una guía o forma de aprender basada en una serie de dimensiones (función, estructura, contexto, léxico, categorías semánticas, modalidad), partiendo de las limitaciones del alumno, y, en relación a ello, en la adquisición del lenguaje se tendrán que trabajar las habilidades una a una y sin modificar más de una de aquellas dimensiones por cada habilidad que se trabaje, lo que permite tener en cuenta el ritmo de cada alumno. La estructuración facilita el camino de la comunicación.

16. El TEACCH también antepone la funcionalidad de la comunicación a su forma, y permite la utilización de distintas modalidades de comunicación, verbal o no. En este sentido, concluimos que para poder implementar el sistema TEACCH se necesitan herramientas complementarias que posibiliten la comunicación, partiendo de las grandes dificultades verbales del niño con TEA. Por todo ello, se convierte en una pieza esencial del puzle los SAAC, ya que además utilizan claves visuales que son más sencillas de captar por los niños con TEA, teniendo en cuenta que el TEACCH emplea como instrumento de apoyo las claves visuales.

17. De entre los SAAC existentes, consideramos que el PECS es una opción válida, teniendo en cuenta que según la evidencia científica su implementación permite avances en la función comunicativa. En este sentido, el PECS es perfectamente combinable con el SCPE y el TEACCH porque considera relevante el trabajo y la coordinación padres-maestro-profesionales, los intereses del alumno, sus habilidades previas, la espontaneidad del lenguaje, la funcionalidad de la comunicación (trabajándose de lo más concreto a lo más abstracto), el uso del sistema en diferentes entornos, la generalización del aprendizaje, y, por último, el PECS tiene una base conductista, lo que aproxima a este SAAC al SCPE.

18. A la hora de llevar a cabo una intervención educativa relacionada con la comunicación, la funcionalidad debe ser lo primero, arrancando con las funciones protoimperativas e imperativas, siendo conscientes de las limitaciones en la teoría de la mente de los niños con TEA, esto es, de su dificultad de entender y expresar un uso social del lenguaje. Por lo que, en un estadio más avanzado, debe trabajarse con la comprensión de las convenciones sociales, siquiera sea de forma mecánica. Lo anterior, no significa que se excluya el uso de herramientas como el trabajo en grupo, entre iguales o el inicio a las conversaciones, sino todo lo contrario. Reconocemos la importancia de insertar al niño en el mundo, por lo que el trabajo en contextos naturales y sociales, va a ser una clave en la adquisición del lenguaje

del niño, aunque ello no contradice el hecho de que se debe ir de la nada a lo básico, de lo básico a lo funcional, y de lo funcional a lo social.

19. El maestro tutor debe participar activamente en la educación de los niños con TEA, por lo que es una pieza esencial. Es importantísimo que el profesor, tanto de un aula ordinaria como de una EEE, actúe, se implique, tenga un fuerte compromiso con estos alumnos, tenga una mínima formación en relación al autismo, así como paciencia, responsabilidad, flexibilidad y dedicación. Tiene que ser valiente y resuelto. Asimismo, debe ser un buen lector de comportamientos, para poder detectar posibles conductas disruptivas o problemas de salud de estos niños. Es necesario que el maestro entienda que el tratamiento educativo no se puede basar en técnicas reactivas, sino que tiene que saber comprender que la atención a largo plazo es importantísima en la adquisición de habilidades. Asimismo, tiene que ser coherente en su actuación con los padres y otros profesionales, y reforzar las conductas y los aprendizajes socialmente relevantes continuamente para que no caigan en el olvido.

20. Asimismo, también consideramos que el maestro tutor no debe ser un “factótum” o “una persona que lo puede todo”, ya que también debe asumir sus carencias y que la mejor forma de trabajo es la interdisciplinaria, por lo que debe colaborar activamente con los padres y otros profesionales.

21. El papel clave asignado al maestro tutor tiene como contrapunto el hecho de que en los centros ordinarios se ha puesto de manifiesto la falta de formación, de implicación y de compromiso de sus maestros, lo que unido a la insuficiencia de recursos nos muestra un panorama a mejorar.

22. Por último, en la Introducción de este documento indicábamos que el objetivo general del trabajo era reflexionar sobre la intervención educativa del niño con TEA desde una perspectiva conductual y comunicativa. Sobre esto, hemos llegado a la conclusión de que, después de mucho análisis y estudio, la tríada SCPE-TEACCH-SAAC es una intervención multidimensional que se focaliza inicialmente en las conductas problemáticas de cualquier índole (SCPE) para construir a partir de ellas una serie de habilidades que son los puntales de un puente de comunicación (TEACCH) con unos pasamanos (SAAC) que nos ayudarán a interactuar con otras personas que circulen por él, y desde este camino se vislumbra el final de un largo recorrido con una resplandeciente luz que nos hace recordar que, si bien es cierto que la solución todavía no ha llegado, sí que podemos pensar en la mejora de los síntomas y déficits de nuestros queridos alumnos con TEA. Consideramos que la sociedad, las familias, la escuela y los gobiernos tienen que aproximarse a este deseo, abrir su mente al cambio y aunar esfuerzos para permitir implementar nuevas estrategias didácticas.

5. PROSPECTIVA

De acuerdo con las conclusiones anteriores, consideramos que hay aspectos que hay que mejorar y cuestiones de futuro que se deben recalcar. Veamos:

1. Hemos reflexionado, y mucho, sobre la importancia de la implicación de los padres en la intervención educativa de sus hijos con TEA. En este sentido, este papel relevante de los padres requiere de ellos mucho tiempo, entrenamiento y formación, y una fortaleza que no todos tienen, por lo que la realidad nos muestra que no siempre los progenitores pueden actuar como seres humanos implicados al 100 % en la educación y mejora de su hijo con TEA. Ello no debe obstaculizar el empleo de los métodos explicados, a pesar del enlentecimiento en el aprendizaje del niño y la dificultad de obtener resultados eficaces a largo plazo.

En relación a esto, consideramos que se podría incrementar la comunicación entre padres y maestros por medio de reuniones periódicas más asiduas o cuando fuesen necesarias; o implementar el uso real y efectivo de las agendas, de tal manera que los padres comentasen las diferentes incidencias y experiencias (no solo las incidencias o problemas) de los niños diariamente a los maestros, y que estos hicieran lo mismo. De otro lado, no podemos evitar pensar que los recortes que en la actualidad se están llevando a cabo en España contribuyen a incrementar la brecha entre el alumnado ordinario y los niños con necesidades educativas especiales.

2. Partiendo de lo indicado sobre la falta de implicación, compromiso, recursos y formación en la escuela ordinaria, consideramos que una posible forma de mejorar esto sería a través del asesoramiento de otros maestros tutores y profesionales de las EEE, así como sería posiblemente productivo una coordinación real con los EAP, además de con los padres como antes se dijo.

3. Se ha podido comprobar la insuficiencia de recursos materiales y humanos, más agudizada en las escuelas ordinarias. Pero también hay que traer a colación el factor tiempo. Llevar a la perfección las diferentes metodologías es harto complicado, por lo que a veces sería más recomendable plantearse objetivos asumibles, aunque no cumpliesen todas las expectativas del programa concreto. En este sentido, hay objetivos de aquellos métodos que pueden ser muy difíciles de lograr, no únicamente por el propio niño, que podría incluso adquirir nuevas habilidades, sino porque el mismo contexto y la limitación de tiempo no permiten, a veces, aspirar a más. Es una cruda realidad, pero es mejor que los niños adquieran cierto grado de autonomía que confundirlos por la falta de continuidad en un programa o por la falta de personal cualificado, entre otros motivos. Aun así, consideramos que se deben realizar pasos firmes para disminuir las limitaciones a la inclusión educativa de los niños con TEA, y crear sinergias entre las EEE y las escuelas ordinarias.

4. Las nuevas tecnologías o TIC (tecnologías de la información y la comunicación), pueden ser herramientas que agilicen las tareas de preparación de materiales, que reduzcan el tiempo de trabajo en la escuela, teniendo en cuenta que son más manejables y ágiles que llevar un tablero de comunicación PECS colgando, p. ej., así como pueden ser un canal de comunicación que coadyuve en la interacción entre los alumnos y sus padres. Aunque en algunos casos puede ser costoso el pago determinadas licencias, o incluso la formación de los padres, lo cierto es que el software libre avanza en este terreno. Además, en el mercado, nos encontramos con dispositivos electrónicos varios (tablets, móviles,

portátiles...), que aunque pueden ser caros o su mantenimiento un problema, no se puede negar su fácil portabilidad y uso. Consideramos que las TIC se presentan como una línea de investigación de futuro que debemos seguir explorando, una viga maestra de la “nueva comunicación” que cualquier sistema educativo democrático tiene que inspirar, crear y fomentar en los niños, profesionales y familias, teniendo presente que, según Bonnin et al. (2010), las TIC mejoran la motivación y atención del alumno con TEA, disminuyen su frustración ante los errores, incrementan su autonomía y favorecen su autocontrol.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M. C y Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Alessandri, M., Thorp, D., Mundy, P. y Tuchman, R. F. (2005). ¿Podemos curar el autismo? Del desenlace clínico a la intervención. *Revista de Neurología*, 40 (Supl. 1), 131-136.

Álvarez-Castellanos, M. L., Camacho, M. S., Escobar, M. A., Gea, J. F., Tortosa, F. (1995). 1. Alteraciones de conducta. En Arnaiz, P. (Coord.) (1ª Ed.), *El PCC: autismo y atención a la diversidad* (pp. 35-43). Murcia: Universidad de Murcia.

Andreu, M. (2012). *Escolaritat compartida de l'alumnat amb trastorns d'espectre autista a Catalunya*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83532/MAiD_TESI.pdf?sequence=1

Arnaiz, P. (2003). Capítulo V. Incluyendo a los excluidos: cómo hacer que la educación llegue a todos. 3. Los profesionales y su formación desde la perspectiva de la inclusión. En Arnaiz, P. (1ª Ed.), *Educación inclusiva: una escuela para todos* (pp. 222-249). Archidona: Ediciones Aljibe.

Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28 (Supl. 2), 118-123.

Belinchón, M. (Dir.) (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Martín y Macías.

Bonnin, J., Muñoz, R. y Pascual, M. (2010). *Metodología de trabajo con personas con TGD y sus familias: Aplicación de las nuevas tecnologías*. Madrid: EducaMadrid. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Autismomaster.pdf

Canal, R. et al. (2002). Estrategias de intervención del plan de apoyo conductual. En Canal, R., Martín, M. V. (Coords.) (1ª Ed.), *Apoyo Conductual Positivo* (pp. 175-193). Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Junta de Castilla y León.

Centro de Documentación y Estudios SIIS de la Fundación Eguía-Careaga Fundazioa (2011). Diseño de planes de apoyo conductual positivo. En *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir mejor: Apoyo conductual positivo*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://sid.usal.es/docs/F8/FDO26168/apoyo_conductual_positivo.pdf

De Rivera, C. (2008). The Use of Intensive Behavioural Intervention for Children With Autism. *Journal on Developmental Disabilities*, 14 (2), 1-15.

El método TEACCH (s. f.). Material no publicado. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/7fbaf702-85c4-4f8b-a7c7-1c60caaffde0/resumenTEACCH.pdf

- Font, J. (2001). El suport conductual positiu: un model d'intervenció per al tractament de les conductes problemàtiques. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5 (1), 44-54.
- Frances, A., First, M. B. y Pincus, H. A. (1997). Parte III. Diagnósticos del DSM-IV. Capítulo 23. Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En Valdés, M. (Coord.) (1ª Ed.), *DSM-IV®. Guía de uso* (pp. 467-494). (Díaz, L., Herrero, M. J., Sureda, B., Torres, X., Trans.). Barcelona: Masson.
- Frost, L.A. y Bondy, A.S. (1996). *PECS. El Sistema de Comunicación por Intercambio de Figuras. Manual de Entrenamiento*. (Chojeda, J., Trad.). Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.jmunoz.org/files/9/Logopedia/Pecs/documentos/PECS_Manual_de_entrenamiento.pdf
- Fuentes-Biggi, J. et al. (Grupo de Estudios de Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III) (2004). *TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA: Una publicación que responde a las "preguntas más frecuentes" planteadas en el autismo*. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_16ra.pdf
- Fuentes-Biggi, J. et al. (Grupo de Estudios de Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III) (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43 (7), 425-438. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/Guia_buena_practica_tratamiento.pdf
- Gándara, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (4), 173-186.
- Gortázar, P. (1995). *Jerarquización de objetivos para el inicio del desarrollo del lenguaje y la comunicación en personas con autismo y T.G.D.* Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.asociacionalanda.org/pdf/Jerarquizacion_de_objetivos.pdf
- Güemes, I., Martín, M. C., Canal, R., y Posada, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: IIER-Instituto de Salud Carlos III.
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). Capítulo III: La integración y la educación en la diversidad en el contexto escolar. 3. Desarrollo profesional. En Jiménez, P. y Vilà, M (1ª Ed.), *De educación especial a educación en la diversidad* (pp. 337-382). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Lovaas, O. I. et al. (1989). *The me book*. (Del Barrio, V., Trad.). Recuperado el 18 de julio de 2013 de <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/librolovaas.pdf>
- Luque, D. J. y Romero, J. F. (2002) Capítulo VIII: Necesidades educativas especiales asociadas a los trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista). En Luque, D. J. y Romero, J. F. (1ª Ed.), *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular* (pp. 119-127). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Márquez, C. et al (2000). *Prevención de conductas desafiantes en autismo*. Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m9/ARCADE.pdf
- Martín, M. C. (2006). La respuesta Teacch en el aula para alumnos/as dentro del espectro autista. En Vázquez, C. M y, Martínez, M. I (Coords.) (1ª Ed.), *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I: Los trastornos del espectro autista* (pp. 86-103). Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Martinsen, H. (2006). Capítulo 3. Interacción, lenguaje y comunicación en niños con autismo. En Del Río, M. J. y Torrens, V. (Coords.) (1ª Ed.), *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo* (pp. 57-78). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Matos, M. A. y Mustaca, A. E. (2005). Análisis comportamental aplicado (ACA) y trastornos generalizados del desarrollo (TGD): su evaluación en Argentina. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 22 (1), 59-76.

- Molina, A. (2006). Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. En Vázquez, C. M. y Martínez, M. I (Coords.) (1ª Ed.), *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I: Los trastornos del espectro autista* (pp. 74-85). Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Mustaca, A. E. (2003). Análisis experimental del comportamiento y neurociencias. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 7-22.
- Nieto, J. M. (1999). Capítulo V: Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En Illán, N. (Coord.) (2ª Ed.), *Didáctica y organización en educación especial* (pp. 109-160). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Olivar, J., Belinchón, M. (1999). Capítulo I. Antecedentes teóricos y objetivos del estudio. En Olivar, J., Belinchón, M. (1ª Ed.), *Comunicación y trastornos del desarrollo* (pp. 19-35). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Peydró, S. y Company, J. (2009). Resultados de la terapia conductual intensiva en el niño pequeño con autismo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40-2 (230), 71-87.
- Rebollo, A. M. et al. (2001). *Diccionario de signos para alumnos con necesidades educativas especiales en el área de comunicación/lenguaje: programa de comunicación total, habla signada de B. Schaeffer*. Murcia: Consejería de Educación y Universidad de Murcia.
- Regier, D.A., Kuhl, E.A., Kupfer, D.J. (2013). The DSM-5: classification and criteria changes. *World Psychiatry*, 12 (2), 92-98.
- Reza, M. (2012). *Efectividad de las terapias conductuales en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Rivière, A. (2010). Capítol V. L'autisme. En Giné, C. (Coord.) (3ª Ed.), *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 315-387). Barcelona: UOC.
- Ruiz-Bikandi, U., Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19 (2), 105-122.
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho y M., Hernández-Latorre, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54 (Supl. 1), 63-71.
- Sugai, G. y Preciado, J. (2009). L'estat actual i els avenços en el suport conductual positiu a nivell d'escola. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 13 (1), 4-19.
- Tabanera, N. (2012). *Autismo: implementación de un sistema alternativo de comunicación en el aula de educación infantil*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado el 18 de julio de 2013 de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1089/1/TFG-B.%2029.pdf>
- Tamarit, J. (2007). Trastornos del Espectro de Autismo y Discapacidad Intelectual: reflexiones desde la complejidad. *Infancia y Aprendizaje*, 2007, 30 (3), 397-412.
- Torres, C. (2010). El Sistema Pictográfico de Comunicación. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6, 1-7. Recuperado el 18 de julio de 2013 de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=6699&s=>