



Autism Focused Intervention
Resources & Modules

AT

DOSSIER: ANÁLISIS DE TAREAS

Instituto de Desarrollo Infantil Frank Porter Graham de la UNC
Recursos y Módulos de Intervención Centrada en el Autismo
Sam, A., y equipo AFIRM, actualizado en 2024
Traductoras: Carmen Gándara, Araceli Arellano y Michelle Osuna, 2026



The National Professional
Development Center on Autism



**FRANK PORTER GRAHAM
CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE**

PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

1. **Índice de contenidos:** Esta lista detalla los recursos específicos de AT que se aplican al Análisis de tareas.
2. **Qué es AT:** Un resumen breve de las características principales del Análisis de tareas, incluyendo qué es, con quién puede utilizarse, con qué habilidades se ha utilizado y en qué entornos de instrucción.
3. **Base de evidencia:** La base de evidencia detalla los criterios del National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) para su inclusión como práctica basada en la evidencia y los estudios específicos que cumplen los criterios para el Análisis de tareas.
4. **Checklist de planificación:** Esta lista de verificación detalla los pasos para planificar el Análisis de tareas, incluyendo qué aprendizajes previos son necesarios, la recopilación de datos de línea base del objetivo/conducta/habilidad objetivo (si es necesario) y qué materiales/recursos se requieren.
5. **Otros recursos:** Otros recursos pueden incluir árboles de decisión, listas de verificación y/o formularios de plantilla que apoyarán el uso del Análisis de tareas.
6. **Guía paso a paso:** Utilice esta guía como esquema de cómo planificar, utilizar y supervisar el Análisis de tareas. Cada paso incluye una breve descripción como recordatorio útil durante el aprendizaje del proceso.
7. **Checklist de implementación:** Utilice esta lista de verificación para determinar si el Análisis de tareas se está implementando según lo previsto.
8. **Checklist de seguimiento del progreso:** Utilice este formulario como método para recopilar y analizar datos y determinar si el alumno dentro del espectro está progresando hacia el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo.
9. **Hoja de recomendaciones para profesionales:** Utilice esta hoja de consejos, dirigida a profesionales que trabajan con alumnado dentro del espectro, como recurso complementario para proporcionar información básica sobre el Análisis de tareas.
10. **Guía para familias:** Utilice esta guía, dirigida a familias o familiares de alumnado dentro del espectro, para ayudarles a comprender información básica sobre el Análisis de tareas y cómo se está utilizando con su hijo.
11. **Recursos adicionales:** Esta lista proporciona información adicional para aprender más sobre el Análisis de tareas, así como recursos.
12. **Normas del CEC:** Esta lista detalla las normas específicas del CEC que se aplican al Análisis de tareas.
13. **Glosario:** Este glosario contiene términos clave que se aplican específicamente al Análisis de tareas.
14. **Referencias:** Esta lista detalla las referencias específicas utilizadas para desarrollar este módulo de AT en orden numérico.



ÍNDICE

Análisis de tareas	
Base de evidencia	
Procedimientos del Análisis de tareas	
Hoja de adaptaciones	
Tablero Primero/Después	
Hoja de trabajo de Análisis de tareas	
Checklist de planificación	
Muestreo de refuerzos y checklist.....	
Jerarquía de indicaciones	
Árbol de decisión: Guía graduada	
Árbol de decisión: Indicaciones de menor a mayor	
Árbol de decisión: Indicaciones simultáneas	
Checklist de seguimiento del progreso	
Guía paso a paso	
Checklist de implementación: Encadenamiento hacia adelante	
Checklist de implementación: Encadenamiento hacia atrás	
Checklist de implementación: Presentación total de la tarea	
Hoja de consejos para profesionales	
Guía para familias	
Recursos adicionales	
Normas del CEC	
Glosario ...	
Referencias	

ANÁLISIS DE TAREAS

¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DE TAREAS?

El análisis de tareas puede utilizarse para descomponer habilidades o conductas complejas en pasos más pequeños y discretos. Una vez que la habilidad se divide en pasos, los adultos pueden ayudar al alumnado a dominar los pasos individuales y, posteriormente, encadenar los pasos más pequeños para adquirir la habilidad o conducta objetivo.

Las conductas encadenadas son aquellas conductas o habilidades que constan de múltiples pasos, como atarse los zapatos, hacer la compra, redactar un trabajo o cocinar. Una vez que las conductas encadenadas se descomponen en pasos más pequeños, los miembros del equipo trabajan con el alumno para enseñar de forma sistemática cada uno de esos pasos. A medida que el alumno domina los pasos individuales, irá adquiriendo gradualmente mayor autonomía en el uso de la habilidad o conducta objetivo.

BASADAS EN EVIDENCIA:

Según la revisión sistemática de 2020 realizada por el National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), el Análisis de tareas es una intervención focalizada que cumple los criterios de práctica basada en la evidencia con 13 estudios de diseño de caso único. El Análisis de tareas ha demostrado ser eficaz en alumnado de educación infantil (3-5 años), educación primaria (6-11 años), educación secundaria obligatoria (12-14 años), educación secundaria postobligatoria (15-18 años) y adultos jóvenes (19-22 años) dentro del espectro. Los estudios incluidos en el informe de PBE de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) detallan cómo el Análisis de tareas puede utilizarse de manera eficaz para abordar los siguientes resultados en relación con un objetivo/conducta/habilidad objetivo: académico/preacadémico, adaptativo/autonomía personal, comunicación, atención conjunta, motricidad, juego, social y vocacional.

¿CÓMO SE UTILIZA EL AT?

El Análisis de tareas puede ser utilizado por una variedad de profesionales, incluidos docentes, profesores de educación especial, terapeutas, personal de apoyo y profesionales de atención temprana en entornos educativos y comunitarios. Las familias y otros cuidadores también pueden utilizar el Análisis de tareas en el hogar.

CITA SUGERIDA:

Sam, A., & AFIRM Team. (2024). *Task Analysis, Updated*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Resources and Modules. <https://afirm.fpg.unc.edu>

PRÁCTICA BASADA EN EVIDENCIA

El National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice ha adoptado los siguientes criterios para determinar si una práctica está basada en la evidencia. El informe de PBE de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) proporciona más información sobre el proceso de revisión sistemática.

La eficacia debe establecerse mediante investigaciones de alta calidad, revisadas por pares y publicadas en revistas científicas, utilizando:

- Al menos 2 estudios de diseño de grupo aleatorizado o cuasi experimental, o
- Al menos 5 estudios de diseño de caso único/sujeto único, o
- Una combinación de evidencia de 1 estudio de diseño de grupo aleatorizado o cuasi experimental y 3 estudios de diseño de caso único/sujeto único.

DESCRIPCIÓN GENERAL:

Según la revisión sistemática de 2020 realizada por el National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), el Análisis de tareas es una intervención focalizada que cumple los criterios de práctica basada en la evidencia con 13 estudios de diseño de caso único. El Análisis de tareas ha demostrado ser eficaz en alumnado de educación infantil (3-5 años), educación primaria (6-11 años), educación secundaria obligatoria (12-14 años), educación secundaria postobligatoria (15-18 años) y adultos jóvenes (19-22 años) dentro del espectro. Los estudios incluidos en el informe de PBE de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) detallan cómo el Análisis de tareas puede utilizarse de manera eficaz para abordar los siguientes resultados en relación con un objetivo/conducta/habilidad objetivo: académico/preacadémico, adaptativo/autonomía personal, comunicación, atención conjunta, motricidad, juego, social y vocacional.

En la tabla siguiente se muestran los resultados de instrucción identificados por la base de evidencia según la edad de los participantes.

Edad	Académico	Adaptativo	Comunicación	Atención conjunta	Motor	Juego	Social	Vocacional
3-5		Sí	Sí	Sí				
6-11	Sí	Sí	Sí		Sí		Sí	
12-14	Sí		Sí	Sí		Sí		Sí
15-18								Sí
19-22								Sí

INFANTIL (3-5 AÑOS):

- Martins, M. P., & Harris, S. L. (2006). Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68. https://doi.org/10.1300/J019v28n01_04
- *Matson, J. L., Taras, M. E., Sevin, J. A., Love, S. R., & Fridley, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90023-2)
- *Tarbox, J., Madrid, W., Aguilar, B., Jacobo, W., & Schiff, A. (2009). Use of chaining to increase complexity of echoics in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 901. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-901>

EDUCACIÓN PRIMARIA (6-11 AÑOS):

- *Matson, J. L., Taras, M. E., Sevin, J. A., Love, S. R., & Fridley, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90023-2)
- Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to shop for groceries. *Exceptional Children*, 66(2), 273-288. <https://doi.org/10.1177/001440290006600210>
- Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/1088357610376945>
- Spooner, F., Kemp-Inman, A., Ahlgrim-Dezell, L., Wood, L., & Davis, L. L. (2015). Generalization of literacy skills through portable technology for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(1), 52-70. <https://doi.org/10.1177/1540796915586190>**
- *Tarbox, J., Madrid, W., Aguilar, B., Jacobo, W., & Schiff, A. (2009). Use of chaining to increase complexity of echoics in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 901. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-901>
- Tekin-Iftar, E., & Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with autism: General case training and observational learning. *The Journal of Special Education*, 44(1), 50-63. <https://doi.org/10.1177/0022466908325219>
- Yilmaz, İ., Birkan, B., Konukman, F., & Erkan, M. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 171-182.
- Yilmaz, İ., Konukman, F., Birkan, B., Ozen, A., Yanardağ, M., & Camursoy, I. (2010). Effects of constant time delay procedure on the Halliwick's method of swimming rotation skills for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 124-135.

EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-14 AÑOS):

- *Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-93. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1597-6>
- Browder, D. M., Trela, K., & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 206-219. <https://doi.org/10.1177/10883576070220040301>
- Lambert, J. M., Copeland, B. A., Karp, E. L., Finley, C. I., Houchins-Juarez, N. J., & Ledford, J. R. (2016). Chaining functional basketball sequences (with embedded conditional discriminations) in an adolescent with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0125-0>**

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER (15-18 AÑOS):

- *Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-93. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1597-6>
- *Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 155-171.

ADULTOS JÓVENES (19-22 AÑOS):

- *Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-93. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1597-6>
- *Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 155-171.

Notas: * indica que el estudio incluye participantes en al menos dos rangos de edad
La negrita indica estudios nuevos desde 2011 (de 2012 a 2017)

PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE TAREAS

ENCADENAMIENTO HACIA ADELANTE:

El primer paso de la cadena se enseña en primer lugar. A medida que se domina cada paso, se enseña el siguiente paso.

Al enseñar a un alumno a lavarse las manos, el paso de abrir el grifo se enseñaría y reforzaría antes de enseñar al alumno a frotarse las manos con jabón.

1. Indique al alumno que realice el primer paso identificado en el análisis de tareas. Utilice el procedimiento de indicación seleccionado (indicaciones de menor a mayor, guía graduada o indicaciones simultáneas). Asegúrese de utilizar cualquier material adicional creado, como un vídeo para modelado mediante vídeo o instrucciones visuales que puedan ayudar al alumno a realizar la habilidad o conducta.
2. Cuando el alumno complete el paso, refuércelo con refuerzo social y con un refuerzo tangible si corresponde.
3. Después de completar el primer paso, guíe al alumno a través de los pasos restantes.
4. Cuando el primer paso se haya adquirido, se añade el siguiente paso del análisis de tareas, uno cada vez.

ENCADENAMIENTO HACIA ATRÁS:

El último paso de la cadena se enseña en primer lugar. A medida que se domina cada paso, se enseña el paso anterior. Al enseñar a un alumno a lavarse las manos, el último paso de secarse las manos con una toalla de papel se reforzaría antes de enseñar al alumno a cerrar el grifo.

1. Proporcione ayuda al alumno para completar los pasos iniciales identificados. Por ejemplo, si la habilidad objetivo es lavarse las manos, el adulto ayudará durante todo el proceso de lavado de manos hasta el paso final (secarse las manos).
2. Indique al alumno que realice el último paso. Un adulto indicará al alumno que se seque las manos. Recuerde seleccionar el procedimiento de indicación (indicaciones de menor a mayor, guía graduada o indicaciones simultáneas) que mejor ayude al alumno a comprender lo que se espera. Además, asegúrese de utilizar ayudas visuales si corresponde.
3. Refuerce al alumno por completar el último paso. Utilice un refuerzo social como «Buen trabajo secándote las manos» junto con un refuerzo tangible, como una ficha o tiempo con un juguete favorito.
4. Cuando el último paso se haya adquirido, se añade el paso anterior, uno cada vez. Después de dominar el secado de manos, el alumno aprendería el paso anterior de cerrar el grifo.

PRESENTACIÓN DE LA TAREA COMPLETA:

El alumno realiza toda la cadena con refuerzo en cada paso y recibiendo el refuerzo más eficaz al completar la tarea.

Al enseñar a un alumno a lavarse las manos, se le indicaría y reforzaría en cada paso, proporcionando el refuerzo más eficaz en el paso final.

1. Utilice un procedimiento de indicación (indicaciones de menor a mayor, guía graduada o indicaciones simultáneas) y ayudas visuales o modelado mediante vídeo para ayudar al alumno a realizar cada paso del análisis de tareas. Por ejemplo, si la habilidad objetivo de un alumno es ponerse el abrigo, se pueden utilizar instrucciones visuales de cada paso del proceso junto con indicaciones físicas por parte del docente para ayudarlo a realizar la cadena de conductas.
2. Refuerce al alumno por completar cada paso. Asegúrese de reservar el refuerzo más eficaz para el paso final, cuando se haya realizado toda la habilidad o conducta. Por ejemplo, intente proporcionar refuerzo social en cada paso individual y, posteriormente, un refuerzo tangible como tiempo con el ordenador o con un juguete favorito. En ocasiones, pueden utilizarse refuerzos naturales. Si salir al exterior es una actividad preferida, hacerlo puede ser un refuerzo natural para ponerse el abrigo.
3. Reduzca gradualmente los refuerzos lo antes posible. A medida que el alumno adquiere mayor competencia, comience a reducir los refuerzos. Consulte el módulo de refuerzos para obtener más información sobre la retirada progresiva de los refuerzos.



HOJAS DE ADAPTACIONES

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo para identificar las adaptaciones instruccionales para el alumno.

REALICE UNA EVALUACIÓN DE ANÁLISIS DE TAREAS:

1. Complete un inventario de un compañero con desarrollo típico que realice la habilidad, tarea o actividad. Mientras observa a un compañero completar la tarea o actividad, anote cada paso. Para obtener información más detallada sobre este proceso, consulte el módulo de Análisis de tareas.
2. Observe al alumno realizando la habilidad, tarea o actividad. Registre las conductas/pasos que se realizan de forma independiente y aquellos que no se realizan de forma independiente.
3. Identifique las conductas que no se puede esperar que el alumno dentro del espectro realice de forma independiente.
4. Cree una lista de posibles adaptaciones que permitan al alumno dentro del espectro participar en la actividad. Este paso ayudará a identificar modificaciones instruccionales específicas que pueden ayudar al alumno a participar en una actividad concreta y reducir la conducta disruptiva.

IDENTIFICAR CONDUCTAS/PASOS Y ADAPTACIONES:

Paso	Independiente	Notas	Adaptaciones
1.	Sí No		
2.	Sí No		
3.	Sí No		
4.	Sí No		
5.	Sí No		
6.	Sí No		



TABLA PRIMERO/DESPUÉS

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo para identificar las adaptaciones instruccionales para el alumno.

Primero	Después



HOJA DE TRABAJO DE ANÁLISIS DE TAREAS

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice esta plantilla para crear un análisis de tareas para el alumno. Añada clipart, iconos, imágenes u objetos concretos..

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

CHECKLIST DE PLANIFICACIÓN

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Meta/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Complete esta lista de verificación para determinar si esta es una práctica adecuada para utilizar con el alumno dentro del espectro, así como si el AT está preparado para su implementación.

META/CONDUCTA/HABILIDAD OBJETIVO

Defina la meta/la conducta/la habilidad objetivo:

- ¿Se han recopilado datos de línea base y/o se ha realizado una evaluación funcional de la conducta mediante observación directa del alumno?
- ¿Es el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo medible y observable? ¿Indica claramente cuál es el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo, cuándo ocurrirá y cómo sabrán los miembros del equipo/observadores que se ha adquirido?

DETERMINE SI ES APROPIADO:

- ☐ ¿Es esta práctica seleccionada adecuada para el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo del alumno?
- ☐ ¿Dispone el alumno de las habilidades o capacidades previas necesarias?
- ☐ ¿Requiere el alumno adaptaciones/modificaciones/apoyos adicionales, como ayudas visuales o un dispositivo de comunicación?
- ☐ ¿Se han identificado los refuerzos/recompensas para el alumno en función de sus intereses y/o elementos o actividades preferidos?
- ☐ ¿Están preparados y disponibles los materiales y/o recursos adicionales para utilizar esta práctica seleccionada?

SELECCIONE EL PROCEDIMIENTO:

- ☐ Encadenamiento hacia adelante
- ☐ Encadenamiento hacia atrás
- ☐ Presentación de la tarea completa

SELECCIONE OTRAS PRÁCTICAS

- ☐ Modelado
- ☐ Indicaciones
- ☐ Refuerzos
- ☐ Narrativas sociales
- ☐ Modelado mediante vídeo
- ☐ Ayudas visuales
- ☐ Otro:

PLANIFICACIÓN ESPECÍFICA DE AT:

- ☐ ¿Se han identificado los componentes de la habilidad o conducta objetivo?
- ☐ ¿Se han analizado los componentes identificados de la habilidad o conducta objetivo?
- ☐ ¿Se ha seleccionado un procedimiento de análisis de tareas?
- ☐ ¿Se han seleccionado PBE adicionales?
- ☐ ¿Se han creado los materiales de Análisis de tareas?



MUESTREO DE REFUERZOS Y CHECKLIST

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo y lista de verificación para identificar y seleccionar refuerzos/recompensas en función de los elementos, intereses y actividades preferidos del alumno.

REALICE UN MUESTREO DE REFUERZOS:

1. Siéntese frente al alumno y sostenga dos elementos. Pida al alumno que "elija uno".
2. Espere 10 segundos para que el alumno indique su elección de una manera adecuada para él (p. ej., verbalización, señalando o utilizando un dispositivo de comunicación aumentativa).
3. Coloque el objeto seleccionado en un recipiente para la selección del alumno y el elemento no seleccionado en el recipiente de no seleccionados.
4. Repita los pasos 1 a 3 hasta que la mitad de los objetos presentados hayan sido seleccionados.

Ítem 1	Seleccionado?	Ítem 2	Seleccionado?
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No

ANOTE LOS REFUERZOS SELECCIONADOS:

ANOTE LOS REFUERZOS POTENCIALES

Apropiado para la edad:

- | | | |
|--|----|----|
| 1. ¿Qué refuerzos naturales podrían utilizarse? | Sí | No |
| 2. ¿Qué actividades, objetos y/o alimentos selecciona el alumno de manera independiente? | Sí | No |
| 3. ¿Qué frases o gestos parecen producir una respuesta agradable en el alumno? | Sí | No |
| 4. ¿Qué dice el alumno que le gustaría conseguir (si procede)? | Sí | No |
| 5. ¿Qué refuerzos han sido identificados por las familias y/o los miembros del equipo como efectivos en el pasado? | Sí | No |
| 6. ¿Requiere el alumno adaptaciones/modificaciones/apoyos adicionales, como ayudas visuales o un dispositivo de comunicación? | Sí | No |
| 7. ¿Se han identificado los refuerzos/recompensas para el alumno en función de sus intereses y/o elementos o actividades preferidos? | Sí | No |
| 8. ¿Están preparados y disponibles los materiales y/o recursos adicionales para utilizar la Evaluación Funcional de la Conducta? | Sí | No |

ALIMENTOS PARA MERIENDAS/RUTINAS DE COMIDA:

- ☐ Queso
- ☐ Nuggets de pollo
- ☐ Fritos
- ☐ Patatas fritas
- ☐ Fruta
- ☐ Galletas
- ☐ Helado
- ☐ Pizza
- ☐ Otro

JUEGOS PARA RUTINAS DE JUEGO/RECREO:

- ☐ Cu-cú
- ☐ Cosquillas
- ☐ Otro
- ☐ Otro

JUGUETES PARA RUTINAS DE JUEGO/RECREO:

- | | |
|---|--|
| ☐ Libros | ☐ Teléfonos de juguete |
| ☐ Coches, trenes, camiones | ☐ Puzzles |
| ☐ Ordenador | ☐ Juguetes con control remoto |
| ☐ Casa de muñecas | ☐ Otros |
| ☐ Legos | |
| ☐ Juguetes con sonido | |

INTERESES ESPECIALES PARA ACTIVIDADES/RUTINAS:

- ☐ Libros
- ☐ Coches, trenes, camiones
- ☐ Ordenador, tecnología
- ☐ Dinosaurios
- ☐ Películas
- ☐ Música
- ☐ Números
- ☐ Personajes famosos
- ☐ Programas de televisión
- ☐ Videojuegos
- ☐ Otros:



JERARQUÍA DE PROMPTING

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice esta lista de verificación para determinar el orden de las indicaciones en función de las necesidades del alumno y de la habilidad objetivo.

PROMPTS:

- **Gestual** – un movimiento físico que proporciona al alumno información sobre cómo realizar la habilidad o conducta objetivo
- **Independiente** – el alumno puede realizar la habilidad o conducta objetivo sin ayuda o apoyo de otras personas
- **Modelo** – demostración de la forma correcta de realizar la habilidad o conducta objetivo para el alumno
- **Física** – ayuda directa proporcionada al alumno para apoyarle en la realización de la habilidad o conducta objetivo
- **Verbal** – cualquier palabra hablada dirigida al alumno para ayudarlo a realizar la habilidad o conducta objetivo
- **Visual** – una imagen, icono u objeto físico utilizado para proporcionar al alumno información sobre cómo realizar la habilidad o conducta objetivo

Nivel	PROMPT	Instrucciones
Nivel 1	Independiente	
Nivel 2		
Nivel 3		
Nivel 4		
Nivel 5		
Nivel 6		

ÁRBOL DE DECISIÓN: GUÍA GRADUADA

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice este árbol de decisión para aplicar este procedimiento de indicación con el alumno dentro del espectro durante el encadenamiento hacia adelante o la presentación de la tarea completa del análisis de tareas.

PROCEDIMIENTO DE GUÍA GRADUADA:

Los docentes y profesionales proporcionan una indicación de control que garantiza que el alumno realizará correctamente la habilidad y, a continuación, retiran gradualmente la indicación durante la actividad de enseñanza. Las decisiones se toman durante la actividad de enseñanza en función de la respuesta del alumno.

Indicación de control:

Determine el intervalo de respuesta:

***Si el alumno no responde tras un breve intervalo de respuesta:**

- Proporcione la cantidad y el tipo de indicación necesarios para que el alumno comience a realizar la tarea encadenada.
- Cuando el alumno comience a realizar la tarea encadenada, reduzca la intensidad o la cantidad de la indicación y comience a acompañar sus movimientos.

***Si el alumno deja de realizar la tarea encadenada:**

- Proporcione inmediatamente la cantidad y el tipo de indicaciones necesarios para que el alumno realice correctamente la tarea encadenada.

***Si el alumno comienza a utilizar la habilidad objetivo de manera incorrecta:**

- Bloquee inmediatamente ese movimiento y proporcione la cantidad y el tipo de indicaciones necesarios para que el alumno realice correctamente la tarea encadenada.

***Si el alumno se resiste a las indicaciones físicas:**

- Deje de moverse y mantenga las manos del alumno en su posición.
- Cuando la resistencia disminuya, retome el movimiento hacia la finalización de la tarea encadenada aplicando la cantidad y el tipo de indicación necesarios para que el alumno la realice correctamente.

***A medida que el alumno completa correctamente cada paso de la tarea encadenada:**

- Proporcione elogios verbales y ánimo.

***Al final de la tarea encadenada, si el alumno la completa correctamente:**

- Proporcione refuerzos al alumno.

***Si se produce resistencia al final de la tarea encadenada:**

- No proporcione refuerzos.
- Detenga la enseñanza de la habilidad o conducta objetivo hasta que el alumno deje de mostrar resistencia.
- Reanude la enseñanza de la habilidad o conducta objetivo desde el comienzo de la cadena.



ÁRBOL DE DECISIÓN: DE MENOR A MAYOR

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice este árbol de decisión para aplicar este procedimiento de indicación con el alumno dentro del espectro durante el encadenamiento hacia adelante o la presentación de la tarea completa del análisis de tareas.

PROCEDIMIENTO DE PROMPT DE MENOR A MAYOR:

Jerarquía de indicaciones con al menos tres niveles utilizada para enseñar nuevas habilidades. En el primer nivel, se ofrece al alumno la oportunidad de responder sin indicaciones. Los niveles restantes incluyen indicaciones que progresan de menor a mayor cantidad de ayuda necesaria. El último nivel es la indicación de control, que es una indicación que garantiza que el alumno responderá correctamente.

Nivel	PROMPT	Instrucciones (Estímulo objetivo y señal o instrucciones de la tarea)
Nivel 1 (Menor)	Independiente	
Nivel 2		
Nivel 3 (Indicación de control)		

*Si la respuesta del alumno es correcta:

- Ofrezca un refuerzo (elogio, acceso a materiales, descanso) y
- Indique lo que ha hecho el alumno

*Si la respuesta del alumno es incorrecta:

- Interrumpa la respuesta incorrecta y, a continuación,
- Proporcione la siguiente indicación en la jerarquía y
- Continúe a través de la jerarquía de indicaciones hasta que se produzca una respuesta correcta y, entonces,
- Proporcione un refuerzo

*Si el alumno no responde:

- Utilice la indicación del siguiente nivel de la jerarquía de indicaciones y
- Continúe a través de la jerarquía de indicaciones hasta que se produzca una respuesta correcta y, entonces,
- Proporcione un refuerzo

ÁRBOL DE DECISIÓN: PROMPT SIMULTÁNEAS

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

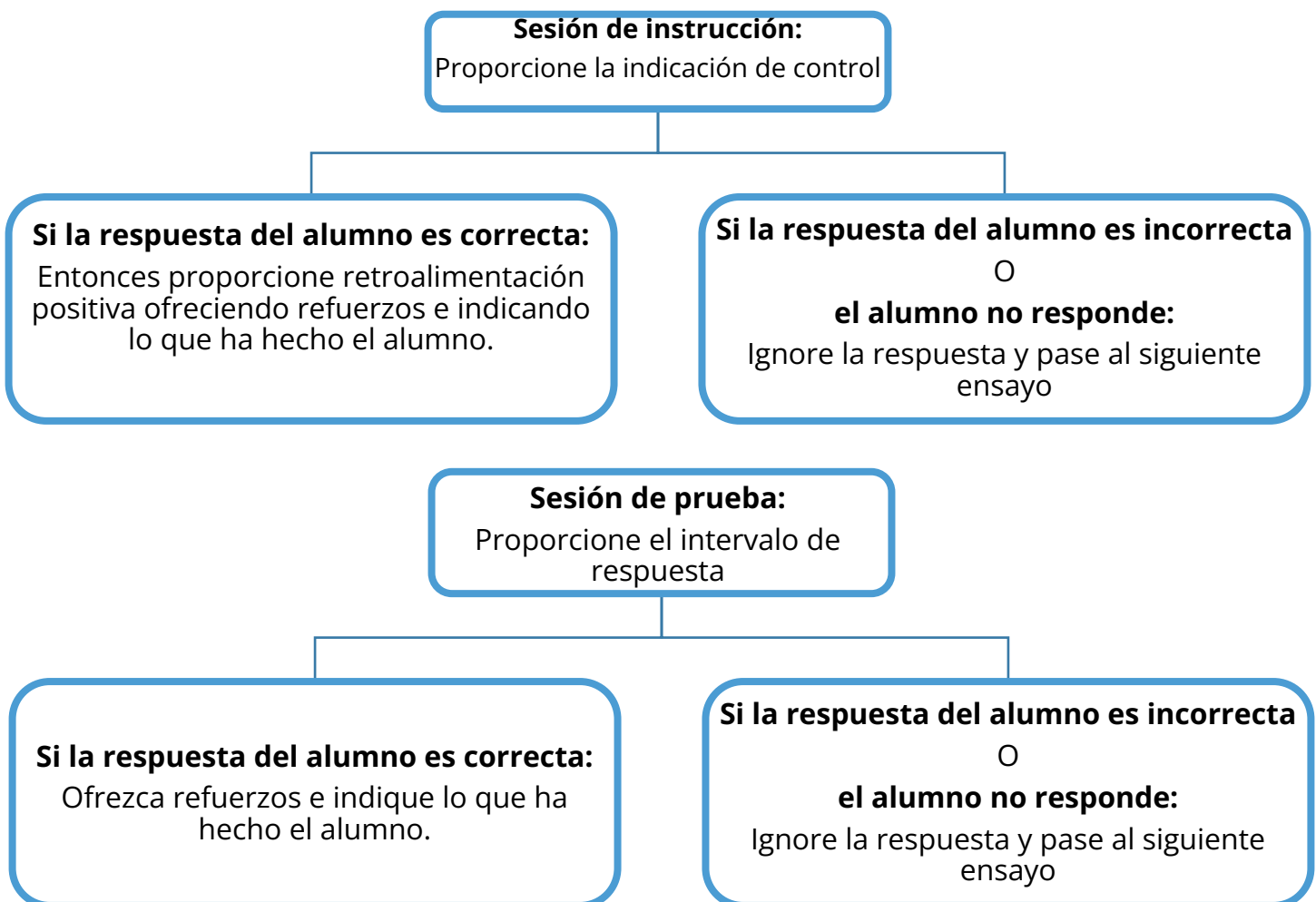
Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Utilice este árbol de decisión para aplicar este procedimiento de indicación con el alumno dentro del espectro durante el encadenamiento hacia adelante o la presentación de la tarea completa del análisis de tareas.

PROCEDIMIENTO DE INDICACIONES SIMULTÁNEAS:

En la sesión de instrucción, la instrucción de la tarea o señal (indicación para utilizar la habilidad objetivo) y la indicación de control (indicación que garantiza que el alumno realizará la habilidad objetivo con éxito) se proporcionan simultáneamente. En las sesiones de prueba, la señal o instrucción de la tarea se presenta sin indicaciones para supervisar el progreso del alumno.
FALTA EL TEXTO DE DENTRO DEL DIAGRAMA





CHECKLIST DE SEGUIMIENTO DEL PROGRESO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Objetivo/conducta/habilidad objetivo:

Instrucciones: Complete esta lista de verificación para determinar si el alumno está progresando hacia el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo mediante el uso del Análisis de tareas.

SEGUIMIENTO DEL PROCESO:

- ☐ ¿Se han recopilado datos para determinar si el alumno está progresando?
- ☐ ¿Ha alcanzado el alumno el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo?
- ☐ ¿Es el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo medible y observable? ¿Indica claramente cuál es el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo, cuándo ocurrirá y cómo sabrán los miembros del equipo/observadores que se ha adquirido?
- ☐ ¿Es el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo demasiado difícil o compleja? ¿Es necesario descomponerlo en pasos más pequeños?
- ☐ ¿Se ha dedicado suficiente tiempo al uso del Análisis de tareas (frecuencia, intensidad y/o duración)?
- ☐ ¿Se ha implementado el Análisis de tareas con fidelidad?
- ☐ ¿Requiere el alumno adaptaciones/modificaciones/apoyos adicionales, como ayudas visuales o un dispositivo de comunicación?
- ☐ ¿Son los refuerzos seleccionados elementos o actividades preferidos para el alumno?

RECOGIDA DE DATOS:

Recopile datos sobre las conductas objetivo. Asegúrese de incluir el nivel de apoyo necesario para cada uno de los pasos identificados en el análisis de tareas.

Fechas					
Pasos					

Clave de indicaciones: VB = Verbal; VSP = Indicación para utilizar ayudas visuales; G = Gestual; M = Modelo; P = Física; I = Sin indicaciones/Independiente; IS = Independiente con apoyo (VS = Ayudas visuales; VM = Modelado mediante vídeo; SN = Narrativas sociales)

NOTAS:

GUÍA PASO A PASO

Esta guía práctica paso a paso describe cómo planificar, utilizar y supervisar el Análisis de tareas.

ANTES DE EMPEZAR...

Cada uno de los siguientes puntos es importante de abordar para que pueda asegurarse de que el Análisis de tareas probablemente abordará el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo de su alumno dentro del espectro.



¿HA OBTENIDO MÁS INFORMACIÓN SOBRE...?

- ¿Identificar el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo...?
- ¿Recopilar datos de línea base mediante observación directa...?
- ¿Establecer un objetivo o resultado que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es el objetivo o resultado esperado y cómo sabrán los miembros del equipo y/o los observadores cuándo se ha adquirido la habilidad...?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es "No", revise el proceso de cómo seleccionar una PBE adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Para obtener más información sobre el Análisis de tareas, visite <https://afirm.fpg.unc.edu/>.

Tenga en cuenta que el **Análisis de Tareas (AT)** puede utilizarse para aumentar la ejecución de las habilidades o conductas objetivo.

PASO 1: PLANIFICACIÓN DEL AT

El paso de planificación detalla los pasos iniciales y las consideraciones implicadas para prepararse para utilizar el Análisis de tareas con un alumno dentro del espectro.

1.1 Determinar si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para aprender la habilidad o conducta objetivo

Revise los datos recopilados para determinar si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para la habilidad o conducta objetivo. Si el alumno no dispone de las habilidades previas, estas deberán incorporarse en los pasos del análisis de tareas o enseñarse antes de proceder con el análisis de tareas.

1.2 Identificar los componentes de la habilidad o conducta objetivo

- Descomponga una habilidad o conducta objetivo en pasos más pequeños mediante:
- Observar a una persona competente realizando la habilidad o conducta objetivo. A medida que la persona completa la tarea, anote cada paso.
- Pedir a un experto en la habilidad o conducta objetivo que registre cada uno de los pasos.
- Realizar usted mismo la tarea y registrar cada uno de los pasos.

1.3 Comprobar si la tarea está completamente analizada

- Compruebe si los pasos son adecuados realizando de nuevo la habilidad o conducta objetivo y siguiendo cada uno de los pasos. Asegúrese de que:
- Cada paso sea una conducta discreta,
- Los pasos sean manejables para el alumno y
- Los pasos estén descritos con precisión en función de las necesidades del alumno.

1.4 Seleccionar el procedimiento de análisis de tareas adecuado

- Los miembros del equipo decidirán qué procedimiento utilizarán para encadenar los pasos identificados: encadenamiento hacia adelante, encadenamiento hacia atrás o tarea completa.

1.5 Seleccionar el método adecuado para enseñar los pasos del AT

- Para enseñar los pasos individuales determinados, los miembros del equipo deberán seleccionar prácticas basadas en la evidencia adicionales (PBE). Las indicaciones, el retraso temporal y los refuerzos son prácticas utilizadas habitualmente para enseñar los pasos más pequeños.

1.6 Desarrollar materiales de presentación de los pasos

- Tenga en cuenta las fortalezas y necesidades del alumno dentro del espectro para determinar cómo deben presentarse los pasos del análisis de tareas. Los pasos del análisis de tareas pueden presentarse mediante imágenes, texto o vídeo.

PASO 2: USO DEL AT

Este paso detalla el proceso de implementación del Análisis de tareas con un alumno dentro del espectro.

2.1 Seguir los pasos específicos para el encadenamiento hacia atrás

Cuando se utiliza el encadenamiento hacia atrás para enseñar una habilidad o conducta objetivo, los pasos identificados en el análisis de tareas se enseñarán en orden inverso, comenzando por el paso final. Siga los pasos que se indican a continuación:

- Proporcione ayuda al alumno para completar los pasos iniciales identificados.
- Indique al alumno que realice el paso final. Recuerde seleccionar el procedimiento de indicación (indicaciones de menor a mayor, guía graduada o indicaciones simultáneas) que mejor ayude al alumno a comprender lo que se espera. Asimismo, asegúrese de utilizar ayudas visuales si corresponde.
- Refuerce al alumno por completar el paso final.
- Cuando el paso final se haya adquirido, se añade el paso anterior, uno cada vez.
 - Utilice el **Árbol de decisión de Guía graduada**, el **Árbol de decisión de Indicaciones de menor a mayor** o el **Árbol de decisión de Indicaciones simultáneas** para orientar su respuesta a los intentos del alumnado.

2.2 Seguir los pasos específicos para el encadenamiento hacia adelante

- Cuando se utiliza el encadenamiento hacia adelante, un adulto comienza enseñando el primer paso de la cadena. A medida que se domina cada paso, se enseña el siguiente paso del análisis de tareas. Siga los pasos que se indican a continuación:
- Indique al alumno que realice el primer paso identificado en el análisis de tareas. Utilice el procedimiento de indicación seleccionado (indicaciones de menor a mayor, guía graduada o indicaciones simultáneas). Asegúrese de utilizar cualquier material adicional creado, como un vídeo para modelado mediante vídeo o instrucciones visuales que puedan ayudar al alumno a realizar la habilidad o conducta.
- Cuando el alumno complete el paso, refuércelo con refuerzo social y con un refuerzo tangible si corresponde.
- Después de completar el primer paso, guíe al alumno a través de los pasos restantes.
- Cuando el primer paso se haya adquirido, se añade el siguiente paso del análisis de tareas, uno cada vez.

2.3 Seguir los pasos específicos para la presentación de la tarea completa

- En la presentación de la tarea completa, se enseña al alumno toda la tarea, incluyendo cada uno de los pasos individuales, hasta que la cadena se haya adquirido. Siga los pasos que se indican a continuación:
- Utilice un procedimiento de indicación (indicaciones de menor a mayor, guía graduada o indicaciones simultáneas) y ayudas visuales o modelado mediante vídeo para ayudar al alumno a realizar cada paso del análisis de tareas.
- Refuerce al alumno por completar cada paso. Asegúrese de reservar el refuerzo más eficaz para el paso final, cuando se haya realizado toda la habilidad o conducta.
- Reduzca gradualmente los refuerzos lo antes posible.

PASO 3: SEGUIMIENTO DEL AT

El siguiente paso detalla cómo supervisar el uso del Análisis de tareas con un alumno dentro del espectro y cómo determinar los siguientes pasos basándose en los datos.

3.1 Recopilar y analizar datos

- Es importante recopilar y revisar los datos de forma continua con el equipo de AT. Recopile datos sobre:
- El entorno de observación
- Las experiencias sensoriales disponibles en el entorno por modalidad
- La respuesta del alumno a los estímulos sensoriales
- El nivel de indicación necesario para que el alumno participe en ese entorno sensorial
- Otros análisis de tareas o estrategias utilizadas para apoyar al alumno
- La lista de verificación de seguimiento del progreso puede utilizarse para supervisar el progreso del alumno hacia los objetivos del AT.

3.2 Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno

La recopilación de datos ayudará a los miembros del equipo a decidir sobre la eficacia del uso del Análisis de tareas y si el alumno dentro del espectro está progresando. Si un alumno está progresando según los datos recopilados, los miembros del equipo deben continuar utilizando las estrategias seleccionadas.

Si los miembros del equipo determinan que el alumno no está progresando, considere lo siguiente:

- ¿Han recibido los miembros del equipo formación en AT o se necesita formación adicional?
- ¿Está bien definido el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo?
- ¿Es el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo medible y observable?
- ¿Se ha dedicado suficiente tiempo al uso del Análisis de tareas (frecuencia, intensidad y/o duración)?
- ¿Se está trabajando el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo en rutinas y actividades adecuadas?
- ¿Es el AT adecuado o una «buena opción» para la conducta objetivo?
- ¿Las estrategias de AT abordan la conducta objetivo?
- ¿Necesita el alumno apoyos adicionales?
- ¿Son los materiales y actividades seleccionados intrínsecamente motivadores para el alumno?

Si se han abordado estas cuestiones y el alumno dentro del espectro continúa sin mostrar progresos, considere seleccionar otra práctica basada en la evidencia (PBE) para utilizar con el alumno.

CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: ENCADENAMIENTO HACIA ADELANTE

ANTES DE COMENZAR, ¿HA...?

- ¿Identificado el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo...?
- ¿Recopilado datos de línea base mediante observación directa...?
- ¿Establecido un objetivo o resultado que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es el objetivo o resultado esperado y cómo sabrán los miembros del equipo y/o los observadores cuándo se ha adquirido la habilidad...?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es "No", revise el proceso de cómo seleccionar una PBE adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Determinar si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para aprender la habilidad o conducta objetivo					
1.2	Identificar los componentes de la habilidad o conducta objetivo					
1.3	Comprobar si la tarea está completamente analizada					
1.4	Seleccionar el procedimiento de análisis de tareas adecuado					
1.5	Seleccionar el método adecuado para enseñar los pasos del análisis de tareas					
1.6	Desarrollar materiales de presentación de los pasos					
PASO 2: USO						
2.1	Indique al alumno que realice el primer paso identificado					
2.2	Refuerce al alumno por completar el paso					
2.3	Guíe al alumno a través de los pasos restantes					
2.4	Cuando el primer paso se haya adquirido, se añade el siguiente paso, uno cada vez					
PASO 3: SEGUIMIENTO						
3.1	Recopilar y analizar datos					
3.2	Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno					



CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: ENCADENAMIENTO HACIA ATRÁS

ANTES DE COMENZAR, ¿HA...?

- ☐ ¿Identificado el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo...?
- ☐ ¿Recopilado datos de línea base mediante observación directa...?
- ☐ ¿Establecido un objetivo o resultado que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es el objetivo o resultado esperado y cómo sabrán los miembros del equipo y/o los observadores cuándo se ha adquirido la habilidad...?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es "No", revise el proceso de cómo seleccionar una PBE adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Determinar si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para aprender la habilidad o conducta objetivo					
1.2	Identificar los componentes de la habilidad o conducta objetivo					
1.3	Comprobar si la tarea está completamente analizada					
1.4	Seleccionar el procedimiento de análisis de tareas adecuado					
1.5	Seleccionar el método adecuado para enseñar los pasos del análisis de tareas					
1.6	Desarrollar materiales de presentación de los pasos					
PASO 2: USO						
2.1	Proporcione ayuda con los pasos iniciales					
2.2	Indique al alumno que realice el paso final					
2.3	Refuerce al alumno por completar el paso final					
2.4	Cuando el paso final se haya adquirido, se añade el paso anterior, uno a la vez					
PASO 3: SEGUIMIENTO						
3.1	Recopilar y analizar datos					
3.2	Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno					



CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: PRESENTACIÓN DE LA TAREA COMPLETA

ANTES DE COMENZAR, ¿HA...?

- ¿Identificado el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo...?
- ¿Recopilado datos de línea base mediante observación directa...?
- ¿Establecido un objetivo o resultado que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es el objetivo o resultado esperado y cómo sabrán los miembros del equipo y/o los observadores cuándo se ha adquirido la habilidad...?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es "No", revise el proceso de cómo seleccionar una PBE adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Determinar si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para aprender la habilidad o conducta objetivo					
1.2	Identificar los componentes de la habilidad o conducta objetivo					
1.3	Comprobar si la tarea está completamente analizada					
1.4	Seleccionar el procedimiento de análisis de tareas adecuado					
1.5	Seleccionar el método adecuado para enseñar los pasos del análisis de tareas					
1.6	Desarrollar materiales de presentación de los pasos					
PASO 2: USO						
2.1	Indique al alumno que realice el primer paso identificado					
2.2	Refuerce al alumno por completar el paso					
2.3	Aplique el refuerzo más eficaz al completar la tarea					
2.4	Reduzca gradualmente los refuerzos lo antes posible					
PASO 3: SEGUIMIENTO						
3.1	Recopilar y analizar datos					
3.2	Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno					

HOJA DE CONSEJOS PARA PROFESIONALES

ANÁLISIS DE TAREAS

- Es una práctica basada en la evidencia fundamental para niños y jóvenes dentro del espectro de 3 a 22 años que puede implementarse en múltiples entornos.
- Descompone habilidades o conductas objetivo complejas en pasos más pequeños. Los miembros del equipo trabajan posteriormente con el alumno para enseñar de manera sistemática cada uno de los pasos.



¿POR QUÉ UTILIZARLO CON ALUMNADO DENTRO DEL ESPECTRO?

- Las habilidades y conductas objetivo complejas pueden resultar difíciles de procesar para el alumnado dentro del espectro.
- El análisis de tareas ayuda al alumnado a adquirir gradualmente pasos más pequeños y manejables de la habilidad o conducta objetivo compleja.
- El análisis de tareas es un método rentable que requiere recursos mínimos y puede utilizarse en múltiples entornos.

RESULTADOS DE ENSEÑANZA

La base de evidencia del Análisis de tareas respalda su uso para abordar los siguientes resultados, según el rango de edad, en la tabla siguiente:

Edad	Académico	Adaptativo	Comunicación	Atención Conjunta	Motor	Juego	Social	Vocacional
3-5		Sí	Sí	Sí				
6-11	Sí	Sí	Sí		Sí		Sí	
12-14	Sí		Sí	Sí		Sí		Sí
15-18								Sí
19-22								Sí

TIPS:

- Determine si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para la habilidad o conducta objetivo.
- Realice la tarea usted mismo u observe a una persona competente completarla para identificar los pasos o componentes más pequeños.
- Seleccione PBE adicionales que puedan utilizarse para enseñar los pasos individuales identificados de la habilidad o conducta objetivo.
- Pasos en función del progreso del alumno.

PASOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN:

1. PLANIFICACIÓN

- Determinar si el alumno dispone de las habilidades previas necesarias para aprender la habilidad o conducta objetivo
- Identificar los componentes de la habilidad o conducta objetivo
- Comprobar si la tarea está completamente analizada
- Seleccionar el procedimiento de análisis de tareas adecuado
- Seleccionar el método adecuado para enseñar los pasos del análisis de tareas
- Desarrollar materiales de presentación de los pasos

2. USO

- Siga los pasos específicos de uso para el encadenamiento hacia adelante, el encadenamiento hacia atrás o la presentación de la tarea completa

3. SEGUIMIENTO

- Recopilar y analizar datos.
- Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno.



Análisis de Tareas (AT)

Esta hoja se diseñó como un recurso complementario para proporcionar información básica sobre el Análisis de tareas a los profesionales que trabajan con alumnado dentro del espectro.

Para obtener más información sobre esta práctica basada en la evidencia seleccionada, visite <https://afirm.fpg.unc.edu/>

GUÍA PARA FAMILIAS

¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DE TAREAS?

- El Análisis de tareas es una práctica basada en la evidencia fundamental para niños y jóvenes dentro del espectro de 3 a 22 años.
- El análisis de tareas descompone una conducta compleja (por ejemplo: cocinar, vestirse o redactar un trabajo) en pasos más pequeños para que el alumnado los adquiera de manera progresiva.



¿POR QUÉ UTILIZAR EL AT CON SU HIJO/A?

- El alumnado dentro del espectro a menudo presenta dificultades para aprender nuevas habilidades o conductas. El Análisis de tareas ayuda a que el alumno adquiera mayor autonomía enseñándole cada paso individual de una habilidad o conducta objetivo.
- Los estudios de investigación han demostrado que el Análisis de tareas se ha utilizado de forma eficaz con alumnado de educación primaria y secundaria obligatoria para abordar los siguientes resultados: social, motora, adaptativa, comunicación, atención conjunta y académica.

ANÁLISIS DE TAREAS AT

Esta introducción al Análisis de tareas para familias se diseñó como un recurso complementario para ayudar a responder preguntas sobre el Análisis de tareas.

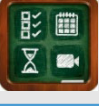
Para obtener más información sobre esta práctica basada en la evidencia seleccionada, visite <https://afirm.fpg.unc.edu/>.

¿QUÉ ACTIVIDADES PUEDO REALIZAR EN CASA?

- Divida las actividades difíciles en pasos más pequeños y trabaje esos pasos de uno en uno con su hijo. Por ejemplo: si su hijo está aprendiendo a cepillarse los dientes de forma independiente, comience ayudándole a aprender a poner la pasta de dientes en el cepillo. Añada gradualmente pasos adicionales, como abrir el grifo o cepillarse la fila inferior de los dientes.
- Cuando su hijo complete con éxito un paso más pequeño de una actividad, proporciónale refuerzos diciendo "buen trabajo" o ofreciéndole tiempo con un juguete favorito.

RECURSOS ADICIONALES

APLICACIONES:

Icono	Desarrollador	Nombre	Disponible	Precio
	Joey Costa, Clemson Life	<i>TaskAnalysisLIFE</i>	iTunes	Gratis
	Bee Visual, LLC	<i>Choiceworks</i>	iTunes	\$24.99
	Good Karma Applications, Inc.	<i>First Then Visual Schedule HD</i>	iTunes	\$14.99

PÁGINAS WEB:

Pratt, C. & Steward, L. (2020). Applied behavior analysis: The role of task analysis and chaining.
<https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/applied-behavior-analysis.html>.

NORMAS DEL CEC

ESTÁNDARES INICIALES BASADOS EN LA PRÁCTICA PARA PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA/EDUCACIÓN INFANTIL (0-5 AÑOS; CEC, 2020)

Norma 6: Uso de interacciones, intervenciones e instrucción sensibles y recíprocas

- 6.3 Participe en una planificación continua y utilice disposiciones flexibles e integradas de instrucción y del entorno, así como materiales adecuados, para apoyar el uso de interacciones, intervenciones e instrucción que aborden los dominios del desarrollo y del contenido académico, adaptados para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los niños y sus familias.
- 6.6 Utilice interacciones, intervenciones e instrucción sensibles con suficiente intensidad y tipos de apoyo en actividades, rutinas y entornos para promover el aprendizaje y desarrollo infantil y facilitar el acceso, la participación y la implicación en entornos naturales y contextos inclusivos.
- 6.7 Planifique, adapte y mejore los enfoques de interacción, intervención e instrucción basándose en múltiples fuentes de datos a lo largo de una variedad de entornos naturales y contextos inclusivos.

ESTÁNDARES INICIALES BASADOS EN LA PRÁCTICA PARA (ETAPAS K-12; CEC, 2020):

Norma 5: Apoyo al aprendizaje mediante una instrucción eficaz

- 5.2 Utilice estrategias eficaces para promover la participación activa del alumnado, aumentar su motivación, incrementar las oportunidades de respuesta y mejorar la autorregulación del aprendizaje.
- 5.3 Utilice una instrucción explícita y sistemática para enseñar contenidos, estrategias y habilidades, de modo que quede claro lo que el alumno necesita hacer o pensar durante el aprendizaje.
- 5.6 Planifique e imparta una instrucción especializada e individualizada que se utilice para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada individuo.

GLOSARIO

Encadenamiento hacia atrás: es un procedimiento utilizado con el análisis de tareas en el que se enseña primero el último paso de una cadena y, a medida que se domina cada paso, se enseña el paso anterior

Datos de línea base: datos recopilados sobre el nivel de rendimiento actual antes de la implementación de la intervención

Línea base: información recopilada a partir de múltiples fuentes para comprender mejor la conducta objetivo antes de utilizar una intervención o práctica

Tarea encadenada: tarea que requiere que varias conductas individuales se secuencien para formar una habilidad más compleja

Tarea discreta: tarea que requiere una única respuesta y tiene una duración relativamente corta

Encadenamiento hacia adelante: es un procedimiento utilizado con el análisis de tareas. Se enseña primero el primer paso de la cadena. A medida que se domina cada paso, se enseña el siguiente paso

Guía graduada: los docentes y profesionales proporcionan una indicación de control que garantiza que el alumno realizará la habilidad correctamente y, posteriormente, retiran gradualmente la indicación durante una actividad de enseñanza. A medida que el alumno comienza a utilizar la habilidad, las indicaciones se retiran, pero se vuelven a aplicar rápidamente si el alumno retrocede

Indicaciones de menor a mayor: jerarquía de indicaciones con al menos tres niveles utilizada para enseñar nuevas habilidades. En el primer nivel, se ofrece al alumno la oportunidad de responder sin indicaciones. Los niveles restantes incluyen indicaciones que progresan de menor a mayor cantidad de ayuda. El último nivel es la indicación de control

Indicaciones de modelado: implican demostrar la habilidad objetivo y se utilizan cuando las indicaciones verbales o visuales no son suficientes para ayudar al alumno dentro del espectro a utilizar correctamente la habilidad objetivo

Refuerzo natural: ocurre de manera natural como resultado del uso de la conducta o habilidad objetivo

Indicaciones físicas: útiles al enseñar conductas motoras y cuando el alumno dentro del espectro no responde a indicaciones menos restrictivas

Refuerzo positivo: se refiere a la presentación de un refuerzo después de que un alumno utilice una habilidad o conducta objetivo, fomentando así que vuelva a realizar dicha conducta

Indicación: cualquier ayuda proporcionada que facilite al alumno el uso de habilidades específicas. Las indicaciones pueden ser verbales, gestuales o físicas

Refuerzo: retroalimentación que incrementa el uso de una estrategia o de una conducta o habilidad objetivo

Muestreo de refuerzos: ayuda a identificar actividades y materiales que resultan motivadores para el alumno dentro del espectro. También se conoce como evaluación de preferencias

Refuerzos: aumentan la probabilidad de que la habilidad o conducta objetivo se vuelva a utilizar en el futuro.

Indicaciones simultáneas: constan de sesiones de instrucción y sesiones de prueba. En las sesiones de instrucción, la instrucción o señal de la tarea y la indicación de control se proporcionan simultáneamente. En las sesiones de prueba, la señal o instrucción de la tarea se presenta sin la indicación de control para determinar si el aprendizaje está produciéndose.

Objetivo/conducta/habilidad objetivo: es una conducta que interfiere en la capacidad del alumno para aprender.

Análisis de tareas: descompone habilidades o conductas objetivo complejas en pasos más pequeños.

Miembros del equipo: incluye a las familias, otros cuidadores principales, miembros del equipo IEP/IFSP, docentes, terapeutas, profesionales de atención temprana y otros profesionales implicados en la prestación de servicios al alumno dentro del espectro.

Presentación de la tarea completa: es un procedimiento utilizado con el análisis de tareas. El alumno realiza toda la cadena con refuerzo en cada paso y recibiendo el refuerzo más eficaz al completar la tarea.

Indicaciones verbales: incluyen cualquier ayuda verbal proporcionada al alumnado para ayudarle a utilizar correctamente una habilidad objetivo. Las indicaciones verbales varían en nivel de intensidad de menor a mayor grado de intrusión.

Instrucciones visuales: un tipo de ayudas visuales que consiste en organizar visualmente una actividad o tarea.

Indicación visual: señales pictóricas u objetos que proporcionan al alumnado información sobre cómo utilizar la habilidad o conducta objetivo.

Ayudas visuales: las ayudas visuales son apoyos concretos que se combinan con una indicación verbal o se utilizan en su lugar para proporcionar al alumno información sobre una rutina, actividad, expectativa conductual o demostración de una habilidad.

REFERENCIAS

1. Carter, M., & Kemp, C. R. (1996). Strategies for task analysis in special education, *Educational Psychology*, 16(2), 155-170, doi: 10.1080/0144341960160205
2. Browder, D. M., Trela, K., & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 206-219. <https://doi.org/10.1177/10883576070220040301>
3. Spooner, F., Kemp-Inman, A., Ahlgrim-Delzell, L., Wood, L., & Davis, L. L. (2015). Generalization of literacy skills through portable technology for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(1), 52-70. <https://doi.org/10.1177/1540796915586190>
4. Morse, T., & Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary students with moderate intellectual disabilities how to shop for groceries. *Exceptional Children*, 66(2), 273-288. <https://doi.org/10.1177/001440290006600210>
5. Tekin-Iftar, E., & Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with Autism: General case training and observational learning. *Journal of Special Education*, 44(1), 50-53. doi: 10.1177/0022466908325219
6. Matson, J. L., Taras, M. E., Sevin, J. A., Love, S. R., & Fridley, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90023-2)
7. Tarbox, J., Madrid, W., Aguilar, B., Jacobo, W., & Schiff, A. (2009). Use of chaining to increase complexity of echoics in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 901. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-901>
8. Parker, D., & Kamps, D. (2010). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (3), 131-142, doi: 10.1177/1088357610376945
9. Martins, M. P., & Harris, S. L. (2006). Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68. https://doi.org/10.1300/J019v28n01_04
10. Yilmaz, I., & Birkan, B. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 171-182.
11. Yilmaz, I., Konukman, F., Birkan, B., Ozen, A., Yanardag, M., & Camursoy, I. (2010). Effects of constant time delay procedure on the Halliwick's method of swimming rotation skills for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 124-135.
12. Lambert, J. M., Copeland, B. A., Karp, E. L., Finley, C. I., Houchins-Juarez, N. J., & Ledford, J. R. (2016). Chaining functional basketball sequences (with embedded conditional discriminations) in an adolescent with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0125-0>
13. Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-93. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1597-6>
14. Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 155-171.
15. Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014-EBP-Report.pdf>
16. Pratt, C. (2015). Applied behavior analysis: The role of task analysis and chaining. Indiana Resource Center for Autism. <http://www.iidc.indiana.edu/pages/AppliedBehavior-Analysis>