



Autism Focused Intervention
Resources & Modules

MD

DOSSIER: MODELADO

UNC Frank Porter Graham Child Development Institute
Autism Focused Intervention Resources & Modules
Sam, A., & AFIRM Team, Actualizado 2024
Traductor: 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:** detalla los recursos específicos aplicables al modelado.
2. **Qué es el MD:** un resumen rápido de las características principales del modelado, incluyendo qué es, con quién puede utilizarse, con qué habilidades se ha aplicado y en qué contextos de enseñanza.
3. **Evidencia científica:** describe los criterios del *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP)* para considerar una práctica como basada en la evidencia y los estudios concretos que cumplen dichos criterios para el modelado.
4. **Checklist para la planificación:** detalla los pasos para planificar el uso del modelado, incluidos los aprendizajes previos necesarios, la recogida de datos de línea base sobre la conducta problemática (si procede) y los materiales o recursos necesarios.
5. **Otros recursos:** puede incluir árboles de decisión, checklist y/o formularios tipo que apoyan el uso del modelado.
6. **Guía paso a paso:** utilice esta guía como esquema para planificar, utilizar y supervisar el modelado. Cada paso incluye una breve descripción como recordatorio durante el aprendizaje del proceso.
7. **Checklist de implementación:** Utilice esta lista para determinar si el modelado se está aplicando según lo previsto.
8. **Checklist para el seguimiento del progreso:** Utilice este formulario para recoger y analizar datos y determinar si el alumno dentro del espectro está progresando respecto a la conducta problemática.
9. **Hoja de recomendaciones para profesionales:** Dirigida a profesionales que trabajan con alumnos dentro del espectro, como recurso complementario para proporcionar información básica sobre el modelado.
10. **Guía para familias:** destinada a padres o familiares de alumnos dentro del espectro, para ayudarles a comprender la información básica sobre el modelado y cómo se está utilizando con su hijo/a.
11. **Recursos adicionales:** ofrece información adicional para profundizar en el aprendizaje sobre el modelado, así como otros recursos.
12. **Estándares del CEC:** Detalla los estándares específicos del *Council for Exceptional Children (CEC)* aplicables al modelado.
13. **Glosario:** contiene términos clave específicos relacionados con el modelado.
14. **Referencias:** lista de las referencias utilizadas para elaborar este módulo MD, en orden numérico.



ÍNDICE

<u>Modelado</u>	4
<u>Evidencia científica</u>	5
<u>Tipos de modelado</u>	10
<u>Muestreo de refuerzos y checklist</u>	11
<u>Jerarquía de prompting</u>	14
<u>Pre-evaluación</u>	15
<u>Checklist de planificación</u>	16
<u>Guión de temas - Burbujas</u>	19
<u>Guión de claves escritas</u>	20
<u>Árbol de decisión</u>	21
<u>Recogida de datos: frecuencia</u>	22
<u>Recogida de datos: registro de eventos</u>	23
<u>Checklist de seguimiento del progreso</u>	24
<u>Guía paso a paso</u>	25
<u>Checklist de implementación: anticipación</u>	28
<u>Checklist de implementación: prompt</u>	29
<u>Hoja de recomendaciones para profesionales</u>	30
<u>Guía para padres</u>	32
<u>Recursos adicionales</u>	33
<u>Estándares del CEC</u>	34
<u>Glosario</u>	35
<u>Referencias</u>	37

MODELADO

¿QUÉ ES MODELADO?

El modelado puede utilizarse para aumentar la capacidad del alumno para realizar una conducta objetivo. Implica que el alumno observe a otra persona ejecutando correctamente dicha conducta. La demostración de la conducta antes de que se espere que el alumno la realice actúa como una preparación previa o anticipación para esa conducta. Además, el modelado puede emplearse como prompt para proporcionar apoyo adicional al alumno después de que se le haya dado la instrucción y mientras intenta poner en práctica la conducta. El modelado es más eficaz cuando se utiliza junto con otras prácticas basadas en la evidencia, como el prompting y el refuerzo¹

EVIDENCIA CIENTÍFICA

Según la revisión sistemática de 2020 realizada por el *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP)*, el modelado es una intervención fundamental que cumple los criterios de práctica basada en la evidencia, con 26 estudios de diseño de caso único y 2 estudios de diseño grupal. El modelado ha demostrado ser eficaz en la atención temprana (0-2 años), en educación infantil (3-5 años), en alumnado de educación primaria (6-11 años), de educación secundaria obligatoria o media (12-14 años), de bachillerato (15-18 años) y en 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 modelado puede utilizarse eficazmente para abordar los siguientes resultados en relación con una meta, conducta o habilidad objetivo: competencias académicas y preacadémicas, habilidades adaptativas o de autonomía personal, conducta, comunicación, atención conjunta, habilidades motoras, juego, preparación para la escolarización, habilidades sociales y competencias vocacionales.

¿CÓMO SE USA EL MODELADO?

El modelado puede ser utilizado por diversos profesionales, incluidos docentes, especialistas en educación especial, terapeutas, profesionales de apoyo educativo y especialistas en atención temprana, tanto en entornos educativos como comunitarios. Los padres y otros miembros de la familia también pueden utilizar el modelado en el hogar.

Cita sugerida:

Sam, A., & AFIRM Team. (2024). *Modeling, 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>

EVIDENCIA CIENTÍFICA

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 investigación de alta calidad, revisada por pares y publicada en revistas científicas, utilizando:

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

RESUMEN:

Según la revisión sistemática de 2020 realizada por el *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP), el modelado es una intervención fundamental que cumple los criterios de práctica basada en la evidencia, con 26 estudios de diseño de caso único y 2 estudios de diseño grupal. El modelado ha demostrado ser eficaz en atención temprana (0-2 años), en educación infantil (3-5 años), en alumnado de educación primaria (6-11 años), de educación secundaria (12-14 años), de bachillerato (15-18 años) y en 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 modelado puede utilizarse eficazmente para abordar los siguientes resultados en relación con una meta, conducta o habilidad objetivo: competencias académicas y preacadémicas, habilidades adaptativas o de autonomía personal, conducta, comunicación, atención conjunta, habilidades motoras, juego, preparación para la escolarización, habilidades sociales y competencias vocacionales.

En la siguiente tabla se muestran los resultados educativos identificados por la base de evidencia en función de la edad de los participantes.

Edad	Ámbito académico	Habilidades adaptativas	Conducta	Comunicación	Atención conjunta	Desarrollo motor	Juego	Preparación a la escolarización	Ámbito social	Habilidades vocacionales
0-2				Sí		Sí			Sí	
3-5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
6-11	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí	Sí	Sí	
12-14	Sí			Sí				Sí	Sí	
15-18	Sí			Sí						
19-22				Sí					Sí	Sí

INTERVENCIÓN TEMPRANA (0-2 AÑOS):

- Landa, R. J., Holman, K. C., O'Neill, A. H., & Stuart, E. A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 13-21. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02288.x>
- * McDowell, L. S., Gutierrez, A., & Bennett, K. D. (2015). Analysis of live modeling plus prompting and video modeling for teaching imitation to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30(4), 333-351. <https://doi.org/10.1002/bin.1419>
- Miller, S. A., Rodriguez, N. M., & Rourke, A. J. (2015). Do mirrors facilitate acquisition of motor imitation in children diagnosed with autism? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 194-8. <https://doi.org/10.1002/jaba.187>
- * Williams, G., Pérez-González, L. A., & Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 285-296. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-285>

INFANTIL (3-5 AÑOS):

- Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 19(8), 980-991. <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>
- Carlson, B., McLaughlin, T., Derby, K. M., & Blecher, J. (2009). Teaching preschool children with autism and developmental delays to write. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 225-238. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1313>
- * Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., & Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 200-213.
- Ganz, J. B., Flores, M. M., & Lashley, E. E. (2011). Effects of a treatment package on imitated and spontaneous verbal requests in children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 596-606.
- * Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016). Teaching appropriate play to replace stereotypy using a treatment package with students having autism. *Global Education Review*, 3(3), 94-104.
- * Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-89. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Townley-Cochran, D., Leaf, J. A., Alcalay, A., Milne, C., Kassardjian, A., Tsuji, K., Dale, S., Leaf, R., Taubman, M., & McEachin, J. (2016). Changing preference from tangible to social activities through an observation procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 49-57. <https://doi.org/10.1002/jaba.276>
- Matson, J. L., Box, M. L., & Francis, K. L. (1992). Treatment of elective mute behavior in two developmentally delayed children using modeling and contingency management. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23(3), 221-229. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(92\)90039-L](https://doi.org/10.1016/0005-7916(92)90039-L)
- * 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)
- * McDowell, L. S., Gutierrez, A., & Bennett, K. D. (2015). Analysis of live modeling plus prompting and video modeling for teaching imitation to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30(4), 333-351. <https://doi.org/10.1002/bin.1419>
- * O'Reilly, M., Fragale, C., Gainey, S., Kang, S., Koch, H., Shubert, J., Zein, F. E., Longino, D., Chung, M., Xu, Z., White, P., Lang, R., Davis, T., Rispoli, M., Lancioni, G., Didden, R., Healy, O., Kagohara, D., van der Meer, L., & Sigafos, J. (2012). Examination of an antecedent communication intervention to reduce tangibly maintained challenging behavior: A controlled analog analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1462-8. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.017>

Taylor, B. A., DeQuinzio, J. A., & Stine, J. (2012). Increasing observational learning of children with autism: A preliminary analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 815-820.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-815>

Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00135>

* Williams, G., Pérez-González, L. A., & Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 285-296.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-285>

EDUCACIÓN PRIMARIA (6-11 AÑOS):

* Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-76. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>

* Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639-647.
<https://doi.org/10.1016/j.rautism.2013.02.010>

Cihak, D. F., & Foust, J. L. (2008). Comparing number lines and touch points to teach addition facts to students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(3), 131-137.
<https://doi.org/10.1177/1088357608318950>

* DeQuinzio, J. A., & Taylor, B. A. (2015). Teaching children with autism to discriminate the reinforced and nonreinforced responses of others: implications for observational learning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 38-51. <https://doi.org/10.1002/jaba.192>

Dixon, M. R., Belisle, J., Munoz, B. E., Stanley, C. R., & Rowsey, K. E. (2017). Teaching metaphorical extensions of private events through rival-model observation to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 744-749. <https://doi.org/10.1002/jaba.418>

* Ergenekon, Y., Tekin-Iftar, E., Kapan, A., & Akmanoglu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 200-213.

* Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(3), 291-304.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291>

* Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016). Teaching appropriate play to replace stereotypy using a treatment package with students having autism. *Global Education Review*, 3(3), 94-104.

Grow, L. L., Kodak, T., & Clements, A. (2017). An evaluation of instructive feedback to teach play behavior to a child with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 10(3), 313-317.
<https://doi.org/10.1007/s40617-016-0153-9>

* Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-89. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>

Lee, R., & Sturmey, P. (2014). The effects of script-fading and a Lag-1 schedule on varied social responding in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(4), 440-448.
<https://doi.org/10.1016/j.rautism.2014.01.003>

* 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)

* O'Reilly, M., Fragale, C., Gainey, S., Kang, S., Koch, H., Shubert, J., Zein, F. E., Longino, D., Chung, M., Xu, Z., White, P., Lang, R., Davis, T., Rispoli, M., Lancioni, G., Didden, R., Healy, O., Kagohara, D., van der Meer, L., & Sigafos, J. (2012). Examination of an antecedent communication intervention to reduce tangibly maintained challenging behavior: A controlled analog analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1462-8. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.017>

- * Schenning, H., Knight, V., & Spooner, F. (2013). Effects of structured inquiry and graphic organizers on social studies comprehension by students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(4), 526-540. <https://doi.org/10.1016/j.rautism.2012.12.007>
- * Smith, B. R., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 433-443. <https://doi.org/10.1016/j.rautism.2012.10.010>
- * Williams, G., Pérez-González, L. A., & Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 285-296. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-285>

EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-14 AÑOS):

- * Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-76. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>
- * Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.rautism.2013.02.010>
- * DeQuinzio, J. A., & Taylor, B. A. (2015). Teaching children with autism to discriminate the reinforced and nonreinforced responses of others: implications for observational learning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 38-51. <https://doi.org/10.1002/jaba.192>
- * Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(3), 291-304. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291>
- * Schenning, H., Knight, V., & Spooner, F. (2013). Effects of structured inquiry and graphic organizers on social studies comprehension by students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(4), 526-540. <https://doi.org/10.1016/j.rautism.2012.12.007>
- Singh, B. D., Moore, D. W., Furlonger, B. E., Anderson, A., Busacca, M. L., & English, D. L. (2017). Teaching reading comprehension skills to a child with autism using behaviour skills training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3049-3058. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3229-7>
- * Smith, B. R., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 433-443. <https://doi.org/10.1016/j.rautism.2012.10.010>

EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA (15-18 AÑOS):

- * Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-76. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>
- * Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(3), 291-304. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291>

JÓVENES ADULTOS (19-22 AÑOS):

- * Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(3), 291-304.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-291>
- Rigsby-Eldredge, M., & McLaughlin, T. F. (1992). The effects of modeling and praise on self-initiated behavior across settings with two adolescent students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 4(3), 205-218. <https://doi.org/10.1007/BF01046965>

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)**

TIPOS DE MODELADO

MODELADO UTILIZADO COMO ANTICIPACIÓN

Prime - La conducta o habilidad deseada se modela **antes** de que el alumno la demuestre

1. El modelo demuestra la conducta o habilidad objetivo
2. El alumno imita o ejecuta la conducta o habilidad objetivo
3. Se proporciona refuerzo

Anticipación

Mostrar la habilidad o conducta objetivo al alumno



Respuesta del alumno

El alumno imita la conducta o habilidad objetivo



Consecuencia

Feedback//refuerzo proporcionado por los profesores y profesionales.

MODELADO UTILIZADO COMO PROMPT

Prompt - El modelo proporciona apoyo adicional al alumno **después** de haber dado la indicación y mientras el alumno intenta utilizar la habilidad o conducta. El **prompt de control** son las palabras y/o acciones que se dicen o utilizan para asegurar que el alumno realiza con éxito la habilidad objetivo. Puede ser un estímulo gestual, verbal, visual, de modelado o físico.

1. Utilice el prompt de control menos intrusivo que garantice de forma consistente que el alumno realice con éxito la conducta o habilidad objetivo, con el fin de guiar al alumno a usar dicha conducta o habilidad.
2. Si el alumno realiza la conducta o habilidad objetivo, proporcione un refuerzo.
3. Si el alumno no realiza la conducta o habilidad objetivo, siga las indicaciones para utilizar el modelado como anticipación (ver arriba).

Prompt

Guiar al alumno para utilizar la habilidad o conducta objetivo



Si NO hay respuesta del alumno

Mostrar la habilidad o conducta objetivo al alumno



Respuesta del alumno

El alumno imita la conducta o habilidad objetivo



Consecuencia

Feedback//refuerzo proporcionado por los profesores y profesionales.



MUESTREO DE REFUERZOS & CHECKLIST

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo y checklist para identificar y seleccionar refuerzos/recompensas basados en los objetos, intereses y actividades preferidos del alumno para el refuerzo positivo y la economía de fichas

LLEVAR A CABO UN MUESTREO DE REFUERZOS:

1. Siéntese frente al alumno y sostenga dos objetos. Pida al alumno que “elija uno”.
2. Espere 10 segundos para que el alumno indique su elección de una manera adecuada para él (por ejemplo, verbalización, señalando o utilizando un dispositivo de comunicación aumentativa).
3. Coloque el objeto seleccionado en un recipiente para “elecciones del alumno” y el objeto no seleccionado en el recipiente de “no seleccionado”.
4. Repita los pasos 1 a 3 hasta que se haya seleccionado la mitad de los objetos presentados.

Objeto 1	¿Seleccionado?	Objeto 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

LISTA DE REFUERZOS SELECCIONADOS:

LISTA DE REFUERZOS POTENCIALES:

	¿Apropiado para la edad?	
1.¿Qué refuerzos naturales podrían utilizarse?		
2.¿Qué actividades, objetos y/o alimentos selecciona el alumno de forma 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 obtener como refuerzo por su trabajo (si procede)?		
5.¿Qué refuerzos han sido identificados por los padres/familiares y/o miembros del equipo como efectivos en el pasado?	Sí	No
6.¿Requiere el alumno adaptaciones/modificaciones/apoyos adicionales, como apoyos visuales o un dispositivo de comunicación?	Sí	No
7.¿Se han identificado refuerzos/recompensas para el alumno basados en sus intereses, objetos preferidos y/o actividades?	Sí	No
8.¿Están preparados y disponibles los materiales y/o recursos adicionales para llevar a cabo la Evaluación Funcional de la Conducta?	Sí	No
	Sí	No
	Sí	No
	Sí	No

ALIMENTOS PARA COMIDAS, ALMUERZOS

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

JUEGOS PARA RECREO O TIEMPO DE OCIO

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

JUGUETES PARA RECREO O TIEMPO DE OCIO

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

INTERESES PARA ACTIVIDADES/RUTINAS

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



JERARQUÍA DE PROMPTS

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Conducta interferente:

Instrucciones: Utilice esta checklist para determinar el orden de los apoyos (prompts) 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 otros
- **Modelado** – mostrar la forma correcta de realizar la habilidad o conducta objetivo al alumno
- **Físico** – asistencia directa (manual) proporcionada al alumno para apoyarle en la realización de la habilidad o conducta objetivo
- **Verbal** – cualquier palabra hablada dirigida al alumno para ayudarle 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		



PRE-EVALUACIÓN

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Utilice esta ficha para tomar notas sobre la conducta del alumno y determinar si posee las habilidades prerequisite necesarias para el modelado.

Fecha	Actividad	Conducta

CHECKLIST DE PLANIFICACIÓN

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar qué tipo de modelado utilizar con el alumno dentro del espectro, así como para saber si el modelado está listo para ser implementado.

EVALUAR LAS HABILIDADES DEL ALUMNO

- ☐ **Imitación:** ¿Es el alumno capaz de imitar a otros cuando se le proporciona un modelo?
- ☐ **Atención mantenida:** ¿Puede el alumno mantener la atención el tiempo suficiente para observar la conducta modelada?
- ☐ **Habilidades prerequisite:** ¿Tiene el alumno las habilidades o capacidades prerequisite necesarias?

Si NO ha marcado ninguna de estas preguntas, es posible que el modelado NO sea útil para utilizar con el alumno.

PLANIFICACIÓN:

- ☐ ¿Se ha identificado el objetivo/conducta/habilidad objetivo?
- ☐ ¿Se han recopilado datos de línea base y/o se ha realizado una evaluación funcional de la conducta mediante la observación directa del alumno?
- ☐ ¿Es el objetivo/conducta/habilidad medible y observable? ¿Indica claramente cuál es, cuándo ocurrirá y cómo sabrán los miembros del equipo/observadores que se ha adquirido?
- ☐ ¿Es el modelado apropiado para el objetivo/conducta/habilidad del alumno?
- ☐ ¿Requiere el alumno adaptaciones/modificaciones/apoyos adicionales, como un dispositivo de comunicación?
- ☐ ¿Se han identificado refuerzos/recompensas para el alumno basados en sus intereses, objetos preferidos y/o actividades?
- ☐ ¿Están preparados y disponibles los materiales y/o recursos adicionales para utilizar el modelado?



IDENTIFICAR EL PROMPT DE CONTROL:

El prompt de control son las palabras y/o acciones que se dicen o utilizan para asegurar que el alumno realizará con éxito la habilidad objetivo. Puede ser un apoyo gestual, verbal, visual, de modelado o físico. Pruebe diferentes apoyos (prompts) para ver cuáles son efectivos para lograr que el alumno complete la tarea de manera consistente.

Prompt	Descripción	Nivel de éxito
Gestual		
Modelo		
Físico		
Verbal		
Visual		

Prompt de control seleccionado:

IDENTIFICAR MOMENTOS Y ACTIVIDADES PARA UTILIZAR EL MODELADO:

Prompt	Oportunidades posibles
Trabajo individual	
Pequeño grupo	
Enseñanza integrada en actividades ordinarias	



IDENTIFICAR MODELOS:

Nombre del compañero modelo	Entorno/Hora

DESCRIBA LA FORMACIÓN QUE RECIBIRÁ EL COMPAÑERO MODELO INDICADO ANTERIORMENTE:

SELECCIONE EL PROCEDIMIENTO DE MODELADO

- ☐ Anticipación
- ☐ Prompt

SELECCIONE PBE ADICIONALES

- ☐ Prompting
- ☐ Apoyos Visuales
- ☐ Refuerzos
- ☐ Otros



GUIÓN DE TEMAS -BURBUJAS

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice esta ficha para formar a un compañero o hermano para que modele la conducta o habilidad objetivo al alumno. Un adulto (por ejemplo, un padre o profesor) puede realizar un juego de roles de modelado con el compañero o hermano para ayudarle a sentirse cómodo actuando como modelo.





GUIÓN DE CLAVES ESCRITAS

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice esta ficha para formar a un compañero o hermano para que modele la conducta o habilidad objetivo al alumno. Un adulto (por ejemplo, padre o docente) puede realizar un juego de roles de modelado con el compañero o hermano para ayudarle a sentirse cómodo desempeñando el papel de modelo para el alumno.

ÁRBOL DE DECISIÓN

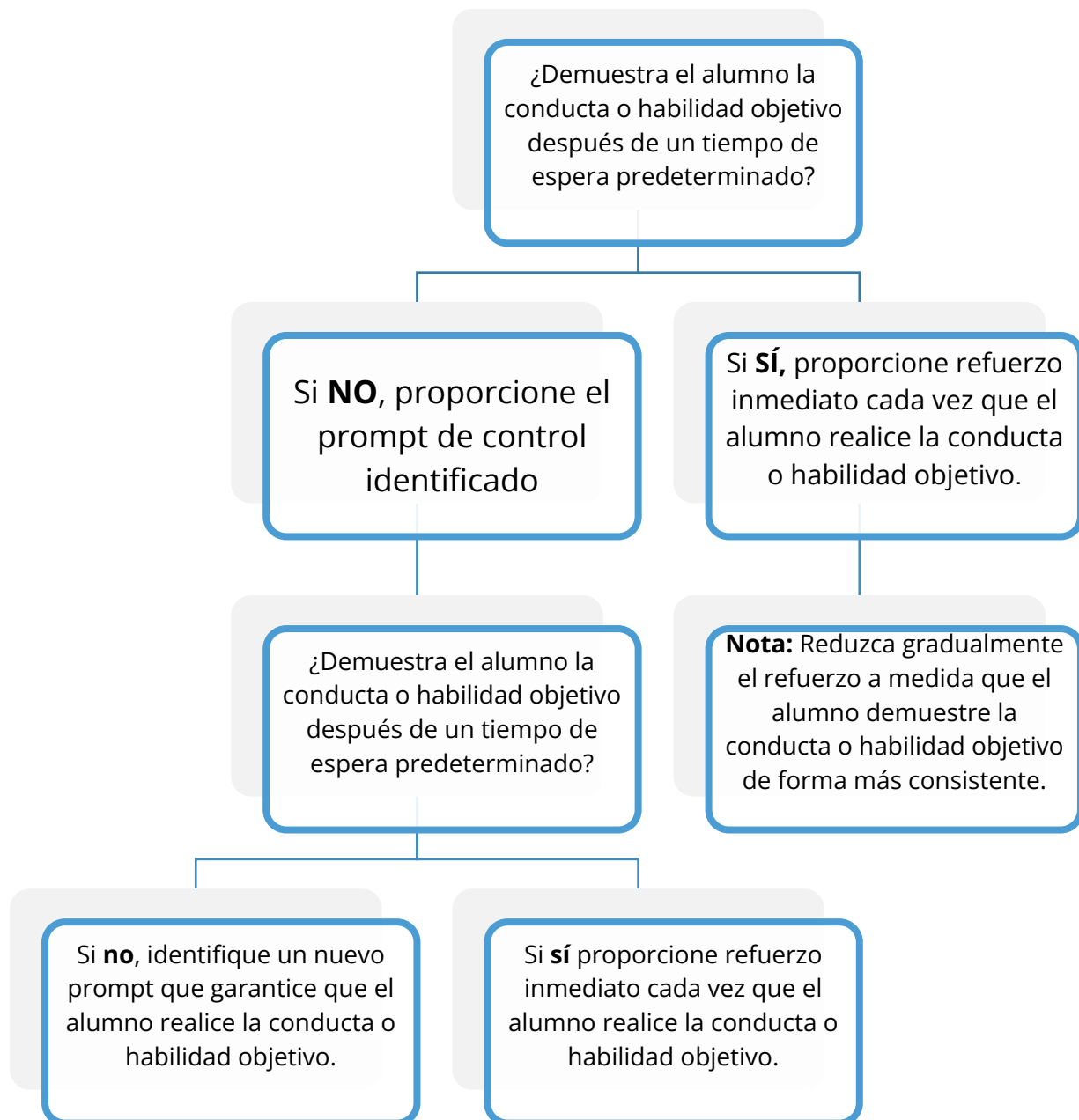
Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice este árbol de decisión para emplear el prompt de control con el alumno. Este es el apoyo menos intrusivo que garantiza de manera consistente que el alumno realizará con éxito la conducta o habilidad objetivo. Si el alumno realiza la conducta, proporcione un refuerzo para fomentar el uso futuro de la conducta o habilidad objetivo.





RECOGIDA DE DATOS: FRECUENCIA (INTERVALOS)

Nombre del alumno/a: Fecha/hora:

Observador(es):

Conducta interferente:

Instrucciones: Recopile datos sobre la frecuencia con la que el alumno demuestra el objetivo/conducta/habilidad en intervalos de tiempo (celdas verde claro) para determinar si el alumno está progresando.

Intervalos de tiempo (generalmente cada 5 minutos)

Fecha						Total

NOTAS



RECOGIDA DE DATOS: REGISTRO DE EVENTOS

Nombre del alumno/a: Fecha/hora:
Observador(es):
Habilidad/conducta objetivo:
Instrucciones: recopile datos sobre la frecuencia con la que el alumno demuestra la meta/comportamiento/habilidad objetivo para determinar si está progresando.

Fecha	Conteo (cada vez que ocurra la conducta)	Total

NOTAS



CHECKLIST PARA EVALUAR EL PROGRESO

Nombre del alumno/a:

Fecha/hora:

Observador(es):

Habilidad/conducta objetivo:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si el alumno está progresando en el uso del modelado.

EVALUANDO EL PROGRESO

- ☐ ¿Está la habilidad o conducta objetivo bien definida?
- ☐ ¿La habilidad o conducta es medible y observable?
- ☐ ¿Se han recopilado y analizado datos?
- ☐ ¿La habilidad o conducta es demasiado difícil para el alumno?
- ☐ ¿Se utilizó el modelado con fidelidad?
- ☐ ¿Hay demasiados refuerzos?
- ☐ ¿Hay muy pocos refuerzos?
- ☐ ¿Todos los miembros del equipo utilizan el modelado de manera consistente?
- ☐ ¿Se está aplicando el modelado a un nivel suficiente para mantener la conducta o habilidad objetivo?

NOTAS

GUÍA PASO A PASO

Esta guía práctica paso a paso describe cómo planificar, aplicar y supervisar el modelado.

ANTES DE EMPEZAR...

Es importante abordar cada uno de los siguientes puntos e para asegurarse de que el modelado permite trabajar la meta/conducta/habilidad objetivo de su alumno dentro del espectro



¿HAS OBTENIDO MÁS INFORMACIÓN SOBRE...?

- ¿Cómo identificar la conducta interferente...?
- ¿Cómo recopilar datos de línea base mediante observación directa...?
- ¿Cómo establecer un objetivo o resultado que especifique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es la meta u resultado esperado y cómo los miembros del equipo y/u observadores sabrán cuándo se ha dominado la habilidad...?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es «No», revisa el proceso sobre cómo seleccionar una práctica basada en la evidencia adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Para obtener más información sobre el modelado, por favor visita: <https://afirm.fpg.unc.edu/>.

PASO 1: PLANIFICACIÓN

Este paso detalla las acciones iniciales y las consideraciones necesarias para prepararse para utilizar el modelado con un alumno dentro del espectro.

Tenga en cuenta que los dos procedimientos de modelado son:

- Anticipación
- Prompt

Aunque cada procedimiento es diferente, la guía práctica es aplicable a todos. Cuando existan características específicas asociadas a un procedimiento en particular, las identificaremos mediante ejemplos o indicaciones.

1. **Evaluar las habilidades actuales del alumno**
Para aprender a partir de un modelo, el alumno debe ser capaz de:
 - Imitar el comportamiento de otras personas,
 - Realizar algunas de las habilidades que componen la habilidad objetivo, y
 - Mantener la atención el tiempo suficiente para observar al modelo ejecutar la habilidad objetivo.
2. **Seleccionar prácticas adicionales basadas en la evidencia (PBE)**
El uso de (prompting y de refuerzos es habitual junto con el modelado. Se emplea un prompt de control junto con el modelado para asegurar que el alumno realiza correctamente la habilidad o conducta objetivo.

3. Identificar momentos y actividades para usar el modelado

Para que sea eficaz, se deben identificar varios momentos y actividades a lo largo del día que permitan al alumno practicar la habilidad o conducta objetivo.

4. Identificar un modelo para el alumno

La mejor persona para desempeñar el papel de modelo es un compañero que sea físicamente similar al alumno y que sea respetado por él. Si no es posible contar con un compañero como modelo, un profesor, personal de apoyo, terapeuta o padre/madre puede desempeñar este rol de manera eficaz.

5. Proporcionar formación al modelo si es apropiado

Si un compañero o hermano/a va a modelar la habilidad o conducta objetivo identificada, puede ser necesario proporcionarle entrenamiento. Los adultos pueden realizar juegos de roles con el compañero o hermano/a y ofrecer guiones que el modelo pueda seguir.

- Utiliza el Guión de Tema (Burbuja) para ayudar a los compañeros a saber qué decir.
- Utiliza los Guiones de Claves Escritas para desarrollar palabras o frases que los compañeros puedan usar.

6. Determinar el procedimiento de modelado

Cuando se utiliza como anticipación la conducta o habilidad deseada se modela antes de que el alumno tenga que demostrarla. Cuando se utiliza como prompt, el modelo proporciona apoyo adicional al alumno después de dar la instrucción y mientras el alumno intenta utilizar la habilidad o conducta.

Complete la Hoja de planificación del modelado antes de utilizar el procedimiento.

PASO 2: UTILIZANDO EL MODELADO

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

1. Seguir los pasos específicos según el procedimiento de modelado seleccionado

- Modelado como anticipación:
 - Indicar al alumno que observe al modelo.
 - El modelo demuestra/ejecuta la conducta o habilidad.
 - Esperar a que el alumno imite la conducta.
- Modelado como prompt::
 - Indicar al alumno que utilice la conducta.
 - Si el alumno no la utiliza, modelar la conducta o habilidad objetivo.

2. Proporcionar feedback al alumno

Si el alumno demuestra la habilidad o conducta objetivo, el adulto deberá proporcionarle refuerzo inmediato. Si el alumno no realiza la habilidad o conducta objetivo, se debe aplicar el prompt de control previamente identificado. Si el alumno realiza la conducta después de recibir el prompt de control se le debe proporcionar refuerzo.

3. Utilice el Árbol de decisiones de modelado para guiar su respuesta.

Reducir gradualmente los refuerzos

Al enseñar una nueva habilidad o conducta objetivo, se debe utilizar un programa de refuerzo continuo. A medida que el alumno adquiere la habilidad, comience a utilizar un programa de refuerzo intermitente para disminuir gradualmente el uso de refuerzos.

PASO 3: EVALUANDO EL MD

El siguiente paso describe cómo supervisar el uso del modelado con una persona en el espectro y cómo determinar los siguientes pasos a partir de los datos obtenidos.

1. Recoger y analizar datos

La recogida de datos sobre conductas y habilidades objetivo permite a los miembros del equipo determinar si la persona está progresando. Dos formas habituales de recogida de datos utilizadas con el modelado son el muestreo temporal y el registro de eventos. Utilice los formularios de recogida de datos para registrar la información.

2. Determinar los siguientes pasos en función del progreso

La recogida de datos ayudará a los miembros del equipo a evaluar la eficacia del uso del modelado y a determinar si la persona en el espectro está progresando. Si los datos indican que existe progreso, se recomienda continuar utilizando las estrategias seleccionadas.

Si los miembros del equipo determinan que la persona no está progresando, se deben considerar los siguientes aspectos:

- ¿Han recibido los miembros del equipo formación en modelado o es necesaria formación adicional?
- ¿Está bien definido el objetivo, la conducta o la habilidad a trabajar?
- ¿Es el objetivo, conducta o habilidad medible y observable?
- ¿Se ha dedicado suficiente tiempo al uso del modelado (frecuencia, intensidad y/o duración)?
- ¿Se está trabajando el objetivo en rutinas y actividades adecuadas?
- ¿Es el modelado una estrategia adecuada o apropiada para la conducta objetivo?
- ¿Las estrategias de modelado abordan realmente la conducta objetivo?
- ¿Necesita la persona apoyos adicionales?
- ¿Los materiales y actividades seleccionados resultan intrínsecamente motivadores para la persona?

Si estos aspectos han sido revisados y la persona en el espectro continúa sin mostrar progresos, se recomienda considerar la selección de otra práctica basada en la evidencia.



CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: ANTICIPACIÓN

ANTES DE EMPEZAR...

- ☐ ¿Se ha identificado el objetivo, la conducta o la habilidad a trabajar?
- ☐ ¿Se han recopilado datos de línea base mediante observación directa?
- ☐ ¿Se ha establecido un objetivo o resultado que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es el objetivo o resultado esperado y cómo los miembros del equipo o los observadores sabrán que la habilidad ha sido adquirida?

Si la respuesta a alguna de las preguntas anteriores es no, revise el proceso de selección de una práctica basada en la evidencia adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>)



CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: ANTICIPACIÓN

ANTES DE EMPEZAR...

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador/a:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Evaluar habilidades actuales del alumno					
1.2	Seleccionar PBE adicionales					
1.3	Identificar momentos y actividades para usar el MD					
1.4	Identificar el modelo					
1.5	Si es necesario, dar formación al modelo					
1.6	Determinar el procedimiento de MD					
PASO 2: UTILIZANDO EL MD						
2.1	Modelado como Anticipación					
2.1a	Indique a la persona que observe el modelo					
2.1b	El modelo demuestra la habilidad o conducta					
2.1c	Espere a que el alumno imite la habilidad o conducta					
2.2	Proporcione feedback al alumno utilizando refuerzo y prompting					
2.3	Reduzca gradualmente el refuerzo					
PASO 3: EVALUANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopile datos sobre la conducta objetivo					
3.2	Determine los siguientes pasos en función del progreso del alumno					



CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: PROMPT

ANTES DE EMPEZAR...

- ☐ ¿Se ha identificado el objetivo, la conducta o la habilidad a trabajar?
- ☐ ¿Se han recopilado datos de línea base mediante observación directa?
- ☐ ¿Se ha establecido un objetivo o resultado que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es el objetivo o resultado esperado y cómo los miembros del equipo o los observadores sabrán que la habilidad ha sido adquirida?

Si la respuesta a alguna de las preguntas anteriores es no, revise el proceso de selección de una práctica basada en la evidencia adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>)



CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: PROMPT

ANTES DE EMPEZAR...

Observación::		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador/a:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Evaluar habilidades actuales del alumno					
1.2	Seleccionar PBE adicionales					
1.3	Identificar momentos y actividades para usar el MD					
1.4	Identificar el modelo					
1.5	Si es necesario, dar formación al modelo					
1.6	Determinar el procedimiento de MD					
PASO 2: UTILIZANDO EL MD						
2.1	Modelado como Prompt					
2.1a	Indique a la persona que utilice la conducta					
2.1b	Si no lo hace, modele la conducta					
2.2	Proporcione feedback al alumno utilizando refuerzo y prompting					
2.3	Reduzca gradualmente el refuerzo					
PAS 3: EVALUANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopile datos sobre la conducta objetivo					
3.2	Determine los siguientes pasos en función del progreso del alumno					

HOJA DE INFORMACIÓN PARA PROFESIONALES

MODELADO...

- Es una práctica basada en la evidencia fundamental para niños, niñas y jóvenes en el espectro de entre 0 y 22 años, que puede aplicarse en diferentes contextos.
- Consiste en que una persona realiza correctamente una conducta o habilidad objetivo como demostración visual para el alumno



TIPS:

- Antes de utilizar el MD, asegúrese de que la persona es capaz de imitar conductas de otras personas y de mantener la atención el tiempo suficiente para observar al modelo realizar la habilidad objetivo.
- Siempre que sea posible, seleccione un modelo que sea físicamente similar a la persona y que sea respetado por ella.
- Si se utiliza a un igual como modelo, proporcionele un guion y ensaye previamente (mediante juego de roles) cómo llevará a cabo la conducta o habilidad.

¿POR QUÉ UTILIZARLA CON ALUMNOS EN EL ESPECTRO?

- Las personas en el espectro suelen tener dificultades para adquirir nuevas conductas o habilidades objetivo.
- El modelado aumenta la capacidad de las personas para ejecutar la nueva conducta o habilidad y favorece su generalización y mantenimiento.
- El modelado es una herramienta de enseñanza eficiente y práctica, que requiere pocos recursos adicionales.

RESULTADOS EDUCATIVOS

La evidencia indica que el prompting se utiliza para trabajar en las siguientes áreas, según la edad (ver tabla siguiente):

Edad	Acad emíc a	Adap tativ a	Cond ucta	Comu nicaci ón	Atenc ión conju nta	Moto ra	Juego	Habili dade s preac adém icas	Social	Vocac ional
0-2				Sí		Sí			Sí	
3-5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
6-11	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí	Sí	Sí	
12-14	Sí			Sí				Sí	Sí	
15-18	Sí			Sí						
19-22				Sí					Sí	Sí

PASOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

1. PLANIFICAR

- Determine si la persona dispone de las habilidades previas necesarias para el modelado.
- Seleccione las prácticas basadas en la evidencia que se utilizarán junto con el modelado para enseñar la conducta objetivo.
- Identifique los momentos y las actividades en los que se empleará el modelado.
- Seleccione un modelo adecuado para la persona.
- Proporcione formación al modelo, si procede.
- Determine si el modelo se utilizará como antecedente o como prompt

2. USAR

- Siga los pasos específicos correspondientes al procedimiento de modelado seleccionado.
- Proporcione feedback a la persona mediante el uso de refuerzo y prompting
- Reduzca progresivamente el refuerzo.

3. EVALUAR

- Recopile y analice datos sobre las conductas objetivo.
- Determine los siguientes pasos en función del progreso de la persona



Modelado MD

Esta información está diseñada como un recurso complementario para proporcionar información básica sobre el modelado a profesionales que trabajan con personas en el espectro.

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

GUÍA PARA PADRES

¿QUÉ ES EL MODELADO?

- El modelado es una práctica fundamental basada en la evidencia para niños y jóvenes dentro del espectro de 0 a 22 años.
- El modelado implica que el alumno observe a otra persona realizando correctamente una habilidad o conducta objetivo.



¿POR QUÉ UTILIZAR EL MODELADO CON MI HIJO?

Los alumnos dentro del espectro a menudo presentan dificultades para adquirir nuevas habilidades o conductas objetivo. Observar a una persona realizar la habilidad o conducta objetivo aumenta la probabilidad de que el alumno la adquiera y la generalice.

Las investigaciones han demostrado que el modelado es eficaz con diversos grupos de edad para lograr resultados en las siguientes áreas: académica, adaptativa, conductual, comunicación, atención conjunta, motora, juego, preparación para la escuela, social y vocacional.

¿QUÉ PUEDO HACER EN CASA?

- Antes de pedirle a su hijo que realice una actividad, realícela usted mismo. Utilice movimientos exagerados y describa verbalmente lo que está haciendo. Por ejemplo, modele primero cómo pedir algo de beber. Luego, pida a su hijo que pida algo de beber.
- Haga una lista de actividades cotidianas que le gustaría que su hijo realice a diario (como cepillarse los dientes, ponerse los zapatos, decir "hola"). Elija tres actividades de la lista para comenzar a modelarlas a su hijo.
- Cuando su hijo realice una actividad con éxito, asegúrese de elogiarlo. También puede ser útil ofrecerle tiempo con un juguete o actividad favorita al completar la actividad.

Modelado

Esta introducción para familias sobre el modelado (MD) ha sido diseñada como un recurso complementario para ayudar a responder preguntas sobre esta práctica.

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



RECURSOS ADICIONALES

WEBS

Universidad de Louisville. (s.f.). Modeling-autism/moderate and severe disabilities.
https://louisville.edu/education/abri/primarylevel/modeling/autism_msd#:~:text=With%20%22Modeling%22%2C%20the%20teacher,will%20be%20expected%20to%20do

ESTÁNDARES DEL CEC

ESTÁNDARES INICIALES DE PRÁCTICA PROFESIONAL PARA ESPECIALISTAS EN INTERVENCIÓN TEMPRANA / EDUCACIÓN INFANTIL (0-5 AÑOS; CEC, 2020).

Estándar 6: Uso de interacciones, intervenciones y enseñanzas sensibles y recíprocas

6.3 Participar en una planificación continua y utilizar adaptaciones educativas y ambientales flexibles e integradas, así como materiales adecuados, para apoyar el uso de interacciones, intervenciones y enseñanzas que aborden los dominios del desarrollo y del contenido académico, adaptadas a las necesidades de cada niño o niña y su familia.

6.6 Utilizar interacciones, intervenciones y enseñanzas sensibles con suficiente intensidad y diversos tipos de apoyo a través de actividades, rutinas y entornos para promover el aprendizaje y el desarrollo infantil, y facilitar el acceso, la participación y la implicación en entornos naturales y contextos inclusivos.

6.7 Planificar, adaptar y mejorar los enfoques de interacción, intervención y enseñanza basándose en múltiples fuentes de datos en una variedad de entornos naturales y contextos inclusivos.

ESTÁNDARES INICIALES DE PRÁCTICA PROFESIONAL PARA (EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA; CEC, 2020):

Estándar 5: Apoyo al aprendizaje mediante una enseñanza eficaz

5.1 Utilizar los resultados de múltiples evaluaciones, incluida la autoevaluación del alumnado, que sean sensibles a la diversidad cultural y lingüística y se adapten según sea necesario, para identificar lo que el alumnado sabe y es capaz de hacer. A partir de ello, interpretar los datos de evaluación para planificar y guiar adecuadamente la instrucción con el fin de alcanzar contenidos y objetivos académicos y no académicos exigentes para cada individuo.

5.2 Utilizar 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 Utilizar instrucciones explícitas y sistemáticas para enseñar contenidos, estrategias y habilidades, de modo que quede claro qué debe hacer o pensar el aprendiz durante el proceso de aprendizaje.

5.6 Planificar e impartir una enseñanza especializada e individualizada que permita dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada persona.

ESTÁNDARES AVANZADOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL (CEC, 2012):

Estándar 3: Programas, servicios y resultados

3.1 Diseñar e implementar actividades de evaluación para mejorar los programas, apoyos y servicios dirigidos a personas con necesidades educativas especiales.

3.2 Utilizar la comprensión de la diversidad cultural, social y económica, así como de las diferencias individuales del alumnado, para orientar el desarrollo y la mejora de los programas, apoyos y servicios destinados a personas con necesidades educativas especiales.

3.3 Aplicar el conocimiento de teorías, prácticas basadas en la evidencia y la legislación pertinente para defender y promover programas, apoyos y servicios para personas con necesidades educativas especiales.

GLOSARIO

Clave

indica al alumno que debe realizar la habilidad.

Compañero

compañero de clase del alumno con TEA.

Conducta objetivo

la conducta o habilidad que es el foco de la intervención. Puede ser necesario aumentarla o disminuirla.

Datos de frecuencia

se utilizan para medir con qué frecuencia el alumno con TEA realiza la habilidad o conducta objetivo.

Datos de línea base

datos recogidos sobre el nivel actual de desempeño antes de implementar una intervención.

En vivo / en contexto real

el modelado, los juegos de rol y el uso de estrategias y habilidades en situaciones reales pueden ayudar a desarrollar, reforzar y generalizar habilidades.

Generalización

cuando la habilidad o conducta objetivo continúa ocurriendo una vez finalizada la intervención, en múltiples contextos y con diferentes personas (por ejemplo, compañeros, profesores, padres).

Guión

proporciona indicaciones para el uso de una estrategia o conducta/habilidad objetivo.

Intervención individualizada

una intervención planificada y aplicada de forma específica para el alumno que la recibe.

Línea base

información recopilada de múltiples fuentes para comprender mejor la conducta objetivo antes de aplicar una intervención o práctica.

Miembros del equipo

incluye a los padres, otros cuidadores principales, miembros del equipo, profesores, terapeutas, profesionales de atención temprana y otros profesionales implicados en la atención del alumno con TEA.

Modelado

implica que el alumno observe a alguien realizando correctamente una conducta objetivo.

Muestreo de refuerzos

ayuda a identificar actividades y materiales que resultan motivadores para el alumno con TEA. También se conoce como evaluación de preferencias.

Prompt

cualquier ayuda proporcionada que facilite al alumno el uso de habilidades específicas. Puede ser verbal, gestual o físico

Prompt de control

asegura que el alumno con TEA realiza correctamente la habilidad o conducta objetivo.

Refuerzo

incrementa la probabilidad de que la conducta o habilidad objetivo se repita en el futuro.

Registro de eventos

recoge datos de frecuencia cada vez que ocurre la conducta.

Tarea discreta

una tarea que requiere una única respuesta y tiene una duración relativamente corta.

REFERENCIAS

1. McDowell, L. S., Gutierrez Jr, A., & Bennett, K. D. (2015). Analysis of live modeling plus prompting and video modeling for teaching imitation to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30(4), 333-351. doi: 10.1002/bin.1419
2. Landa, R. J., Holman, K. C., O'Neill, A. H., & Stuart, E. A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 13-31. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02288.x
3. Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 17-32. doi: 10.1901/jaba.2009.42-17
4. Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537-552. doi: 10.1023/A:1005635326276
5. Matson, J. L., Box, M. L., & Francis, K. L. (1992). Treatment of elective mute behavior in two developmentally delayed children using modeling and contingency management. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 23(3), 221-229. doi: 10.1016/0005-7916(92)90039-L
6. Ribsby-Eldredge, M., & McLaughlin, T. F. (1992). The effects of modeling and praise on self-initiated behavior across settings with two adolescent students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 4(3), 205-218. doi: 10.1007/BF01046965
7. 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.
<https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%20020.pdf>
8. Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis, 2nd ed.* New Jersey: Prentice Hall
9. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers, 9th ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.