



Autism Focused Intervention
Resources & Modules

R

DOSSIER: REFUERZO

Instituto de Desarrollo Infantil Frank Porter Graham de la Universidad de
Carolina del Norte (UNC)
Recursos y módulos de intervención centrados en el autismo
Sam, A., y equipo AFIRM. Actualización 2024
Traductoras: Carmen Gándara, Araceli Arellano y Michelle Osuna, 2026



The National Professional
Development Center on Autism



FRANK PORTER GRAHAM
CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CONTENIDO

1. **Índice de contenidos:** detalla los recursos específicos que se aplican al refuerzo.
2. **¿Qué es el Refuerzo?:** Resumen breve de las características principales del refuerzo, incluyendo qué es, con quién puede utilizarse, qué habilidades se han trabajado mediante esta práctica y en qué entornos de enseñanza puede aplicarse.
3. **Evidencia científica:** detalla los criterios del National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) para la inclusión como práctica basada en la evidencia (PBE), así como los estudios específicos que cumplen dichos criterios para el refuerzo.
4. **Checklist de planificación:** Esta lista de verificación describe los pasos para planificar el uso del refuerzo, incluidos los aprendizajes prerequisite necesarios, la recogida de datos de referencia de la conducta interferente si procede, y los materiales o recursos necesarios.
5. **Otros recursos:** Pueden incluir árboles de decisión, listas de verificación y/o formularios de plantilla que apoyen el uso del refuerzo.
6. **Guía paso a paso:** Utilice esta guía como esquema para planificar, aplicar y realizar el seguimiento del refuerzo. 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 refuerzo se está implementando según lo previsto.
8. **Checklist del seguimiento del progreso:** Utilice este formulario como método para recoger y analizar datos con el fin de determinar si el alumno dentro del espectro está progresando respecto a la conducta interferente.
9. **Hoja de consejos 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 refuerzo.
10. **Guía para familias:** Utilice esta guía, dirigida a madres, padres u otros familiares del alumnado dentro del espectro, para ayudarles a comprender información básica sobre el refuerzo y cómo se está utilizando con su hijo o hija.
11. **Recursos adicionales:** Esta lista proporciona información adicional para aprender más sobre el refuerzo, así como otros recursos disponibles.
12. **Estándares del CEC:** Esta lista detalla los estándares específicos del CEC que se aplican al refuerzo.
13. **Glosario:** Este glosario contiene términos clave que se aplican específicamente al refuerzo.
14. **Referencias:** Esta lista detalla las referencias específicas utilizadas para desarrollar este módulo de R, presentadas en orden numérico.



ÍNDICE

Refuerzo

Base de evidencia

Procedimientos de refuerzo

Recogida de datos: Muestreo de tiempo

Recogida de datos: Muestreo de eventos

Recogida de datos: Duración

Objetivo medible

Escala de logro de objetivos (GAS)

Tipos de refuerzos

Muestreo de refuerzos y lista de verificación

Muestreo de refuerzos para refuerzo negativo

Lista de verificación de planificación

Pasos del refuerzo positivo

Menú pictográfico

Menú escrito

Pasos de la economía de fichas

Pasos del refuerzo negativo

Instrucciones para el refuerzo negativo

Lista de verificación de monitorización del progreso

Guía paso a paso

Lista de verificación de implementación: Refuerzo positivo

Lista de verificación de implementación: Economía de fichas

Lista de verificación de implementación: Refuerzo negativo

Hoja de consejos para profesionales

Guía para familias

Recursos adicionales

Estándares del CEC

Glosario

Referencias

REFUERZO

¿QUÉ ES EL REFUERZO?

El refuerzo es una práctica fundamental que suele utilizarse en combinación con otras prácticas basadas en la evidencia (PBE) (como las indicaciones o las ayudas visuales) y que consiste en aplicar una consecuencia después de que el alumno utilice una respuesta o habilidad, aumentando la probabilidad de que el alumno vuelva a utilizar dicha respuesta o habilidad en el futuro.

EVIDENCIA CIENTÍFICA

Basándose en la revisión sistemática de 2020 realizada por el National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), el refuerzo es una intervención fundamental que cumple los criterios de práctica basada en la evidencia (PBE), con 104 estudios de diseño de caso único y 2 estudios de diseño grupal. El refuerzo ha demostrado ser eficaz en intervención temprana (0-2 años), educación infantil (3-5 años), educación primaria (6-11 años), educación secundaria obligatoria (12-14 años), educación secundaria postobligatoria (15-18 años) y en personas adultas jóvenes (19-22 años) dentro del espectro. Los estudios incluidos en el informe de PBE de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) describen cómo el refuerzo puede utilizarse de forma eficaz para abordar los siguientes resultados relacionados con una habilidad, objetivo o conducta objetivo: académico, adaptativo/autonomía personal, conducta, comunicación, atención conjunta, motriz, juego, preparación escolar, social y vocacional.

¿CÓMO SE ESTÁ UTILIZANDO EL REFUERZO?

El refuerzo puede ser utilizado por una amplia variedad de profesionales, incluidos docentes, profesionales de la educación especial, terapeutas, personal de apoyo educativo y profesionales de atención temprana, tanto en entornos educativos como comunitarios. Las madres, los padres y otros familiares también pueden utilizar el refuerzo en el hogar.

CITA SUGERIDA:

Sam, A., y equipo AFIRM. (2024). *Refuerzo, actualización*. Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, Instituto de Desarrollo Infantil Frank Porter Graham, Recursos y Módulos de Intervención Centrados en el Autismo.

<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 puede considerarse basada en la evidencia. El informe de prácticas basadas en la evidencia (PBE) de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) proporciona información adicional sobre el proceso de revisión sistemática.

La eficacia debe demostrarse mediante investigación de alta calidad, revisada por pares y publicada en revistas científicas, utilizando:

- Al menos 2 estudios de diseño grupal aleatorizados o cuasi-experimentales, o
- Al menos 5 estudios de diseño de caso único o de sujeto único, o
- Una combinación de evidencias que incluya 1 estudio de diseño grupal aleatorizado o cuasi-experimental y 3 estudios de diseño de caso único o de sujeto único.

DESCRIPCIÓN GENERAL:

Basándose en la revisión sistemática de 2020 realizada por el *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP), el refuerzo es una intervención focalizada que cumple los criterios de práctica basada en la evidencia (PBE), respaldada por 104 estudios de diseño de caso único y 2 estudios de diseño grupal. El refuerzo ha demostrado ser eficaz en intervención temprana (0–2 años), educación infantil (3–5 años), educación primaria (6–11 años), educación secundaria obligatoria (12–14 años), educación secundaria postobligatoria (15–18 años) y en personas adultas jóvenes (19–22 años) dentro del espectro. Los estudios incluidos en el informe de PBE de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) describen cómo el refuerzo puede utilizarse de forma eficaz para abordar los siguientes resultados asociados a una habilidad, objetivo o conducta objetivo: académico, adaptativo/autonomía personal, conducta, comunicación, atención conjunta, motriz, juego, preparación escolar, social y vocacional.

En la tabla que aparece a continuación se muestran, en función de la edad de los participantes, los resultados instruccionales identificados por la base de evidencia.

Edad	Académico	Adaptativo	Conducta	Comunicación	Atención conjunta	Motor	Juego	Preparación escolar	Social	Vocacional
0-2		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	
3-5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
6-11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
12-14	Sí	Sí	Sí	Sí				Sí	Sí	Yes
15-18	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Yes
19-22		Sí		Sí	Sí		Sí		Sí	Yes

INTERVENCIÓN TEMPRANA (0-2 AÑOS):

- Bui, L. T. D., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Using escape extinction and reinforcement to increase eating in a young child with autism. *Behaviour Change*, 30(1), 48-55. <https://doi.org/10.1017/bec.2013.5>
- *Esch, B. E., Carr, J. E., & Grow, L. L. (2009). Evaluation of an enhanced stimulus-stimulus pairing procedure to increase early vocalizations of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 225-241. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-225>
- *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>
- Muzammal, M. S., & Jones, E. A. (2016). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Effects on initiating joint attention and interactions with mother. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 203-221. <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9519-8>
- *Rispoli, M., Ganz, J., Neely, L., & Goodwyn, F. (2013). The effect of noncontingent positive versus negative reinforcement on multiply controlled behavior during discrete trial training. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(1), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9315-z>
- *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>
- *Young, J. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1994). Generalized imitation and response-class formation in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(4), 685-697. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-685>

EDUCACIÓN INFANTIL (3-5 AÑOS):

- Carroll, R. A., Kodak, T., & Adolf, K. J. (2016). Effect of delayed reinforcement on skill acquisition during discrete-trial instruction: Implications for treatment-integrity errors in academic settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 176-81. <https://doi.org/10.1002/jaba.268>
- *Esch, B. E., Carr, J. E., & Grow, L. L. (2009). Evaluation of an enhanced stimulus-stimulus pairing procedure to increase early vocalizations of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 225-241. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-225>
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorders: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177/0265659013514069>
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541-554. <https://doi.org/10.1080/00207590500492658>
- *Gilley, C., & Ringdahl, J. E. (2014). The effects of item preference and token reinforcement on sharing behavior exhibited by children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1425-1433. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.010>
- 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.
- Groskreutz, M. P., Groskreutz, N. C., & Higbee, T. S. (2011). Response competition and stimulus preference in the treatment of automatically reinforced behavior: A comparison. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 211-215. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-211>
- Hagopian, L. P., Fisher, W. W., & Legacy, S. M. (1994). Schedule effects of noncontingent reinforcement on attention-maintained destructive behavior in identical quadruplets. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 317-325. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-317>

- *Higbee, T. S., Carr, J. E., & Patel, M. R. (2002). The effects of interpolated reinforcement on resistance to extinction in children diagnosed with autism: A preliminary investigation. *Research in Developmental Disabilities*, 23(1), 61-78. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(01\)00092-0](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(01)00092-0)
- Hong, E. R., Neely, L., Rispoli, M. J., Trepinski, T. M., Gregori, E., & Davis, T. (2015). A comparison of general and explicit delay cues to reinforcement for tangible-maintained challenging behaviour. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(6), 395-401. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.874378>
- Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I., & Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55-75. <https://doi.org/10.1177/0014402917705855>
- *Iadarola, S., Shih, W., Dean, M., Blanch, E., Harwood, R., Hetherington, S., Mandell, D., Kasari, C., & Smith, T. (2018). Implementing a manualized, classroom transition intervention for students with ASD in underresourced schools. *Behavior Modification*, 42(1), 126-147. <https://doi.org/10.1177/0145445517711437>
- Kassardjian, A., Leaf, J. A., Leaf, J. B., Townley-Cochran, D., Alcalay, A., Milne, C., Dale, S., Tsuji, K., Leaf, R., Taubman, M., & McEachin, J. (2016). Evaluation of graduated vs all-or-none contingencies on rate tasks for individuals diagnosed with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 434-446.
- Keen, D., & Pennell, D. (2015). The use of preferred items in a word-learning task: Effects on on-task behaviour and learning outcomes of children with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), 56-66. <https://doi.org/10.1017/jse.2014.16>
- *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>
- Koegel, L. K., Camarata, S. M., Valdez-Menchaca, M., & Koegel, R. L. (1997). Setting generalization of question-asking by children with autism. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 346-357. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1998\)1022.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1998)1022.0.CO;2)
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Maretsky, S., & DeCesare, L. (1990). Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies. *Journal of Early Intervention*, 14(4), 327-341. <https://doi.org/10.1177/105381519001400404>
- Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., Lancioni, G., Peters-Scheffer, N., & Didden, R. (2014). Play skills taught via behavioral intervention generalize, maintain, and persist in the absence of socially mediated reinforcement in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 860-872. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.04.007>
- LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., & Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 98-105. <https://doi.org/10.1177/10883576050200020601>
- *Lepper, T. L., & Petursdottir, A. I. (2017). Effects of response-contingent stimulus pairing on vocalizations of nonverbal children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 756-774. <https://doi.org/10.1002/jaba.415>
- *Levin, L., & Carr, E. G. (2001). Food selectivity and problem behavior in children with developmental disabilities analysis and intervention. *Behavior Modification*, 25(3), 443-470. <https://doi.org/10.1177/0145445501253004>
- Marion, C., Martin, G. L., Yu, C. T., Buhler, C., & Kerr, D. (2012). Teaching children with autism spectrum disorder to mand 'where?'. *Journal of Behavioral Education*, 21(4), 273-294. <https://doi.org/10.1007/s10864-012-9148-y>
- *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>

- Normand, M. P., & Beaulieu, L. (2011). Further evaluation of response-independent delivery of preferred stimuli and child compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 665-669.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-665>
- Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Ortiz, E., Rivera, C. M., & Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 80-87.
<https://doi.org/10.1177/109830070200400203>
- *Pelios, L. V., MacDuff, G. S., & Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 1-21.
- Polick, A. S., Carr, J. E., & Hanney, N. M. (2012). A comparison of general and descriptive praise in teaching intraverbal behavior to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 593-9.**
<https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-593>
- Post, A. R., & Kirkpatrick, M. A. (2004). Toilet training for a young boy with pervasive developmental disorder. *Behavioral Interventions*, 19(1), 45-50. <https://doi.org/10.1002/bin.149>
- *Prefontaine, I., Lanovaz, M. J., McDuff, E., McHugh, C., & Cook, J. L. (2017). Using mobile technology to reduce engagement in stereotypy: A validation of decision-making algorithms. *Behavior Modification*, 43(2), 222-245. <https://doi.org/10.1177/0145445517748560>**
- *Radley, K. C., Dart, E. H., Moore, J. W., Lum, J. D. K., & Pasqua, J. (2017). Enhancing appropriate and variable responding in young children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(8), 538-548. <https://doi.org/10.1080/17518423.2017.1323973>**
- Reichle, J., Johnson, L., Monn, E., & Harris, M. (2010). Task engagement and escape maintained challenging behavior: differential effects of general and explicit cues when implementing a signaled delay in the delivery of reinforcement. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(6), 709-720.
<https://doi.org/10.1007/s10803-010-0946-6>
- *Rispoli, M., Ganz, J., Neely, L., & Goodwyn, F. (2013). The effect of noncontingent positive versus negative reinforcement on multiply controlled behavior during discrete trial training. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(1), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9315-z>**
- *Sidener, T. M., Shabani, D. B., Carr, J. E., & Roland, J. P. (2006). An evaluation of strategies to maintain mands at practical levels. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 632-644. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.08.002>
- *Strain, P. S., Wilson, K., & Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders-Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 36(3), 160-171. <https://doi.org/10.1177/019874291003600302>
- Sy, J. R., & Vollmer, T. R. (2012). Discrimination acquisition in children with developmental disabilities under immediate and delayed reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 667-684.**
<https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-667>
- Tarbox, R. S., Ghezzi, P. M., & Wilson, G. (2006). The effects of token reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions*, 21(3), 155-164. <https://doi.org/10.1002/bin.213>
- Tsiouri, I., & Greer, R. D. (2007). The role of different social reinforcement contingencies in inducing echoic tacts through motor imitation responding in children with severe language delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(4), 629-647. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100397>
- Volkert, V. M., Vaz, P., Piazza, C. C., Frese, J., & Barnett, L. (2011). Using a flipped spoon to decrease packing in children with feeding disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 617-621.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-617>
- 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>
- Wood, B. K., Wolery, M., & Kaiser, A. P. (2009). Treatment of food selectivity in a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 169-177. <https://doi.org/10.1177/1088357609338381>
- *Young, J. M., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1994). Generalized imitation and response-class formation in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(4), 685-697.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-685>

EDUCACIÓN PRIMARIA (6-11 AÑOS):

- Athens, E. S., Vollmer, T. R., Sloman, K. N., & Pipkin, C. S. P. (2008). An analysis of vocal stereotypy and therapist fading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 291-297. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-291>
- Baltruschat, L., Hasselhorn, M., Tarbox, J., Dixon, D. R., Najdowski, A. C., Mullins, R. D., & Gould, E. R. (2011). Addressing working memory in children with autism through behavioral intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 267-276. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.008>
- Baltruschat, L., Hasselhorn, M., Tarbox, J., Dixon, D. R., Najdowski, A. C., Mullins, R. D., & Gould, E. R. (2011). Further analysis of the effects of positive reinforcement on working memory in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 855-863. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.015>
- Baltruschat, L., Hasselhorn, M., Tarbox, J., Dixon, D. R., Najdowski, A., Mullins, R. D., & Gould, E. (2012). The effects of multiple exemplar training on a working memory task involving sequential responding in children with autism. *The Psychological Record*, 62(3), 549-562. <https://doi.org/10.1007/BF03395820>**
- Bartlett, S. M., Rapp, J. T., Krueger, T. K., & Henrickson, M. L. (2011). The use of response cost to treat spitting by a child with autism. *Behavioral Interventions*, 26(1), 76-83. <https://doi.org/10.1002/bin.322>
- Buckley, S. D., & Newchok, D. K. (2006). Analysis and treatment of problem behavior evoked by music. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 141-144. <https://doi.org/10.1901/jaba.2006.120-04>
- *Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education & Treatment of Children*, 36(2), 33-57. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0015>**
- Carnett, A., Raulston, T., Lang, R., Tostanoski, A., Lee, A., Sigafos, J., & Machalicek, W. (2014). Effects of a perseverative interest-based token economy on challenging and on-task behavior in a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 23(3), 368-377. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9195-7>
- Charlop-Christy, M. H., & Haymes, L. K. (1998). Using objects of obsession as token reinforcers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(3), 189-198. <https://doi.org/10.1023/A:1026061220171>
- Charlop, M. H., Kurtz, P. F., & Casey, F. G. (1990). Using aberrant behaviors as reinforcers for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(2), 163-181. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-163>
- Chou, W., Lee, G. T., & Feng, H. (2016). Use of a behavioral art program to improve social skills of two children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(2), 195-210.
- 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>
- DeLeon, I. G., Anders, B. M., Rodriguez-Catter, V., & Neidert, P. L. (2000). The effects of noncontingent access to single-versus multiple-stimulus sets on self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), 623-626. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-623>
- *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>**
- DeQuinzio, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2008). The effects of forward chaining and contingent social interaction on the acquisition of complex sharing responses by children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 264-275. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.06.006>
- Dupuis, D. L., Lerman, D. C., Tsami, L., & Shireman, M. L. (2015). Reduction of aggression evoked by sounds using noncontingent reinforcement and time-out. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 669-74. <https://doi.org/10.1002/jaba.220>**
- Falcomata, T. S., Hoffman, K. J., Gainey, S., Muething, C. S., & Fienup, D. M. (2013). A preliminary evaluation of reinstatement of destructive behavior displayed by individuals with autism. *The Psychological Record*, 63(3), 453-466. <https://doi.org/10.11133/j.tpr.2013.63.3.004>**
- Falcomata, T. S., Roane, H. S., Muething, C. S., Stephenson, K. M., & Ing, A. D. (2012). Functional communication training and chained schedules of reinforcement to treat challenging behavior maintained by terminations of activity interruptions. *Behavior Modification*, 36(5), 630-49. <https://doi.org/10.1177/0145445511433821>**

- Fu, S. B., Penrod, B., Fernand, J. K., Whelan, C. M., Griffith, K., & Medved, S. (2015). The effects of modeling contingencies in the treatment of food selectivity in children with autism. *Behavior Modification*, 39(6), 771-84. <https://doi.org/10.1177/0145445515592639>
- *Gilley, C., & Ringdahl, J. E. (2014). The effects of item preference and token reinforcement on sharing behavior exhibited by children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1425-1433. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.010>
- *Gokey, K. M., Wilder, D. A., Welch, T., Collier, A., & Mathisen, D. (2013). Fading a concurrent activity during self-control training for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(4), 827-31. <https://doi.org/10.1002/jaba.77>
- Graff, R. B., & Libby, M. E. (1999). A comparison of pre-session and within-session reinforcement choice. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(2), 161-173. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-161>
- *Hagopian, L. P., Bruzek, J. L., Bowman, L. G., & Jennett, H. K. (2007). Assessment and treatment of problem behavior occasioned by interruption of free-operant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(1), 89-103. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.63-05>
- *Higbee, T. S., Carr, J. E., & Patel, M. R. (2002). The effects of interpolated reinforcement on resistance to extinction in children diagnosed with autism: A preliminary investigation. *Research in Developmental Disabilities*, 23(1), 61-78. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(01\)00092-0](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(01)00092-0)
- Hoch, H., McComas, J. J., Johnson, L., Faranda, N., & Guenther, S. L. (2002). The effects of magnitude and quality of reinforcement on choice responding during play activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 171-181. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-171>
- Hoch, H., McComas, J. J., Thompson, A. L., & Paone, D. (2002). Concurrent reinforcement schedules: Behavior change and maintenance without extinction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 155-169. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-155>
- *Iadarola, S., Shih, W., Dean, M., Blanch, E., Harwood, R., Hetherington, S., Mandell, D., Kasari, C., & Smith, T. (2018). Implementing a manualized, classroom transition intervention for students with ASD in underresourced schools. *Behavior Modification*, 42(1), 126-147. <https://doi.org/10.1177/0145445517711437>
- Jimenez, B. A., & Kemmery, M. (2013). Building the early numeracy skills of students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 479-490.
- Kern, L., & Marder, T. J. (1996). A comparison of simultaneous and delayed reinforcement as treatments for food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 243-246. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-243>
- *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>
- Kranak, M. P., Alber-Morgan, S. R., Sawyer, & M. R. (2017). A parametric analysis of specific praise rates on the on-task behavior of elementary students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 453-464.
- *Lepper, T. L., & Petursdottir, A. I. (2017). Effects of response-contingent stimulus pairing on vocalizations of nonverbal children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 756-774. <https://doi.org/10.1002/jaba.415>
- Leung, J. P., & Wu, K. I. (1997). Teaching receptive naming of Chinese characters to children with autism by incorporating echolalia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 59-68. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-59>
- *Levin, L., & Carr, E. G. (2001). Food selectivity and problem behavior in children with developmental disabilities analysis and intervention. *Behavior Modification*, 25(3), 443-470. <https://doi.org/10.1177/0145445501253004>
- *Lomas Mevers, J. E., Fisher, W. W., Kelley, M. E., & Fredrick, L. D. (2014). The effects of variable-time versus contingent reinforcement delivery on problem behavior maintained by escape. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 277-92. <https://doi.org/10.1002/jaba.110>
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., Davis, T., Shogren, K., Sigafoos, J., Lancioni, G., Antonucci, M., Langthorne, P., Andrews, A., & Didden, R. (2009). Using videoconferencing to conduct functional analysis of challenging behavior and develop classroom behavioral support plans for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 207-217.

- Majdalany, L. M., Wilder, D. A., Allgood, J., & Sturkie, L. (2017). Evaluation of a preliminary method to examine antecedent and consequent contributions to noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 146-158. <https://doi.org/10.1002/jaba.353>**
- *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)
- Milo, J. S., Mace, F. C., & Nevin, J. A. (2010). The effects of constant versus varied reinforcers on preference and resistance to change. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93(3), 385-394. <https://doi.org/10.1901/jeab.2010.93-385>
- Newman, B. & Ten Eyck, P. (2005). Self-management of initiations by students diagnosed with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21(1), 117-122. <https://doi.org/10.1007/bf03393013>
- Ozen, A., Ergenekon, Y., & Ulke-Kurkcuglu, B. (2017). Effects of using simultaneous prompting and computer-assisted instruction during small group instruction. *Journal of Early Intervention*, 39(3), 236-252. <https://doi.org/10.1177/1053815117708998>**
- *Pelios, L. V., MacDuff, G. S., & Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 1-21.
- Plavnick, J. B., Thompson, J. L., Englert, C. S., Mariage, T., & Johnson, K. (2016). Mediating access to Headsprout: Early reading for children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 25(3), 357-378. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9244-x>**
- *Prefontaine, I., Lanovaz, M. J., McDuff, E., McHugh, C., & Cook, J. L. (2017). Using mobile technology to reduce engagement in stereotypy: A validation of decision-making algorithms. *Behavior Modification*, 43(2), 222-245. <https://doi.org/10.1177/0145445517748560>
- *Radley, K. C., Dart, E. H., Moore, J. W., Lum, J. D. K., & Pasqua, J. (2017). Enhancing appropriate and variable responding in young children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(8), 538-548. <https://doi.org/10.1080/17518423.2017.1323973>
- Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liaupsin, C. J. (2013). Function-based intervention to support the inclusion of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 379-391.
- *Sidener, T. M., Shabani, D. B., Carr, J. E., & Roland, J. P. (2006). An evaluation of strategies to maintain mands at practical levels. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 632-644. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.08.002>
- 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.rasd.2012.10.010>**
- *Stevens, C., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2011). Effects of behavior-specific and general praise, on acquisition of tacts in children with pervasive developmental disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 666-669. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.003>
- *Strain, P. S., Wilson, K., & Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders-Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 36(3), 160-171. <https://doi.org/10.1177/019874291003600302>
- *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>
- *Wright, P., Miles, N., & Alexander, R. (2012). The effect of error correction and goal setting with reinforcement on the acquisition of tacts of form and function of unknown nouns for individuals with autism. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 5(3-4), 1-7.**

EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-14 AÑOS):

- *Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education & Treatment of Children*, 36(2), 33-57. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0015>**

- *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>
- *Graff, R. B., & Larsen, J. (2011). The relation between obtained preference value and reinforcer potency. *Behavioral Interventions*, 26(2), 125-133. <https://doi.org/10.1002/bin.325>
- *Hagopian, L. P., Bruzek, J. L., Bowman, L. G., & Jennett, H. K. (2007). Assessment and treatment of problem behavior occasioned by interruption of free-operant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(1), 89-103. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.63-05>
- Hagopian, L. P., Farrell, D. A., & Amari, A. (1996). Treating total liquid refusal with backward chaining and fading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 573-575. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-573>
- Harchik, A. E., Harchik, A. J., Luce, S. C., & Sherman, J. A. (1990). Teaching autistic and severely handicapped children to recruit praise: Acquisition and generalization. *Research in Developmental Disabilities*, 11(1), 77-95. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90006-T](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90006-T)
- *Hoch, H., Taylor, B. A., & Rodriguez, A. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice*, 2(1), 14. <https://doi.org/10.1007/BF03391733>
- Landa, R., & Hanley, G. P. (2016). An evaluation of multiple-schedule variations to reduce high-rate requests in the picture exchange communication system. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 388-93. <https://doi.org/10.1002/jaba.285>
- *Lomas Mevers, J. E., Fisher, W. W., Kelley, M. E., & Fredrick, L. D. (2014). The effects of variable-time versus contingent reinforcement delivery on problem behavior maintained by escape. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 277-92. <https://doi.org/10.1002/jaba.110>
- 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>
- Solis, M., El Zein, F., Vaughn, S., McCulley, L. V., & Falcomata, T. S. (2016). Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(4), 284-299. <https://doi.org/10.1177/1088357615583464>
- Valentino, A. L., Shillingsburg, M. A., & Call, N. A. (2012). Comparing the effects of echoic prompts and echoic prompts plus modeled prompts on intraverbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 431-5. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-431>

EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA (15-18 AÑOS):

- Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, Kenneth F., & DeBar, R. M. (2017). Self-reinforcement compared to teacher-delivered reinforcement during activity schedules on the iPod Touch. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 393-404.
- Beiers, K., Derby, K.M., & McLaughlin, T. F. (2016). Increasing social interactions using prompts and rewards for adolescents with ASD in an ice hockey practice context. *Educational Research Quarterly*, 39(3), 40-56.
- DeRosa, N. M., Roane, H. S., Bishop, J. R., & Silkowski, E. L. (2016). The combined effects of noncontingent reinforcement and punishment on the reduction of rumination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 680-5. <https://doi.org/10.1002/jaba.304>
- Falcomata, T. S., Roane, H. S., Hovanetz, A. N., Kettering, T. L., & Keeney, K. M. (2004). An evaluation of response cost in the treatment of inappropriate vocalizations maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(1), 83-87. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-83>
- *Graff, R. B., & Larsen, J. (2011). The relation between obtained preference value and reinforcer potency. *Behavioral Interventions*, 26(2), 125-133. <https://doi.org/10.1002/bin.325>
- *Hoch, H., Taylor, B. A., & Rodriguez, A. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice*, 2(1), 14. <https://doi.org/10.1007/BF03391733>
- Kern, L., Carberry, N., & Haidara, C. (1997). Analysis and intervention with two topographies of challenging behavior exhibited by a young woman with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 18(4), 275-287. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(97\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(97)00009-7)

- Knox, M., Rue, H. C., Wildenger, L., Lamb, K., & Luiselli, J. K. (2012). Intervention for food selectivity in a specialized school setting: Teacher implemented prompting, reinforcement, and demand fading for an adolescent student with autism. *Education & Treatment of Children, 35*(3), 407-417. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0016>
- Kocher, C. P., Howard, M. R., & Fienup, D. M. (2015). The effects of work-reinforcer schedules on skill acquisition for children with autism. *Behavior Modification, 39*(4), 600-21. <https://doi.org/10.1177/0145445515583246>
- Lee, R., & Sturmey, P. (2006). The effects of lag schedules and preferred materials on variable responding in students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(3), 421-428. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0080-7>
- *McDonald, M. E., & Hemmes, N. S. (2003). Increases in social initiation toward an adolescent with autism: Reciprocity effects. *Research in Developmental Disabilities, 24*(6), 453-465. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2003.04.001>
- Rodriguez, N. M., Thompson, R. H., Schlichenmeyer, K., & Stocco, C. S. (2012). Functional analysis and treatment of arranging and ordering by individuals with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(1), 43852. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-1>
- Schmidt, J. D., Luiselli, J. K., Rue, H., & Whalley, K. (2013). Graduated exposure and positive reinforcement to overcome setting and activity avoidance in an adolescent with autism. *Behavior Modification, 37*(1), 128-42. <https://doi.org/10.1177/0145445512456547>
- *Stevens, C., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2011). Effects of behavior-specific and general praise, on acquisition of tacts in children with pervasive developmental disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 666-669. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.003>
- *Wright, P., Miles, N., & Alexander, R. (2012). The effect of error correction and goal setting with reinforcement on the acquisition of tacts of form and function of unknown nouns for individuals with autism. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis, 5*(3-4), 1-7.

JÓVENES ADULTOS (19-22 AÑOS):

- *McDonald, M. E., & Hemmes, N. S. (2003). Increases in social initiation toward an adolescent with autism: Reciprocity effects. *Research in Developmental Disabilities, 24*(6), 453-465. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2003.04.001>
- 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>
- *Wright, P., Miles, N., & Alexander, R. (2012). The effect of error correction and goal setting with reinforcement on the acquisition of tacts of form and function of unknown nouns for individuals with autism. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis, 5*(3-4), 1-7.

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

REFUERZO POSITIVO:

El refuerzo positivo consiste en la presentación de un refuerzo (primario, como la comida, o secundario, como el elogio verbal o los juguetes) después de que el alumno utilice una habilidad o conducta objetivo.

- Se utiliza **primero** al enseñar nuevas habilidades.
- Aumenta las conductas apropiadas.¹⁴

ECONOMÍA DE FICHAS:

Un programa de economía de fichas es un tipo de refuerzo positivo en el que el alumnado autista obtiene fichas que pueden utilizarse para adquirir refuerzos deseados (conocidos como refuerzos de apoyo).

- Ayuda al alumnado autista a adquirir habilidades objetivo.
- Las fichas no interrumpen las actividades ni las lecciones.
- Las fichas pueden mantener el interés del alumno durante períodos prolongados de tiempo.
- Las fichas pueden utilizarse con varios alumnos al mismo tiempo.¹⁴

REFUERZO NEGATIVO:

El refuerzo negativo consiste en retirar un estímulo aversivo o no deseado después de que el alumno utilice una habilidad o conducta objetivo. Recuerde que el refuerzo negativo no es lo mismo que el castigo. El refuerzo negativo se utiliza para aumentar una conducta objetivo, mientras que el castigo disminuye una conducta objetivo.

- Se utiliza para modificar conductas interferentes (conductas estereotipadas o disruptivas).
- Aumenta el uso de la conducta objetivo por parte del alumno.¹⁴⁻¹⁵
- Se utiliza después del refuerzo positivo, cuando el refuerzo positivo no ha logrado aumentar de forma eficaz la habilidad o conducta objetivo.



RECOGIDA DE DATOS: MUESTREO DE TIEMPO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Recopile datos sobre la frecuencia con la que el estudiante demuestra la meta, conducta o habilidad objetivo en los intervalos de tiempo especificados (celdas de color verde claro) para determinar si está logrando progresos.

Intervalo de tiempo (generalmente cada 5 minutos)

Fecha						Total	Antes, Durant, O Después

NOTAS:



RECOGIDA DE DATOS: MUESTREO DE EVENTOS

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones:

Recoja datos sobre la frecuencia con la que el alumno manifiesta una conducta que interfiere en su aprendizaje.

Fecha	Registro (marcar cada ocurrencia de la conducta interferente)	Total Registro

NOTAS:



RECOGIDA DE DATOS: DURACIÓN

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Recoja datos sobre la duración con la que el alumno demuestra el objetivo / la conducta / la habilidad objetivo para determinar si el alumno está progresando.

Fecha	Hora de inicio	Hora fin	Tiempo Total (min)	Indicaciones necesarias	Antes, Durante, o Después Reforzador
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después
					☐ Antes ☐ Durante ☐ Después

Prompt Key: VB = Verbal; VS = Visual; G = Gestural; M = Model; P = Physical; I = No prompts needed/Independent



OBJETIVO MEDIBLE

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice este formulario para asegurarse de que la conducta objetivo sea medible y observable, abordando claramente el cuándo, el qué y el cómo.

CREAR UN OBJETIVO MEDIBLE Y OBSERVABLE:

1. ¿**QUÉ** es el objetivo / la conducta / la habilidad objetivo?
2. ¿**CUÁNDO** y **DÓNDE** debe producirse el objetivo / la conducta / la habilidad objetivo?
3. ¿**CÓMO** sabrán los miembros del equipo o las personas observadoras que el objetivo / la conducta / la habilidad objetivo se ha dominado?

OBJETIVO:



ESCALA DE LOGRO DE OBJETIVOS

Nombre del alumno:
Observador(es):
Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:
Instrucciones: Establezca criterios de desempeño para cada habilidad o conducta objetivo con el fin de monitorizar el progreso. La Escala de Logro de Objetivos (GAS) puede utilizarse para ayudar a establecer estos criterios de desempeño como objetivos.

Fecha/Hora:

Nivel actual de desempeño Datos recogidos el: _____	
Objetivo inicial:	
Objetivo secundario:	
Nivel esperado de logro Para cuando: _____	
Supera el resultado esperado	

TIPOS DE REFUERZOS

¿QUÉ ES UN REFUERZO?

Un refuerzo se proporciona al alumno después de que demuestre una habilidad, conducta u objetivo objetivo, con el fin de aumentar la probabilidad de que el alumno vuelva a utilizar dicha habilidad o conducta en el futuro.

MATERIAL/ACTIVIDAD REFUERZO:

Resultan motivadores para el alumno, pero los miembros del equipo deben variar estos refuerzos con otros refuerzos para evitar que el alumno se canse de ellos.

- Actividades de juego
- Acceso al ordenador
- Pegatinas

REFUERZO NATURAL:

Se producen de forma natural como resultado del uso de la conducta o habilidad objetivo.

- Obtener una buena calificación después de estudiar
- Recibir agua tras solicitar más mediante signos

REFUERZO SENSORIAL:

Resulta motivador para el alumno. Solo debe utilizarse cuando: 1) la persona adulta puede controlar el acceso al refuerzo, 2) el refuerzo es aceptable y apropiado para el entorno, y 3) no existe otro refuerzo que resulte igual de motivador.

- Mecerse en una mecedora
- Aplicar crema de manos en las manos

REFUERZO SOCIAL:

Se encuentran en cualquier entorno, pero puede ser necesario enseñarlos al alumnado si estos refuerzos no resultan inherentemente reforzantes.

- Expresiones faciales (sonrisas)
- Proximidad (sentarse junto al docente)
- Palabras y frases ("¡Buen trabajo!", "¡Excelente trabajo!")

REFUERZO TANGIBLE:

Objetos que el alumno puede adquirir.

- Juguetes
- Golosinas



MUESTREO DE REFUERZOS Y CHECKLIST

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo y checklist para identificar y seleccionar refuerzos o recompensas basados en los elementos preferidos, intereses y actividades del alumno, tanto para el **refuerzo positivo** como para la **economía de fichas**.

REALIZAR UN MUESTREO DE REFUERZOS:

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

Ítem 1	Elegido?	Ítem 2	Elegido?
	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 ELEGIDOS:



LISTA DE REFUERZOS POTENCIALES:

APROPIADOS PARA LA EDAD?

- | | | |
|---|----|----|
| 1. ¿Qué refuerzos naturales podrían utilizarse? | Sí | No |
| 2. ¿Qué actividades, objetos y/o alimentos selecciona el alumno de forma independiente? | Sí | No |
| 3. ¿Qué frases o gestos parecen provocar una respuesta agradable en el alumno? | Sí | No |
| 4. ¿Qué dice el alumno que le gustaría conseguir como recompensa (si procede)? | Sí | No |
| 5. ¿Qué refuerzos han sido identificados por madres, padres u otros familiares y/o por los miembros del equipo como eficaces en el pasado? | Sí | No |
| 6. ¿El alumno requiere adaptaciones, modificaciones o apoyos adicionales? Por ejemplo, ayudas visuales o un dispositivo de comunicación. | Sí | No |
| 7. ¿Se han identificado refuerzos o recompensas para el alumno basándose en sus intereses, elementos preferidos y/o actividades? | Sí | No |
| 8. ¿Están preparados y disponibles los materiales y/o recursos adicionales necesarios para utilizar la Evaluación Funcional de la Conducta? | Sí | No |



ALIMENTOS PARA RUTINAS DE MERIENDA / COMIDA:

- | | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Queso | ☐ Fruta | ☐ Pretzels |
| ☐ Nuggets de pollo | ☐ Galletas | ☐ Otro: |
| ☐ Patatas fritas (chips) | ☐ Helado | ☐ Otro: |
| ☐ Patatas fritas | ☐ Pizza | ☐ Otro: |

JUEGOS PARA RUTINAS DE JUEGO / RECREO:

- | | | |
|--|-------------------------------------|--------------------------------|
| ☐ "Burrito" con una manta | ☐ Cucú-tras | ☐ Otro: |
| ☐ Pilla pilla | ☐ Cosquillas | ☐ Otro: |
| ☐ Palmas | ☐ Otro: | ☐ Otro: |

JUGUETES PARA RUTINAS DE JUEGO / RECREO:

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Libros | ☐ Legos | ☐ Juguetes de control remoto |
| ☐ Coches/trenes/camiones | ☐ Juguetes que hacen ruido | ☐ Otro: |
| ☐ Ordenador | ☐ Teléfonos | ☐ Otro: |
| ☐ Casa de muñecas | ☐ Puzzles | ☐ Otro: |

INTERESES ESPECIALES PARA ACTIVIDADES / RUTINAS:

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ Personaje de libro: | ☐ Personaje de película: | ☐ Programa de TV:: |
| ☐ Libro: | ☐ Película: | ☐ Videojuego: |
| ☐ Coches/trenes/camiones: | ☐ Música: | ☐ Otro: |
| ☐ Ordenadores/Tecnología: | ☐ Números: | ☐ Otro: |
| ☐ Dinosaurios: | ☐ Persona de la vida real: | ☐ Otro: |
| ☐ Letras: | ☐ Personaje de TV: | ☐ Otro: |



MUESTREO DE REFUERZOS PARA EL REFUERZO NEGATIVO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo y la lista de verificación para identificar y seleccionar refuerzos/recompensas basados en los elementos preferidos, los intereses y las actividades del alumno para el **refuerzo negativo**.

¿QUÉ ES UN REFUERZO NEGATIVO?

Con el refuerzo negativo, el aprendizaje se produce cuando las personas con autismo están motivadas para utilizar la habilidad o el comportamiento objetivo con el fin de eliminar o deshacerse del estímulo aversivo que actúa como refuerzo negativo.

REALICE UN MUESTREO DE REFUERZOS NEGATIVOS PARA ACTIVIDADES:

1. Seleccione una variedad de actividades diarias que resulten exigentes para el alumno (p. ej., lavarse las manos, escribir su nombre, permanecer sentado) y diga al alumno: «(Nombre), es hora de (actividad)».
2. Espere 15 segundos a que el alumno inicie la actividad.
3. Repita la instrucción si el alumno no comienza la actividad y espere 15 segundos adicionales.
4. Permita que el alumno abandone la actividad si realiza movimientos evasivos/vocalizaciones negativas o si se involucra en conductas interferentes.

REALICE UN MUESTREO DE REFUERZOS NEGATIVOS PARA ELEMENTOS:

1. Seleccione una variedad de elementos del aula (p. ej., ordenador, libros, pelota antiestrés) y diga al alumno: «Toma, (Nombre)», mientras le entrega el objeto.
2. Espere 15 segundos a que el alumno coja el elemento.
3. Repita la instrucción si el alumno no coge el elemento y espere 15 segundos adicionales.
4. Retire el elemento si el alumno realiza movimientos evasivos/vocalizaciones negativas o se involucra en conductas interferentes.
5. Observe si la conducta disminuye cuando se elimina el evento aversivo.

LISTA DE REFUERZOS NEGATIVOS:



CHECKLIST DE PLANIFICACIÓN

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si esta es una práctica adecuada para utilizar con el alumno dentro del espectro y si el refuerzo (R) está listo para ser implementado.

PLANIFICACIÓN:

- ☐ ¿Se ha identificado el objetivo/comportamiento/habilidad diana?
- ☐ ¿Se han recopilado datos de línea base y/o se ha realizado una evaluación funcional de la conducta mediante observación directa del alumno?
- ☐ ¿El objetivo/comportamiento/habilidad diana es medible y observable? ¿Indica claramente **cuál** es el objetivo/comportamiento/habilidad, **cuándo** se producirá y **cómo** sabrán los miembros del equipo/observadores que se ha alcanzado?
- ☐ ¿El refuerzo es adecuado para el objetivo/comportamiento/habilidad diana del alumno?
- ☐ ¿El alumno dispone de las habilidades/capacidades prerrequisito necesarias?
- ☐ ¿El alumno requiere adaptaciones/modificaciones/apoyos adicionales, como apoyos visuales o un dispositivo de comunicación?
- ☐ ¿Se han identificado refuerzos/recompensas para el alumno basados en sus intereses, elementos preferidos y/o actividades?
- ☐ ¿Están preparados y disponibles los materiales y/o recursos adicionales necesarios para utilizar el refuerzo?

SELECCIONE EL PROCEDIMIENTO DE REFUERZO:

- ☐ Positivo
- ☐ Negativo
- ☐ Economía de fichas

SELECCIONE PBE ADICIONALES:

- ☐ Prompting
- ☐ Apoyos visuales
- ☐ Modelado
- ☐ Otro:



PASOS DEL REFUERZO POSITIVO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Siga estos pasos para utilizar el refuerzo positivo con un alumno.

¿QUÉ ES UN REFUERZO POSITIVO?

El refuerzo positivo es la presentación de un refuerzo después de que un alumno utilice un objetivo/comportamiento/habilidad diana, lo que fomenta que el alumno vuelva a realizar ese comportamiento.

PASOS:

1. **Entregue el refuerzo cada vez que el alumno utilice la habilidad o el comportamiento objetivo:**
 - Utilice refuerzo continuo proporcionando al alumno el refuerzo cada vez que emplee la habilidad o el comportamiento objetivo. El refuerzo continuo ayuda al alumno a asociar la habilidad o el comportamiento objetivo con el refuerzo entregado.
 - Al entregar el refuerzo, asegúrese de describir la habilidad o el comportamiento objetivo después de que el alumno lo haya utilizado correctamente. Por ejemplo, un docente podría decir: «Has completado tu tarea; ahora puedes leer tu libro».
2. **Prevenga la saciación variando los refuerzos:**
 - La saciación se refiere a cuando un refuerzo seleccionado deja de ser motivador para el alumno. Cuando un refuerzo se utiliza con demasiada frecuencia, a menudo pierde eficacia. Utilizar el menú de refuerzos es una estrategia para prevenir la saciación.
3. **Reduzca gradualmente los refuerzos y utilícelos de forma consistente en distintos entornos:**
 - Una vez que el alumno ha alcanzado el criterio inicial de rendimiento para la habilidad o el comportamiento objetivo, debe emplearse un programa de refuerzo intermitente para reducir gradualmente el uso de refuerzos.
 - Los miembros del equipo deben decidir entre dos tipos de programas de refuerzo intermitente:

Programas de refuerzo intermitente	Programa de razón	Programa de intervalo
Fijo	El refuerzo se proporciona después de un número determinado de respuestas correctas.	El refuerzo se proporciona después de un período de tiempo determinado.
Variable	El refuerzo se proporciona en función de un número promedio de respuestas correctas.	El refuerzo se proporciona después de una cantidad promedio de tiempo.



MENÚ PICTOGRÁFICO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice esta plantilla para crear un menú pictográfico de refuerzos para que el alumno seleccione un objeto, actividad o alimento deseado o preferido ANTES de que el alumno vaya a realizar el objetivo/comportamiento/habilidad diana. En función de las necesidades individuales del alumno, el menú de refuerzos puede incluir objetos, imágenes/iconos o palabras/frases.



MENÚ PICTOGRÁFICO DE TIENDA

La Tienda de Julie



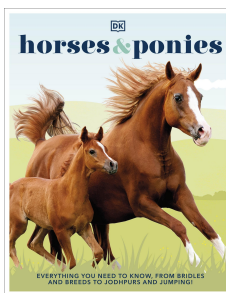
**Alimentar al pez
mascota de clase
= 5 tókens**



**Material de clase
= 5 tókens**



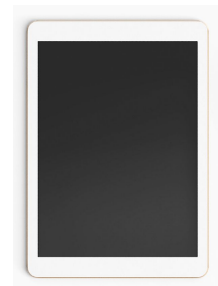
**Escuchar música
= 7 tókens**



**10 minutos para mirar
libros sobre caballos
= 10 tókens**



**10 minutos para pintar
= 15 tókens**



**10 minutos de tablet
= 20 tókens**



MENÚ ESCRITO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Utilice esta plantilla para crear un menú de refuerzos por escrito para que el alumno seleccione un objeto, actividad o alimento deseado o preferido ANTES de que el alumno comience a realizar el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo. En función de las necesidades individuales del alumno, el menú de refuerzos puede incluir objetos, imágenes/iconos o palabras/frases.

Si yo _____,
me gustaría:

PASOS PARA LA ECONOMÍA DE FICHAS

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Siga estos pasos para utilizar la **economía de fichas** con un alumno.

¿QUÉ ES LA ECONOMÍA DE FICHAS?

La economía de fichas es un tipo de refuerzo positivo en el que el alumnado obtiene fichas que pueden utilizar para obtener los refuerzos deseados.

PASOS:

- 1. Describa al alumno los componentes del programa de economía de fichas:**
-Explique al alumno la habilidad o conducta objetivo que deberá realizar. Utilice términos sencillos o demuestre la habilidad o conducta para ayudar al alumnado a entender lo que se espera de ellos. Explique al alumno que recibirá una ficha cada vez que manifieste la habilidad o conducta objetivo.
- 2. Proporcione una ficha al alumno cada vez que se muestre la habilidad o conducta:**
-Utilice un programa continuo proporcionando al alumno una ficha cada vez que el alumno utilice la habilidad o conducta objetivo. Asegúrese de explicar al alumno por qué está obteniendo una ficha. Por ejemplo, un docente podría decir: "Has completado tu tarea, ahora obtienes una ficha."
- 3. El alumnado selecciona el refuerzo del menú de refuerzos:**
-Durante el tiempo especificado, el alumnado puede seleccionar un refuerzo del menú de refuerzos si ha conseguido suficientes fichas. Para mantener el interés y la motivación del alumnado, ajuste los precios y rote los elementos del menú de refuerzos.
- 4. Reduzca gradualmente las fichas y utilícelas de forma consistente en todos los entornos:**
-A medida que el alumno incrementa el uso de la habilidad o conducta objetivo, reduzca gradualmente el uso de fichas. Reduzca las fichas dejando de reforzar cada vez que se utilice la habilidad o conducta objetivo. En lugar de recompensar la habilidad o conducta objetivo cada vez que se utilice, recompense solo en una de cada dos ocasiones, y después en una de cada tres.





PASOS PARA EL REFUERZO NEGATIVO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Siga estos pasos para utilizar el **refuerzo negativo** con un alumno. Recuerde realizar la transición hacia el refuerzo positivo.

¿QUÉ ES EL REFUERZO NEGATIVO?

El refuerzo negativo elimina un estímulo aversivo o no deseado después de que el alumno utilice una habilidad o conducta objetivo. Recuerde que el refuerzo negativo no es lo mismo que el castigo. El refuerzo negativo se utiliza para aumentar una conducta objetivo, mientras que el castigo reduce una conducta objetivo. El refuerzo negativo sólo debe utilizarse después de que el refuerzo positivo no haya funcionado.

PASOS:

1. Indique al alumno que utilice la habilidad o conducta objetivo:

-Mientras proporciona el refuerzo negativo, ofrezca al alumno instrucciones previamente identificadas que le indiquen que utilice la habilidad o conducta objetivo. Utilice instrucciones visuales, escritas o verbales para indicar al alumno que utilice la conducta objetivo. Es importante NO retirar el refuerzo negativo hasta que el alumno utilice la habilidad o conducta objetivo.

2. Retire el refuerzo negativo cuando se utilice la habilidad o conducta objetivo:

-Una vez que el alumno utilice la habilidad o conducta objetivo, retire inmediatamente el refuerzo negativo.

3. Realice la transición hacia el refuerzo positivo:

-Una vez que el alumno comience a utilizar la habilidad o conducta objetivo con refuerzos negativos, comience a realizar la transición hacia el refuerzo positivo.
-El refuerzo positivo es la presentación de un refuerzo después de que un alumno utilice un objetivo/una conducta/una habilidad objetivo, lo que fomenta que el alumno vuelva a realizar esa conducta.

REFUERZO NEGATIVO: INSTRUCCIÓN

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Mientras proporciona el **refuerzo negativo**, ofrezca al alumno instrucciones previamente identificadas que le indiquen que utilice la habilidad o conducta objetivo.

INSTRUCCIÓN CON SOPORTE VISUAL:

Presente al alumno una imagen que represente la habilidad objetivo.

- Presente al alumno una imagen de un estudiante levantando la mano para solicitar un descanso.



INSTRUCCIÓN ESCRITA:

Proporcione al alumno instrucciones escritas para utilizar la habilidad o conducta objetivo.

Cuando levantes la mano y pidas un descanso, entonces podrás levantarte de tu asiento.

INSTRUCCIÓN VERBAL:

Indique verbalmente al alumno lo que se espera de él:

- "Tienes que permanecer en tu asiento y levantar la mano para pedir un descanso; después podrás tomar un descanso".



CHECKLIST PARA EL SEGUIMIENTO DEL PROGRESO

Nombre del alumno:

Fecha/Hora:

Observador(es):

Habilidad / Objetivo / Conducta objetivo:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si el alumno está progresando en el uso de los refuerzos.

SEGUIMIENTO DEL PROCESO:

- ☐ ¿Está bien definida la habilidad o conducta objetivo?
- ☐ ¿Es la habilidad o conducta medible y observable?
- ☐ ¿Se han recopilado y analizado datos?
- ☐ ¿Es la habilidad o conducta demasiado difícil para el alumno?
- ☐ ¿Se han utilizado los refuerzos con fidelidad?
- ☐ ¿Hay demasiados refuerzos?
- ☐ ¿Hay muy pocos refuerzos?
- ☐ ¿Todos los miembros del equipo utilizan los refuerzos de manera consistente?
- ☐ ¿Se están proporcionando refuerzos con una frecuencia suficiente para mantener la conducta o la habilidad objetivo?

NOTAS:

GUÍA PASO A PASO

Esta guía práctica paso a paso describe cómo planificar, utilizar y supervisar los refuerzos.

ANTES DE EMPEZAR...

Cada uno de los siguientes puntos es importante de abordar para que pueda asegurarse de que los refuerzos probablemente aborden la conducta disruptiva de su alumno dentro del espectro.



¿HA OBTENIDO MAYOR INFORMACIÓN SOBRE...?

- ¿Cómo identificar la conducta disruptiva...?
- ¿Cómo recopilar datos de línea base mediante observación directa...?
- ¿Cómo 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 los refuerzos, visite <https://afirm.fpg.unc.edu/>

Tenga en cuenta que los tres procedimientos de **refuerzo** son:

- Refuerzo positivo
- Economía de fichas
- Refuerzo negativo

Aunque cada procedimiento es diferente, la guía de práctica es aplicable a todos ellos. Cuando existan características específicas vinculadas a un procedimiento concreto, se identificarán mediante ejemplos o advertencias.

PASO 1: PLANIFICACIÓN DEL R

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

1.1 Recopilar datos sobre la habilidad objetivo

Recopile datos sobre la habilidad o conducta objetivo observable y medible en una variedad de entornos y actividades.

-Utilice **muestreo temporal, muestreo de eventos y/o datos de duración** para recopilar datos sobre la habilidad o conducta objetivo con el fin de determinar si la tendencia es estable para comenzar a utilizar los refuerzos.

1.2 Establecer criterios de rendimiento para los objetivos del programa

Compruebe que la habilidad o conducta objetivo describa claramente el contexto (cuándo), la habilidad o conducta que se va a realizar (qué) y cómo sabrá el equipo cuándo se ha adquirido la habilidad o conducta (cómo).

Establezca al menos tres criterios de rendimiento para cada habilidad o conducta objetivo para ayudar a los miembros del equipo a supervisar el progreso y ajustar las estrategias de refuerzo, según sea necesario.

-Utilice **Objetivos Medibles** para asegurar que la conducta objetivo sea medible y observable, abordando el cuándo, el qué y el cómo.

-Utilice la **Escala de Logro de Objetivos** para establecer los criterios de rendimiento del objetivo/conducta/habilidad objetivo.

1.3 Identificar los refuerzos

El proceso de identificación de refuerzos es diferente según el procedimiento de refuerzo.

- Identificación de refuerzos para refuerzo positivo y programas de economía de fichas
- Seleccione refuerzos que aumenten la probabilidad de que la conducta o habilidad objetivo se vuelva a utilizar en el futuro.
- Consideraciones: edad del alumno, posibles refuerzos naturales y posibles sugerencias de las familias u otros miembros del equipo.
- Realice una muestra de refuerzos
 - Utilice el **Muestreo de Refuerzos y la Lista de Verificación** para identificar las actividades y/o elementos preferidos por el alumno que pueden utilizarse como refuerzos positivos.

Identificación de refuerzos para el refuerzo negativo

- Identifique actividades, eventos o elementos que sean ligeramente aversivos y que puedan utilizarse como refuerzos negativos.
 - Utilice el **Muestreo de Refuerzos Negativos** para identificar actividades y/o elementos que el alumno no prefiere y que pueden utilizarse como refuerzos negativos.

1.4 Preparar materiales de apoyo

Serán necesarios diferentes materiales de apoyo para cada procedimiento de refuerzo:

Refuerzo positivo:

- Cree un menú de refuerzos para que el alumno dentro del espectro seleccione un objeto, actividad o alimento deseado.
- Utilice la plantilla de **menú de refuerzos con pictos o por escrito** para que el alumno seleccione un objeto, actividad o alimento deseado o preferido ANTES de que comience a realizar el objetivo/la conducta/la habilidad objetivo.

Economía de fichas:

- Identifique fichas que sean atractivas, fáciles de llevar, fáciles de distribuir y apropiadas para la edad y el desarrollo del alumno dentro del espectro.
- Establezca un sistema de intercambio de fichas que incluya «un banco» para llevar el control de las fichas, así como un momento y un lugar para adquirir refuerzos.

PASO 2: USO DEL R

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

2.1 Seguir los pasos según el procedimiento de refuerzo correspondiente

Refuerzo positivo:

- Proporcione el refuerzo cada vez que el alumno dentro del espectro utilice la habilidad o conducta objetivo. Asegúrese de que el alumno no tenga acceso al refuerzo hasta que utilice la habilidad o conducta objetivo. Cuando utilice una actividad, material o refuerzo primario, proporcione también un refuerzo social (elogios, atención del docente).
- Evite la saciedad variando los refuerzos. Enseñe la habilidad o conducta objetivo durante varias sesiones de instrucción breves. Seleccione diferentes refuerzos si aparece saciedad.
- Reduzca gradualmente los refuerzos y utilícelos de forma consistente en todos los entornos. Una vez que el alumno haya alcanzado el criterio de rendimiento inicial para la habilidad o conducta objetivo, se debe utilizar un programa de refuerzo intermitente para reducir progresivamente el uso de los refuerzos.

Economía de fichas:

- Describa al alumno los componentes del programa de economía de fichas. Esto incluye:
 - La habilidad o conducta objetivo que debe realizar.
 - Revise con el alumno cuántas fichas necesita obtener antes de poder recibir un elemento del menú de refuerzos.
- Proporcione una ficha al alumno cada vez que se muestre la habilidad o conducta. Explique al alumno por qué está obteniendo una ficha.
- El alumnado selecciona el refuerzo del menú de refuerzos durante un tiempo determinado. Para mantener el interés y la motivación del alumnado, ajuste los precios y rote los elementos del menú de refuerzos.
- Reduzca gradualmente las fichas y utilícelas de forma consistente en todos los entornos.

Refuerzo negativo:

- Indique al alumnado que utilice la habilidad o conducta objetivo proporcionando una indicación mediante instrucciones visuales, escritas o verbales. No retire el refuerzo negativo hasta que el alumno utilice la habilidad o conducta objetivo.
- Retire el refuerzo negativo cuando se utilice la habilidad o conducta objetivo.
- Realice la transición hacia el refuerzo positivo. Una vez que el alumno comience a utilizar la habilidad o conducta objetivo con refuerzos negativos, comience a realizar la transición hacia el refuerzo positivo.

PASO 3: SEGUIMIENTO DEL R

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

3.1 Recopilar datos sobre la conducta objetivo

Recopile datos con los mismos instrumentos de recogida de datos utilizados durante los pasos de planificación. El uso de los mismos instrumentos permite a los miembros del equipo realizar un seguimiento del uso de la habilidad o conducta objetivo por parte del alumno antes, durante y después de la implementación de los refuerzos.

Utilice **muestreo temporal, muestreo de eventos y/o datos de duración** para recopilar datos sobre la habilidad o conducta objetivo con el fin de determinar si el alumno está progresando.

3.2 Ajustar los refuerzos en función de los criterios de rendimiento

Revise los datos recopilados con los miembros del equipo y ajuste los refuerzos en función de si el alumno dentro del espectro está alcanzando los criterios de rendimiento.

3.3 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 de los refuerzos 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 refuerzo positivo (R+) o se necesita formación adicional?
- ¿Está bien definida la habilidad o conducta objetivo?
- ¿Es la habilidad o conducta medible y observable?
- ¿Es la habilidad o conducta demasiado difícil para el alumno?
- ¿Se han utilizado los refuerzos según lo planificado?
- ¿Hay demasiados refuerzos?
- ¿Hay muy pocos refuerzos?
- ¿Todos los miembros del equipo utilizan los refuerzos de manera consistente?
- ¿Se están proporcionando refuerzos con una frecuencia suficiente para mantener la conducta o la habilidad objetivo?

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: REFUERZO POSITIVO

ANTES DE EMPEZAR, ¿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	Recopilar datos sobre la habilidad o conducta objetivo					
1.2	Establecer criterios de rendimiento para los objetivos del programa					
1.3	Identificar los refuerzos					
1.4	Preparar materiales de apoyo					
1.5	Crear un menú de refuerzos y una programación					
PASO 2: UTILIZANDO EL REFUERZO						
2.1	Proporcione el refuerzo cada vez que el alumno utilice la habilidad o conducta objetivo					
2.2	Evite la saciedad variando los refuerzos					
2.3	Reduzca gradualmente los refuerzos y utilícelos de forma consistente en todos los entornos					
PASO 3: VALORANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopilar datos sobre las conductas objetivo					
3.2	Ajustar los refuerzos en función de los criterios de rendimiento					
3.3	Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno					

LISTA DE VERIFICACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN: ECONOMÍA DE FICHAS

ANTES DE EMPEZAR, ¿HA...?

- ¿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>).

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Recopilar datos sobre la habilidad o conducta objetivo					
1.2	Establecer criterios de rendimiento para los objetivos del programa					
1.3	Identificar los refuerzos					
1.4	Preparar materiales de apoyo					
1.5	Establecer el sistema de economía de fichas					
PASO 2: UTILIZANDO EL REFUERZO						
2.1	Describe al alumnado los componentes del programa de economía de fichas					
2.2	Proporcione una ficha al alumno cada vez que se muestre la habilidad o conducta					
2.3	El alumnado selecciona el refuerzo del menú de refuerzos					
2.4	Reduzca gradualmente las fichas y utilícelas de forma consistente en todos los entornos					
PASO 3: VALORANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopilar datos sobre las conductas objetivo					
3.2	Ajustar los refuerzos en función de los criterios de rendimiento					
3.3	Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno					



LISTA DE VERIFICACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN: REFUERZO NEGATIVO

ANTES DE EMPEZAR, ¿HA...?

- ¿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>).

NOTA: El refuerzo negativo elimina un estímulo aversivo o no deseado después de que el alumno utilice una habilidad o conducta objetivo. Recuerde que el refuerzo negativo no es lo mismo que el castigo. El refuerzo negativo se utiliza para aumentar una conducta objetivo, mientras que el castigo reduce una conducta objetivo. El refuerzo negativo sólo debe utilizarse después de que el refuerzo positivo no haya funcionado.

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
PASO 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Recopilar datos sobre la habilidad o conducta objetivo					
1.2	Establecer criterios de rendimiento para los objetivos del programa					
1.3	Identificar los refuerzos					
1.4	Preparar materiales de apoyo					
1.5	Preparar instrucciones visuales, escritas o verbales					
PASO 2: UTILIZANDO EL REFUERZO						
2.1	Indique al alumno que utilice la habilidad o conducta objetivo					
2.2	Retire el refuerzo negativo cuando se utilice la habilidad o conducta objetivo					
2.3	Realice la transición hacia el refuerzo positivo					
PASO 3: EVALUANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopilar datos sobre las conductas objetivo					
3.2	Ajustar los refuerzos en función de los criterios de rendimiento					
3.3	Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno					

HOJA DE INFORMACIÓN PARA PROFESIONALES

REFUERZO ...

- Es una práctica basada en la evidencia fundamental para niños y jóvenes dentro del espectro de 0 a 22 años que puede implementarse en múltiples entornos.
- Describe la relación entre la conducta del alumno y una consecuencia que sigue a dicha conducta. Esta relación solo es de refuerzo si la consecuencia incrementa la probabilidad de que el alumno realice la habilidad o conducta. Esta práctica incluye el refuerzo positivo, el refuerzo negativo y los programas de economía de fichas.



TIPS:

- Recopilar datos sobre las habilidades o conductas objetivo y establecer criterios de rendimiento
- Identificar posibles refuerzos mediante la observación, la colaboración con los miembros del equipo y las familias, y la retroalimentación del alumnado dentro del espectro
- Preparar materiales de apoyo, como: menús de refuerzos e instrucciones visuales, escritas o verbales

¿POR QUÉ UTILIZARLO CON ALUMNADO DENTRO DEL ESPECTRO?

- El refuerzo aumenta la conducta adecuada y las conductas en tarea.
- El refuerzo puede utilizarse para enseñar conductas alternativas a una conducta disruptiva.

RESULTADOS DE INSTRUCCIÓN:

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

Edad	Académico	Adaptivo	Conducta	Comunicación	Atención Conjunta	Motor	Juego	Preparación escolar	Social	Vocacional
0-2		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	
3-5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
6-11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
12-14	Sí	Sí	Sí	Sí				Sí	Sí	Sí
15-18	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí
19-22		Sí		Sí	Sí		Sí		Sí	Sí

PASOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN:

1. PLANIFICACIÓN

- Recopilar datos sobre la habilidad o conducta objetivo
- Establecer criterios de rendimiento para los objetivos del programa
- Identificar los refuerzos
- Preparar materiales de apoyo

2. USO

- Siga los pasos de uso correspondientes al procedimiento específico de refuerzo (positivo, economía de fichas o negativo; consulte la lista de verificación de implementación correspondiente).

3. SEGUIMIENTO

- Recopilar datos sobre las conductas objetivo
- Ajustar los refuerzos en función de los criterios de rendimiento
- Determinar los siguientes pasos en función del progreso del alumno



Refuerzo R

Esta hoja se diseñó como un recurso complementario para proporcionar información básica sobre los refuerzos 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 PADRES

¿QUÉ ES EL R?

- El refuerzo es una práctica basada en la evidencia fundamental para niños y jóvenes dentro del espectro de 0 a 22 años.
- El refuerzo describe la relación entre la conducta y una consecuencia que sigue a dicha conducta que incrementa la probabilidad de que la habilidad o conducta se vuelva a realizar.
- Los tres procedimientos de refuerzo son el refuerzo positivo, el refuerzo negativo y los programas de economía de fichas.



Refuerzo R

Esta introducción al refuerzo para familias se diseñó como un recurso complementario para ayudar a responder preguntas sobre los refuerzos.

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

¿POR QUÉ USARLO CON MI HIJO/A?

- El refuerzo se utiliza para enseñar habilidades objetivo y aumentar las conductas deseadas.
- Los estudios de investigación han demostrado que el refuerzo se ha utilizado de manera eficaz con muchos grupos de edad para lograr resultados en las siguientes áreas: atención conjunta, comunicación, social, conducta, adaptativa, juego, preparación escolar, motora, académica, cognitiva y vocacional.

¿QUÉ ACTIVIDADES PUEDO HACER EN CASA?

- Refuerce o proporcione refuerzos a las conductas adecuadas (como saludar, completar tareas o seguir instrucciones)
- Utilice refuerzos naturales siempre que sea posible. Por ejemplo, si su hijo utiliza el signo de agua, refuerce el uso del signo proporcionándole un vaso de agua.
- Cree una lista de actividades u objetos favoritos para compartir con los profesores de su hijo como posibles refuerzos para utilizar en la escuela.

RECURSOS ADICIONALES

LIBROS:

- Anderson, S. & Jablonski, A. (2007). *Self-help skills for people with autism: A systematic teaching approach*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Cohen, M., & Sloan, D. (2007). *Visual supports for people with autism: A guide for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Fouse, B., & Wheeler, M. (1997). *A treasure chest of behavioral strategies for individuals with autism*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Johnson, E. (2012). *The parent's guide to in-home ABA programs: Frequently asked questions about applied behavior analysis for your child with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Keenan, M., Kerr, K., & Dillenburger, K. (1999). *Parents' education as autism therapists: Applied behaviour analysis in context*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Matson, J. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Reynolds, R. (2011). *ABA: A brief introduction to teaching children with autism*. Publisher: Lulu.com.
- Schramm, R. (2011). *Motivation and reinforcement: Turning the tables on autism*. Publisher: Lulu.com.

PÁGINAS WEB:

- Autism Classroom Resources. (n.d.) Reinforcement in the classroom.
http://www.autismclassroomresources.com/reinforcement-in-classroom_19/
- Autism Speaks. (2015). Positive reinforcement (PR) ABA therapy, inc.
<http://www.autismspeaks.org/resource/positive-reinforcement-pr-aba-therapy-inc-6>
- National Autism Resources. (2015). Autism reinforcers toys for ABA VB and more.
<http://www.nationalautismresources.com/autism-reinforcers.html>
- PBIS World. (2015). Reward system. <http://www.pbisworld.com/tier-2/reward-system/>

ESTÁNDARES DEL CEC

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

Norma 1: Desarrollo infantil y aprendizaje temprano

- 1.1 Demuestre comprensión del impacto que diferentes teorías y filosofías del aprendizaje y desarrollo temprano tienen en las decisiones sobre evaluación, currículo, intervención e instrucción.
- 1.4 Demuestre comprensión de las características, etiologías y diferencias individuales dentro y a lo largo del rango de capacidades, incluidos los retrasos del desarrollo y las discapacidades, su posible impacto en el desarrollo y aprendizaje temprano de los niños, y sus implicaciones para la evaluación, el currículo, la instrucción y la intervención.

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

Norma 5: Apoyo al aprendizaje mediante una instrucción eficaz

- 5.1 Utilice los resultados de múltiples evaluaciones, incluida la autoevaluación del alumnado, que sean sensibles a la diversidad cultural y lingüística y especializadas según sea necesario, para identificar lo que el alumnado sabe y es capaz de hacer. A continuación, interprete los datos de evaluación para planificar y orientar adecuadamente la instrucción con el fin de alcanzar objetivos rigurosos, tanto académicos como no académicos, para cada individuo.
- 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.

Norma 6: Apoyo al desarrollo social, emocional y conductual

- 6.1 Utilice rutinas y procedimientos eficaces para crear entornos de aprendizaje seguros, acogedores, respetuosos y productivos para personas con necesidades específicas de apoyo educativo.
- 6.2 Utilice una variedad de prácticas preventivas y de respuesta documentadas como eficaces para apoyar el bienestar social, emocional y educativo de las personas.
- 6.3 Utilice de forma sistemática datos procedentes de diversas fuentes para identificar el propósito o la función de la conducta problemática con el fin de planificar, implementar y evaluar intervenciones conductuales y programas de habilidades sociales, incluida la generalización a otros entornos.

ESTÁNDARES AVANZADOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL (CEC, 2012)

Norma 3: Programas, servicios y resultados

- 3.1 Diseñe e implemente actividades de evaluación para mejorar los programas, los apoyos y los servicios destinados a personas con necesidades específicas de apoyo educativo.
- 3.2 Utilice 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 programas, apoyos y servicios dirigidos a personas con necesidades específicas de apoyo educativo.
- 3.3 Aplique el conocimiento de teorías, prácticas basadas en la evidencia (PBE) y legislación pertinente para defender programas, apoyos y servicios para personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

GLOSARIO

Refuerzo automático - refuerzo que ocurre independientemente de la mediación social de otras personas (p. ej., rascarse un picor)

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

Consecuencia - retroalimentación/refuerzo proporcionado por docentes y profesionales.

Datos de duración - registran cuánto tiempo un alumno participa en una conducta o habilidad determinada.

Datos de frecuencia - se utilizan para medir con qué frecuencia el alumno participa en la habilidad o conducta objetivo.

Generalización - cuando la habilidad o conducta objetivo continúa ocurriendo cuando finaliza la intervención, en múltiples entornos y con múltiples personas (p. ej., compañeros, docentes, familias)

Conducta disruptiva - es una conducta que interfiere en la capacidad del alumno para aprender.

Intervención individualizada: intervención que se planifica e implementa de manera específica para el alumno que la recibe

Refuerzos materiales - motivan al alumno, pero los miembros del equipo deben variar estos refuerzos con otros para evitar que el alumnado se canse de ellos.

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

Refuerzo negativo - elimina un estímulo aversivo o no deseado después de que el alumno utilice una habilidad o conducta objetivo, lo que incrementa el uso futuro de dicha habilidad o conducta.

Criterios de rendimiento - permiten a los miembros del equipo supervisar el progreso y ajustar las estrategias a medida que el alumno adquiere la habilidad o conducta objetivo.

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.

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

Castigo - ocurre cuando una consecuencia da lugar a una disminución en la frecuencia futura de la conducta que la precede en situaciones similares.

Refuerzo (R) - la aplicación de una consecuencia tras la utilización por parte del alumno de una respuesta o habilidad, lo que incrementa la probabilidad de que utilice esa respuesta o habilidad en el futuro.

Demora del refuerzo - intervalo de tiempo entre la respuesta del alumno y la presentación del refuerzo

Historial de refuerzos - exposición previa del alumno a distintos programas o contingencias de refuerzo

Menú de refuerzos - un menú de objetos, imágenes o texto del cual el alumno puede seleccionar un refuerzo.



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.

Programa de refuerzos - patrones continuos o intermitentes en el tiempo para la entrega de refuerzos

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

Saciedad - ocurre cuando un refuerzo seleccionado deja de ser motivador para un alumno.

Refuerzos sensoriales - motivan al alumno. Solo deben utilizarse cuando un adulto puede controlar el acceso al refuerzo, el refuerzo es aceptable y apropiado para el entorno, y ningún otro refuerzo resulta motivador.

Refuerzo social - se encuentra en cualquier entorno, pero puede ser necesario enseñarlo al alumnado si estos refuerzos no son intrínsecamente reforzantes. Ejemplos incluyen expresiones faciales, palabras y frases ("¡Buen trabajo!").

Refuerzos tangibles - objetos que el alumno puede obtener.

Conducta objetivo - la conducta o habilidad que es el foco de la intervención. La conducta puede necesitar aumentarse o disminuirse.

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.

Economía de fichas - un tipo de refuerzo positivo en el que el alumnado obtiene fichas que pueden utilizar para obtener los refuerzos deseados.

Ayudas visuales (VS) - una representación visual que apoya al alumno en la realización de una conducta o habilidad deseada sin necesidad de indicaciones adicionales.

REFERENCIAS

1. Aspy, R., & Grossman, B. (2007). *The Ziggurat model: A framework for designing comprehensive interventions for individuals with high-functioning autism and Asperger syndrome*. Shawnee Mission, Kan.: Autism Asperger Pub.
2. Henry, S., & Myles, B. (2007). *The Comprehensive Autism Planning System (CAPS) for individuals with Asperger syndrome, autism, and related disabilities: Integrating best practices throughout the student's day*. Shawnee Mission, Kan.: Autism Asperger Pub.
3. Cicero, F., & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 319-331. doi: 10.1016/S0891-4222(02)00136-1
4. Grindle, C., & Remington, B. (2005). Teaching children with Autism when reward is delayed. The effects of two kinds of marking stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(6), 839-850. doi:10.1007/s10803-005-0029-2
5. Higbee, T., Carr, J., & Patel, M. (2002). The effects of interpolated reinforcement on resistance to extinction in children diagnosed with autism: A preliminary investigation. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 61-78. doi:10.1016/S0891-4222(01)00092-0
6. Kay, S., Harchik, A. E., & Luiselli, J. K. (2006). Elimination of drooling by an adolescent student with autism attending public high school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(1), 24-28.
7. Kern, L., Carberry, N., & Haidara, C. (1997). Analysis and intervention with two topographies of challenging behavior exhibited by a young woman with autism. *Research in Developmental Disabilities, 18*(4), 275-287. doi: 10.1016/S0891-4222(97)00009-7
8. Koegel, R. L., O'Dell, M., & Dunlap, G. (1988). Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(4), 525-538. doi: 10.1007/BF02211871
9. Lee, R., & Sturmey, P. (2006). The effects of lag schedules and preferred materials on variable responding in students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(3), 421-428. doi: 10.1007/s10803-006-0080-7
10. Pelios, L. V., MacDuff, G. S., & Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children, 26*(1), 1-21.
11. Sidener, T. M., Shabani, D. B., Carr, J. E., & Roland, J. P. (2006). An evaluation of strategies to maintain mands at practical levels. *Research in Developmental Disabilities, 27*, 632-644. doi: 10.1016/j.ridd.2005.08.002
12. Skinner, B. (1956). A case history in scientific method. *American Psychologist, 11*, 221-233. doi: 10.1037/h0047662
13. Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(3), 167-176.
14. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers, 8th ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
15. Zirpoli, T. J. (2005). *Behavior management: Applications for teachers, 4th ed.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
16. 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.
17. Mason, S. A., & Egel, A. L. (1995). What does Amy like? Using a mini-reinforcer assessment to increase student participation in instructional activities. *Teaching Exceptional Children, 28*, 42-45.
18. Reichle, J., Drager, K., & Davis, C. A. (2002). Using requests for assistance to obtain desired items and to gain release from nonpreferred activities: Implication for assessment and intervention. *Education and Treatment of Children, 25*, 47-66.
19. Zarcone, J. R., Crosland, K., Fisher, W. W., Worsdell, A. S., & Herman, K. (1999). A brief method for conducting a negative-reinforcement assessment. *Research in Developmental Disabilities, 20*(2), 107-124. doi: 10.1016/S0891-4222(98)00036-5