

A stylized illustration of a young girl with long, light brown hair styled in a braid. She has large, expressive brown eyes and a wide, joyful smile showing her teeth. The background is a bright yellow, and there are decorative blue and pink curved shapes on the left side of the page.

AUTISMO
MANEJO DE CONDUCTA
Y aspectos relevantes
para el aprendizaje de la lectura

Hannia Cabezas
Gerardo Fonseca
2014



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



618.928.982 C114m Cabezas Pizarro, Hannia.
Autismo: manejo de conducta y aspectos relevantes para el
aprendizaje de la lectura / Hannia Cabezas Pizarro y Gerardo Fonseca
Retana. -- 1a. ed. -- San José, C.R. : INIE, 2014.
82 p. ; il. ; 23 cm. -- (Colección Yigüirro)

ISBN 978-9968-527-33-0

1. AUTISMO-COSTA RICA 2. MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA 3.
MANUALES 4. LECTURA 5. APRENDIZAJE - TÉCNICAS I. Fonseca Retana,
Gerardo, coaut. II. Título. III. Serie.

RVB/672

Comité editorial:

Alejandrina Mata Segreda
Karen Rodríguez Castro
Helvetia Cárdenas Leitón
Ronald Soto Calderón

Revisión filológica:

Marcela E. Hidalgo Solís

Diseño Gráfico:

Alejandro Vílchez Barboza

Asistente de Diseño:

Lucía Howell Vargas

Este trabajo forma parte del Proyecto A724-A6-328 de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica, con el apoyo del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). 2014

Este es un manual práctico para docentes que trabajan con personas con autismo y otros trastornos del desarrollo. Brinda estrategias para el manejo de diferentes conductas en el aula, las cuales se abordan mediante ejemplos concretos; para una mejor aplicación, se desarrollan también algunas técnicas de modificación de conducta, las cuales facilitan el proceso educativo.

Adicionalmente, se ofrece una definición del autismo, se anotan los principales mitos que sobre esta población existen en Costa Rica, y se indica cómo diseñar programas de intervención, utilizando reforzamiento positivo, además de introducir al personal docente en el proceso para la enseñanza de la lectura, de manera que pueda diseñar sus propios programas e irlos graduando y enriqueciendo, de acuerdo con las características de cada estudiante.

El texto es de fácil lectura. Está apoyado en imágenes, diagramas y ejercicios graduados que pretenden facilitar la acción educativa por medio de la intervención conductual en el aula.

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación	8	Seguir con la asociación objeto-color	58
Capitulo I	11	Identificar posiciones y manejar el lápiz	59
Qué es el autismo?	13	Lectura	63
Acción educativa	17	Cómo empezar?	63
Mitos en costa rica	18	I Etapa : visualización	63
Capitulo II	21	II Etapa: comprensión	67
El abc de la conducta	23	III Etapa: elaboración	68
Reforzamiento	28	IV Etapa: producción	68
Consecuencias: aversivos	30	Aprender a planificar: actividades diarias, semanales y otras	74
Variables que afectan la efectividad de los procedimientos tipo II	31	Epílogo	77
Reglas para el uso de procedimientos adversivos tipo II	32	Biografía	79
Consecuencia: extinción	32		
Uso de la triple relación de contingencia o A- B- C	33		
Aspectos éticos para los servicios humanos	33		
Tratamiento menos restrictivo	36		
Horarios de reforzamiento	37		
Tipos de reforzadores	39		
Conceptos básicos de conducta y análisis de conducta	42		
Capitulo III	51		
Repertorios básicos para el aprendizaje de la lectura	53		
Procedimiento	55		
Rotacion de estímulos	55		
Otras estrategias	56		

PRESENTACIÓN

Cada persona que asiste a un aula es diferente de todas, cada persona que asiste a un aula es igual a las demás. Todas y todos somos iguales, pero espléndidamente todas y todos somos diferentes. Y es esta diversidad la que convierte al mundo en un espacio compartido, en el cual podemos convivir, compartir, y construir, un espacio para todo. Yo soy diferente también, y... (RSC, 2014)

El trabajo que debe realizar la docente o el docente al interactuar con las personas en sus aulas, debe estar permeado por una actitud no solo profesional, sino motivadora, en la cual logre potenciar el aprendizaje de todas y todos sus estudiantes, pero a la vez, asumirlo como una oportunidad de desarrollo personal y profesional que le permita dar lo mejor de sí.

La idea de una educación que busque respuestas adecuadas a todas las personas, debe generar en el personal docente un acercamiento a textos que le permitan una mejor comprensión de la diversidad que interactúa en sus aulas, y a la vez comprender el complejo fenómeno que implica el hecho educativo, y lo potenciador que puede ser su propuesta en el espacio áulico.

El personal docente al comprender que su propuesta en el aula debe permitir el aprendizaje como una transformación de las experiencias cotidianas de cada estudiante que asiste a su aula, logra entonces asumir su diversidad, visualizando entonces las necesidades, las características, intereses, pero sobre todo las potencialidades de cada persona, y es en esta experiencia que la persona profesional en educación requiere de herramientas que le permitan una propuesta educativa coherente, adecuada y consciente, que responda a los requerimientos planteados desde la realidad de la vivencia del aula.

Y es en este sentido que la inclusión educativa pretenden visualizar al estudiantado con alguna condición dentro del espacio de aula, y favorecer desde ella una participación real de todas las personas en los espacios en los que interactúa.

El texto que nos proponen los autores, ambos profesionales de amplia, valiosa y reconocida experiencia y trayectoria, tanto en el trabajo directo con personas como en diversos espacios de apoyo y asesoramiento a estudiantes, padres y madres de familia y a profesionales de la educación, nos acerca a una síntesis de fácil lectura y comprensión, en la que confluyen los obligados aspectos conceptuales con diversas sugerencias

metodológicas que servirán de guía al personal docente que tiene en sus aulas a estudiantes que se ubican dentro del espectro autista, pero que además permiten ser aplicadas al resto

del estudiantado, a partir de la determinación y utilización de estrategias y actuaciones que se adecuen a la diversidad del aula, y potenciando el aprendizaje de todas las personas.

Por las razones antes mencionadas, es que se invita a docentes, padres y madres de familia, a profesionales de diversas áreas y a personas interesadas, a poner en práctica lo propuesto en este texto, con la certeza de que el abordaje desde diversas perspectivas, redundará en una mejor respuesta a la diversidad que se presenta en las aulas, y por ende, esto se verá reflejado en las oportunidades de acceso a la educación para todas las personas.

Ronald Soto Calderón



Autismo
Capítulo

1

QUÉ ES EL AUTISMO?

“La característica común en toda descripción del síndrome de autismo, se ha hecho señalando que quienes lo presentan, muestran una dificultad para establecer adecuadas relaciones interpersonales, una tendencia a la soledad, problemas en la adquisición del lenguaje, y presencia de conductas persistentes y estereotipadas”.

(KANNER, 1943).

Estos paradigmas han evolucionado con el tiempo



A

Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente las 3 insuficiencias siguientes:

En relación con el concepto planteado, los paradigmas acerca del autismo han ido evolucionando. En el Manual estadístico de los trastornos mentales (DSM V), en su revisión del 26 de enero de 2011, se le sitúa como un trastorno del espectro autista que debe cumplir con los criterios que se anotan de seguido.

1. Déficit en la reciprocidad social y emocional, que puede abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.
2. Déficit en las conductas no verbales usadas en la interacción social, que puede abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o insuficiencia en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.
3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas a su nivel (más allá de las establecidas con los cuidadores), que puede abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por los obstáculos para compartir juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.

B

*Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas, manifiestas en al menos 2 de los siguientes puntos:
Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).*

1. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o extrema resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o gran incomodidad motivada por pequeños cambios).
2. Intereses altamente restrictivos y fijos, de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
3. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales, o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o por los objetos que ruedan).

C

Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta cuando las demandas sociales excedan las limitadas capacidades).

D

La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano.

El **trastorno del espectro autista** ha sido objeto de estudio en Costa Rica desde hace más de 25 años (Fonseca, 1987; Cabezas y Fonseca, 1992), y es mediante investigaciones sistemáticas de niños, en forma casuística (Cabezas, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, Cabezas y Fonseca 2007), que se le ha dado seguimiento, lo que ha permitido mejorar las estrategias utilizadas para una intervención educativa en el país.

Al ser los maestros pilares fundamentales en la educación de las personas con autismo, su acción debe multidirigirse, no solo hacia la adquisición de conductas específicas, sino también a la mediación entre el grupo familiar, el grupo social y el entorno del niño, y convertirse en facilitadores de otros profesionales cuya formación no se encuentre dentro del campo de la Educación Especial.

Los programas educativos deben elaborarse considerando: a) las características de las personas, b) las creencias que se tenga acerca del espectro autista, c) las adecuaciones curriculares, y d) la atención individualizada que debe prestarse a esta población, de manera que desarrolle las destrezas para participar en grupos.

Si las creencias acerca de los problemas del desarrollo son erróneas, podrían seleccionarse objetivos, técnicas y estrategias que no complementen las necesidades de los educandos de forma integral, o crear expectativas falsas acerca de su capacidad para aprender del proceso educativo.

“En la gran mayoría de casos, las adecuaciones educativas utilizadas al respecto, son significativas, lo que implica la eliminación de contenidos o modificación de objetivos en los programas, entendiéndose como adecuaciones curriculares aquellos *“ajustes o modificaciones realizadas en la oferta educativa cuando las medidas ordinarias no han sido suficientes y el alumno necesita que se tomen medidas que con el resto de los alumnos no son necesarias”*

(Tortosa, 2003, p.146).

ACCIÓN EDUCATIVA

Los programas educativos para esta población deben elaborarse considerando lo mencionado, la abundante información acerca del síndrome, y como muestra, la investigación realizada acerca de los mitos y creencias del autismo en Costa Rica (Cabezas, Fonseca 2007).

Es necesario tomar en cuenta:

- Las características de las personas
- **Las condiciones del síndrome**
- Las creencias acerca del espectro autista
- Las adecuaciones curriculares
- La atención individualizada, de manera que se desarrollen las destrezas para participar en grupos.

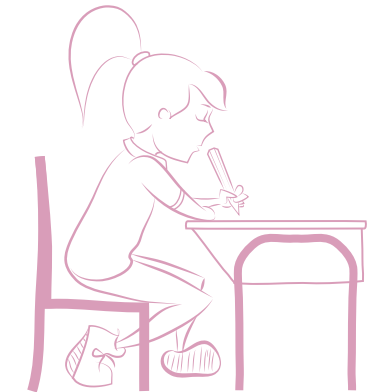
Si las creencias acerca de los problemas del desarrollo son erróneas, podrían seleccionarse objetivos, técnicas y estrategias que no complementen las necesidades de los niños de forma integral, o crear expectativas falsas acerca de su capacidad de aprender y del proceso educativo. Una de las creencias que sostienen los maestros costarricenses (Fonseca y Cabezas, 2007) es que las personas con autismo adquieren destrezas en lectura y escritura, por lo que progresan en el sistema educativo; esto se convierte en un mito, en tanto no es válido generalizar acerca de las posibilidades de esta población para adquirir destrezas académicas, pues el autismo se presenta en diferentes grados y sus manifestaciones van de leves a severas.

“... en la mayor parte de los casos existe un diagnóstico asociado de retraso mental, generalmente en un intervalo moderado (CI35-50).”

“Aproximadamente un 75% de los niños con autismo sufre retraso” (APA, DSMIV, 1995, p.71)

Persisten mitos en maestros

A pesar de que se ha avanzado mucho en la publicación y divulgación de hallazgos acerca del síndrome del autismo en textos, revistas y en los medios electrónicos, aun persisten en los maestros costarricenses algunos mitos en relación con la etiología, tratamiento, pronóstico, y creencias **alrededor** de lo que las personas con autismo son y lo que pueden llegar a lograr.



MITOS EN COSTA RICA

“No todos logran aprender a leer. Los problemas de lenguaje y representatividad mental les dificulta asociar el signo con la idea”.

Si bien un porcentaje alto de las personas con trastorno autista aprende a hablar, leer y escribir, los problemas de comunicación oral y escrita son de alta frecuencia, tanto que el lenguaje, su uso y estructuración, forman parte de los criterios para establecer un diagnóstico.

En el lenguaje existen numerosas intenciones.

“Al decodificar el habla hacemos mucho más que simplemente barnos en las palabras pronunciadas. Vamos más allá de lo que oímos para efectuar hipótesis sobre el estado mental del interlocutor” p.6 (Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 2006).

El origen de esta creencia podría estar alimentado por la mejoría que muestran las personas durante el proceso educativo.

Otro mito acerca de esta población es el de que la persona es inocente e ingenua (Cabezas y Fonseca 2007), olvidándose de que el autismo involucra extremos que van desde un retardo profundo hasta valoraciones de inteligencia en el rango normal y a veces sobre él.

Además, el factor inteligencia, la edad y las experiencias invalidan esa valoración, pues en muchos casos se aprenden conductas inadecuadas, como la mentira y la manipulación (Cabezas, H. Fonseca, G. 2007).

También muchos docentes creen que las personas con autismo son muy inteligentes, con habilidades sobresalientes en diferentes campos, y que demuestran su inteligencia con la habilidad para memorizar números, nombres, armar rompecabezas y otros.

Podría deducirse, con base en los porcentajes de las respuestas brindadas para estas afirmaciones, que los maestros interpretan la inteligencia como un “don” o una “capacidad sobresaliente” en alguna área, como puede ser la memoria mecánica, la habilidad para retener nombres, números y ciudades, los cuales pueden repetir sin equivocaciones.

Existe, sin embargo, una discrepancia entre esta habilidad y las carencias identificadas en destrezas sociales, funcionales y adaptativas que llega a presentar esta población, y que constituyen componentes básicos en cuanto a expresiones de inteligencia, sin dejar de lado que las habilidades memorísticas mecánicas son un elemento más dentro del concepto de inteligencia.



A stylized, painterly illustration of a person's face, focusing on the eyes and nose. The person has light skin and dark hair. The background is a mix of yellow, teal, and purple. A dark blue rectangular box is overlaid on the right side of the face, containing white and pink text.

Modificación de conducta

Capítulo

2

EL ABC DE LA CONDUCTA

Desde una perspectiva conductual, las personas emiten o no una conducta como producto de la interacción de dos elementos externos, estrechamente asociados a la emisión o no de esta, y que establecen una relación fundamental entre ellos y la llamada triple relación de contingencia, o el ABC de la conducta.

Desde el punto de vista conductual, las relaciones entre el individuo y su medio, constituyen el material de trabajo más objetivo, confiable y comprobable, al intentar producir cambios en el comportamiento.

Esta triple relación entrelaza 3 elementos:

El estímulo antecedente	(A)
La conducta	(B)
El estímulo consecuente	(C)

Antecedentes o estímulos pre emisión de la conducta (A)

Un estímulo puede ser cualquier objeto físico o evento que se presenta en un ambiente determinado y que establece la ocasión para que una conducta sea emitida. Puede ser una orden o un sonido.

La pregunta básica por formularse cuando se presenta una conducta es: ¿qué es lo que sucede antes de su presentación?

Cualquier evento tiene el valor potencial de llegar a convertirse en un estímulo para la presentación de una respuesta.

Conducta o respuesta (B)

Es la acción que una persona realiza ante la presencia de un estímulo o ante la expectativa de un estímulo consecuente de naturaleza reforzante o molesta. La relación entre la presencia de determinados estímulos y la emisión de respuestas o conductas particulares, permite establecer procedimientos orientados hacia los objetivos de mantener, disminuir, aumentar o variar esa relación, y de promover o no el cambio de conducta.

Consecuencia o estímulo consecuente (C)

Es un evento que resulta de la emisión de la conducta. Puede ser material, simbólico, o de actividad, tanto a nivel extrínseco como intrínseco. En otras palabras, la consecuencia es lo que sucede inmediatamente después de manifestarse una conducta; por ejemplo: una sonrisa, un regaño, un alimento, entre otros.

Se puede preguntar:

¿qué sucede después de la presentación de la conducta?

Ejemplos:

ESTÍMULO (A)	RESPUESTA (B)	CONSECUENCIA (C)
Comida servida en el plato	Utilizar los cubiertos	Ofrecerle el postre favorito
Orden "véame"	Mira al instructor	Indicarle: "muy bien".
Tarea matemática	Inicia el trabajo	Ver programa favorito de televisión

REFORZAMIENTO

El reforzamiento se refiere a toda consecuencia o reforzador dado a la emisión de la conducta, que tiene como resultado un aumento en la posibilidad de emisión de la conducta futura. Hay varios tipos de reforzadores:

- **Primarios:** son los que satisfacen necesidades de supervivencia del organismo, como el alimento, la bebida, el afecto.
- **Secundarios:** son objetos, actividades, símbolos, personas, que por aprendizaje adquieren la propiedad de satisfacer necesidades básicas o simbólicas, lo que los convierte en reforzadores potenciales de las conductas a las que les son dados como consecuencia.

Un reforzador es cualquier evento tangible, simbólico o de actividad, que tiene la particularidad de mantener o incrementar la emisión futura de la conducta de la cual es consecuencia. Para que sea efectivo, tiene que ser algo importante para la persona a quien se le va a brindar, o que le guste.

AVERSIVO

Es cualquier evento que, dado como consecuencia ante la emisión de una conducta, tiene el efecto de disminuir la posibilidad de que se emita de nuevo.

Para que cumpla un efecto aversivo o incómodo, tiene que ser valorado por la persona como algo desagradable.

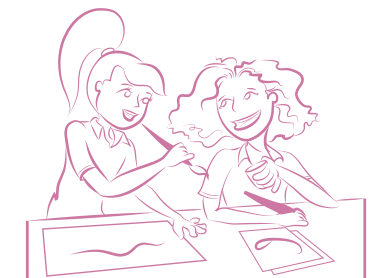
CÓMO DISEÑAR PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN?

La comprensión, elaboración y organización del conocimiento, que permite a los niños interpretar la información, se encuentra deteriorada en las personas con autismo; además, para la gran variabilidad existente entre los individuos, es preciso desarrollar estrategias que permitan a las personas adquirir los procesos de lectura y escritura; sin embargo, no todas consiguen leer y escribir.

Estas características requieren programas estructurados, dirigidos a adquirir destrezas, y que deben ser planeados de simples a complejos, para facilitar el aprendizaje.

1. Identifique la habilidad que quiere enseñar.
2. Defina y registre la conducta.
3. Escoja un objetivo.
4. Seleccione los reforzadores apropiados.
5. Defina horarios de reforzamiento.
6. Diseñe el programa de intervención.
7. Inicie el proceso.
8. Mantenga un registro de la conducta.

El diseño y sistematización de programas es indispensable.



Desde una perspectiva conductual, las personas emiten o NO una conducta como producto de la interacción de 2 elementos externos estrechamente asociados con la presentación de esta.

Ambos establecen una relación fundamental entre ellos y la conducta. A esto se llama triple relación de contingencia o el A -B -C de la conducta.

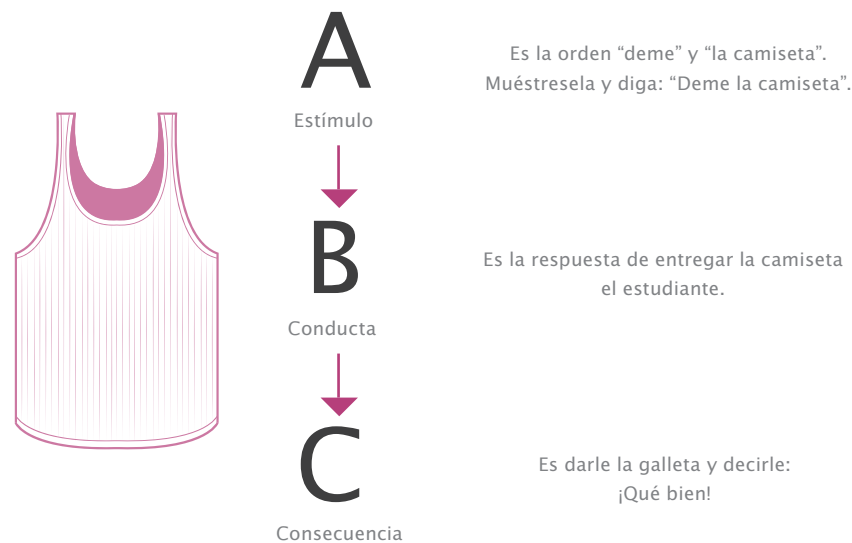
Esta triple relación entrelaza 3 elementos: el estímulo antecedente (A), la conducta (B) y el estímulo consecuente (C).

Un estímulo puede ser cualquier objeto físico o evento que se presenta en un ambiente determinado, y establece la ocasión para que una conducta sea emitida; es decir, se presenta antes de que una conducta sea expresada; por ejemplo: una orden, un sonido.

La pregunta básica por formular es: ¿qué es lo que sucede antes de la presentación de una conducta?

EL A-B-C DE LA CONDUCTA

Ejemplo:
Si usted está enseñando a responder la orden "deme" usando una prenda de vestir, y llevó a cabo un muestreo de reforzadores que evidenció el gusto del niño por las galletas, se tiene:



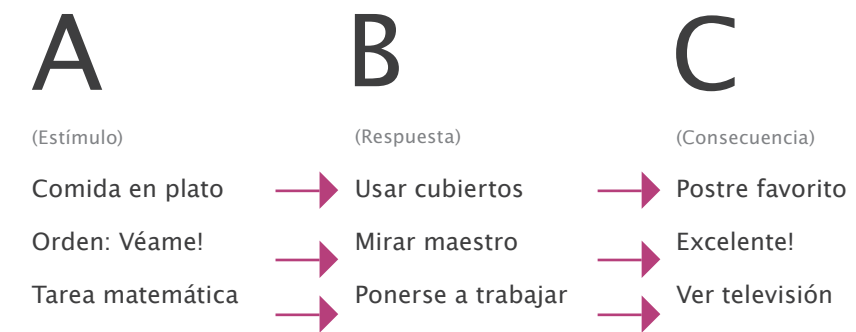
La conducta (B) se ve afectada en cuanto a su presentación futura (aprendizaje) por los antecedentes o estímulos precedentes (A) y por las consecuencias o estímulos consecuentes (C).

La consecuencia (C) es lo que sucede inmediatamente después de manifestarse una conducta, por ejemplo: una sonrisa, un regaño, alimentos, satisfacción por lo realizado. Se debe preguntar: ¿qué sucede después de la presentación de la conducta?

El tipo de consecuencia por utilizar ante la emisión de una conducta es determinado por el efecto que el educador desee sobre la emisión futura de esa conducta. Si se quiere aumentar o mantener la emisión de la conducta, el educador prepara la situación para que la consecuencia de la emisión de conducta sea agradable para quien la emite.

La consecuencia por utilizar se determina por el efecto que se desee sobre la emisión futura.

OTROS EJEMPLOS



REFORZAMIENTO

Hay 3 tipos básicos de consecuencias y efectos sobre la conducta: reforzamiento positivo, reforzamiento negativo y uso de aversivos.

1. Reforzamiento positivo:

Toda consecuencia (o reforzador) dada a la emisión de conducta, y tiene como resultado un aumento de la posibilidad de emisión futura de esta. Hay varios tipos de reforzadores:

Primarios:

Son los que satisfacen necesidades de supervivencia del organismo, como el alimento y el afecto.

Secundarios:

Son objetos, actividades, símbolos, personas, que por aprendizaje adquieren la propiedad de satisfacer necesidades básicas o simbólicas.

2. Reforzamiento negativo:

Producido cuando la emisión de una determinada conducta tiene el efecto de eliminar la presentación o presencia de un estímulo aversivo o molesto. Esto refuerza la conducta que lo eliminó, aumentando su probable emisión en un futuro, ante situaciones semejantes.

A

(Estímulo)

Juguetes

Fin de clase

Sumas en pizarra

B

(Respuesta)

No peleó

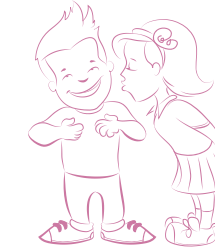
Terminó tarea

Hizo bien sumas

C

(Consecuencia)

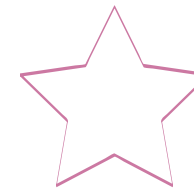
Ref. Primario



Ref. Secundario



Simbólico



3. Aversivo:

Puede ser cualquier evento que al darse como consecuencia de la emisión de una conducta, disminuye la posibilidad de la emisión futura de esta, como:

El castigo:

Se considera castigo a la entrega de una consecuencia molesta, desagradable, física, o pérdida de privilegios para la persona, cuando emite una determinada conducta; tiene como resultado la supresión o disminución de la posibilidad de emisión futura de la conducta castigada.

Hay varios tipos de castigos o aversivos.

Tipo I y tipo II

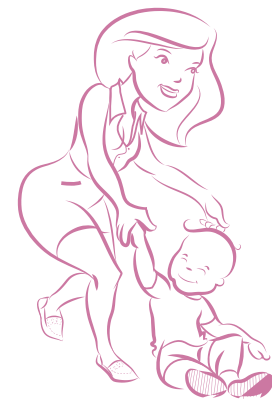
El efecto es de corta duración

CONSECUENCIAS: AVERSIVOS

TIPO I: consecuencias que involucran contacto físico doloroso con la persona castigada; ejemplos: pellizcar, un fajazo. Este tipo de castigo es de corta duración y puede tener efectos no deseados, como el aumento de agresividad y el aislamiento, de manera que NO se recomienda su uso.

TIPO II: consecuencias molestas que no involucran un contacto físico doloroso con la persona, pero requieren el retiro de reforzadores positivos por emisión de la conducta no deseada. Esto tiene el efecto de eliminar, debilitar o reducir la presentación de la conducta.

Ejemplos de esas consecuencias son: pérdida de privilegios, costo de respuesta, multas, retiro de la atención, aislamiento parcial o total de ambientes y situaciones reforzantes.

**VARIABLES QUE AFECTAN LA EFECTIVIDAD****DE LOS PROCEDIMIENTOS TIPO II**

1. Relación de inmediatez entre la emisión de conducta y la presentación de la consecuencia aversiva: cuanto más rápido se entregue la consecuencia a la conducta por eliminar, mayor es la posibilidad de reducir o desaparecer el comportamiento, al establecerse una relación de contingencia directa entre conducta y castigo.
2. A mayor intensidad del castigo, mayor será su efectividad para eliminar la conducta no deseada. Esta variable constituye quizás el aspecto fundamental cuando se decide utilizar procedimientos aversivos, pues la intención de su uso como tratamiento, con facilidad puede convertirse en agresión, especialmente si la persona por tratar opone resistencia. Es recomendable que para su uso se involucre a padres, tutores y profesionales, teniendo como principal aspecto proteger la integridad de la persona.
3. Para un mayor efecto del uso de procedimientos tipo II, el horario de entrega del evento aversivo debe ser continuo: cada vez que la persona emite la conducta se hace entrega de la consecuencia elegida, pues de otra manera podría estarse reforzando de forma intermitente el comportamiento no deseado, lo que dificultará su eliminación.
4. Para aumentar la efectividad del procedimiento tipo II elegido, es recomendable reforzar una o varias conductas alternativas u opuestas deseables; este procedimiento complementario facilita disminuir el tiempo para obtener los cambios conductuales deseados.



REGLAS PARA EL USO DE PROCEDIMIENTOS

ADVERSIVOS TIPO II

1. Obtener el consentimiento escrito de ambos padres o personas responsables de quien se utilizará alguna forma de procedimiento tipo II. Explicar claramente las razones para su uso, características, posibles beneficios y efectos negativos.
2. Establecer las reglas de quién, cómo, cuándo y en dónde se utilizará el procedimiento seleccionado y la manera de evaluar su efectividad.
3. Entregar la consecuencia elegida de forma inmediata a la emisión de la conducta.
4. Explicar directamente a la persona con quien se trabaja, la relación entre la conducta emitida y la consecuencia obtenida.
5. Usar siempre las mismas palabras para expresar la regla o prohibición, pues se pueden convertir en estímulos que eviten la emisión de esa conducta.

CONSECUENCIA: EXTINCIÓN

1. Determinar la relación entre emisión de conducta y el evento reforzante.
2. El retiro del reforzador a la emisión de conducta debe ser total, es decir, 0 entrega de este, y por un tiempo prudencial.
3. Tener presente el retiro inmediato del reforzador tiene como consecuencia un aumento notorio de la conducta por eliminar, por ello debe evitarse poner atención o reforzar esa conducta. Si el proceso de extinción se mantiene constante, la disminución del comportamiento se produce con rapidez.
4. No se recomienda su uso en conductas agresivas, peligrosas para los involucrados, o que afecten el desarrollo normal del estudiante.
5. Tampoco es un procedimiento recomendado si la persona que lo utilizará, no tiene la tolerancia suficiente para soportar el incremento de la conducta por ignorar.

Neutra o extinción

Se conoce así a la acción de NO entregar consecuencia a la emisión de la conducta (o ignorar), y que tiene el efecto de eliminarla, o disminuirla. Es importante tener presentes las siguientes consideraciones:



Ignorar

No se recomienda su uso en conductas que atentan contra la integridad del niño u otras personas.

USO DE LA TRIPLE RELACIÓN DE CONTINGENCIA O A- B- C

Por ejemplo, si se desea enseñar a una persona la manera adecuada de utilizar la cuchara para comer sopa, se puede hacer un análisis de cómo utilizar la triple relación de contingencia o el A -B -C de la conducta:

Estímulo antecedente (A)

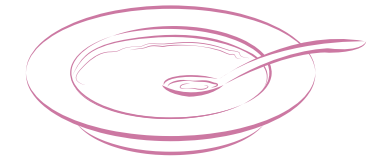
Una cantidad apropiada de sopa servida frente a un niño y la cuchara al lado correspondiente a su lateralidad (lado izquierdo o derecho). Se puede modelar o usar una guía graduada.

Conducta (B)

Que la persona utilice de manera apropiada la cuchara para comer su sopa (la conducta debe ser definida de manera muy clara).

Estímulo consecuente (C)

Por cada "X" número de cucharadas de sopa que se lleve a su boca sin derramar, obtiene elogio, caricia, una carita feliz, o un cromó. Estos reforzadores deben seleccionarse para garantizar su efectividad.



En el ejemplo, de manera resumida se observa la triple relación de contingencia: la presentación de un estímulo debe desencadenar una conducta deseada, y la emisión de esta, una consecuencia agradable.

ASPECTOS ÉTICOS PARA LOS SERVICIOS HUMANOS

En 1977 la Asociación para el Avance de la Terapia de la Conducta (ASSOCIATION FOR ADVANCEMENT OF BEHAVIOR THERAPY) publicó los aspectos éticos requeridos para los servicios a humanos, los cuales se plantean en forma de preguntas que deben ser contestadas, y cuyas respuestas señalan lo apropiado o no del tratamiento por utilizar.

- A.** Para asegurar que las metas sean explícitas, ¿se han escrito?
1. ¿Entiende el educando esas metas de manera que pueda explicarlas en forma oral o por escrito?
 2. ¿Están de acuerdo el educador y el educando con las metas escogidas?
 3. ¿Satisfacer las expectativas del educando puede perjudicar a otras personas?
 4. ¿Satisfacer los intereses inmediatos del educando afectará sus intereses a largo plazo?
- B.** La escogencia de los métodos de tratamiento ¿ha sido apropiada?
1. ¿La bibliografía profesional publicada demuestra que el procedimiento escogido es el mejor para efectuar el tratamiento?
 2. Si no hay publicaciones profesionales sobre el procedimiento escogido, ¿se acepta entre los cánones de tratamiento usuales?
 3. ¿Se ha mencionado al estudiante o a los padres acerca de procedimientos alternativos, que pudieran escoger, dadas diferencias significativas en malestar, duración, costo o grado de efectividad demostrada?
 4. El tratamiento por utilizar ha sido cuestionado públicamente, legal o profesionalmente: ¿se ha obtenido asesoría profesional?, ¿se ha considerado la reacción de sus opositores?, ¿se ha reconsiderado y examinado los procedimientos?
- C.** ¿Está el estudiante participando voluntariamente?
1. ¿Se han considerado las posibles fuentes de coerción para que la persona participe en el tratamiento?
 2. Si el tratamiento es legalmente obligatorio: ¿se ha ofrecido al maestro un rango de tratamientos disponibles?
 3. ¿Se puede retirar al educando del tratamiento sin que esto represente gastos mayores?

- D.** Cuando otra persona/agencia es la encargada de hacer los arreglos para que se brinde terapia. ¿Se ha considerado adecuadamente los intereses del educando?
1. ¿Se ha informado al estudiante de los objetivos y ha participado en la selección de procedimientos de intervención?
 2. Cuando la capacidad de comprensión del educando es muy reducida: ¿han participado sus representantes además de él en las discusiones sobre el tratamiento, hasta donde su capacidad se lo permita?
 3. Si los intereses del estudiante, encargado o agencia están en conflicto: ¿se han hecho intentos para disminuirlo tomando en cuenta ambos intereses?
- E.** ¿Se ha evaluado adecuadamente el tratamiento?
1. ¿Se han obtenido mediciones cuantitativas del problema y su evolución?
 2. ¿Se han puesto a disposición del estudiante durante el tratamiento, las dimensiones del problema y de su evolución?
- F.** ¿Se ha guardado la confidencialidad del tratamiento?
1. ¿Se le ha dicho al estudiante quién tiene acceso a los expedientes?
 2. ¿Están los expedientes disponibles solo a personas autorizadas?
- G.** ¿Refiere el maestro cuando sea necesario, a estudiantes a otro profesional?
1. Si el tratamiento no es efectivo: ¿se refiere el educando a otro profesional?
 2. ¿Se le ha informado al estudiante que si no está satisfecho con el tratamiento, puede solicitar ser referido a otro maestro?

Formas de aislamiento*Parcial:*

Retiro parcial del ambiente de refuerzo.

Total:

Retiro total del ambiente de refuerzo.



Para utilizar aversivos se necesita el consentimiento escrito de padres o encargados.

H. ¿Está el maestro calificado para llevar a cabo el tratamiento?

1. ¿Tiene el maestro entrenamiento y experiencia en el tratamiento de problemas como el que presenta su estudiante?
2. Si existen deficiencias en la preparación del maestro: ¿se le ha informado eso al padre?
3. Si el maestro no está calificado: ¿se refiere el estudiante a otro maestro o se provee una supervisión apropiada?, ¿se ha informado al educando de esa situación?

TRATAMIENTO MENOS RESTRICTIVO**Primer nivel**

Son procedimientos básicos cuya aplicación y utilización no es cuestionada, entre ellos: reforzamiento, realimentación, y otros que no atentan contra los derechos de las personas. Son convencionales, de amplio uso y no son amenazantes para el estudiante.

Segundo nivel

Incluyen procedimientos algo controversiales, cuyo uso se propone si los del primer nivel muestran ineficiencia; incluyen técnicas aversivas moderadas, como aislamiento y costo de respuesta.

Tercer nivel

Involucra conductas y procedimientos controversiales, por ello no se presentan en este manual, pues se requiere de ambientes altamente controlados y de uso profesional especializado.

HORARIOS DE REFORZAMIENTO

Por horarios de reforzamiento, nos referimos a la relación que se establece entre alguna característica de la emisión de la conducta; la entrega del reforzador depende del número, duración, latencia de la respuesta o cualquier otra dimensión de la conducta.

Usualmente se emplean 2 criterios: **tiempo y frecuencia**. Si el criterio utilizado es tiempo entre respuestas, se le llama horario de intervalo, si el criterio es cantidad de emisiones de conducta, se le conoce como horario de razón.

Los horarios de reforzamiento de razón y de intervalo presentan una serie de variaciones y combinaciones:

HORARIO DE REFORZAMIENTO CONTINUO RF-1

Cada emisión de conducta deseada es reforzada. Es el horario más utilizado para enseñar nuevos comportamientos y producir incrementos conductuales rápidos.

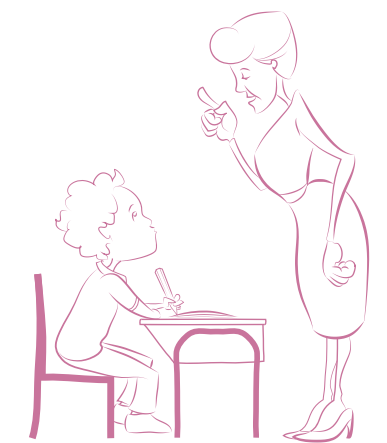
HORARIOS DE RAZÓN VARIABLE**a. Fijo:**

Se llama así cuando el criterio establecido para entregar el reforzador depende de que el individuo emita determinado número de veces, la conducta deseada. Los resultados del uso de estos horarios en la conducta, se manifiestan en registros de tasas altas y estables, con una pausa inmediatamente posterior a cada reforzamiento.

b. Variable:

Se llama así cuando la entrega de la consecuencia depende de una emisión de un número variable de una o varias conductas, y su representación simbólica es RV-5, en donde el número 5 corresponde a un valor promedio de las emisiones de conducta, es decir, se lee que, en promedio, cada cinco emisiones de conducta, la persona es reforzada.

Un ejemplo en el aula: la maestra de segundo grado decide que si Juan permanece "trabajando" con el material asignado, sin levantarse de su asiento, durante 3 minutos, ella le entregará un reforzador seleccionado. Para mantener constantes los intervalos, utiliza un cronómetro o un "timer" y lo gradúa con el fin de que timbre a los 3 minutos. Si Juan está trabajando en el material entregado, ella le brinda el reforzador y nuevamente restablece el intervalo de 3 minutos.



Mantiene a la persona emitiendo la conducta a una tasa constante y con un mayor número de respuestas.



Además de los horarios de reforzamiento presentados, existen variaciones que incluyen alteraciones en el criterio: en el número de respuestas, en el tiempo entre respuestas, combinaciones de ambos aspectos, y de variación entre criterios fijos y variables. Por su complejidad y escaso uso por parte de docentes y padres, estas variaciones no se incluyen en este documento.

HORARIOS DE INTERVALO

A diferencia de los horarios de razón, en los que el criterio para entregar el reforzador corresponde a un número determinado de respuestas, en los horarios de intervalo el criterio depende del transcurso de un tiempo específico entre la última respuesta y el próximo momento para reforzar la conducta escogida.

Al igual que en los horarios de razón, hay de intervalo fijo (IF) y de intervalo variable (IV).

HORARIOS DE REFORZAMIENTO DE INTERVALO FIJO (IF)

Cuando se establece como criterio, para reforzar una conducta, el paso de un tiempo específico que se mantiene constante, se está utilizando un **horario de reforzamiento de intervalo fijo (IF)**, es decir, la entrega del reforzador ocurre inmediatamente después de presentada la conducta, al finalizar el intervalo escogido.

INTERVALO VARIABLE

Los horarios de reforzamiento de intervalo variable (IV) siguen el mismo principio que los de intervalo fijo, excepto porque el tiempo requerido entre respuestas no se mantiene constante; es decir, el reforzador es entregado cuando la conducta seleccionada se presenta después de transcurridos diferentes intervalos de duración variable, en una sesión.

En términos generales, el horario de reforzamiento de intervalo variable se obtiene al sumar el tiempo de los intervalos elegidos en el total de intervalos, lo que corresponde a un tiempo promedio de reforzamiento entre las respuestas reforzadas.

TIPOS DE REFORZADORES

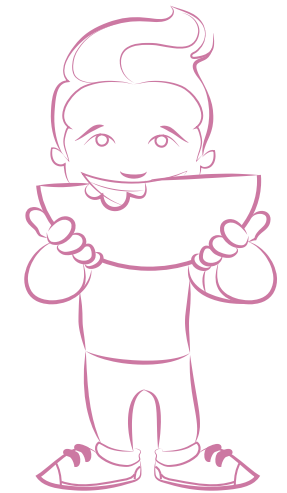
La razón para utilizar reforzadores comestibles en los programas de intervención obedece a la facilidad de asociar la emisión de la conducta deseada y la obtención de una consecuencia agradable por emitirla. Este vínculo claro e inmediato favorece un aumento progresivo y rápido de la conducta, lo que propicia su incorporación en el repertorio de la persona.

Posteriormente se va eliminando, de manera gradual, el uso de los reforzadores comestibles, y se sustituyen por consecuencias naturales disponibles en su medio.

REFORZADORES PRIMARIOS

En este grupo están los reforzadores que no deben su poder reforzante al aprendizaje y satisfacen necesidades básicas de supervivencia, entre ellos; alimentos, líquido, calor, contacto físico y actividad física. Son muy utilizados en programas de intervención para niños y personas con necesidades especiales, sobre todo si hay retraso mental, trastornos emocionales y problemas profundos del desarrollo.

La madre de Luis, un niño de 5 años, ha decidido enseñarle a recoger y lavar los platos utilizados por él para almorzar. Por eso le dice lo bien que los lava, pero esta conducta de elogiarlo cada vez que lava lo que ensucia, no ha producido un incremento de esa habilidad, de manera que en adelante, cada vez que él recoge los platos del almuerzo y los lava, le entregará su fruta preferida (reforzador primario) e inmediatamente le dirá lo bien que ha recogido y lavado sus platos (elogio). En este caso, el elogio por sí solo ha tenido muy poco o ningún efecto, pero al asociarlo (el elogio) con un reforzador primario comestible (fruta), adquirirá un mayor valor reforzante, que incluso puede llegar a sustituir el reforzador primario, y además extender su uso a otras conductas.



Los reforzadores primarios deben eliminarse paulatinamente.

El reforzador debe entregarse inmediatamente después de emitida la conducta.



Evitar la saciedad.

El elogio con reforzador primario asociado adquiere un valor reforzante mayor.

REFORZADORES SECUNDARIOS O CONDICIONADOS

Los reforzadores secundarios constituyen el grupo más abundante de reforzadores e incluyen prácticamente cualquier evento, material o simbólico, así como diferentes actividades.

A diferencia de los reforzadores primarios, estos deben su poder reforzante al aprendizaje.

El proceso básico que permite adquirir esa capacidad reforzante precisa la asociación constante de un evento o actividad inicialmente neutros, con un reforzador primario o uno secundario ya establecido.

Esta asociación sistemática y continuada permite que ese evento o actividad adquiera el poder de reforzar a la persona. El reforzador social es más efectivo si se asocia a un reforzador primario.

EFFECTIVIDAD DE LOS REFORZADORES

Es necesario determinar la cantidad apropiada del reforzador por entregar, ya que una cantidad sin límite no garantiza un buen rendimiento, pues el reforzador puede perder su efecto agradable. A esto se le llama SACIEDAD

Temporalidad

Si la entrega del reforzador se hace mucho tiempo después de emitida la conducta, este puede perder su efecto o reforzar otra conducta, y no necesariamente la deseada, por eso se ha observado que se aprenden más rápido las conductas que son seguidas por un reforzador, inmediatamente después de ser emitidas.

Cantidad

La cantidad de reforzadores que se entregue por emitir una conducta también determina su presentación futura, de manera que a mayor frecuencia de reforzador entregado, mayor es la posibilidad de que la conducta se vuelva a presentar. Es recomendable evitar el exceso de reforzadores para no saciar a la persona.

Ejemplo de temporalidad

E

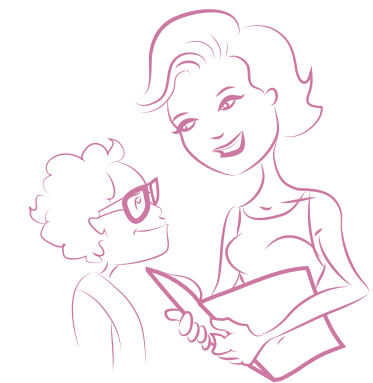
Madre llama a Mario

R

Mario llega de inmediato

C

Madre lee cuento inmediatamente

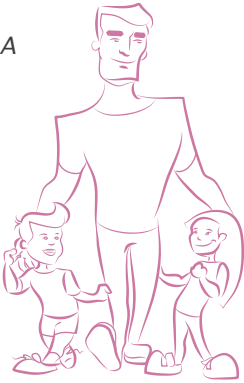


CONCEPTOS BÁSICOS DE CONDUCTA Y ANÁLISIS DE CONDUCTA

Al observar en repetidas ocasiones que al CORREGIR o al ELOGIAR sistemáticamente (variable independiente) la conducta de una persona en una determinada situación, se produce un cambio en la presentación de la conducta, se podría afirmar la existencia de un vínculo entre la emisión de la conducta y el uso de la corrección o el elogio.

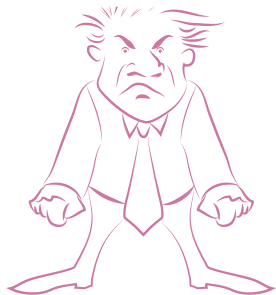
Por ejemplo:

Situación A



A) Al corregir una conducta → Se produce un incremento de tal conducta

Situación B



B) Al corregir una conducta → Se produce una disminución de la frecuencia de esta.

Se podría establecer que:
El elogio y la corrección brindadas como consecuencias de la emisión de esas conductas, produce su incremento o disminución.

CONDUCTAS

Son las respuestas operantes u observables que la persona manifiesta. → Pueden ser fortalecidas por las consecuencias que se derivan de su presentación (una caricia). → Por ello es de vital importancia determinar qué consecuencias se deben producir tras las conductas que una persona u organismo presenta, pues el efecto del uso de reforzadores, NO depende del tipo de conducta (aceptable o no) que la persona presente. → Depende más bien, de si esa consecuencia la fortalece o no.



REFORZADORES

Son todas las cosas que ocurren de manera casi inmediata, cuando un organismo vivo manifiesta una conducta, y que pueden aumentar la probabilidad de su emisión futura.

Es importante tener presente que la naturaleza agradable (reforzante) de un evento, objeto, o actividad, depende de la valoración que la persona efectúe, y no de quien lo entrega.

Lo que es agradable para una persona, no necesariamente lo es para otra.

Reforzamiento
Es el procedimiento o relación mediante el cual se entrega la consecuencia

Los reforzadores
son las consecuencias que aumentan la frecuencia de presentación futura de una conducta.

ALGUNOS PROCEDIMIENTOS PARA INCREMENTAR UNA CONDUCTA

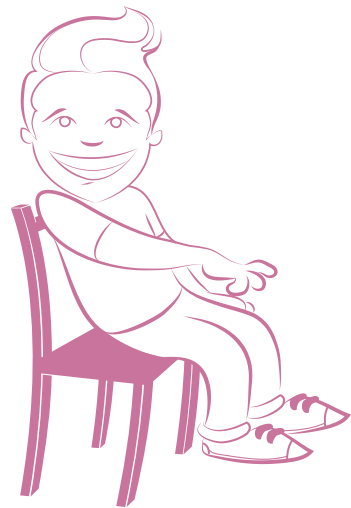
MOLDEAMIENTO

Consiste en dividir una conducta en sus componentes, y reforzar cada acercamiento a la conducta final deseada (Buckely y Walker, 1970).

Diagrama N° 1: Sentarse



4. "... el cuarto paso será reforzar al niño cuando se siente en la silla. Progresivamente se intentará que permanezca sentado por más tiempo, hasta llegar al criterio final previamente definido para la conducta que se desea alcanzar." (Cabezas, 2002, p.43)



DESVANECIMIENTO

Consiste en ir eliminando de forma gradual los apoyos o ayudas (estímulos discriminativos) utilizados. Por ejemplo: Las instrucciones que se brinda a los niños, como órdenes: señalar, llevarles la mano para que pinten, o hagan una letra, guiarlos suavemente hacia su sitio de trabajo, u otras habilidades de la vida diaria (ayudarles a ponerse las medias, lavarse los dientes, etc.).

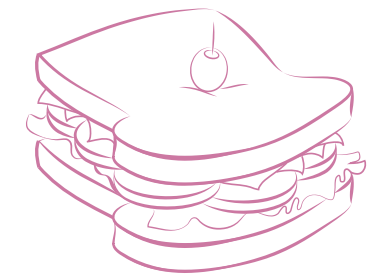
ENCADENAMIENTO

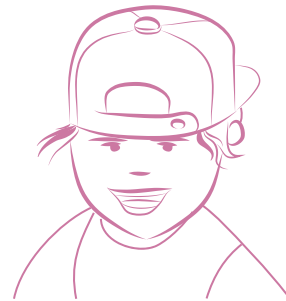
Consiste en ir desarrollando "una cadena conductual de respuestas, al entrenar la primera respuesta o eslabón de la cadena en primer lugar, la segunda después, y así sucesivamente hasta que la cadena completa se emita como un comportamiento complejo unitario" Sultzer y Mayer (1990), p. 654.

Es reforzar a la persona tras la realización de una serie de conductas enlazadas unas con otras, formando una cadena natural de actividades.

Se puede hacer que la merienda sea el último eslabón en la cadena (o premio), como se muestra:

1. Deja las cosas del colegio en su lugar
2. Se cambia de ropa
3. Se lava las manos
4. Come merienda





CONDUCTAS POR TRABAJAR

Para aprender, el niño con autismo, necesita incorporar en su repertorio una serie de habilidades básicas que le faciliten desarrollar diferentes destrezas.

Algunas de estas actividades son:

1. Permanecer sentado por un periodo suficiente para el aprendizaje de cada destreza o conducta.
2. Establecer y mantener contacto ocular con el maestro.
3. Seguir instrucciones de complejidad creciente.

Las instituciones educativas deben considerar, para la formación de personas con estas condiciones, los postulados propuestos en el paradigma social, que parten de la premisa de que “toda la vida humana es igualmente digna, además de que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación a la diferencia”. Palacios, A. 2008. p 104.

El objetivo de esta guía no es desarrollar tal temática, pero se cree preciso enunciarla, como parte de las conductas por desarrollar en el personal que labora en los centros educativos, para conducir a esta población hacia un mejor desenvolvimiento y participación en su entorno.

Conforme Palacios (2008), se enumeran los aspectos relevantes por tomar en cuenta en las instituciones educativas:

1. La dignidad humana y sus implicaciones en el contexto de discapacidad, como un valor del ser humano
2. La dignidad humana como un derecho a elección
3. La igualdad y sus implicaciones en el contexto de discapacidad
4. La igualdad de oportunidades y la no discriminación
5. El derecho a una vida independiente, y las barreras sociales que impiden la integración.

Es necesario desarrollar habilidades para el aprendizaje.

Conductas básicas
Se les llama así porque son el soporte sobre el que se planifican los programas educativos; si se carece de ellas, la persona por sí sola, no puede aprender habilidades más complejas.

REGISTRO DE CONDUCTA

La persistencia de comportamientos disruptivos, como las rabietas, la agresión, el tirar cosas, entre otras formas comúnmente presentes en los niños con autismo, interfiere de manera notable con su aprendizaje.

Estas conductas deben ser medidas y controladas antes de trabajarse las habilidades académicas. Hay varios tipos de registros que pueden utilizarse.

A continuación se describen los de uso más frecuente.

REGISTRO DE EVENTOS

Una de las formas más utilizadas para anotar conductas es el registro de eventos, que consiste en ir anotando con una raya o una marca, cada vez que se presenta una conducta en particular.

Por ejemplo: ¿cuántas veces llora el niño?, ¿cuántas veces tira las cosas al suelo?, ¿cuántas veces mueve las manos?

Tome la conducta que quiere trabajar y anote el número de veces que se presenta.

Como ejemplo: se tomará la de llanto, anotando, por día, las veces que llora el niño:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
15 veces	13 veces	16 veces	14 veces	15 veces

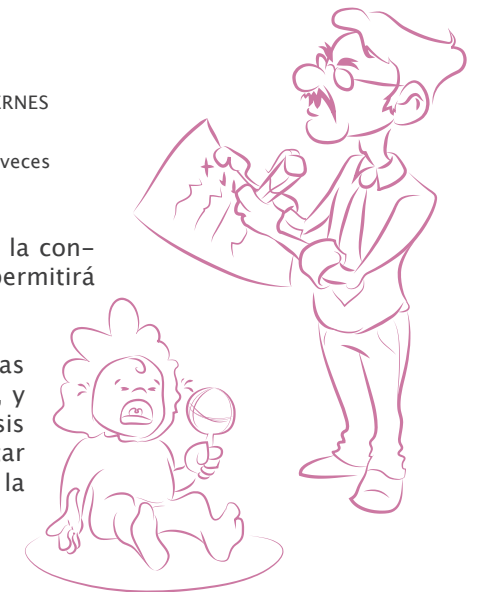
Si hacemos un gráfico con estos datos, la línea indicará cómo es la conducta, y qué es lo que hace, que se produzca este cambio. Ello le permitirá visualizar si: aumenta, disminuye o se mantiene.

Posteriormente, al comparar los datos de entrada de las conductas con los que se van obteniendo durante o al final del tratamiento, y por medio de la utilización de procedimientos simples de análisis conductual, se podrían determinar los niveles de logro. Representar tales valores en un gráfico hace más clara la diferencia, si es que la hay, entre la conducta inicial y la obtenida al final.

Definir la conducta

Cada habilidad que se trabaje, debe describirse en términos de frecuencia, intensidad, y duración. Mediante registros conductuales se determina el nivel de inicio, y se seleccionan los procedimientos por utilizar.

Se entiende por frecuencia, el número de veces que se presenta una conducta, la que usualmente se mide en un tiempo determinado. Intensidad es la fuerza con que se emite, y duración, corresponde al tiempo que la conducta se mantiene presentándose.



REGISTRO DE DURACIÓN

Este registro puede utilizarse si se desea:

- A) Ver el tiempo que dura en responder ante una orden.
- B) Determinar cuánto tiempo se mantiene emitiendo una conducta.



Lo más apropiado es tomar el tiempo.

El procedimiento consiste en registrar con el reloj o cronómetro, desde el momento cuando la conducta se inicia hasta que deja de emitirse. Es recomendable que la duración de las sesiones sea la misma, de manera que se pueda determinar cuánto tiempo de la sesión toma la emisión de la conducta. Por ejemplo, en 5 sesiones de trabajo de 40 minutos cada una, durante cada día de la semana, registrar el tiempo que Andrés permanece llorando, o cuánto tiempo mantiene Luis el contacto ojo - ojo, en cada sesión de trabajo.

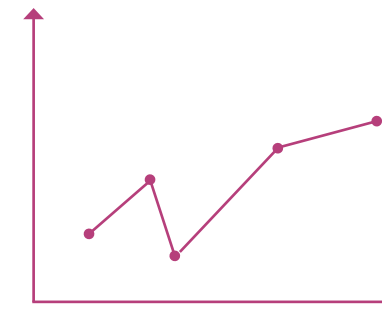
Tiempo durante el que permanece Luis manteniendo el contacto ojo - ojo.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2 minutos	4 minutos	3 minutos	2 minutos	4 minutos




LÍNEA BASE Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA

Con el fin de lograr y mantener un mayor control de la efectividad de un procedimiento, es necesario registrar el nivel de presentación de la conducta (frecuencia, duración, porcentaje de presentación, intensidad, cuánto dura en responder, u otra dimensión) que se desea cambiar. Este registro preintervención recibe el nombre de LÍNEA BASE. La función de esta valoración es servir como punto de partida para determinar la efectividad de la intervención. Durante este periodo no se debe corregir al niño, solo observar y medir.



La mayoría de las veces los datos de LÍNEA BASE se representan en un gráfico, lo que permite obtener una valoración visual rápida de cómo va evolucionando la conducta.

Los aspectos básicos por valorar en el gráfico son: pendiente de curva y variaciones en los valores obtenidos.

A stylized illustration of a person with orange hair, wearing a pink top, holding a yellow highlighter. The person's face is partially visible, and they are looking towards the right. The background is a solid pink color.

Preparación
para la lectura

Capítulo

3

REPERTORIOS BÁSICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

A. Desarrollar hábitos

Enseñar al niño las conductas que favorezcan su aprendizaje, sobre las cuales se irá estructurando el resto del programa; entre ellas se encuentran:

1. Permanecer sentado de forma apropiada por un lapso determinado.
2. Controlar el llanto u otra conducta disruptiva.
3. Establecer un contacto visual adecuado con la maestra y el material utilizado (10 -15 minutos). Cuando lo consiga, extender la cantidad de minutos para mantener su atención, lo que aumentará su rendimiento y permanencia en otras tareas afines.
4. Desplazar la mirada hacia materiales educativos cuando estos se muevan delante de sus ojos. Para ello puede desplazarse un objeto llamativo que lo lleve a ejecutar movimientos de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, de manera que dirija la mirada en varias direcciones, habilidad necesaria para ubicarse en el cuaderno o libro de trabajo.
5. Para atraer su atención, use materiales vistosos u objetos luminosos, como un foco, el cual se irá desplazando para que el niño siga su luz.
6. Mantener las manos quietas, de manera que no interfieran con el aprendizaje.

B. Desarrollar habilidades perceptuales

1. Esquema corporal
2. Lateralidad
3. Seguimiento de órdenes
4. Habilidades motoras

1. Esquema corporal

Iniciar con el conocimiento del cuerpo. La elaboración del aprendizaje se sustenta en el conocimiento del cuerpo, y una de las dificultades de los niños con autismo es su poca capacidad para reconocer su "yo"; otra es la inversión pronominal siendo esta una condición apuntada por Kanner (1943) y otros investigadores, como característica del síndrome.

2. Definir su lateralidad

Si el niño trabaja con ambas manos en forma alterna, identifique su lado dominante y guíelo a trabajar solo con su mano dominante.

3. Seguimiento de instrucciones

Lograr la ejecución de diferentes acciones, enseñándole a la persona a responder instrucciones básicas: "deme", "ponga", "toque", utilizando en-cadenamiento. Este procedimiento se define como "una cadena conductual de respuestas al entrenar la primera respuesta o eslabón de la cadena en primer lugar, la segunda después, y así sucesivamente hasta que la cadena completa se emita como un comportamiento complejo unitario" (Sultzer y Mayer, 1990, p. 654).

Para lo anterior se guía al niño a asociar poco a poco varias órdenes a la vez; pueden utilizarse láminas organizadas por categorías; por ejemplo: animales, medios de transporte, alimentos, cosas de la casa, entre otras, utilizando el siguiente procedimiento.



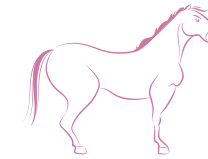
Para incorporar el concepto "yo", se trabaja de frente al niño, preferiblemente en una relación UNO A UNO

PROCEDIMIENTO

Iniciar con un estímulo a la vez: si trabaja la categoría de animales, por ejemplo, conejo y caballo, comience con el conejo.



Señale y pronuncie: "conejo" y diga "deme el conejo". Una vez que lo reconozca (8 de 10 intentos), muéstrela lámina del caballo.



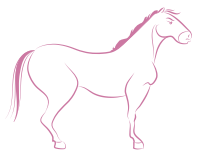
Señale y pronuncie: "caballo" y diga "deme el caballo". Una vez que lo reconozca (8 de 10 intentos), trabaje con ambos estímulos a la vez, alternando su presentación.

Evite la automatización en la respuesta.

Introducir un elemento nuevo (ardilla).



Alternar y aumentar el número de estímulos.



ROTACION DE ESTIMULOS

Se debe rotar la presentación de los estímulos para evitar la automatización en la respuesta y continuar pidiéndole al niño el conejo.

Una vez que lo reconoce, y mediante registros que permitan confirmar esta acción, pedir el otro elemento que se quiere trabajar, incluyendo poco a poco estímulos nuevos, de manera que pueda reconocer varios animales.

Cada vez que introduzca un elemento nuevo siga el mismo procedimiento. Luego, alterne, pidiendo las imágenes conocidas, y por último, la nueva.

No olvide reforzar y mantener el esquema de trabajo:



No olvide reforzar y mantener el esquema de trabajo

Utilice material simple, unidimensional; evite imágenes cargadas de estímulos.



OTRAS ESTRATEGIAS

El material que se utilice debe ser simple, unidimensional, para facilitar el aprendizaje. Coloque cada dibujo del lado dominante del niño: si es derecho, introduzca el concepto cerca de su mano derecha; si es izquierdo, inicie el trabajo tomando en cuenta su lateralidad. Trabaje en espejo. Si el niño tiene dominancia lateral izquierda, coloque el material de ese lado.

4. Trabaje habilidades motoras

Puede hacerse mediante diferentes posiciones del cuerpo

4.1 Imitación de posiciones del cuerpo, utilizando los músculos grandes

Cuando el niño aprenda a seguir instrucciones, estas órdenes pueden utilizarse para guiarlo a imitar posiciones del cuerpo. Se debe trabajar primero los movimientos motores gruesos que involucran los músculos grandes: brazos y piernas, y posteriormente los músculos pequeños de las manos, cara y dedos.

Gran parte del aprendizaje se sustenta en la imitación de modelos. Puede trabajarse de forma activa, observando al maestro o a otro niño ejecutar la conducta, y luego pidiéndole que reproduzca los movimientos, guiándolo en el proceso.

4.2 Imitación de posiciones, utilizando músculos pequeños del cuerpo

Pase luego a desarrollar la imitación de movimientos finos, sobre todo de la cara.

Se requiere que los periodos de atención del estudiante sean sostenidos, para que observe e imite posiciones de la boca, y a través de un proceso de moldeamiento, llevarlo a emitir sonidos, sílabas, palabras. Puede utilizar la orden "haga esto", modelando al niño lo que se quiere. Por ejemplo: gestos de alegría, tristeza, asombro, u otros movimientos de la cara: posiciones de la boca (abrir, cerrar, alargar), abrir y cerrar los ojos, arrugar la frente, cerrar un ojo, inflar y meter las mejillas, alargar los labios.

Gran parte del aprendizaje se sustenta en la imitación de modelos. Puede trabajarse de forma activa, observando al maestro o a otro niño ejecutar la conducta, y luego pidiéndole que reproduzca los movimientos, guiándolo en el proceso.



Orden "Haga esto", modelando la conducta

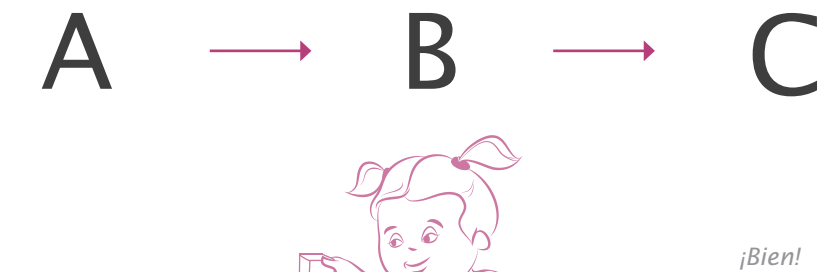


5. Enséñele a utilizar sus manos

Una de las habilidades más difíciles de lograr es el control de los músculos pequeños de los dedos, que llevarán a ejecutar movimientos finos como: enhebrar, ensartar, prensar, encajar, tomar el lápiz y escribir.

Para cada una de las siguientes destrezas, utilice el mismo esquema de trabajo. Escoja un procedimiento conductual y lleve a la adquisición de habilidades como las que se ejemplifican a continuación.

Material: arandelas de diferentes tamaños y grosores, plantillas, bolitas de madera con orificios, zapatos con ojete, cordones, mecates, tucos, objetos, juguetes pequeños donde tenga que prensar ejecutando el movimiento de pinza. Con los diferentes materiales, puede orientarlo a: enhebrar, encajar, girar, rotar muñeca.



Si el niño se lleva las cosas a la boca, evite utilizar materiales pequeños que se pueda tragar, ¡manténgase vigilante!

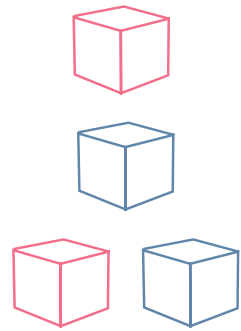
6. Desarrollar habilidades de percepción y discriminación visual.

6.1 Reconocer los colores:

Presentar primero el rojo en forma individual (tomando en cuenta el lado dominante del niño).

Luego el azul en forma individual y, posteriormente, llévelo a discriminar entre ambos colores

Cada color nuevo debe presentarse solo y luego combinarlo con los aprendidos.



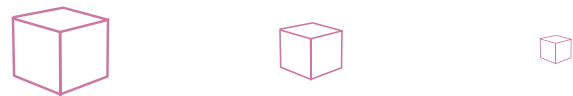
SEGUIR CON LA ASOCIACIÓN OBJETO-COLOR

Asociar los colores a cosas concretas. Presente diferentes elementos que pueda colocar de acuerdo con el color correspondiente.

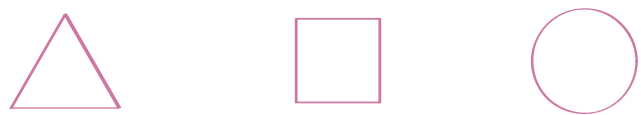
Materiales: carteles con el color que se enseña, fichas con objetos del mismo color para hacer la correspondencia



Enseñe a identificar tamaños (grande, mediano, pequeño).



Lleve a diferenciar formas como círculo, cuadrado, triángulo



No olvide modelar, demuestre primero la acción que desea que realice el niño

*Usted es el maestro
Usted es quien enseña*

IDENTIFICAR POSICIONES Y MANEJAR EL LÁPIZ

- **Identificar posiciones:**
 - Adelante, detrás, arriba, abajo.
 - Nociones de peso (liviano, pesado)
 - Nociones de temperatura (caliente, tibio, frío)
- Clasificar objetos por color, forma, tamaño
- Seleccionar objetos por forma, tamaño, textura, color
- Asociar
- Cierre visual
- Figura y fondo
- Memoria visual
- Ubicación en el tiempo y espacio
- Conceptos de día y noche



*Movimientos
motores finos*




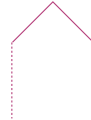


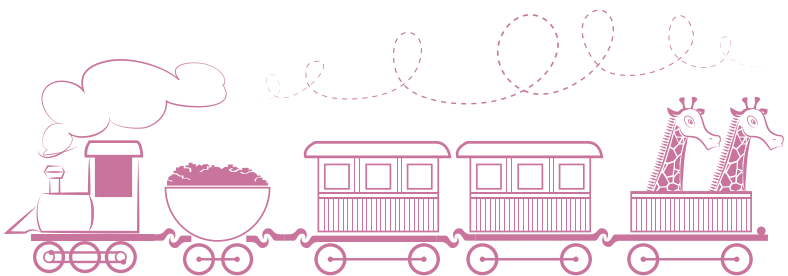

El objetivo final es desarrollar la coordinación de los músculos pequeños de los dedos, el desplazamiento de los ojos de izquierda a derecha y la coordinación de la mano, como preparación para la lectura y la escritura.

Se parte de una guía:

- Ejercitar la mano de arriba abajo, lo que permitirá luego desplazar los ojos para pasar de renglón.
- Trabaje trazos inclinados, horizontales, circulares, guirnaldas, semicírculos, líneas quebradas

A continuación encontrará ejemplos que pueden orientarlo.

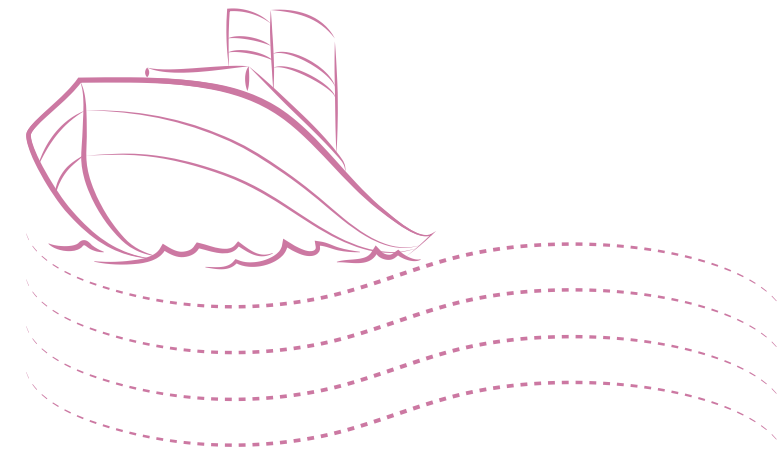
1. Desplazar la mano de izquierda a derecha.

Estímulo	Respuesta	Consecuencia
<p>Pídale que desplace el dedo sobre la línea de puntos.</p> 		<p>Coloque un trocito de reforzador primario al final del renglón; si lo hace, puede comerlo.</p> 
<p>Pídale que desplace el dedo de arriba abajo en diferentes modelos.</p> 		<p>Si lo hace, refuércelo.</p> 
<p>Pídale que siga con el dedo la línea punteada.</p> 		<p>Si lo hace, refuércelo.</p>

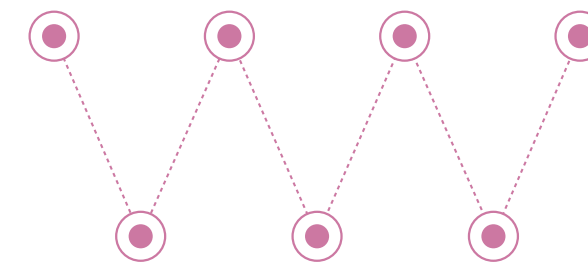
La orientación del humo puede variarse.

Incluir otros ejercicios que permitan la movilidad y direccionalidad de la mano hacia arriba y abajo, y giro de la muñeca, antes de fusionar ambos movimientos para formar la **a** combine diferentes trazos que lleven a dibujar las grafías.

2. Combinar trazos ondulados:



3. Combinar trazos inclinados:

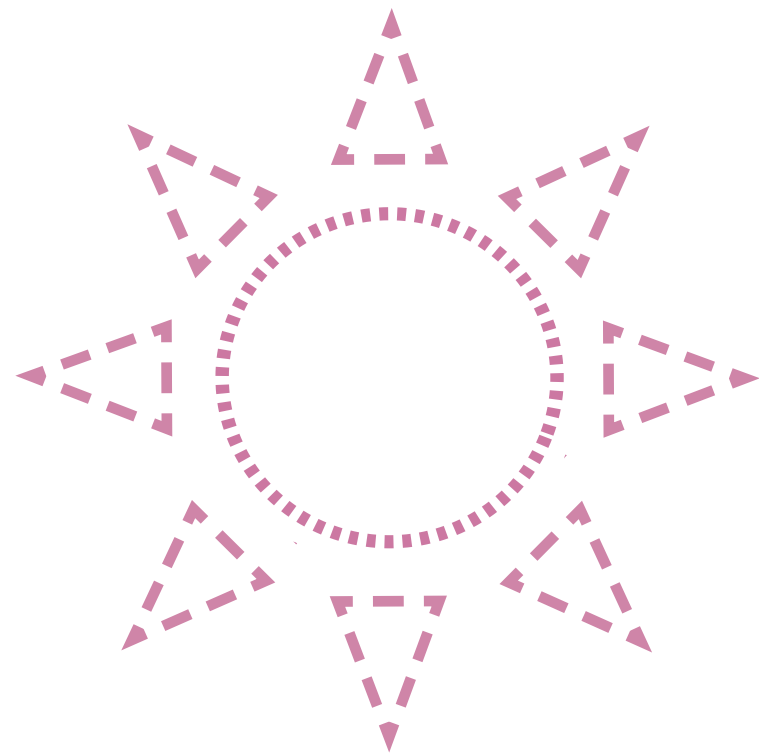


Desarrollar coordinación motora fina: ejercitar movimientos de dedos y muñeca.

4. Combinar trazos con líneas quebradas:



5. Combinar líneas diferentes:



LECTURA

CÓMO EMPEZAR?

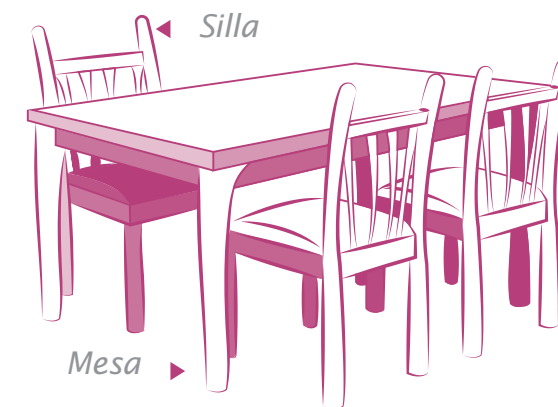
En el aprendizaje de la lectura y escritura, el niño pasa por 4 etapas que lo preparan para adquirir el proceso lector.

- Visualización
- Imitación
- Comprensión
- Elaboración

I ETAPA : VISUALIZACIÓN

Cuando se inicia el proceso de la lectura y escritura, es importante exponerlo a imágenes visuales y auditivas. Rotule diferentes partes del aula, sin recargarla, para ayudarlo a formar la imagen visual de las palabras.

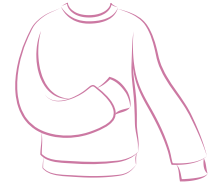
Enséñele el nombre y utilice tarjetas con dibujos que pueda reconocer, rotulados y fáciles de manipular.



Enseñe el nombre

LÁMINAS CON PALABRAS

No olvide: Presentar los estímulos visuales y auditivos, esperando respuestas motoras o verbales, dependiendo del objetivo, y de entregar a los niños consecuencias apropiadas que incrementen sus niveles de respuesta.



Abrigo



Medias



Pala

VOCALES

Presente las vocales asociadas a un dibujo y diga:

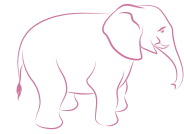
a

a de escribir avión



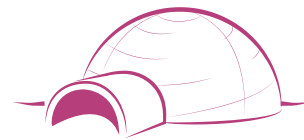
e

e de escribir elefante



i

i de escribir iglú



o

o de escribir oso

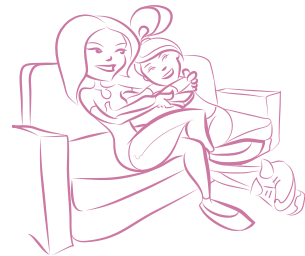


<p>U u de escribir uno</p> <p>1</p>			
<p>Estímulo Visual auditivo</p>		<p>Respuesta</p>	<p>Consecuencia</p>
<p>Señale la o de poner oso</p>	→	<p>Lo hace</p>	<p>→</p> <p>¡Qué bien!</p>
<p>o </p>			
<p>Señale la u de poner uno</p>	→	<p>Lo hace</p>	<p>→</p> <p>¡Qué bien!</p>
<p>u 1</p>			
<p>Señale la i de escribir iglú</p>	→	<p>Lo hace</p>	<p>→</p> <p>¡Qué bien!</p>
<p>i </p>			

Señale la a de poner avión → Lo hace → Refuerce



Muestre láminas asociadas a palabras; por ejemplo: lea el vocablo "mamá" y pregúntele: ¿qué dice aquí?



Mamá



Papá

Utilizando moldeamiento:

*De la palabra, llévelo a la frase;
de la frase, a la oración.*

Estructurar frases como:

Mi mamá
(si el niño la lee, reforzar e irlo haciendo con cada aproximación a la frase final)

Mi mamá y mi papá
(reforzar cuando el niño lea ambas frases)

Pueden hacerse otros ejercicios como:

Identificar la palabra mamá en una serie de 3 palabras:

Mamá | Papá | Bebé

Variar la posición de los estímulos para evitar automatización en la respuesta.

SEGUIR MOLDEANDO LA CONDUCTA

Aumentar los niveles de dificultad al incorporar cada palabra que va aprendiendo. Por ejemplo: elaborar nuevas frases con la palabra bebé.

- El bebé ama a mamá.
- Mamá me ama a mí y a papá.
- Papá ama a bebé.
- Mi mamá , mi papá y el bebé
- Amo a mi mamá.
- Amo a mi papá.
- Bebé mío



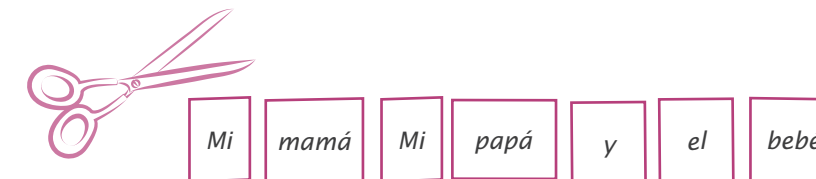
Combine frases de ambas lecturas:
Mi papá, mi mamá y el bebé me aman a mí.
El bebé ama a mamá, a papá y a mí.

II ETAPA: COMPRENSIÓN

Lleve al niño a descubrir que cada palabra es un elemento constitutivo de la frase, y cada una de ellas forma una unidad que se puede leer por separado.

Presente cada frase en un cintillo y con una tijera separe las palabras; conforme lo hace, pronuncie cada una de ellas.

Ejemplo:



Dele cada una de las palabras estudiadas y pida que las asocie con la lámina correspondiente al dibujo.

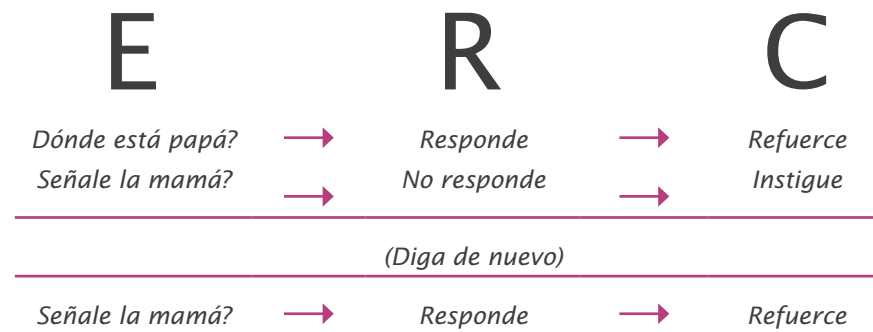
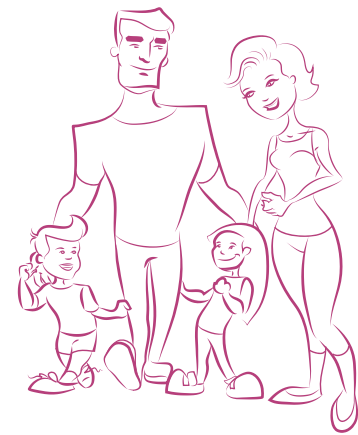
Muestre los elementos constitutivos de la frase.



Ejemplo: Mi papá

III ETAPA: ELABORACIÓN

Muestre la lámina y pregunte



Elaboración
Retome la lectura:

Mi mamá, mi papá y el bebé.

Mamá ama a papá.

Bebé mío.

Pregunte:

¿A quién ama papá?

si responde bien refuerce, si no, dele la respuesta y pregunte de nuevo, hasta que logre un acierto. Haga lo mismo con mamá.

¿A quién ama mamá?

Utilice las otras frases

IV ETAPA: PRODUCCIÓN

Pídale que forme nuevas oraciones combinando las palabras conocidas.

Bebé ama a **mamá.**

Mamá ama a papá.

Papá mío

Tome la palabra mamá y pártala en sílabas frente al niño; pronuncie cada sílaba que corte para ayudarlo a formar la imagen auditiva y visual.



Luego, tome cada una de las vocales vistas y únalas a la consonante m, de acuerdo con la triple relación de contingencia; se representaría de esta manera:



Efectúe la acción delante del niño, combinando la consonante con cada vocal y diciéndole: si le pongo una e después de la m, dice me. Si le pongo una i, dice mi. Si le pongo una o, dice mo. Si le pongo una u, dice mu. Forme la primera serie silábica: ma, me, mi, mo, mu.

Siga el mismo procedimiento con las palabras papá y bebé, de forma que obtenga las series silábicas: pa-pe-pi-po-pu y ba-be-bi-bo-bu.

Busque palabras que contengan las sílabas que se anotan a continuación y siga el mismo procedimiento presentado. Conforme el niño va aprendiendo cada una de ellas, combínelas, elabore pequeñas lecturas que las contengan y llévelo por el proceso de lectura.

Series silábicas (sílabas directas)

sa se si so su	ta te ti to tu	cha che chi cho chu
la le li lo lu	za ze zi zo zu	ra re ri ro ru
ba be bi bo bu	lla lle ll illo llu	ña ñe ñi ño ñu
fa fe fi fo fu	na ne ni no nu	va ve vi vo vu
ja je ji jo ju	ga go gu ge gi	xa xe xi xo
da de di do du	ca co cu ce ci	ya ye yi yo yu
ca co cu ce ci	ka ke ki ko ku	que qui

Cada una de las series silábicas puede introducirse con un dibujo representativo, iniciando con la palabra y llevando al niño a la descomposición de esta. A continuación encontrará ejemplos:

Series silábicas *sa se si so su - pa pe pi po pu*



SAPO

Series silábicas *ma me mi mo mu - ta te ti to tu*



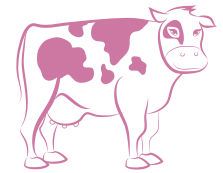
MATA

Series silábicas *na ne ni no nu - ba be bi bo bu*



NUBE

Series silábicas *va ve vi vo vu - ca ce ci co cu*



VACA

Serie silábica *ga go gu ge gi* y repaso de las sílabas estudiadas



GUSANO

Serie silábica *que qui*



QUEQUE

Series silábicas repaso *pa pe pi po pu* inicio *la le li lo lu*



PALETA

Cuando conozca algunas sílabas directas, puede enseñar las inversas: *es, al, un, ar* etc.

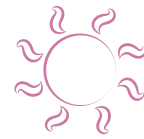
nu		un
la		al
se		es
ra		ar



Archivo

Terminado el proceso, continúe con las sílabas mixtas, como: *san, pan, más, sal, mar, par, cas, pal*

SOL



PALMERA



LÁMPARA



SILBATO



PAN



PANTALÓN



Y luego introduzca las sílabas consonánticas, como: *cra, bra, cra, pra, glo, tla, cle*, hasta completarlas.

GLOBO



TRAPECIO



FRUTA



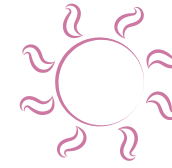
Otros conceptos que se pueden enseñar son los del estado del clima

Como parte de la rutina diaria, enseñe los estados del clima mediante láminas, previa observación y discusión con el maestro acerca de: ¿Cómo está el día en ese momento?

Utilice dibujos que representen los diferentes estados, por ejemplo: soleado, lluvioso, nublado.



Lluvioso



Caluroso



Lluvioso



Ventoso

Asocie a cada dibujo la escritura, para enseñarlo a leer imágenes

Mes: Mayo

L	K	M	J	V	S	D
	3	4	5	6	7	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

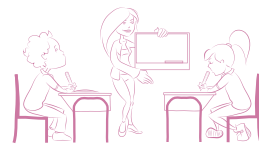
APRENDER A PLANIFICAR:

ACTIVIDADES DIARIAS, SEMANALES Y OTRAS

Por ejemplo: ayúdelo a entender: *¿qué sigue?*

A. Actividades Diarias

Círculo



Trabajo en mesa



Lavar manos



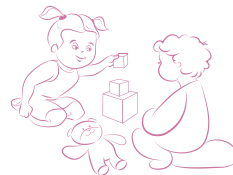
Merienda



Cepillar dientes



Recreo



Puede indicarse en un cuadro la rutina diaria y brindar fichas de cada actividad para que las vaya colocando según corresponda. La estructuración es muy importante.

Círculo

Trabajo en mesa

Lavar manos

Merienda

Cepillar dientes

Recreo



B. Actividades Semanales

Hora	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
08:00 09:00					
09:00 10:00					
10:00 11:00					

C. Verbalice las acciones

Utilice láminas que representen diferentes acciones. Escoja varias acciones y preséntelas en láminas.

Por ejemplo: presente una lámina de un niño jugando e, inmediatamente, pregunte:

¿Qué está haciendo? Dé la respuesta: "Jugando". Pregunte de nuevo: ¿qué está haciendo?

E **R** **C**

¿Qué está haciendo? → jugando → ¡Muy bien!



EPÍLOGO

Este texto ha pretendido presentar, de una manera secuencial, simple y esquemática, los procedimientos conductuales que han mostrado ser efectivos en la enseñanza de conductas sociales, pre y académicas.

La guía puede servir como apoyo docente al trabajar con niños con autismo y con otras poblaciones, ya que los principios que presenta son aplicables a niños y a jóvenes, con o sin discapacidad.

Interesa que esta información se convierta en un medio para promover un mejor ambiente de aprendizaje entre las personas con autismo y entre quienes tienen el privilegio de interactuar con ellas.

BIOGRAFÍA

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2011). *DSM V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Alcantud, F. y Dolz, I. (2003). Concepto de trastornos generalizados del desarrollo, autismo o del espectro autista. En Alcantud, F. (Coord.): *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Ediciones Pirámide: Madrid
- Burkely, N.K. y Walker, H.M. (1970). *Modificación de conducta en el salón de clase. Manual de procedimientos para el maestro* México: Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales.
- Cabezas, H. y Fonseca, G. (1992) Entrenamiento en la Adquisición de la imitación verbal en tres niños autistas. *Revista Educación 16* (1): 101-106
- Caballo, V. E. y Simón, M. A. (Dir. y Coord.). *Manual de Psicología Clínica infantil y del adolescente*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Cabezas, H. (2004). Efecto de la aplicación de terapia conductual en la adquisición de destrezas básicas para el aprendizaje, en tres niños con autismo. *Revista Educación 28* (1): 133-143.
- Cabezas, H. y Fonseca, G. (1992) Uso del condicionamiento operante para la adquisición del contacto ocular en cuatro niños autistas. *Revista Educación 16* (2): 19-23
- Cabezas, H. (2002). El niño con autismo: un programa estructurado para su educación. *Revista Espiga*. Universidad Estatal a Distancia .N 6. pp. 35-50
- Cabezas, H. (2004). Efecto de la aplicación de terapia conductual en la adquisición de destrezas básicas para el aprendizaje de tres niños con autismo. *Revista Educación 28* (1): 133-143
- Cabezas, H. (2005). Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Revista Educación 29* (2): 207-215.

- Cabezas, H. (2008). Intervención conductual para la adquisición de lenguaje avanzado en dos niños con autismo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 8 (1). Recuperado en revista.inie.ucr.ac.cr
- Fonseca, G. (1987) Un programa de tratamiento para el autismo. *Revista Educación* 11 (1): 77-80
- Fonseca, G. (1987) Un programa de tratamiento para el autismo. *Revista Educación* 11 (1): 77-80
- Greespan S. Wieder S. *Comprender el autismo*. (2008) RBA. Libros. S.A. Barcelona.
- Howlin, P. Baron-Cohen, S. Hadwin, J. (2006) *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Ediciones Ceac, Barcelona España.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250
- Palacios Agustina. *El modelo social de la discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (2008) Grupo editorial CINCA, España.
- Russell, J. (1999). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Editorial Médica Panamericana. Madrid.
- Sulzer-Azaroff B. Mayer, R. (1990) *Procedimientos del análisis conductual aplicado en niños y jóvenes*. Editorial Trillas, México.
- Russell, J. (1999). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Editorial Médica Panamericana. Madrid.
- Tortosa, N (2003) Elaboración de adaptaciones curriculares para alumnos con TEA en centros educativos. En Alcantud F. (coord.) *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Editorial Pirámide. Madrid.

