

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Entrenamiento de habilidades sociales para
niños con autismo: un estudio de caso

Proyecto de tesina que para obtener el título de
Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

Ana Laura Galán Morales

Generación: 2001-2005

Asesora: Mtra. Haydée Pedraza Medina

México, D. F., Marzo de 2007

AGRADECIMIENTOS

“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar,
pero el mar sería menos si le faltara una gota” (Teresa de Calcuta).

¡Gracias a Dios por todo lo que me ha dado!

Haydée gracias por todo tu apoyo dedicación, tiempo y entrega, por
haberme enseñado, por haber estado....

A mis hermanos Areli, Alberto y Julio y a mi papá por ser
mis críticos y mis apoyos más importantes.

A *R* por haberme permitido aprender con él, por enseñarme a
aprender a enseñar, por su cariño.

A la Familia de *R* por la confianza, dedicación, apoyo e interés.

A mis maestros lectores Mari Carmen Hernández, Elizabeth Ramírez,
Armando Ruiz y Jorge García por haber enriquecido este trabajo.

A todas las personas que formaron parte importante en la realización de
esta investigación ¡Muchas Gracias...!

DEDICATORIAS

Con todo mi amor, respeto, cariño y admiración...

A la memoria de mi mamá porque siempre confió en mí, siempre te recordare y te llevare en mi corazón y pensamiento.

A mi papá y mis hermanos

Por todo lo que son y han sido, por haberme ayudado y apoyado en este camino, porque Dios es el dueño de lo que puede pasar y aunque el camino es largo siempre puedo contar con ustedes para continuar.

ÍNDICE

Introducción	8
1. Marco teórico	13
1.1. Autismo	13
1.1.1. Evolución histórica del concepto de autismo	15
1.1.2. Etiología y estudios epidemiológicos	21
1.1.3. Tratamientos farmacológicos	24
1.1.4. Desarrollo del niño con autismo	26
1.1.4.1. Aspectos cognitivos y lenguaje	26
1.1.4.2. Aspectos sociales	27
1.1.5. Tratamientos y programas educativos	28
1.2. Modificación de la Conducta	31
1.2.1. Desarrollo histórico de la modificación de la conducta	31
1.2.2. Definición de modificación de la conducta	38
1.2.3. Orientaciones de la modificación de la conducta	39
1.2.4. Modelo conductista	41
1.2.5. Tratamiento conductual	42
1.2.5.1. Reforzadores	43
1.2.5.2. Tipos de estímulos	48
1.2.5.3. Reducción de conductas	51
1.3. Habilidades Sociales	55
1.3.1. Conceptualización de habilidades sociales	55
1.3.2. Características de las habilidades sociales	57
1.3.3. Importancia educativa de las habilidades sociales para la integración de niños autistas	59
1.3.4. Descripción del Programa de Habilidades Sociales de Verdugo	62
2. Método	64
2.1. Objetivos	64
2.1.1. Objetivo general	64
2.1.2. Objetivos específicos	64
2.2. Tipo de investigación	64
2.3. Selección del caso	65
2.4. Escenario	65
2.5. Instrumentos	65
2.5.1. Entrevista a los padres	66
2.5.2. Entrevista a la maestra	67
2.5.3. Observación participante	68
2.5.4. Evaluación inicial-final	69
2.5.5. Programa de Habilidades Sociales	70

2.6. Consideraciones éticas	72
3. Resultados	74
3.1 Evaluación diagnóstica	74
3.2 Evaluación inicial de habilidades sociales	76
3.3 Descripción de actividades	81
3.4 Descripción del programa	82
3.5 Evaluación final	93
4. Discusión	108
5. Conclusiones	114
6. Limitaciones y sugerencias	119
7. Referencias bibliográficas	125
8. Anexos	127
Anexo 1: Entrevista para los padres	128
Anexo 2: Entrevista para las maestras	130
Anexo 3: Observación 1 Hoja multimodal	132
Anexo 4: Observación 2 Hoja de registro de frecuencia diaria	132
Anexo 5: Observación 3 Tabla de análisis funcional de conducta	133
Anexo 6: Ejemplo de hoja de registro de evaluación inicial y final	134
Anexo 7: Objetivos eliminados o modificados	135
Anexo 7: Objetivos del Programa de Habilidades Sociales	136
Anexo 8: Ejemplo de ficha del programa	143
Anexo 9: Ejemplo de hoja de registro de evaluación	144

ÍNDICE DE TABLAS E IMÁGENES

Página

Tablas

Tabla 3.1	Entrevista a los padres	78
Tabla 3.2	Entrevista a la maestra	79
Tabla 3.3	Evaluación inicial	81
Tabla 3.4.1	Descripción del programa objetivo general 1	83
Tabla 3.4.2	Descripción del programa objetivo general 2	84
Tabla 3.4.3	Descripción del programa objetivo general 3	86
Tabla 3.4.4	Descripción del programa objetivo general 4	87
Tabla 3.4.5	Descripción del programa objetivo general 5	89
Tabla 3.4.6	Descripción del programa objetivo general 6	91
Tabla 3.5	Avance mensual con ayuda	93
Tabla 3.6	Avance mensual solo	94
Tabla 3.5.1	Tabla comparativa de evaluación inicial y final	95
Tabla 3.5.2	Tabla comparativa de evaluación inicial y final	97
Tabla 3.5.3	Tabla comparativa de evaluación inicial y final	99
Tabla 3.5.4	Tabla comparativa de evaluación inicial y final	100
Tabla 3.5.5	Tabla comparativa de evaluación inicial y final	102
Tabla 3.5.6	Tabla comparativa de evaluación inicial y final	105
Tabla 3.6	Evaluación final	107

RESUMEN

La finalidad del trabajo fue poner en práctica un Programa de Habilidades Sociales con el fin de mejorar la interacción con adultos y pares, de un niño de tres años diagnosticado con autismo e integrado al aula regular. Se utilizó el programa de Verdugo (1997), el cual se puso en práctica en un ciclo escolar durante toda la jornada, para la recolección de los datos se manejaron: la entrevista a padres, tomando el apartado de autocuidado de la entrevista que maneja Ribes (1984), y las preguntas generales de la entrevista de Caballo (1987, en Caballo, 1993); la entrevista a la maestra retomada de Ribes (1984, en Caballo 1993), además de esto, se utilizaron hojas multimodales, una hoja de registro de frecuencia diaria y la tabla de análisis funcional de la conducta instrumentos manejados por Verdugo para la recolección de datos; para la evaluación inicial y final se retomaron los objetivos generales, específicos y operativos del mismo autor.

Al final del entrenamiento se obtuvieron mejoras significativas en las relaciones que establecía el niño con adultos y pares ya que en la aplicación de la evaluación inicial un 88% de las actividades no lograba hacer y al final de ésta lograba llevar a cabo un 48% solo, un 38% con ayuda y sólo un 2% de las actividades aun no lograba ejecutar. Éste trabajo es relevante ya que una de las características principales del autismo es la imposibilidad para establecer relaciones sociales, al implementar éste programa se logró el objetivo planteado puesto que el niño mejoró sus habilidades sociales.

INTRODUCCIÓN

El autismo es un síndrome congénito que estadísticamente afecta de 4 a 5 niños de cada 10,000, se manifiesta regularmente entre los 18 meses y los 3 años de edad, sin embargo, en los primeros años de vida es muy difícil identificar si el niño es autista o no, conforme el niño va creciendo se va haciendo más notorio el retraso en la adquisición de diferentes habilidades, algunos de los síntomas que tienen estos niños es retraso en la adquisición del habla y utilización de ésta, pero no precisamente para comunicar; se da la ecolalia, no hace contacto visual, a veces como el niño no reacciona a los estímulos sonoros se puede confundir con sordera, los niños con autismo tienen obsesión por algunos objetos o por la luz, además de esto, en el autismo hay una insistencia obsesiva por preservar la identidad, hay carencia de imaginación, tienen buena memoria; y, en general su aspecto físico es normal. A la fecha las causas de este síndrome son desconocidas, aún cuando desde hace tiempo se le reconoce como un trastorno del desarrollo.

Entre otras, las áreas afectadas por el síndrome autista es la capacidad que estos niños tienen para captar la información que llega a los sentidos; representar la realidad en un esquema mental coherente y responder a las relaciones humanas de manera afectuosa y adaptativa. Por lo tanto, no son capaces de responder adecuadamente o de manera en que se espera; otra de las complicaciones relevantes de este síndrome es la falta, incapacidad o total desinterés para establecer relaciones sociales con los demás. Estos niños están ensimismados de manera que no permiten que nadie más ingrese a su mundo, las dificultades también se dan en relación al autocuidado en los aspectos motores y manifiestos, autorregulación y autocontrol de sí mismo (por ejemplo, conducta verbal) emocionales y efectivos (por ejemplo, ansiedad o alegría) y cognitivos (por ejemplo, percepción social, atribuciones, autolenguaje, interacción).

Es necesario que dentro de esta interacción el niño comprenda que una conversación, la inicia una persona y se espera que haya respuesta de la otra, esto es que el niño comience con la comunicación ya sea verbal, gestual, o escrito, sin embargo, la mayoría de los niños autistas no adquieren el lenguaje. Así mismo, se constata que los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte, por no decir la práctica total de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y la vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal.

El que un niño adquiera habilidades sociales para relacionarse con sus iguales es importante ya que aprende sobre sí mismo, sobre su propia identidad, llegando a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás, y al compararse con ellos, forma su auto-concepto. Puesto que estas habilidades son básicas para los seres humanos y dentro de estas habilidades se encuentra el que un niño aprenda a comportarse y a mejorar sus conductas, sus relaciones con los demás; optimizando las relaciones primero dentro de la familia para que después el niño pueda desenvolverse en otros ámbitos de la sociedad, poder incluso asistir a una escuela de enseñanza regular; son pocos los casos que se han dado, pero con un buen entrenamiento de habilidades sociales se puede lograr.

Estas habilidades les ayudarán al desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias, como son, la reciprocidad lo que se da y lo que se recibe; la empatía y habilidades de adopción de roles, y habilidades para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro, el saber que a veces él puede dirigir, pero, en otras ocasiones debe esperar indicaciones, aprender a colaborar y cooperar con los demás. Por tanto, la competencia social y las relaciones con los iguales son temas relevantes para la infancia.

Sin embargo, por todas las complicaciones que tienen estos niños es difícil conseguir que interactúen con las demás personas, esto incluye a la familia, que de cualquier modo, se ven afectados; el que uno de sus hijos presente este síndrome; implica, primero el entender que todo lo que se tenía planeado respecto a la educación, a los juegos, a su vida, va a cambiar; puesto que el niño no es “normal”; las complicaciones son mayores cuando se trata de salir con ellos su falta de sociabilidad puede hacer que les inquiete el ruido, las personas, el que simplemente se le acerquen al niño con autismo puede hacer que éste reaccione de manera agresiva o asustada.

Después que la familia asimila lo que está pasando y por tanto lo acepta viene otro problema, la sociedad ¿qué va pasar con el niño? ¿a qué escuela va ingresar? ¿cuáles son las cosas que puede hacer? y ¿en dónde puede conseguir las ayudas para realizar éstas? En los últimos años se ha aceptado que la sociedad es heterogénea, es por ello que se establece la necesidad de respetar y aceptar las diferencias, para que de alguna manera los niños con necesidades educativas especiales tengan a su alcance los beneficios y oportunidades que proporciona la sociedad para que puedan vivir de la mejor manera posible y tener una vida lo más parecida posible al del resto de la sociedad.

Así mismo, si se les da la oportunidad, el resto de la gente puede darse cuenta que las personas con necesidades especiales también son valiosas, es por esto, que el entrenamiento de habilidades sociales para los niños con autismo es importante, se vive dentro de una sociedad y esta sociedad tiene reglas de comportamiento y conducta, antes de la sociedad está la familia dentro de la familia están adultos (los padres) e iguales (los hermanos).

En México, según la Ley General de Educación (1994) todos los niños tienen derecho a la educación y a una vida de calidad y de igualdad de oportunidades para vivir en una sociedad, por tanto, que los niños puedan ingresar a la escuela regular, que sea abierta a la diversidad en donde los niños con necesidades

especiales encuentren respuesta a sus necesidades y no dificultades para sus necesidades; para que la familia de estos niños encuentre apoyo y oportunidades para sus hijos, el que no sólo se vean sus dificultades o necesidades sino que tomen en cuenta lo que ellos pueden hacer. Para lograr un mayor avance en las fortalezas de estos niños, es importante tener como respaldo para la familia y principalmente para los niños, el entrenamiento de habilidades sociales, que el niño aprenda a relacionarse con otras personas, atender indicaciones, realizar las actividades que se le piden, el que un niño con autismo logre hacer esto le abre muchas puertas, y no sólo a el niño sino también, a la familia.

Conforme se da un cambio de atención, se disminuye en gran medida el rechazo social y la segregación de las personas con discapacidad, lo que favorece su participación e integración en diferentes contextos como son en la familia y la escuela. Desde 1993, en México se están desarrollando programas de integración escolar de niños autistas en aulas regulares, con el objetivo de que no sólo adquieran habilidades intelectuales, también de fomentar el desarrollo social y la interacción con pares y adultos, conductas que son necesarias para la integración escolar y social.

El entrenamiento de estos niños ha derivado una serie de experiencias sobre actividades y materiales específicos y el desarrollo de programas individualizados que enriquecen el trabajo educativo beneficiando a padres, para acceder un poco más al mundo del niño, ser más tolerantes y sensibles hacia el problema que está presentando su hijo; maestros, el contexto escolar será beneficiado ya que los niños tendrán una base amplia para poder acceder a nuevos conocimientos, a nuevas personas y a relacionarse con éstas; y al propio niño, puesto que éste logrará ser un poco más independiente.

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo fue implementar y evaluar un programa de entrenamiento de habilidades sociales para mejorar la interacción con adultos y pares en un niño con autismo, para esto se implementó el Programa

de Habilidades Sociales de Verdugo (1997), en el cual, se manejaron puntos relevantes, como, la comunicación, el autocuidado, relaciones interpersonales, este entrenamiento se llevó a cabo en base a la modificación de la conducta.

En el primer apartado, se habla del Autismo, el desarrollo del niño con autismo, tratamientos, historia, estudios epidemiológicos. Dentro del segundo apartado, se tomó el tema de la modificación de la conducta su historia las principales característica y los principales conceptos que se manejan dentro de ésta. Con respecto al tercer apartado, se hizo un análisis de diferentes conceptualizaciones de lo que son las habilidades sociales y qué se puede entender por éstas, que puntos se manejan y al final se hace una descripción del programa de habilidades sociales que se retoman de Verdugo (1997).

Dentro del cuarto apartado, se hizo una descripción de la manera en que se llevó a cabo la investigación, el tipo de estudio que se realizó, los instrumentos que se utilizaron. En el quinto apartado, se refiere a todos los resultados obtenidos durante la evaluación inicial y la comparación que se llevó a cabo después de la implementación del programa, tomando como base para esto la evaluación final. Finalmente, en el sexto apartado, se redactaron las conclusiones obtenidas después de finalizar la investigación.

1 MARCO TEÓRICO

1.1. AUTISMO

El síndrome de autismo es una discapacidad crónica del desarrollo, que provoca que la persona que lo porta presente dificultades en algunas áreas del desarrollo integral, entre estas en el área de lenguaje, comunicación y en diferentes aspectos relacionados con los procesos de socialización (Soto, 2002). Además como mencionan Luengo, Fera y Millan (1996) es una alteración que consiste en la disfunción del procesamiento central de la información, que lleva a una incapacidad más o menos acentuada (según sean los casos), para dar coherencia a los estímulos de todo tipo que llegan desde el mundo exterior, lo que se traduce en la correspondiente desconexión del mismo por ser incomprensible y extraño, experimentándose o vivenciándose el entorno como fragmentos que no forman parte de nada.

El término autismo proviene de la palabra griega *eafismos*, cuyo significado es “encerrado en uno mismo”, este término fue utilizado por primera vez por el psiquiatra suizo Bleuler, en 1911 (Bleuler, 1911), para describir, en los pacientes adultos aquejados de esquizofrenia, la evasión fuera de la realidad y la retracción a cualquier estímulo social. Sin embargo, la utilización que se da a este término no es sino con la terminología que le da años después el psiquiatra americano de origen austriaco, Leo Kanner quien describió por primera vez, en 1943 (en Kanner 1972) en su artículo original “Autistic Disturbances of Affective Contact” [*El autismo infantil precoz*].

En su trabajo, Kanner describía en 11 niños de dos años y medio a ocho años, que presentaban extrañas alteraciones, el principal cambio era un desorden fundamental, que consistía en la ineptitud de los niños para establecer relaciones normales con las personas y para reaccionar normalmente a diferentes situaciones, se presenta, así mismo, una incapacidad para el contacto afectivo.

Además de esto se da una falta de contacto visual parece que los niños autistas no ven los objetos o a las personas, presentan movimientos estereotipados, dificultad para aceptar cambios en su entorno, y presencia de trastornos en el lenguaje, esto es dificultad para adquirirlo, lo cual en la mayoría de los casos no se da; se presenta la ecolalia y la inversión de pronombres personales. De ésta descripción de autismo de Kanner, es lo que se conoce como autismo primario.

Existe otro estado autista también inicialmente descrito por un estudioso austriaco, Hans Asperger 1944 (Tantam, 2005), con el nombre de psicopatía autista o autismo secundario, que se refiere a sujetos con capacidades mentales que entran en la norma general o se apartan poco de la misma. En el asperger, el problema principal se refiere a la marcada dificultad en la relación social, que se manifiesta más con el pasar de los años.

Este síndrome, es bien conocido, por ser una parte del espectro de desórdenes autísticos cuyas características han sido descritas por Wing y Gould (en Scarano, 2000) este síndrome constituye un debilitamiento en las relaciones sociales, de las dos vías de la interacción social, en lo que se refiere a la disminución de la comunicación verbal y no verbal, y al debilitamiento en la esfera imaginativa afectando el juego, los intereses y, se podría agregar, el entendimiento con los otros. Lo que distingue el síndrome de Asperger de otros desórdenes autísticos es, una gran habilidad con el lenguaje, y más raramente, la coexistencia del desorden con incapacidad de aprendizaje y torpeza de movimientos.

Los que padecen el síndrome de Asperger, en consecuencia, tienen los mismos problemas cognitivos de base que los que padecen Autismo, aunque pueden ser menos severos y por tanto, más difíciles de observar en sus manifestaciones. La evidencia sugiere que los Aspergianos tienen problemas en la cooperación con otros en propósitos que tengan que ver con el mantenimiento de la atención y en el aprendizaje por demostración hacia lo que las otras personas prestan atención.

1.1.1 Evolución histórica del concepto de autismo

En 1880, los campesinos de Aveyron descubrieron en el bosque a un chico joven de una decena de años, desnudo, desplazándose a cuatro patas y sin ningún lenguaje. La descripción de J. M. Itard, médico joven al que se le confiara la educación de Víctor (es el nombre que adoptara el salvaje de Aveyron) es, en este aspecto, bastante significativo y fuertemente evocador de los comportamientos autistas.

Se balanceaba sin descanso, menciona Itard, sin mostrar ningún afecto a aquellos que le servían, era indiferente a todo, sin prestar atención a nada, sin aceptar ningún cambio, recordando con precisión el lugar respectivo de los objetos que amueblan su habitación. Sin reacción al ruido de la pistola, volvía la cabeza al crujido de una nuez (Ferrari, 2000, p.13).

Así mismo, otra observación de un niño con autismo fue la de la psicoanalista inglesa, Klein, que trabajaba mucho por el desarrollo del psicoanálisis del niño, fue la primera en practicar el tratamiento psicoanalítico de un niño con autismo. Klein no utilizaba el término autismo, sino, que describe, en un artículo publicado en 1930, "La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del Yo", en un niño de cuatro años cuya sintomatología recuerda mucho a la de los niños autistas, (en Ferrari, 2000, p. 13). El niño se llamaba Dick, y lo describe como un niño, casi totalmente desprovisto de afecto, indiferente a la presencia o ausencia de su madre o de su niñera. A excepción de su interés particular por los trenes, no se interesaba por nada, no jugaba, ni tenía ningún contacto con las personas de su entorno.

Dick la mayor parte del tiempo se contentaba con emitir sonidos desprovistos de significación y los ruidos que repetía sin cesar. El niño permanecía indiferente ante la mayor parte de los objetos y los juguetes que le rodeaban: no captaba incluso su sentido o su función. Sin embargo, no fue, sino hasta 1943 cuando Leo Kanner expuso con lenguaje cuidado un conjunto de rasgos que parecían ser característicos de los niños que presentaban otros trastornos psiquiátricos. Entre

esos rasgos, figuraban, la incapacidad para establecer relaciones con las personas, retraso en la adquisición del habla, utilización no comunicativa del habla una vez adquirida, ecolalia retardada, inversión pronominal, actividades de juego repetitivas y estereotipadas, insistencia obsesiva en la preservación de la identidad, carencia de imaginación, buena memoria mecánica y aspecto físico normal (Rutter y Schopler, 1984).

Otras características de estos niños son la ausencia masiva de contacto con la realidad externa que desemboca en un estado de extrema soledad autística que ignora y excluye todo lo que viene del exterior hacia el niño. El niño parece que no ve los objetos o las personas y se comporta como si el prójimo no existiera; en las formas más extremas, el niño parece insensible a la presencia o ausencia de sus propios padres. Es frecuentemente difícil de entrar en contacto con su mirada por sus actitudes de evasión activa. Paralelamente, el niño con autismo presenta un temor, es decir, un rechazo al contacto corporal y todo intento para forzarlo provoca manifestaciones de angustia o agresividad.

Como ocurre con muchos otros síndromes, Luengo y colaboradores (1996) mencionan que, los niños autistas de todo el mundo suelen parecerse notablemente en sus rasgos psíquicos. Como punto de intersección mantienen una falta de interés abrumadora por el mundo y las personas que les rodean, no haciendo “nada”, generalmente, para atraer la atención de los demás. No obstante pueden tener aficiones aunque sean extrañas y rutinarias.

Sí poseen la inteligencia conservada, los llamados autistas nucleares, pueden aprender a leer y a escribir, cálculo y aritmética con una buena formación y apoyos adecuados. En algunos casos consiguen habilidades extraordinarias relacionadas, casi siempre con la memoria. Pueden llegar a tener capacidad para el pensamiento lógico-abstracto, pero no entienden en los demás ni experimentan en si mismos los sentimientos elementales de la condición humana: amistad, compasión, egoísmo, bromas, dobles sentidos, por lo que suelen ser muy ingenuos. En sus interacciones comunicativas con los demás, no entienden los

términos medios, porque psicológicamente no están capacitados para comprender, por ejemplo: cómo una persona puede ser mala en unas ocasiones y buena en otras.

El autismo suele detectarse raramente antes de los 24 meses, siendo lo normal que los primeros síntomas de alarma se den entre los dos y tres años de vida. En algunos casos, bien documentados se puede asegurar que la aparición del problema se retraso hasta después de estas edades, considerándose que la posible causa pudiera estar relacionada con infecciones víricas o problemas inmunológicos. Se debe tener en cuenta que signos alarmantes y tempranos pueden ser indicios claros de “no autismo”, debiendo derivarse el diagnóstico a retrasos evolutivos, oligofrenias u otros tipos de síndromes. Así mismo, hay que considerar que muchos rasgos autistas pueden detectarse en niños con deficiencia mental (Luengo, Fera, y Millan, 1996).

En términos generales, se puede decir, que los niños autistas, en especial los más pequeños; supuestamente emplean más los sentidos del gusto y los del olfato que los del oído y la visión para aprender e indagar. Su reacción al frío o al dolor van desde la indiferencia hasta la hipersensibilidad, o desplazarse de un extremo a otro. Los diversos síntomas del autismo pueden presentarse aislados o acompañados de otras condiciones, tales como retraso mental, ceguera, sordera, y epilepsia. Debido a que los niños autistas -como todos los niños- difieren ampliamente en sus habilidades y en su conducta, cada síntoma puede manifestarse de diferentes maneras en cada caso.

Así mismo, su síntoma de desarrollo es bastante diferente, en particular, por lo que se refiere a las habilidades de comunicación, sociales y cognitivas. En contraste, el desarrollo motor, -la habilidad para caminar, saltar, subir escaleras y manipular con los dedos objetos pequeños- pueden ser relativamente normal o demorarse apenas un poco (Powers, 2003).

Los rasgos nucleares del autismo en su estado más puro son:

-*Soledad autista*, que no quiere decir en absoluto que no mantengan relaciones con las personas que les rodean. Consiste más bien en una sensación profunda que hace experimentar la imposibilidad de llegar a relacionarse con la persona autista: su conducta, su forma de estar, su mirada, hacen pensar que se encuentran solos.

-*Ausencia de juego simbólico o graves dificultades para el mismo*, su comprensión del mundo es absolutamente literal, sin opciones de ningún tipo para el simbolismo.

-*Problemas comunicativos a todos los niveles*, afectivos, lingüísticos, relacionales, cognitivos, de autonomía.

-*Tendencia a la invarianza y repetición*, probable consecuencia de su manera de percibir el mundo. Estos dos comportamientos les dan seguridad y les presentan el mundo de una forma menos enigmática.

Según, Powers (2003) en el año 1952, Kanner destaca dos puntos importantes en el diagnóstico, a saber de los niños autistas: una soledad extrema y una insistencia obsesiva a la invarianza, así como la presencia de actividades monótonas y repetitivas.

Para Fonseca (1997; en Soto, 2002) el autismo puede verse como un trastorno irreversible que inhabilita el desarrollo normal tanto a nivel intelectual como emocional. Y su aparición se da durante los primeros tres años de vida de la persona. Según Soto (1994) Kanner describía el Síndrome de Autismo Infantil con los siguientes rasgos:

1. incapacidad para establecer relaciones con las personas ,
2. retraso en la adquisición del habla,
3. utilización del habla pero no para comunicar,

4. ecolalia retardada,
5. inversión pronominal,
6. actividad de juego repetitiva y estereotipada,
7. insistencia obsesiva por preservar la identidad,
8. carencia de imaginación,
9. buena memoria,
10. aspecto físico normal,
11. se diagnostica en la primera infancia.

Sin embargo, Wing (1985, en Scarano, 2000) con respecto al diagnóstico del autismo, considera que se deben tomar en cuenta sólo aquellas características que son propias del espectro autista, como son:

1. Poca sensibilidad de los sonidos durante la infancia.
2. Dificultades en la articulación.
3. Uso de objetos para comunicarse.
4. Ausencia de juego imaginativo.
5. Ausencia de uso funcional de objetos.

No obstante, realizar un diagnóstico de autismo no es una tarea sencilla. Porque puede haber gran confusión con otras manifestaciones o cuadros clínicos, a partir de los estudios realizados por Leo Kanner, se han propuesto diferentes criterios, como los expuestos anteriormente.

En la actualidad, los criterios que son más aceptados por su rigor científico y sistematización son los propuestos por la Asociación Americana de Psiquiatría publicados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSM IV, 1994) en donde se especifica que hay deterioro conductual del sujeto autista.

Así pues, los criterios del DSM-IV (1994) para el diagnóstico del trastorno Autista incluyen:

Características diagnósticas

1. Desarrollo marcadamente anormal o limitado de la interacción social y la comunicación, con un repertorio de actividades reducido

(A) Un total de seis o más ítems de (1), (2) y (3) con al menos dos de (1) y uno de (2) y (3).

(1) Impedimento cualitativo en la interacción social, manifestado al menos por dos de los siguientes ítems:

- Marcado impedimento en el uso de múltiples conductas no verbales como contacto ojo-ojo, expresión facial, posiciones corporales y gestos para regular la interacción.
- Limitaciones para desarrollar relaciones apropiadas con compañeros de su nivel de desarrollo.
- Ausencia de búsqueda espontánea de interacción para compartir entretenimiento, intereses o logros con otras personas (e.g., por falta de mostrar, señalar o traer objetos de interés).
- Falta de reciprocidad emocional y social.

(2) Impedimentos cualitativos en la comunicación manifestados por lo menos en uno de los siguientes puntos:

- Retardo o ausencia en el desarrollo de lenguaje hablado (no acompañado por intentos para compensarlo por medio de modos alternativos de comunicación como gestos o mímica).
- Sujetos con un habla adecuada muestran marcadas dificultades en la habilidad para iniciar o mantener una conversación con otras personas.
 - a. Uso repetitivo y estereotipado del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.

b. Falta de juego imaginativo espontáneo y variado o de juego social imitativo apropiado a su nivel de desarrollo.

(3) Patrones estereotipados, repetitivos y restringidos de conducta, intereses y actividades manifestados por al menos en uno de los siguientes puntos:

- Preocupación con uno o más patrones restringidos y estereotipados de interés que es anormal en intensidad y foco.
- Apego inflexible a rituales y rutinas específicas y no funcionales.
- Manerismos motores estereotipados y repetitivos (e.g. movimientos de manos, aleteo o movimientos complejos del cuerpo).

(B) Retardo en el funcionamiento normal en al menos una de las siguientes áreas, con inicio anterior a los 3 años de edad: (1) interacción social (2) uso del lenguaje para la interacción social, o (3) juego simbólico o imaginativo.

(C) El trastorno no es ubicable en los desordenes de Rett o desintegración de la infancia.

1.1.2. Etiología y estudios epidemiológicos

En cuanto a los orígenes del autismo, no se sabe con exactitud cuales son los factores causantes del síndrome, sin embargo, en la búsqueda de su etiología se han podido establecer una serie de estudios e investigaciones realizados que intentan dar una aproximación sobre su origen. Entre éstas se encuentran, las Investigaciones de biología molecular que se esfuerzan en aislar los genes asociados con el autismo y que serían susceptibles de intervenir, en parte, en su determinismo (Luengo, Fera y Millan, pp. 113-114).

La asociación bastante frecuente, aunque no sistemática, de los aspectos de índole psicótico en un síndrome de deficiencia intelectual y que parece vinculado

con ciertas anomalías que existen sobre el cromosoma X (síndrome de la X frágil). Estudios sobre la población de gemelos, en los que uno por lo menos es autista, los que han constituido un método de elección por el análisis de la influencia genética y son los estudios sobre gemelos monozigóticos los que se han revelado como los más interesantes por la identidad del patrimonio genético.

Los estudios de la serotonina y de sus metabolitos; en éstos la mayor parte de los investigadores encuentran un aumento de la serotonina plaquetaria en el 30% al 50% de los niños autistas. No obstante, este aumento de la serotonina plaquetaria no constituye un estigma biológico específico del autismo. Efectivamente se puede encontrar en niños que presentan otros trastornos (deficiencia mental o hiperquinesia). En cuanto a los estudios sobre las catecolaminas; se ha señalado una elevación significativa de la adrenalina y la noradrenalina en el plasma de los niños autistas, así como una disminución significativa de las tasas de dopamina, de adrenalina y de noradrenalina en las plaquetas. Por el contrario, no se ha observado modificación notable de las tasas de dopamina plasmática (Launay y Ferrari; en Ferrari, 2000).

Estudios sobre las hormonas del estrés, en estos, algunos autores han puesto en evidencia un aumento de la sensibilidad al estrés en los niños autistas con, paralelamente, un aumento significativo de las diferentes hormonas del estrés: ACTH, cortisol, adrenalina, roubertoux y tordjman. Estudios sobre endorfinas que son sustancias opiáceas secretadas normalmente en el organismo tiene una función en el control del dolor. Algunos autores como Weizman (citado en Ferrari, 2000) han demostrado una disminución de la beta-endorfina plasmática en el autismo. Las modificaciones de las endorfinas cerebrales y plasmáticas podrían, quizás, explicar la baja sensibilidad al dolor así como las automutilaciones comprobadas en algunos niños autistas.

En el terreno de la sensorialidad, gracias a ciertas medidas neurofisiológicas, se puso en evidencia la reducción del origen perceptivo de esos niños a los diferentes

estímulos y emitieron la hipótesis de que el autismo podría deberse a la hipersensibilidad sensorial inicial relacionada con un fallo de la barrera de protección contra los estímulos. Esto induciría a una invasión del medio interior por los estímulos no filtrados que viene del mundo exterior. En cuanto a las causas biológicas, con daño cerebral, se basa en el hecho de que la epilepsia aparece en un 33% de los autistas adolescentes. Los movimientos estereotipados también pueden ser la prueba de alguna alteración cerebral, así como la persistencia en ciertos reflejos infantiles.

Así pues, la importancia de esto es averiguar qué es lo que funciona mal a este nivel. Ya que pudiera darse un daño irreversible en el desarrollo prenatal, algún tipo de defecto celular, disfunciones fisiológica, falta o exceso de neurotransmisores o enzimas, hiperdensidad cortical, elevación del índice de serotonina en sangre (no en médula espinal). Algunas medidas psicofisiológicas del autismo, según Weizman, importantes que corroboran esta hipótesis podría ser: inmadurez del ritmo cardíaco, conductancia psicofisiológica y una respuesta respiratoria insuficiente.

Otras posibles causas del autismo podrían estar relacionadas con:

- Daños en el sistema dopaminérgico
- Podría ser una derivación del síndrome de KLUVER – BUCY.
- ¿Existe un gen autista?
- Infección vírica: retrovirus, herpes, citomegalovirus durante la gestación.
- Deficiencias inmunitarias
- Puede deberse a una lesión circunscrita al área cerebral de las relaciones humanas

Las teorías sobre la etiología del autismo, según González (2000) se pueden dividir en: *a) psicogénicas*: que se enfocan hacia un trastorno de tipo afectivo y emocional; *b) bioquímicas*: intentan dar una explicación basadas en trastornos y disfunciones de tipo bioquímica, metabólico corporal; *c) virales*: intentan relacionar el autismo con infecciones ocurridas en el periodo neonatal o en la primera

infancia; d) *cognitivas*: Intentan relacionar el autismo con fallas en los componentes cognitivos innatos; y e) *genéticas*: asocian el síndrome autista con las fallas de índole cromosómica.

En cuanto a la familia no hay una evidencia clara de que el Autismo tenga componentes familiares como causa, no se considera que en las familias haya una predisposición al respecto; en este sentido es importante mencionar que Bautista, indica lo siguiente “Antecedentes familiares: en el autismo no hay antecedentes de psicosis, en la esquizofrenia suele existir” (1993, en Ferreira, 2000, p. 252).

Hasta un periodo reciente, los estudios epidemiológicos daban un predominio al autismo del orden de 2 a 4 por 10,000 nacimientos, pero esa cifra puede variar en función de los criterios de diagnóstico utilizados y en función de la concepción restringida o ampliada de esta afección. Actualmente, la mayor parte de estudios franceses y extranjeros se ponen de acuerdo para retener una cifra del orden de 4 a 5 por 10,000 nacimientos. Sin embargo, es importante señalar que algunos estudios (japoneses) encuentran una cifra claramente más elevada de 15 por 10,000 (Ferreira, 2000).

En cuanto al el *Sex-ratio* (el reparto de frecuencia entre los sexos) varía según los estudios pero indica generalmente un fuerte predominio de los niños sobre las niñas. Cerca de 4 niños por una niña, para los niños aquejados precozmente, esta cifra disminuye para alcanzar 2,6 por 1 para los niños aquejados más tardíamente. Cuando se presenta en las niñas por lo general está acompañado de otras complicaciones.

1.1.3 Tratamientos farmacológicos

Hay algunos niños autistas para los que es necesario llevar un tratamiento médico ya sea por alguna otra complicación como epilepsias, por arranques de furia los cuales lo pueden llevar a la agresión de otros o de él mismo. Con estos

tratamientos farmacológicos se pretende favorecer el desarrollo integral del niño con autismo, los problemas y las cuestiones médicas más comunes relacionadas con el autismo son:

- 1 ataques epilépticos
- 2 acciones y lesiones de agresión a otros o a él mismo
- 3 infecciones
- 4 cuidado dental
- 5 problemas de nutrición

Para poder ayudar al mejor desarrollo de estos niños se tiene diferentes tipos de medicinas. Entre los medicamentos que se han utilizado (Soto, 2002) están las vitaminas B6 y B12, para bajar los niveles de serotonina, también se hace uso de las megalovitaminas y otros medicamentos para mejorar los niveles de atención, de concentración, de hiperactividad y de percepción, los fármacos que se prescriben con mayor frecuencia para tratar el autismo reciben el nombre de *neurolépticos* o tranquilizantes “mayores”, y entre ellos figuraban ciertos medicamentos que ejercen su efecto sobre el cerebro de manera específica.

Los tranquilizantes mayores pueden alargar el lapso de atención de los niños autistas e incrementar su capacidad de aprendizaje algunos de los que se utilizan con mayor frecuencia figuran Tioridacina (*Melleril MR*) y el haloperidol (*Haldol MR*), tranquilizantes menores son el (*Valium MR*) y el (*Librax MR*) (Powers, 2003).

Otros son: el fenobarbital, la ritalina, fenfluramina anoréxica, epamin y otros medicamentos que favorecen en los niños el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de las formas en las que trabajan estos tranquilizantes es reduciendo la actividad de la dopamina, sustancia química del cerebro que actúa como neurotransmisor, es decir, como mensajero entre las células nerviosas. En los niños autistas, al parecer la dopamina regula ciertos problemas conductuales, tales como las autoagresiones y los movimientos repetitivos estereotipados o carentes de propósito.

Sin embargo, los fármacos que se utilizan para el tratamiento de los niños autistas tienen como todos los medicamentos, tanto efectos benéficos como limitaciones. Ya que los fármacos que se utilizan en algunas ocasiones para tratamiento de síntomas específicos, por ejemplo, una conducta autoagresiva, como es golpearse la cabeza severamente, se puede medicar al niño en los casos en que estas conductas interfieran con la educación del niño o representan un peligro potencial para él; sin embargo, el propio medicamento puede llegar a interferir con la educación, ya que se pueden dar reacciones como sueño, cansancio, etc. Otro tratamiento que se ha utilizado es la adaptación de una dieta basada principalmente en la ingesta de legumbres y verduras, sin embargo, es necesario adaptarla a las características de la persona con autismo, en lo que se refiere a edad, talla y peso. Además de ésta se ha manejado también la dieta libre de gluten y caseína.

1.1.4 Desarrollo del niño con autismo

1.1.4.1 Aspectos cognitivos y lenguaje

El lenguaje esta marcado por las anomalías siguientes:

La inversión pronominal: el niño habla de él mismo en la segunda o tercera persona. Generalmente, no es capaz de utilizar el “yo” para hablar de él y solamente adquiere esta posibilidad a menudo bastante tardíamente.

La repetición ecológica: El niño es llevado a repetir de forma casi literal y a menudo con la misma entonación, algunas frases o segmentos de frases escuchadas anteriormente y en otros contextos la ecolalia es la representación parcial o total de una emisión lingüística de otra persona o propia. No se debe confundir con la imitación. Ésta, es un proceso natural que desaparece hacia los 30 meses.

Los tipos de ecolalia son:

- Inmediata: la repetición se hace inmediatamente después de escucharse el modelo.
- Demorada: la repetición se realiza cuando ha pasado cierto tiempo desde

que se produjo el modelo a repetir.

- Exacta: cuando la repetición del modelo es totalmente igual a el emitido.
- Reducida: la repetición se modifica, se acorta, aunque el sentido no varíe.
- Ampliada: la modificación se produce en sentido más amplio.
- Mitigada o Expandida: indica cierta competencia lingüística. No se da mucho en autismo.
- Funcional: supone cierta competencia lingüística.
- No funcional: no hay intención comunicativa. Se trata de una simple autoestimulación.

Otra de las anomalías respecto al lenguaje que presentan estos niños es: *el acceso al sí* que es a menudo difícil. El consentimiento a veces está indicado con la repetición de la pregunta planteada. Algunos niños por su excelente memoria verbal se muestran capaces de repetir largas series de palabras, listas de objetos, palabras de canciones, cuando todavía no son capaces de utilizar el lenguaje con un fin de comunicación. Otras veces incluso, el niño con autismo sobre enviste el lenguaje y puede desarrollar entonces un *neo-lenguaje*, por ejemplo por unión de palabras siguiendo sus asonancias o por condensación de palabras. La significación de éste lenguaje permanece idiosincrásica, personal del niño.

1.1.4.2 Aspectos sociales

La mayoría de los niños autistas poseen habilidades sociales extremadamente limitadas y parecen vivir en un mundo de su exclusividad, separado del de los demás e impenetrable para quienes permanecen excluidos de él. La falta de habilidad para relacionarse con el mundo de las personas es, a menudo, el indicio más inequívoco de autismo (Powers, 2003). Algunas de las características en cuanto a la Interacción social son:

- 1.- Manifiesta escaso o nulo interés por hacer amigos.
- 2.- Prefiere estar solo a la compañía de los demás.

3.- No imita los actos de los demás (por ejemplo: extender los brazos para dar a entender “muy grande”).

4.- No interactúa en los juegos (Por ejemplo: no participa en el juego del escondite).

5.- Evita el contacto visual.

6.- No les sonrío a las personas que le resultan familiares.

7.- Parece no percatarse de la existencia de los demás (por ejemplo: trata a los miembros de su familia y a los extraños de la misma manera).

Por todo lo anterior, el síndrome autista, ha sido una de las patologías más estudiadas durante los últimos sesenta y tres años, desde que Kanner en 1943, diera a conocer la primera descripción de las características conductuales y personales que presentaban las personas que padecían este cuadro (Soto, 2002).

1.1.5 Tratamientos y programas educativos

Con respecto a los aspectos educativos a tener en cuenta para lograr una intervención educativa adecuada a las necesidades de las personas con autismo como mencionan Soto (1999); Bautista, y otros (1993); Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1989); Wing (1985, citada en Scarano, 2000) se debe tomar en cuenta las siguientes grandes áreas:

1. Comunicación–interacción: en este sentido es importante desarrollar actividades de comunicación e interacción que favorezcan el proceso de incorporación de las personas con autismo en su entorno. Consiste en realizar un proceso de socialización donde ellos logren identificar procesos significativos que permiten satisfacer sus necesidades. Un buen programa educativo no debe dejar de lado esta área.
2. Lenguaje: el lenguaje es lo que permite a las personas realizar actos

significativos para expresar y ver satisfechas sus necesidades, inquietudes, deseos, intereses y otros. Es el medio por el cual, la persona entra en contacto directo con otros. Debe aclararse, que cuando se habla de lenguaje, se debe enfocar como el código que va a utilizar la persona para relacionarse con otros, por lo tanto, no está predeterminado a ser de carácter oral, sino que más bien, estará en función de las necesidades comunicativas de la persona con autismo. Y muchas veces se hace necesario un sistema alternativo y/o aumentativo de comunicación (Soto, 1994). El docente por lo tanto, debe buscar la mejor alternativa de comunicación del niño e incentivar al máximo su desarrollo.

3. Desarrollo cognoscitivo: como bien es sabido, los aspectos sociales y los cognoscitivos tienen estrecha relación en el desarrollo de las personas, el trabajo educativo que se realice en esta área estará principalmente determinado por las características cognitivas de la persona con autismo y su nivel de desarrollo. Por un lado, se encontrarán personas que requieren un apoyo más concreto y el desarrollo de habilidades básicas, el desarrollo de conductas instrumentales, la solución de problemas sencillos, la utilización funcional de objetos, algunos elementos básicos del desarrollo de áreas preceptuales (visual, auditiva, táctil, motora y kinestésica), la intervención en cuanto causa versus efectos de los actos simples que realiza una persona, entre otros.

Así, la intervención educativa en las personas con autismo debe abordarse en forma integral, por lo tanto, también se hace necesario el trabajo en otras áreas como:

1. Autonomía personal: el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten a la persona con autismo desempeñarse en forma independiente, juegan un papel importante para un mejor desarrollo social, así, es necesario que aprenda sobre las tareas que debe realizar para que no se

altere su interacción con el resto de sus compañeros tanto en el aula como con la familia en su hogar. Se debe buscar principalmente la independencia en las tareas que realiza y favorecen la toma de decisiones.

2. Coordinación visomotora: en esta área se favorece el desarrollo de destrezas y habilidades que le permitan realizar tareas donde se involucre el sentido de la visión y sus destrezas manuales. Se da como un requisito para el aprendizaje de la escritura, el armar rompecabezas, así como la realización de tareas para favorecer la autonomía personal.
3. Psicomotricidad: es necesario enseñarle al niño a tomar conciencia de su cuerpo, cómo cuidarlo y utilizarlo de la mejor manera, su ubicación en el tiempo y el espacio, cómo se moviliza, las posiciones más adecuadas y otros aspectos que favorecen su bienestar corporal. El trabajo debe involucrar actividades tanto gruesas como finas. Siempre tomando en cuenta las características de las personas.
4. Atención a las conductas inadecuadas: en esta área se pretende desarrollar en las personas el autocontrol, de tal forma que mediante el aprendizaje de conductas adecuadas, pueda eliminar o modificar aquellas inadecuadas. Lo que se hace, es desarrollar programas de Manejo Conductual. En este trabajo debe involucrarse al padre de familia, para obtener mejores resultados.

Para que el niño con autismo pueda mejorar y desarrollar sus habilidades sociales, el entrenamiento estará basado en la técnica de modificación de la conducta ya que si el niño no mejora sus habilidades sociales es aun más complicado que desarrolle áreas de autonomía personal, mejore en la coordinación visomotora trabaje el área de psicomotricidad y se pueda dar un adecuado manejo de conductas inadecuadas, esto puesto que las habilidades sociales son importantes y primordiales para el desarrollo de las otras áreas.

1.2 MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA

La técnica de la modificación de la conducta se ha utilizado para el tratamiento de diferentes personas con distintas capacidades, enfermedades o discapacidades, ya sean estas de tipo intelectual, social y más comúnmente con deficientes mentales y niños autistas. Este tema es relevante dentro de este trabajo puesto que se plantea la enseñanza del entrenamiento de las habilidades sociales de acuerdo a los principios básicos de la modificación de la conducta, para la enseñanza de habilidades sociales.

1.2.1 Desarrollo histórico de la modificación de la conducta

Los antecedentes de la modificación de la conducta se encuentran a partir de 1896-1938, esta etapa, se caracteriza a nivel teórico según Labrador, Cruzado y Muñoz (1999) por el desarrollo de las leyes del condicionamiento clásico, por Pavlov; y, la formulación de la ley de Thorndike, lo que constituyó el marco de referencia teórico sobre el que posteriormente se desarrolló la modificación de la conducta, poco después aparecen las primeras formulaciones de Watson (1973) que plantea que para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que basar su objeto de estudio en conductas observables y fundamentar sus estudios en métodos objetivos como la observación y la experimentación (Rubinstein; en Hernández, 2006)

Según Kazdin (1978; en Kazdin, 1983), el surgimiento de esta teoría, se da en los años 1938-1958, de acuerdo con Skinner, la conducta debe ser explicable predecible, y modificable atendiendo a las relaciones funcionales con sus antecedentes y consecuencias ambientales, rechazando las explicaciones basadas en constructos inferidos internalistas como carentes de utilidad. El desarrollo de una tecnología del comportamiento en el laboratorio reclamaba su aplicación a los problemas sociales.

La modificación de la conducta surge como alternativa innovadora válida y eficaz, fundamentada en un cuerpo teórico sólido, capaz no sólo de explicar los trastornos del comportamiento, sino, de prestar soluciones eficaces para ellos. Al mismo tiempo que nace como un rechazo al estado de cosas reinante en el ámbito de la enfermedad mental. Esta doble vertiente de oposición a los enfoques tradicionales y desarrollo de estrategias propias, producto de estudio e investigación experimental del comportamiento, es lo que ha marcado el inicio y posterior evolución de este modelo (Kazdin, 1983).

Dentro del surgimiento como movimiento organizado de la modificación de la conducta Labrador (1999), señala tres focos principales:

- a) Estados Unidos y el desarrollo de la tecnología operante alrededor de la figura de Skinner. Ya en 1953 Skinner, Solomon y Lindsley utilizaron por vez primera el término “terapia de conducta” para referirse a las técnicas operantes a pacientes esquizofrénicos. Poco después, surgen aplicaciones variadas al ámbito clínico, (en especial problemas de esquizofrenia, retraso mental o conductas en general muy deterioradas), y a la modificación de la conducta infantil bien en el ámbito familiar o el escolar, con posteriores desarrollos a ámbitos no clínicos como el industrial o el social.
- b) Sudáfrica y los tratamientos de trastornos fóbicos y, de ansiedad con desensibilización sistemática. (Wolpe; en Labrador) *Psychotherapy by Reciprocate Inhibition*, en el que expone un método de tratamiento psicológico: la desensibilización sistemática de trastornos fóbicos, mostrando unos resultados espectaculares por su eficiencia.
- c) En Inglaterra, Eysenck llevó a cabo una extensa crítica de la psicoterapia tradicional e impulsó la implantación de técnicas derivadas de la psicología experimental del aprendizaje como alternativa.

Dentro de los años 1958-1970, se dio, la consolidación de la modificación de la conducta. En los años sesenta la modificación de conducta se aplica con gran éxito a problemas que hasta ese momento eran difíciles al tratamiento.

Las técnicas operantes se aplican con éxito a la implantación de lenguaje, retraso mental, autismo y delincuencia, al igual que se aplica a problemas en el aula y trastornos de conducta en niños normales; se desarrollan nuevas técnicas como la economía de fichas y se mejoran los procedimientos existentes. La desensibilización sistemática se analiza en sus componentes, se contrasta su eficacia y se crean variaciones. Además, en este periodo se desarrollaron técnicas de entrenamiento en aserción y habilidades sociales, inundación y prevención de respuesta y se mejoran las técnicas de alivio de aversión y técnicas aversivas.

Las características principales de este período son:

1. El énfasis en sucesos y conductas observables, tratar las conductas desadaptativas directamente, en lugar de supuestos procesos patológicos subyacentes. La demostración de que la sustitución de síntomas ocurría raramente, si es que alguna vez sucedía, contribuyó a avalar más éste enfoque.
2. Los trastornos de conducta se describen en términos de relaciones entre los estímulos, las respuestas y las consecuencias (E-R-C), es decir, se adopta el análisis funcional como base para la explicación de los problemas conductuales.
3. La importancia de la demostración de la objetividad de la afectividad y rentabilidad de los tratamientos.
4. La explotación de las conclusiones extraídas del laboratorio al campo aplicado.
5. Los programas de tratamiento y los modelos de los trastornos a los que se aplican son muy simples, se manejan pocas variables y los tratamientos tienen reducidos componentes.

Las aportaciones teóricas vienen dadas según Olivares, Méndez y Beléndez (2001) por autores que se han venido denominando bajo la etiqueta de teóricos del aprendizaje social: Bandura, Kanfer, Mischel y Saats. Estos autores, aunque trabajan independientemente, enfatizan la importancia de aspectos cognitivos, mediacionales o de personalidad en la explicación del comportamiento. La modificación de la conducta en los años setenta, surge la terapia cognitivo-conductual está marcada por la incorporación de variables cognitivas en la explicación de los problemas comportamentales y en el tratamiento. Se pueden distinguir dos enfoques, por un lado los que consideraban que estos eventos internos están determinados por las mismas leyes E-R que las conductas manifiestas.

En éstos años tienen lugar una expansión del campo de la modificación de conducta a áreas no clínicas, como es el deporte, el control de la contaminación, el ámbito laboral o la educación intervenciones que se llevan a cabo tanto de forma individual como grupal y comunitaria. Pero el hecho más sobresaliente es, la extensión al campo de la salud y la enfermedad, que da lugar al área de la medicina conductual, como un campo interdisciplinario en el que los psicólogos ejercen una importante función en el tratamiento diagnóstico, la prevención y el tratamiento de los trastornos de la salud.

En los años ochenta la modificación de la conducta está plenamente consolidada. Los programas de tratamiento están más estructurados, se investiga el nivel de eficacia de sus componentes y su eficacia global. Se llevaban a cabo estudios relativos a las variables que afectan a la eficacia de las intervenciones, así como de los fracasos de las intervenciones y sus causas, se mejoran las técnicas de reducción de ansiedad.

Se enfatiza la fundamentación teórica adecuada de las técnicas empleadas, así como, el establecimiento de modelos explicativos de los trastornos que guíen la evaluación y la intervención de forma más eficaz. Se va dando una importancia

progresivamente mayor a aspectos del contexto ambiental, se llevan a cabo evaluaciones del medio, se integran aspectos del medio en los programas del tratamiento, se insiste en preparar la generalización al medio ambiente del cliente, las políticas de desinstitucionalización psiquiátricas son concordantes con este enfoque.

Lo más característico del período es, la expansión de la modificación de conducta a las áreas de salud, ya sea mental o de trastornos psicofisiológicos o físicos, institucionales, prisiones, geriátricos, hospitales, etc. labores deportivas, ambientales y comunitarias. En la actualidad, modificación de conducta designa un conjunto muy amplio de técnicas, objetivos de aplicación y enfoques teóricos diferentes que, no obstante, comparten unas características claves que permiten unificarlas bajo una misma denominación. Estas características según Labrador, Cruzado y Muñoz (1999) son las siguientes:

1. Los procedimientos y las técnicas de intervención deben estar adecuadamente fundamentados en la psicología experimental.
2. La conducta normal y anormal se rige por los mismos principios, ambos tipos de conductas se aprenden y desaprenden en las condiciones de medio social. Las limitaciones de conducta que dependan de causas orgánicas sólo serán objeto de intervención conductual en función de aspectos que dependen del aprendizaje.
3. El objeto de la intervención es la modificación o eliminación de comportamientos desadaptados, sustituyéndolos por otros adaptados.
4. La interdependencia de la evaluación y el tratamiento. El establecimiento de los objetos y la planificación del tratamiento depende del análisis conductual, la evaluación de los resultados obtenidos determinará si ha de continuarse el tratamiento o hay que reformular el programa. De forma que

la evaluación y el tratamiento son funciones integradas en este enfoque, estando la una en función de la otra.

5. Es necesario, especificar de forma objetiva, clara, precisa y estructurada los objetivos, tratamiento y contexto de aplicación así como los métodos para evaluar su eficacia.
6. La evaluación de la eficacia de los procedimientos de valuación y tratamiento en términos de costo beneficio, así como de sus componentes, que ha de llevarse a cabo de forma continua con los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas de tratamiento de diversas condiciones, con el propósito de revisar los propios métodos en función de los resultados.
7. Es un enfoque centrado en el aquí y ahora, el énfasis está en los determinantes actuales del comportamiento, la historia pasada es relevante en medida que informa de variables que influyen en la conducta presente.
8. La evaluación y el tratamiento han de estar adaptados a cada tipo de problema, las características únicas de cada caso y el contexto concreto en que se aplican, ya sea a nivel individual, grupal o comunitario.

El desarrollo histórico de la modificación de la conducta según Olivares, Méndez y Beléndez (2001) se pueden distinguir en cuatro principales orientaciones:

a) *El análisis conductual aplicado*: se basa en la [aplicación](#) del [análisis](#) experimental de la [conducta](#) a los problemas de [importancia](#) social, aparece también bajo la [denominación](#) de [análisis](#) funcional de la [conducta](#) o enfoque operante. Las principales características de este enfoque son: 1. Se centra en las conductas observables directamente., 2. La [conducta](#) está controlada por el ambiente. 3. El [objetivo](#) del estudio es la [conducta](#) del [organismo individual](#) y el enfoque metodológico es el [análisis](#) experimental de la conducta. 4. Las técnicas basadas en este enfoque son las de [condicionamiento](#) operante.

Algunos autores son: Skinner, Lewinsohn, Ullman y Krasner.

5. El campo de [aplicación](#) de este enfoque es muy amplio pero se pueden destacar dos áreas preferentes: a) el [tratamiento](#) de personas con capacidades cognitivas limitadas y b) la modificación de ambientes sociales o institucionales. 6. El [tratamiento](#) debe evaluarse tanto a nivel experimental como [clínico](#) y social.

b) *Orientación conductual mediacional*: [también](#) se le denomina enfoque E-R neoconductista o mediacional, por el [énfasis](#) que pone en las variables intermedias o constructos hipotéticos en la explicación de la conducta.

Los rasgos principales de esta orientación son los siguientes: 1. Se da una especial [importancia](#) a los constructos hipotéticos. 2. Los procesos cognitivos tales como imágenes, la [mediación verbal](#) u otros semejantes se tienen en [cuenta](#) en la [teoría](#) y en la terapia. 3. El campo de [aplicación](#) de este enfoque se centra especialmente en trastornos relacionados con la ansiedad, obsesiones, agorafobias, trastornos sexuales y otros trastornos. y 4. Las técnicas de [tratamiento](#) que se utilizan se basan en el [condicionamiento](#) clásico. Algunos de los autores son: Wolpe, Watson, y Pavlov.

c) *Aprendizaje social*: esta orientación considera que la determinación del [comportamiento](#) depende de los estímulos ambientales, físicos y sociales, de procesos cognitivos y patrones de [conducta](#) del sujeto, que a su vez modifica su propio medio. Las características fundamentales de esta orientación son: 1. La regulación de la [conducta](#) depende de tres sistemas: a) los estímulos externos que afectan a la conducta., b) las consecuencias de la [conducta](#) y c) los procesos cognitivos mediacionales. 2. La [influencia](#) del medio sobre el sujeto está afectada por los procesos cognitivos que determinan la [percepción](#) o [interpretación](#) de aquél y/o variables del sujeto. 3. El [énfasis](#) en el constructo de autoeficacia, que se refiere a los juicios personales [acerca](#) de la propia [capacidad](#) para [realizar](#) la [conducta](#) necesaria para [obtener](#) un resultado deseado. y 4. El [énfasis](#) en la autoregulación y autocontrol. y 5. En [relación](#) a las técnicas empleadas integra los métodos basados en el [condicionamiento clásico](#) y operante con el [aprendizaje](#)

vicario y los métodos de autorregulación. Algunos de los autores de esta orientación son: Bandura y Rosentahal.

d) El cognitivo-conductual: esta orientación parte del supuesto de que la actividad cognitiva determina el comportamiento. Sus principales características se centran en: 1. El cambio conductual se halla mediado por las actividades cognitivas. 2. La aceptación del determinismo recíproco entre el pensamiento, el ambiente y la conducta. 3. La terapia está diseñada para ayudar al paciente a identificar, probar la realidad y corregir creencias disfuncionales. 4. Las técnicas aplicadas en este enfoque son la reestructuración cognitiva, solución de problemas, entrenamiento autoinstruccional. y 5. La relación terapéutica es colaborativa y se enfatiza el papel activo del cliente. Algunos autores de esta orientación son: Ellis, Beck, Meichenbaum, Ardila, Staats.

1.2.2 Definición de modificación de la conducta

Cabe definir la modificación de la conducta, como, aquella orientación teórica y metodológica, dirigida a la intervención que basándose en los conocimientos de la psicología experimental, considera que las conductas normales y anormales están regidas por los mismos principios, que trata de desarrollar estos principios y aplicarlos a explicar conductas específicas, y que utiliza procedimientos y técnicas que somete a evaluación objetiva y verificación empírica, para disminuir o eliminar conductas desadaptadas e instaurar o incrementar conductas adaptadas Ribes (1984).

Esta definición pone de relieve las características más fundamentales del enfoque según el autor estas son: a) la fundamentación en la psicología experimental; b) la aplicación tanto al campo clínico como no clínico (por la similitud de principios que gobiernan la conducta normal y anormal); c) la insistencia en la evaluación objetiva, y d) el énfasis en la instauración de repertorios sobre todo la fundamentación de los métodos empleados en la investigación psicológica

controlada, así como, el énfasis en la evaluación objetiva de las intervenciones. De todas estas características cabría destacar como definitorias sobre todo la fundamentación de los métodos empleados en la investigación psicológica controlada, así como el énfasis en la evaluación objetiva de las intervenciones.

La modificación de conducta tiene como objetivo el cambio a través de técnicas de intervención psicológica para mejorar el comportamiento de las personas, de manera que desarrollen sus potencialidades y las posibilidades disponibles en su medio, optimicen su ambiente, y adopten actitudes, valoraciones y conductas útiles para adaptarse a lo que no puede cambiarse.

El área de las modificaciones de conducta es el diseño y aplicación de métodos de intervención psicológica que permitan el control de la conducta para producir el bienestar, la satisfacción y la competencia personal y social, esta técnica se ha utilizado en diferentes campos, como el educativo, industrial, comunitario, deportivo, etc. En general la técnica de la modificación de la conducta, se define como todos los actos humanos observables y medibles (Walter, 1987).

1.2.3 Orientaciones de la modificación de la conducta

➤ Orientación conductual mediacional

Según Labrador, Cruzado y Muñoz (1999) también se le denomina enfoque E-R neoconductista o mediacional; las características básicas de este enfoque son:

1. El miedo y la ansiedad, como procesos mediacionales entre E-R.
2. Los procesos cognitivos tales como imágenes, la mediación verbal u otras semejantes se tienen en cuenta en la teoría y la terapia.
3. Se centra especialmente en trastornos relacionados con la ansiedad, fobias, obsesiones, agorafobias, trastornos sexuales y otros trastornos.
4. Las técnicas de tratamiento que se utilizan fundamentalmente se basan en el condicionamiento clásico: desensibilización sistemática, inundación, recondicionamiento del organismo, detención del pensamiento; etc.

➤ Orientaciones basadas en el aprendizaje social

Ésta orientación considera que la determinación del comportamiento depende de los estímulos ambientales, físicos y sociales, de procesos cognitivos (percepción, interpretación y valoración de estímulos) y patrones de conducta del sujeto, que a su vez modifica su propio medio. Es decir, en el determinismo recíproco de estos tres elementos reside la causa de la conducta.

Labrado (1990) señala que diversos autores como Bandura (1969,1986); Kanfer y Haerman (1985); Mischel (1973); Staats en Staats y Heady (1985), comparten el punto de vista de que es necesaria la base teórica de modificación de la conducta, añadiendo estos conocimientos a los ya aportados por el neoconductismo.

Las características fundamentales de esta orientación son las siguientes:

1. La regulación depende de la conducta de tres sistemas: a) los estímulos externos, que afectan en la conducta a través del condicionamiento clásico; b) las consecuencias de la conducta que ejercen su influencia a través del condicionamiento operante, y c) los procesos cognitivo mediacionales, que determinan los estímulos a los que se presta la atención, la percepción de los mismos y la propia influencia de factores cognitivos en el aprendizaje.
2. La influencia del medio sobre el sujeto está afectada por los procesos cognitivos que determinan la percepción o interpretación de aquel y/o variables del sujeto.
3. El énfasis en el constructor de autosuficiencia, que se refiere a los juicios personales acerca de la propia capacidad para realizar la conducta necesaria para obtener un resultado deseado. Las convicciones de eficacia personal influyen en la iniciación y perseverancia en el logro de los objetos específicos y en el cambio conductual.
4. El énfasis en la autorregulación y autocontrol.
5. Las técnicas empleadas integran los métodos basados en el condicionamiento clásico y operante con el aprendizaje vicario y los métodos de autorregulación.

➤ Orientación cognitivo-conductual

La actividad cognitiva determina que el comportamiento se centra en estructuras, creencias o supuestos:

1. El cambio conductual se haya mediado por las actividades cognitivas. Es decir, la identificación y la alteración sistemática de aspectos cognitivos desadaptativos producirá los cambios conductuales deseados.
2. La acepción del determinismo recíproco entre el pensamiento, el ambiente y la conducta.
3. La terapia está diseñada para ayudar al paciente a identificar, probar la realidad y corregir concepciones o creencias disfuncionales. Se ayuda a los clientes a que reconozca las conexiones entre las cogniciones, el efecto y la conducta, junto con sus consecuencias, para hacerles conscientes del rol de las imágenes y pensamientos negativos en el mantenimiento del problema.
4. Las técnicas aplicadas en este enfoque son las reestructuraciones cognitiva, solución de problemas, entrenamiento autoinstruccional, etc. En general, en la modificación cognitivo-conductual se utilizan manipulaciones ambientales como en otros enfoques, pero aquí tales manipulaciones representa ensayos de *feedback* informativos o experimentos que aportan una oportunidad para que el paciente cuestione, revalorice y adquiera autocontrol sobre conductas, sentimientos y cogniciones desadaptativas al mismo tiempo que práctica habilidades entrenadas.
5. La relación terapéutica es colaborativa y se enfatiza el papel activo del cliente.

1.2.4 Modelo conductista

Dentro de este capítulo, es importante, señalar la importancia del papel del modificador de la conducta ya que éste se ocupa principalmente de conductas inapropiadas o inaceptables que exhibe un individuo y de la intervención que puede diseñarse e imponerse para cambiar esta conducta observable.

Así pues, los teóricos profesionales conductistas ven las causas de la conducta humana como existentes fuera del individuo en el ambiente inmediato, así pues, la conducta del individuo es primordialmente determinada por fuerzas externas.

Walter, (1987) y Labrador, (1999) .señalan que la teoría conductista, incluyendo las técnicas de modificación de conducta y sus aplicaciones a problemas individuales y de grupo, tiene sus raíces en los escritos e investigaciones de Bandura (1969); Eysenck (1960); Hull (1943); Pavlov (1941); Skinner (1953,1971); Thorndike (1932); Watson (1930) y Wolpe (1961). El objetivo básico del modificador de la conducta, es la identificación de conductas inadaptadas que interfieren con el aprendizaje, y ayudar al niño a que desarrolle un comportamiento más adaptativo. Cada niño se considera como un candidato para aprender algo insignificante del grado de su psicopatología y otros problemas.

Existen diversas intervenciones específicas de modificación de la conducta que pueden aplicarse al esfuerzo por cambiar una conducta inapropiada.

Los procedimientos para aplicar la modificación de la conducta en el ambiente educativo requiere que el maestro:

- 1) observe y distinga la conducta que se va a cambiar,
- 2) seleccione reforzadores potentes presentes en un tiempo apropiado,
- 3) diseñe e imponga, con consistencia, una técnica de intervención basada en los principios del reforzamiento; y,
- 4) revise y evalúe la efectividad de la intervención.

1.2.5 Tratamiento conductual

El tratamiento conductual del retardo en el desarrollo presupone la manipulación de una serie de procedimientos que tiendan a diseñar el ambiente general e individual del sujeto, de modo tal que facilite y pruebe la adquisición de las

conductas que sean necesarias para remediar, al menos parcialmente dicho retardo. El tratamiento conductual según Walter (1987) abarca tres aspectos fundamentales: 1º la creación de nuevas conductas; 2º el aumento de frecuencia en conductas ya existentes, y 3º la supresión de conductas objetables. Esto se lleva a cabo mediante la manipulación básica la cual opera a través de los estímulos discriminativos y reforzadores, así como de otros estímulos con propiedades aversivas.

Dentro de la modificación de la conducta, ésta debe incrementarse, disminuirse, iniciarse o extinguirse, mediante una manipulación sistemática de sus consecuencias. Las consecuencias de la conducta humana, se clasifican en reforzamiento positivo y negativo, extinción y castigo. Así mismo, éste tratamiento conductual comprende dos etapas bien definidas: la primera se refiere al entrenamiento individual bajo condiciones controladas; y la segunda la intervención sobre el ambiente del sujeto, dirigido a obtener condiciones óptimas para el mantenimiento de la conducta ya adquirida, bajo tratamiento individual.

1.2.5.1 Reforzadores

Dentro de la primera etapa, del tratamiento se individualiza en términos de las especificaciones particulares del sujeto en cuestión. Para la adquisición de conductas se manejan términos como reforzadores, para entrar a este tema es importante tomar en cuenta algunas reglas que deben aplicarse en el proceso de modificación de conducta; las cuales manejan Labrador, Cruzado y Muñoz (1999) poniéndolas como cinco principios básicos:

Principio 1: El reforzamiento depende de la exhibición de la conducta, en este punto, si se intenta cambiar una conducta específica en un individuo mediante una intervención planificada es preciso reforzar sólo aquella que pretende modificarse.

Principio 2: La conducta, debe ser reforzada inmediatamente después de exhibirse, en éste punto, si en un programa de intervención planificada, los reforzadores se demoran, pueden reforzarse por accidente conductas no intencionadas (en vez de la conducta entrenada), aumentando así la probabilidad que una conducta no intencionada se manifieste en el futuro.

Principio 3: Durante las etapas iniciales del proceso de cambio de conducta, la conducta entrenada se refuerza cada vez que esta se presente, con esto se pretende mantener una conducta recién adquirida en la frecuencia apropiada, el reforzador deberá utilizarse cada vez que dicha conducta se exhiba.

Principio 4: Cuando la conducta recién adquirida alcanza un nivel de frecuencia satisfactorio, se refuerza intermitentemente, aunque en este principio pueda parecer una contradicción al principio 3, no lo es. El modificador de la conducta debe ser consistente en la aplicación del reforzamiento inconstante después de que la conducta se establece. Este procedimiento parece ser la única manera en que una conducta recién adquirida pueda establecerse con firmeza y volverse automantenida.

Principio 5: Los reforzadores sociales siempre se aplican con reforzadores intangibles, el objetivo final del proceso de modificación es el de ayudar al niño a ejecutar la conducta no por una recompensa tangible sino, por logro personal, como recompensa social: puede darse una sonrisa, una palmadita en la espalda, elogios o un guiño.

Una vez explicado ésto, se planteará a lo que se refiere el término reforzamiento positivo; éste consiste en administrar una consecuencia tan pronto se emite una conducta determinada, produce consistentemente un aumento en la probabilidad de presentación de la conducta, es decir, se hace más factible que una determinada conducta se presenta con mayor frecuencia en lo futuro. Los reforzadores consisten en lo que se denomina comúnmente como recompensas;

el reforzamiento continuo alterará su probabilidad, y la tornará más frecuente en lo futuro, aplicando el reforzamiento positivo para aumentar la probabilidad de una conducta determinada, que existía previamente en el repertorio del sujeto, pero, a niveles muy bajos.

Cuando el sujeto no muestra la conducta, para poder reforzarla, se hace uso de un método denominado moldeamiento por aproximaciones sucesivas, esto según Walter (1987) consiste en detectar cuál es la conducta final que se desea obtener; partiendo de esto se comienza por elegir una conducta más amplia en la cual esté incluida la que hemos previsto. Por ejemplo si se desea que el niño logre hacer contacto físico; el primer paso consiste reforzar al niño cada vez que este intente acercarse, después se debe reforzar al niño únicamente cuando se acerque a una determinada distancia, y no reforzarlo cuando ésta aumente, posteriormente; se reforzará al niño cuando éste permanezca alrededor del adulto, luego entonces, el reforzamiento se aplicará sólo cuando el contacto físico tenga las características deseada.

En general, el reforzamiento positivo es la presentación de un estímulo agradable después que la conducta deseada se ha exhibido. En el uso del reforzamiento positivo deben distinguirse dos aspectos diferentes, el primero es el mantenimiento de una nueva conducta, el segundo mantener ésta por un largo periodo; el propósito es lograr que una conducta se siga emitiendo indefinidamente incluso bajo condiciones distintas a las de su adquisición; es decir que no se quiere seguir reforzando siempre cada una y todas las conductas que se presentan.

Sin embargo, hay momentos en que el reforzador positivo no funciona, en éste caso se utiliza el reforzador negativo que se usa para aumentar la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto, a diferencia del reforzador positivo, en éste punto se retira un objeto o hecho como comúnmente antecede a las respuestas que nos interesa, no basta la

simple ausencia del objeto o hecho para que la respuesta sea reforzada negativamente, sino que es fundamental que esta respuesta sea el medio a través del cual se retire o se excluya aquel objeto o hecho (Kazdin, 1983).

En sí, es la eliminación de un estímulo aversivo ya funcionando, el reforzador negativo es eliminar al estímulo aversivo con la intención de aumentar la frecuencia de una conducta aceptable. A diferencia del reforzador negativo el castigo es la introducción de un estímulo aversivo con el propósito de disminuir la frecuencia de una conducta indeseable.

Es importante hacer notar que tanto el reforzador positivo como el negativo aumentan la posibilidad futura de las conductas. Otro tipo de programa de reforzamiento es el intermitente, este tipo de programa se utiliza para el mantenimiento de conductas ya que este programa consiste en presentarlo de manera alterna, o sea que no se refuercen todas y cada una de las respuestas del sujeto, sino, solamente algunas de ellas, este tipo de reforzamiento puede basarse en varias formas de presentación temporal, por ejemplo, puede programarse teniendo en cuenta el número de repuestas o también el tiempo que transcurre. Estos programas de reforzamiento intermitente se denominan de razón y de intervalo, respectivamente. El primero puede administrarse de manera fija o variable en base al número de respuestas.

Otro punto importante para fomentar la adquisición de una nueva conducta, es la imitación, ésta puede utilizarse únicamente con sujetos que poseen un repertorio conductual mínimo previo, lo cual hace que no siempre sea posible recurrir a él. En la imitación hay tres aspectos importantes: a) la semejanza entre la conducta del sujeto imitador y la del modelo; b) la relación temporal entre estas conductas; c) la omisión de instrucción explícitas para que el sujeto imite la conducta. Además de esto, no es indispensable que las dos conductas sean idénticas, basta con que se parezcan.

Para el control de la conducta otro aspecto importante, son: los estímulos, éstos son objetos o eventos que preceden a la respuesta que se refuerza, por tanto, éstas deben estar presentes siempre, sin embargo, hay momentos en que el sujeto realiza algún evento sin haberle dado el estímulo, a éste tipo de casos se le llama estímulo discriminativo, para evitar las repuestas que se dan sin previamente haber aplicado el estímulo se establece una relación, la cual se basa, en que ante una respuesta con estímulo se le dará al sujeto un reforzamiento, si no hay estímulo y aun así se da la respuesta no se da el reforzamiento.

Otro término importante que maneja Labrador (1990) es la generalización de estímulos, que es un procedimiento que tiene el propósito opuesto de aumentar el número de estímulos que controlan una conducta determinada, ésta consiste en presentar el reforzamiento de una respuesta asociado al mayor número posible de estímulos; por ejemplo, si se ha enseñado una conducta al niño y se desea que como paso siguiente, ésta se reproduzca; es decir, que el niño generalice ante la mayor cantidad de estímulos, basta con reforzar sistemáticamente la respuesta cada vez que se emita.

Éste tipo de procedimiento se emplea por lo general para el entrenamiento en socialización, donde se requiere que emita una misma respuesta ante todos los miembros de un determinado grupo social, por ejemplo, decir buenos días. Sin embargo, no solo, es conveniente esta generalización espontánea de la respuesta ante otros estímulos, sino, que se instituye un procedimiento explícito de reforzamiento de aquellas respuestas que se generalizan, es decir, que la generalización se restrinja o se amplíe depende directamente de las metas específicas del programa de entrenamiento elegido; el procedimiento consistirá en reforzar sistemáticamente ante uno solo, o ante muchos estímulos, respectivamente. En el primer caso se habla de control de estímulos, o control discriminativo, y en el segundo de generalización de estímulos y de respuestas.

Otro punto de relevancia dentro del control de la conducta son los reforzadores condicionados, un reforzador, es condicionado cuando éste puede sustituir al reforzador incondicionado que se utiliza, y se sigue manteniendo la conducta puesto que no disminuye sensiblemente su frecuencia, este tipo de reforzadores son los aprendidos.

Para el entrenamiento de conductas más complejas lo más recomendable según Labrador (1990, 1999) y Kazdin (1983) es el encadenamiento, este tipo de procedimiento consiste en descomponer una conducta compleja en conductas más simples, en sí, es desarticular en varios segmentos para lograr varios partes más simples de la conducta terminal o final que interesa que se trabaje por separado. Hecho ésto, se procede a unir los distintos componentes para rearticular la conducta compleja que en un principio se tenía. A este eslabonamiento de segmentos conductuales más simples en una sola conducta compleja, se le denomina encadenamiento. Para encadenar varias respuestas es necesario seguir un orden preciso que va desde la última respuesta, que es reforzada, hasta la primera de la cadena que es la que se halla más distante del reforzamiento.

Dentro de los reforzadores se encuentra también la probación y exposición del reforzamiento, este procedimiento se utiliza cuando el sujeto tiene poca familiaridad con el reforzador que se va a utilizar en especial, o cuando el reforzador va a ser administrado fuera de su contexto usual y consiste en hacer que el sujeto se familiarice directamente con el reforzador en la situación en particular en que va a ser reforzado, entrando en contacto directo con dicho reforzador.

1.2.5.2 Tipos de estímulos

Para el moldeamiento de las respuestas se utilizan los llamados estímulos suplementarios, estos se manejan generalmente dentro del las respuesta o bien

vinculados a la aplicación de reforzamiento positivo, éstas implican, la manipulación de muy variados tipos de estímulos, en ocasiones, requieren que el sujeto posea conductas previas que permitan la aplicación del procedimiento (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1999).

Dentro de este punto, se encuentran, los llamados estímulos instigadores, éste tipo de estímulos se utiliza generalmente en el moldeamiento mismo de la respuesta, o en la extracción de la respuesta que el sujeto ya posee; su función consiste en forzar la emisión de la respuesta, en consecuencia, se debe tener la certeza previa de que tal respuesta existe en el repertorio del sujeto como también que el estímulo elegido para instigarla sea el apropiado. En términos generales se pueden dividir a los estímulos instigadores en dos clases: a) físicos, y, b) verbales.

Su aplicación depende directamente de la conducta que desea reforzar. Los instigadores físicos se utilizan para producir emisión de respuestas motoras como la articulación vocal, movimientos corporales, actos tales como escribir, abrir una puerta, tomar un vaso, etc. La instigación asume tantas formas posibles como formas físicas tenga la respuesta. Si el niño no responde o repite la actividad entonces la respuesta se da realizando de nuevo el movimiento modelo, al mismo tiempo que se le toma del brazo al niño para guiar la imitación y reforzándolo al término de la respuesta.

El procedimiento se aplica cuantas veces sea necesario hasta que el niño se ajuste por sí mismo a las condiciones de reforzamiento de la imitación y no sea ya necesario, esto aplica también para el seguimiento de instrucciones, por ejemplo, si se le dice al niño siéntate y éste hace caso omiso, se repite nuevamente la instrucción verbal; si en el lapso de dos segundos el niño no la sigue, entonces el entrenador directamente lo toma y lo sienta en la silla y lo refuerza. Lo mismo sucede con los instigadores verbales, su forma especial depende directamente de la respuesta que deseamos obtener del niño (generalmente verbal también) pero

aquí el requisito previo es que el niño pueda emitir sonidos, éste tipo de procedimientos se utiliza en el entrenamiento de lenguaje.

Los estímulos de preparación, la función primordial de este tipo de estímulos es indicar, antes de que la situación de respuesta propiamente dicha se presente, cual es la respuesta y bajo que condiciones va a ser reforzada. En otras palabras, consiste en un procedimiento adicional que añade información respecto a lo que se espera del sujeto, en la situación particular donde se está reforzando una conducta especial.

Otro tipo de estímulos de preparación son las instrucciones, éstas instrucciones, igual que en la imitación, proveen al sujeto de información precisa sobre el tipo de respuestas que se quiere y las condiciones bajo las cuales va a ser reforzado. Una tercer forma de este tipo de estímulos son los discriminativos sobreimpuestos, éstos son estímulos que se agregan a una situación de respuesta en donde ya existe un estímulo discriminativo. Los estímulos de apoyo y desvanecimiento, éstos son los tipos de estímulos que ya tienen control sobre la conducta que deseamos reforzar dentro de una nueva situación, o bien son fácilmente discriminables por parte del sujeto, en consecuencia establecer una conducta apropiada ante ellos no representa una tarea difícil.

Asociado a la utilización de estímulos de apoyo, aparece un procedimiento adicional que reviste doble aspecto: el desvanecimiento de estímulos, que puede ser para identificar esos aspectos de alguna manera aditivo o sustractivo, según se añadan o se retiren estímulos, respectivamente. El desvanecimiento aditivo: al mismo tiempo que el sujeto responde correctamente ante los estímulos de apoyo, se introducen gradualmente los estímulos luego modificamos una o más propiedades hasta que alcance la forma final que se desea. Entonces, se aplica el desvanecimiento sustractivo de los estímulos de apoyo, es decir, se empiezan a desvanecer o suprimir gradualmente los estímulos de apoyo hasta que desaparezca por completo y quedan sólo los estímulos de control.

1.2.5.3 Reducción de conductas

Este tipo de procedimientos que persigue propósitos opuestos, es decir, debilitar, reducir la probabilidad de la conducta. Estos procedimientos se aplican cuando deseamos que desaparezca una respuesta que esta dentro del repertorio de conductas de un sujeto, trata de suprimir aquellas conductas cuyas consecuencias son aversivas o dañinas para otros sujetos o para el mismo sujeto, o que le impiden tener acceso a fuentes de reforzamiento adicionales dentro de estos procedimientos Olivares, Méndez y Belendez (2001) manejan:

- La extinción, consiste en suspender la entrega de reforzamiento, es decir, suprimir las consecuencias que siguen a determinada conducta, el efecto de ésta es la disminución gradual en la frecuencia de las respuestas hasta que desaparece completamente. Sin embargo, es conveniente señalar que al principio de la extinción hay una disminución gradual en la frecuencia de las respuestas hasta que desaparece completamente. Así mismo, es importante señalar que, cuando comienza la extinción, se produce un aumento transitorio en la conducta que disminuye luego rápidamente.

Para aplicar la extinción es necesario identificar el reforzador que mantiene la conducta, pues, de otra manera es imposible utilizar el procedimiento, que es un registro minucioso de las consecuencias de la conducta durante varios días, puede darnos un índice adecuado para ubicar al reforzador. Es decir, para que la extinción tenga efectos duraderos e incluso permanentes, es esencial que se mantenga la suspensión indefinida del reforzador sobre dicha conducta, pues, de otra manera la estaríamos reforzando intermitentemente (a veces sí y a veces no).

- Tiempo-fuera del reforzamiento: éste, es un procedimiento de gran utilidad cuando aun conociendo el reforzador que mantiene la conducta que se desea suprimir, no podemos suspender su administración. Lo que se hace

es sacar al sujeto de la situación cuando se emite la conducta que deseamos suprimir; como consecuencia, el sujeto pierde contacto con los estímulos discriminativos, reforzadores condicionados y reforzadores incondicionados. Así mismo, se maneja también el tiempo fuera parcial en el cual se retiran de la situación los estímulos discriminativos, reforzadores incondicionados, sin desplazar de la misma al sujeto.

- Castigo punitivo: éste, es un procedimiento mediante el cual aplicamos un estímulo punitivo (los estímulos muy intensos que causan daño, algún tipo de dolor o algún tipo de molestia) como consecuencia de una conducta; el efecto que persigue es la supresión de dicha conducta por reducción de su probabilidad futura; dentro de este procedimiento se encuentran dos requisitos, el primero que el estímulo punitivo se presente después de la respuesta y como consecuencia de ésta; el segundo, que efectivamente se reduzca la probabilidad de la conducta en cuestión.

- Estímulos aversivos condicionados: se relaciona un estímulo neutral que parece no tener efecto sobre la conducta, pero, para que sea un estímulo aversivo condicionado se le relaciona con un estímulo punitivo, el estímulo neutral puede ser una palabra, la apariencia física de una persona, un estímulo físico cualquiera, éste debe presentarse antes que el estímulo punitivo.

- Reforzamiento de conductas incompatibles: este procedimiento también se denomina de reforzamiento diferenciable de otras respuestas, puede asumir varias modalidades. Una en que la respuesta se especifica de manera objetiva, en forma tal que puede conocer la respuesta que corresponde a reforzar, otra que simplemente reforzamos cualquier respuesta que tenga lugar cada cierto tiempo, siempre y cuando la respuesta indeseable no se haya presentado.

- Costo de respuesta o castigo negativo, éste se emplea cuando el sujeto tiene a mano algún reforzador que es susceptible de ser retirado, cuando podemos quitarle al sujeto un reforzador que obra en su poder, el retiro del reforzamiento es inmediato, en éste caso no se hace uso de estimulación aversiva.
- Saciedad: esta técnica se basa en el manejo apropiado del reforzamiento en este caso la supresión de una conducta se basa en la utilización del propio reforzador que la mantiene. En éste caso, se puede pretender suprimirla porque produce efectos desagradables en otro, la aplicación de esta saciedad es simple en el sentido de que se aumenta en forma considerable el administrador del reforzamiento, como consecuencia o no de la conducta indeseable que está manteniendo, hasta que se sacia al sujeto, de manera que el reforzador pierde su valor como tal; ya que un reforzador que se presenta con mucha frecuencia y en grandes cantidades produce saciedad y pierde su eficacia en el mantenimiento de la conducta.
- La desviación: es el proceso de llevar algún elemento o actividad a la atención del niño antes de que éste inicie una conducta inapropiada. Los niños que están involucrados en actividades apropiadas y significativas tienen poco tiempo para implicarse en conductas inadecuadas.
- La sustitución: es el proceso de dirigir la atención del niño hacia una actividad aceptable cuando está ocupado en una inaceptable. La sustitución se implementa cuando está ocurriendo un conflicto entre el maestro y el niño, pero antes que alcance un nivel en el cual la restricción sea necesaria. En la sustitución, el adulto sugiere o le ofrece al niño una actividad alternativa.
- La restricción: es el proceso de establecer límites en la conducta de un niño de manera que éste no sea dañado, física o psicológicamente y prevenir el daño a la persona y propiedad de otros.

Las restricciones deben minimizarse para aquellas que son absolutamente necesarias. Sin embargo, algunos límites en la conducta son necesarios si es que se van a establecer y mantener la paz y armonía en el hogar y escuela.

Otros métodos para el manejo de la modificación de la conducta como mencionan Labrador, Cruzado y Muñoz (1999) son:

- ❖ *Generalización*, éste es el proceso mediante el cual una conducta reforzada en la presencia de un estímulo se manifiesta en presencia de otro. La generalización es un importante elemento de aprendizaje. Si este proceso no existiera, cada respuesta tendría que ser reaprendida en cada situación específica.

- ❖ *Discriminación*, por medio de ésta se aprende que se actúa de una manera en una situación y de otra en una diferente, ésta es el resultado de un reforzamiento, diferencia.

La manera en que se implementarán algunas de estas técnicas estará en función de la situación que se le esté enseñando al niño, él aprenderá cual es la mejor manera de actuar según el contexto social y las circunstancias en las que tiene que desenvolverse, ya que por ejemplo habrá situaciones en las que el niño deberá generalizar la respuesta ante un estímulo; así pues, es relevante abordar el tema de las habilidades sociales ¿qué son? ¿cómo se manejan o entrenan? y la relevancia que tienen en el desarrollo de los niños con autismo.

3.3 HABILIDADES SOCIALES

En este apartado se abordará, ya que el tema que se trabajará con el programa que se desea implementar es precisamente el entrenamiento de las habilidades sociales para la interacción con adultos y pares de un niño con autismo, este tema tiene relevancia ya que el área social es una de las más afectadas en las personas que padecen el síndrome. La importancia de que un niño tenga relaciones interpersonales con sus iguales le proporciona o lo lleva a conocerse a sí mismo y a los demás, en las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad, llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos forman su autoconcepto. Las relaciones con los coetáneos proporcionan también oportunidades de aprender muchas cosas de los demás (Monjas, 1997).

3.3.1 Conceptualización de habilidades sociales

Dentro de este capítulo es importante definir cual será la manera en la que se tratará el concepto de habilidades sociales. En relación a la definición de habilidades sociales se han dado diferentes definiciones al respecto de este término. Powers (2003) menciona que son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que ponen en juego en la interacción con otras personas, constructor, hipotético teórico global y un concepto multidimensional.

Gil y León (1998) toman las habilidades sociales como un conjunto de comportamientos para implementar tareas de índole interpersonal, para relacionarse con adultos y pares. Coincidiendo con estos autores Quill (1995; en Britton, 2005) define las habilidades sociales como comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente.

Por su parte, Kelly (2000) menciona que las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente; las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo. Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos, conductas o destrezas complejas para ejecutar o implementar tareas de índole interpersonal, para interactuar y relacionarse con iguales y adultos de forma afectiva y mutuamente satisfactoria dentro del entorno (Monjas, 1997).

En base a estas definiciones se puede decir que las habilidades sociales son un conjunto de conductas o comportamientos adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. Ningún niño nace sabiendo relacionarse adecuadamente con sus iguales. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten a los niños interactuar afectiva y satisfactoriamente con los demás, además de esto se requiere de diferentes componentes de autorregulación o autocontrol; emocionales, afectivos; y cognitivos, los cuales permiten dar respuestas específicas a situaciones determinadas.

La competencia social de un individuo varía a través de distintas situaciones que las normas sociales determinan por factores situacionales y culturales, estas competencias se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, estas conductas siempre se dan en relación a otras personas. Así pues para que se produzca una interacción es necesario:

- A) Iniciación por una persona
- B) Respuesta de la otra persona

Este principio es lo que lleva a la comunicación, a la adquisición de un lenguaje ya sea verbal, gestual, o escrito, sin embargo, la mayoría de los niños autistas no

adquieren el lenguaje. Así mismo, los problemas interpersonales son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte, por no decir la práctica total de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia adolescencia y la vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal.

1.3.2 Características de las habilidades sociales

Dentro de este tema de habilidades sociales se da el desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas habilidades y estrategias como son:

- Reciprocidad, lo que se da y lo que se recibe;
- empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas, habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro;
- intercambio en el control de la relación; unas veces dirijo yo y otras el otro niño;
- colaboración y cooperación;
- estrategias sociales de negociación y de acuerdos;
- autocontrol y autorregulación de la propia conducta;
- apoyo emocional y fuente de disfrute, afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud. Las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca;
- aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral y aprendizaje de valores.

La competencia social y las relaciones con los iguales son temas relevantes para la infancia, puesto que como mencionan Caballo (1993) retomando las ideas de Caballo (1987, 1991) y Kelly (1987) mencionan que:

- a) las conductas y habilidades de interacción social se aprenden;

- b) la teoría cognitiva social del aprendizaje defiende que muchos comportamientos son por observación de otras personas;
- c) el sujeto aprende a través de lo que se le dice a través del lenguaje;
- d) reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

Así mismo, la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive; y por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales ya que actúa como filtro y como llave para otros contextos. El entrenamiento de habilidades sociales es una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas, se incluyen técnicas que plantean objetivos de cambio y se utilizan estrategias de evaluación tanto motoras como cognitivas y efectivas.

Según Caballo (1993) el proceso del entrenamiento de habilidades sociales en su desarrollo completo, implicaría cuatro elementos que son:

- 1) Entrenamiento en habilidades, donde se enseñan conductas específicas que se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto.
- 2) Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas.
- 3) Reestructuración cognitiva, donde se tratan de modificar aspectos cognitivos como las creencias o el auto-lenguaje del sujeto.
- 4) Solución de problemas.

Puesto que los niños pasan gran parte del tiempo relacionándose entre si y con los adultos, en contextos sociales como la escuela, que incluyen, el aula y el recreo y en la casa con los padres y hermanos, es importante tomar en cuenta estos contextos. La escuela constituye pues uno de los entornos más relevante

para el desarrollo social de los niños y por tanto para potenciar y enseñar habilidades de relación interpersonal, es de gran relevancia.

3.3.3 Importancia educativa de las habilidades sociales para la integración de niños autistas

Con frecuencia se observa una gran dificultad en las personas con autismo para manejar las relaciones interpersonales, una de las causas por lo que se da esto, es por falta de habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás en las interacciones cotidianas. Durante la infancia algunos niños son incapaces de establecer relaciones de juego cooperativo con sus pares y no manifiestan la habilidades de interacción prosocial para desarrollar y mantener una amistad. Si a algunos niños que son “normales” en relación a sus características físicas y mentales les cuesta trabajo mantener relaciones de tipo social con las demás personas, qué pasa entonces con los niños que presentan alguna necesidad especial, como lo son, los niños con síndrome autista, que es precisamente el área social una de las más afectadas.

Como mencionan Gil y León (1998) es importante el tema de las habilidades de interacción social, en los niños con autismo ya que una de las características más relevantes de este síndrome es una imposibilidad de mantener relaciones con las personas tratase de adultos o de iguales. Una de las principales limitaciones que las personas con autismo padecen es una gran incapacidad para demostrar sus sentimientos, pensamientos, ideas y emociones de forma oral o escrita, y forzosamente tienen que ser interpretadas por los demás a través de ademanes y conductas fuera de lo común (González, 2000).

Es por ello que, mediante el entrenamiento de *Habilidades Sociales* se pretende que al niño se le facilite demostrar lo que siente por cualquier medio que sea socialmente aceptado. Puesto que la persona con autismo se encuentra centrada en sí misma, presentando un desorden severo y profundo de la conducta en

donde el sujeto se encuentra inmerso en su propio ser y generalmente carece de capacidad para prolongarse hacia los demás. En el autismo los primeros síntomas aparecen en la primera infancia y se caracterizan básicamente por mostrar una indiferencia hacia las demás personas y al entorno que lo rodea, variando de intensidad y de persona a persona.

En cuanto al área social, esta presenta serias deficiencias. Especialmente muestra conductas anómalas que impiden un adecuado desarrollo de esta área. Los problemas de relaciones sociales generalmente se dan antes de los 5 años y son muy graves, incluyendo un defecto en el desarrollo de la mirada directa a los ojos y del juego cooperativo y social. Es frecuente encontrar comportamientos ritualistas que pueden incluir conducta anómala con movimientos estereotipados, así como cierta resistencia al cambio, apego a objetos extravagantes y patrones estereotipados de juego.

Su capacidad para el pensamiento abstracto simbólico para juegos imaginativos aparece disminuida. Su actuación es mejor generalmente en los sectores relacionados con la memoria rutinaria o con las habilidades espacio visual en comparación con aquellas que exigen habilidades simbólicas o lingüísticas. Hay que mencionar también que las personas con autismo no presentan anomalías físicas aparentes generalmente, sino por el contrario desprenden un aire de simpatía que llama la atención a las demás personas (González, 2000). Es por esto, que el área de las relaciones sociales se encuentra de alguna manera dañada y las relaciones de los niños autistas son casi nulas.

Sin embargo, aunque haya personas que no manejen habilidades sociales, el relacionarse socialmente es una de las características del ser humano, sin embargo, los niños autistas no tienen esta capacidad, por esto, es el hecho de generar en ellos habilidades que puedan propiciar de alguna manera que los niños adquieran la capacidad para relacionarse con las personas. De esto, es importante destacar que para la adquisición de estas habilidades se basará primero en la

valoración y enseñanza de las habilidades básicas del ser humano para que, de esta manera, los niños autistas puedan adquirir o tener una relación social con otras personas, que es precisamente lo que no hacen ni tienen, siendo ésta una característica del síndrome autista.

Así pues, la experiencia personal cotidiana indica que se pasa un alto porcentaje del tiempo cotidiano en alguna forma de interacción social ya sea diádica o en grupo y se tienen experiencias de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, que la competencia social de un sujeto tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales (Monjas, 1997). Deutsch (2003) menciona que se deben proporcionar las opciones educativas más adecuadas para satisfacer las necesidades educativas de niño con autismo.

Es por esto, que la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos de manera significativa es un aspecto muy importante en el desarrollo infantil; la importancia y la relevancia de las habilidades sociales en la infancia viene avalada por los resultados de estudios e investigaciones en los que se constata que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985; en Olivares, Méndez y Meléndez, 2001). Además como menciona Rimland (1994) la intervención comportamental a edad temprana, tiene gran valor, en realidad es lo más importante para producir mejoría en el desarrollo de las áreas a entrenar en los niños autistas.

3.3.4 Descripción del programa de Habilidades Sociales de Verdugo

Para el entrenamiento de habilidades sociales se tomó como referencia el Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales de Verdugo (1997), en el cual marcan las pautas de cómo se puede entrenar a los niños con alguna necesidad especial en establecer relaciones sociales, por tanto, es importante hacer una descripción de las principales características de este programa y de su desarrollo.

Las características principales del programa siguen el análisis de modificación de la conducta, dentro de estas se ve:

- 1) Procedimientos de entrenamiento y manejo de conductas replicables.
- 2) Entrenamiento individualizado.
- 3) Observaciones directas y medidas de la respuesta.
- 4) Evaluaciones.
- 5) Análisis objetivo.
- 6) Tratamiento de las conductas prevocacionales implicando tres fases: adquisición, mantenimiento y generalización.
- 7) Centrarse en las habilidades sociales y vocacionales requeridas en la sociedad.
- 8) Aceptabilidad del esfuerzo programático general.

El programa de Habilidades Sociales de Verdugo (1997) agrupa a un conjunto variado de conductas cuya meta final es la de integración del sujeto en la comunidad, para ello entrena distintas habilidades dirigidas a incrementar la competencia social y adaptación al medio. El programa presenta una estructura y composición originales que amplían el concepto usualmente restringido de las habilidades sociales. Se plantean las habilidades necesitadas en la sociedad, más allá de la rigidez de los entrenamientos exclusivamente asertivos.

El programa comprende 6 objetivos generales, 17 objetivos específicos y 201 objetivos operativos. Los objetivos generales son los siguientes:

Objetivo General 1. Se abordan habilidades de comunicación verbal y no verbal que permiten al alumno expresarse de sí mismo, comprender y responder a las expresiones de otros. De esta manera se le prepara para que pueda participar en conversaciones con distintas personas y en distintas situaciones.

Objetivo General 2. Se compone de habilidades requeridas para el desarrollo de relaciones interpersonales, dentro de éste se incluyen entrenamientos dirigidos a que el sujeto tenga una información correcta sobre el sexo, aprenda los comportamientos adaptados y socialmente aceptables, sepa evitar situaciones de abuso sobre su persona.

Objetivo General 3. Agrupa habilidades denominadas instrumentales a fin de enfatizar su carácter de instrumento para desenvolverse con autonomía sobre su medio social.

Objetivo General 4. Se incluyen las conductas a desarrollar en distintos acontecimientos familiares, escolares y sociales.

Objetivo general 5. Es el relacionado con educación vial.

Objetivo General 6. Se compone de habilidades sociales relativas al consumo, medidas de seguridad y prevención de accidentes y comportamientos cívicos, en el medio ambiente. Son competencias del sujeto como ciudadano, conectadas con los nuevos conceptos de educación para la salud y el consumo que están desarrollándose en distintos ámbitos educativos.

Todos los objetivos generales con sus respectivos objetivos específicos y objetivos operativos podrán verse en el Anexo 9.

2 MÉTODO

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general

- ❖ Aplicar y evaluar un programa de entrenamiento de habilidades sociales, a un niño con autismo integrado en un aula regular. con el fin de mejorar la interacción con adultos y pares.

2.1.2 Objetivos específicos

- ❖ Determinar el nivel de habilidades sociales del niño con autismo.
- ❖ Implementar y evaluar el programa de entrenamiento de habilidades sociales de Verdugo (1997) para mejorar las interacciones con adultos y pares, de un niño con autismo.
- ❖ Analizar los cambios que surgen en las relaciones durante el entrenamiento.
- ❖ Determinar el impacto del programa en el desarrollo de habilidades sociales del niño con autismo

2.2 Tipo de investigación

La presente investigación se realizó por medio de un estudio intrínseco de caso. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2001) al ser el caso la unidad básica de la investigación, puede tratarse de una persona. Para este estudio, se tomó en cuenta, que el niño (caso) fuera considerado como típico, al ser un niño diagnosticado con autismo por un equipo multidisciplinario de especialistas.

El diseño de la investigación fue de tipo evaluativo, ya que una investigación evaluativa según Briones (1998) es la aplicación sistemática bajo un conjunto de actividades específicas aplicadas con estrategias para validar las acciones de un programa y evaluar su impacto de desarrollo costo-beneficio.

2.3 Selección del caso

La escuela derivó el caso de R, un niño de tres años, con diagnóstico de síndrome autista. El diagnóstico fue realizado por un equipo multidisciplinario de especialistas, entre los que participaron un psicólogo infantil, un neuropediatra y un paidopsiquiatra, además de personal docente de la escuela y los padres de familia. El participante se seleccionó por ser “caso típico” y por participación voluntaria de los padres y de la escuela. A petición de los participantes y de acuerdo con el artículo 122 del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2004) se mantiene el anonimato, por lo que se hace referencia al niño con autismo con la letra R.

2.4 Escenario

La investigación se llevó a cabo en una escuela privada de educación preescolar, ubicada en la Delegación Cuajimalpa, en el Distrito Federal. La escuela es de nivel socioeconómico medio alto. Se omiten los datos de identificación por cuestiones de confidencialidad.

2.5 Instrumentos

De acuerdo a las etapas de la investigación los instrumentos que se manejaron fueron los siguientes:

- ❖ Primera etapa: Entrevista a los padres, entrevista a la maestra, observaciones y evaluación inicial.
- ❖ Segunda etapa: Aplicación del programa
- ❖ Tercera etapa: Evaluación final

1.- Para recabar la información se utilizó una entrevista semiestructurada para este tipo de entrevista el investigador se basó en una guía de preguntas para efectuarla, sin embargo, conforme avanzó la entrevista el investigador tuvo la libertad de ir introduciendo preguntas adicionales para precisar u obtener mayor información sobre el tema que se esta investigando.

En la entrevista, se manejaron tres tipos diferentes de preguntas como son:

- Preguntas generales: este tipo de preguntas parten de planteamientos generales para ir llegando poco a poco al tema de interés.
- Preguntas para ejemplificar: este tipo de preguntas sirven como disparadores para exploraciones más profundas en las cuales se les solicitó al entrevistado que diera un ejemplo de un evento un suceso o una categoría.
- Preguntas de estructura o estructurales: El entrevistador solicitó al respondiente una lista de ítems a manera de conjunto o categoría.

El propósito de la entrevista fue obtener respuestas sobre el tema o el problema, para la realización de la entrevista fue muy importante que el entrevistador generara un clima de confianza en el entrevistado, que es a lo que se le llama *rapport*, y que desarrollara una empatía con él, además de esto, se organizó un ambiente adecuado para llevar a cabo la entrevista y evitar distractores.

2.5.1 Entrevista para los padres

Se constituyó por 57 preguntas, dentro de éstas se retomaron las preguntas que maneja Ribes (1984) en relación al autocuidado, las habilidades interpersonales y las relacionadas al tratamiento médico; para el apartado de las preguntas generales se retomaron las que plantea en la entrevista dirigida para habilidades sociales Caballo (1987, en Caballo 1993), esta entrevista estuvo dividida en cuatro apartados, el primero estaba compuesta de la ficha de identificación y de 22 preguntas generales.

El segundo apartado constó de 24 preguntas estructurales relacionadas al autocuidado, cada una de estas contiene habilidades que el niño debe tener para una buena ejecución de las actividades relacionadas con el autocuidado. En éste apartado se registraron las respuestas teniendo en cuenta como el niño realizó las actividades, ya sea que las realizara, Solo (S) Con Ayuda (C/A) o que

definitivamente No lo logre (N). (Nota: las palabras que están entre paréntesis son las claves que se utilizaron en la entrevista para el registro de las respuestas).

La tercera parte fueron preguntas de relaciones interpersonales, este apartado contenía 6 preguntas para ejemplificar, finalmente, la última parte constó 5 preguntas relacionadas al tratamiento médico, es importante tener en cuenta el tratamiento médico del niño, si es que se llevaba alguno, ya que, el medicamento puede repercutir en el desempeño académico y en las relaciones sociales que el niño pueda llegar a crear con sus compañeros (ver anexo 1).

2.5.2 Entrevista para la maestra

La entrevista se integró por 46 preguntas, también fue de tipo semiestructurada y retomada también de Ribes (1984) y Caballo (1987, en Caballo, 1993), la primera parte de la entrevista se refería a los datos generales de la maestra, a la relación de ella con el niño, y al motivo de la derivación. El segundo apartado contenía 13 preguntas en cuanto al comportamiento del niño en las actividades grupales en el salón de clases. El tercer apartado fue para obtener datos respecto a las relaciones con los compañeros en éste, se plantearon 9 preguntas. El cuarto apartado fue de preguntas generales, de éstas algunas también se plantean en la entrevista a los padres y son 18 las que se plantean en la entrevista a la maestra.

Finalmente, el último apartado constó de 3 preguntas estructurales, al igual que en la de los padres, cada una de las preguntas de esta sección contenía diversos tipos de habilidades con las cuales el niño debe contar para una buena ejecución de las actividades relacionadas con el autocuidado. En este apartado se registraron las respuestas, tomando en cuenta cómo el niño realizaba las actividades. Para el registro de las respuestas de esta sección se utilizaron las claves que se manejan en la entrevista a los padres (S, C/A, N) (ver anexo 2).

2.5.3 Observación participante

En este tipo de observación, el investigador se relaciona e interactúa directamente con el o los sujetos de observación. Dentro de esta investigación se registraron las observaciones diarias según las actividades que se realizaron en las clases tomando en cuenta las habilidades sociales que se presentaron y las dificultades para la ejecución de éstas, teniendo como apoyo registros por categorías para el desarrollo de las habilidades; además, se tomó en cuenta la existencia o no de reforzadores, estímulos u otros factores que pudieron influenciar positiva o negativamente las relaciones sociales.

Apartado 1

Registro de las observaciones,

Se utilizaron tres hojas diferentes de registro, la primera, (ver anexo 3) es una hoja multimodal en la que se registró la hora, la situación que se presentó la conducta social o antisocial, la respuesta de los demás (maestra, compañeros), en la quinta columna se registró si la acción la realizó solo, con ayuda o por imitación y en la última se anotó observaciones, que fueron puntos importantes que pueden servir para la intervención.

Un ejemplo del registro de ésta es:

Hora y día: 10:40 a. m., 25/mayo/2005

Situación: regreso al salón de clases

Conducta social o antisocial manifestada: mordió a uno de sus compañeros.

Respuesta de los demás:

- a) compañeros: rechazo e inconformidad;
- b) maestra: molestia y regaño.

Realizó solo, con ayuda o por imitación: estaba solo.

Observación: la indicación para todos era, esperamos aquí afuera, no abran la puerta, el compañero al que mordió estaba abriendo la puerta, él (R) decía no, al parecer, la reacción para que le hiciera caso fue morderlo.

Apartado 2

La segunda hoja, (ver anexo 4) fue de registro de frecuencia diaria de conductas, las anotaciones se registraron diariamente, la hoja se utilizó por semana, es decir, la jornada escolar semanal, que era de lunes a viernes, en esta hoja, se anotó la fecha del día de inicio de la semana y del día en que finalizaba, las bases para el registro fueron: (S) Solo, (C/A) Con Ayuda, (N) No lo hace, además de esto se anotaron cuantas veces la realizó al día la conducta, registrada como frecuencia.

Apartado 3

La última hoja de registro (anexo 5) fue para el análisis funcional de la conducta, esto se refiere, en la primera parte a la influencia de estímulos, el segundo apartado de esta columna fue referente a la influencia del organismo en la conducta, por ejemplo, al cansancio, ya que éste fue un factor que influyó en las actividades que realizó el niño con sus compañeros y en el deseo de realizarlas o de no hacer nada; en otro apartado dentro de esta columna se registró el tipo de respuestas que dio el niño a diferentes actividades, por ejemplo si son de tipo fisiológicas o cognitivas, entre otras.

Otro punto que se manejó dentro de esta columna es la influencia de los refuerzos en las conductas del niño, por ejemplo, sí al avisar que quiere ir al sanitario, se le da un dulce como reforzador; en el último apartado de esta columna, se manejaron otros factores que influyeron en la conducta que se presentó como son las fortalezas, las debilidades y el autocontrol del niño. La segunda columna de esta tabla fue para describir detalladamente qué estímulo, respuesta, reforzador, etcétera, utilizó el niño para llevar a cabo la actividad que se le pedía.

2.5.4 Evaluación inicial-final

Para la evaluación inicial (Anexo 6) se tomaron los objetivos que marca Verdugo (1997) en el Programa de Habilidades Sociales, los objetivos operativos son los que se tomaron como referencia, ya que son las habilidades que el niño tiene que

desempeñar. Sin embargo, no todos los objetivos específicos y operativos que aparecen en el Programa de Habilidades Sociales se manejaron en la evaluación inicial, ya que, en algunos se trata de habilidades que no eran aptas para la edad del niño; por ejemplo, lo relacionado con la sexualidad, dentro de este punto se manejaban temas como la menstruación; otro aspecto fue la redacción de documentos, puesto que el niño tiene tres años, aún no se encontraba ni en la edad ni en el grado para ser entrenado en habilidades de escritura, además de estos el objetivo relacionado con la información respecto al consumo y el de conocimiento y utilización del dinero, datos de trabajo, de la escuela

Los objetivos específicos, operativos que se eliminaron por estas circunstancias se pueden ver en el anexo 7. En el Anexo 8 se encuentran todos los objetivos sin modificaciones. Esta misma evaluación inicial se utilizó para la evaluación final.

2.5.5 Programa de Habilidades Sociales

El programa que se implementó fue el de Verdugo (1997) a partir de los resultados de las entrevistas, las observaciones y la evaluación inicial, se determinaron las habilidades que se iban a entrenar y las que era necesario reforzar. Así mismo, a este programa se le realizó una validación ambiental, ya que el programa se diseñó en España, por lo que existen términos que en ese país se utilizan cotidianamente, pero en México las connotaciones de esas palabras son diferentes, por ejemplo coger el lápiz (España) se cambio por tomar el lápiz (México).

Puesto que el programa que se implementó es muy extenso, se sugiere ver a Verdugo (1997) para ampliar la información sobre éste. Un ejemplo de cómo el autor plantea el manejo de las actividades para el entrenamiento de las habilidades sociales se encuentra en el Anexo 8, dentro de las fichas. Primero se manejó el objetivo operativo que son las habilidades a entrenar bajo éste se presentó el criterio de evaluación, este apartado describe los subcomponentes de la habilidad entrenada y/o los criterios para considerarla adquirida. Además,

especifica el número de observaciones a realizar y la tasa de éxito a obtener para considerar válida la adquisición. Tanto el objetivo operativo como el criterio de evaluación se refieren a conductas del niño. En el lateral derecho se encuentra el espacio de los materiales, en el que se anotan las distintas herramientas y materiales necesarios para entrenar la conducta.

Otro apartado que contienen estas tablas fue el de la descripción y metodología, en ésta parte se describieron las actividades instruccionales y técnicas a realizar por el profesor para que el niño pueda emitir la conducta requerida, por ejemplo: instrucción verbal, modelado. Otra parte importante, de la ficha fue la de observaciones en esta área se anotaron aspectos claves como del entrenamiento, de las actividades de generalización, de las tareas para casa, de las indicaciones metodológicas.

En cuanto al registro para la evaluación se manejó la hoja de registro que plantea Verdugo (1997) (ver anexo 9), en esta hoja se manejan datos como el programa aplicado y el objetivo entrenado. El cuerpo de la hoja la constituyen los apartados de ensayos y sesiones, los cuales se dividen en línea base, que consta de tres anotaciones y los entrenamientos. Cuando el niño realiza la habilidad en los tres ensayos de línea base, no se procede al entrenamiento. Pero si titubea algún ensayo, se inicia el entrenamiento hasta superar lo establecido en el criterio de evaluación de la ficha de trabajo. En la parte inferior, se anotan la fecha de cada sesión y el número de ensayos realizados.

En la parte inferior de la hoja de registro se describía el código o sistema de anotación que se empleó:

C=Ensayo incorrecto, no hay respuesta, **X**=Ensayo correcto sin ayuda, **F**=Ensayo correcto con ayuda física, **G**=Ensayo correcto con ayuda gestual, **V**=Ensayo correcto con ayuda verbal, cuando el niño supera el objetivo se anota *. Si tras 25 ensayos el niño no supera la habilidad, se anota ⊙.

2.6 Consideraciones éticas

Un tema importante dentro de la investigación es la ética autores como Kerlinger, y Lee (2001) mencionan que cuando se llevan a cabo estudios respecto al comportamiento humano éstos pueden estar en riesgo, por engaño, violación a la privacidad y/o confidencialidad.

De acuerdo a la Sociedad Mexicana de Psicología (2002), en el código ético del psicólogo se manejan los siguientes puntos que son relevantes para el desarrollo de una investigación con ética.

Justicia, responsabilidad y consentimiento informado. Antes de iniciar la investigación, se realizó un acuerdo con los participantes (personal docente de la escuela y padres de familia), para obtener su consentimiento informado; explicando los objetivos, las características del *Programa de Habilidades Sociales*, los instrumentos, métodos y tiempos en los cuales se iba a implementar.

Desengaño. Antes, durante y después de la recolección de los datos, se les explicó a los participantes, cuidadosamente la naturaleza del estudio, con el fin de eliminar cualquier concepto erróneo que pudieran tener acerca del mismo, en particular, con los resultados esperados y el uso de la información.

Libertad de coerción. Se hizo del conocimiento de los participantes, que su participación era voluntaria y que podían abandonar el estudio en cualquier momento, sin penalización ni repercusión alguna.

Confidencialidad. Con el fin de proteger en anonimato la identidad de la escuela y de los participantes, se garantizó que los datos que se obtuvieran de ellos serían salvaguardados, por lo que se utilizaron letras seleccionadas al azar, en la exposición de resultados.

Lenguaje. Con el fin de mantener la integridad del niño participante con discapacidad, se decidió abstenerse del uso de lenguaje considerado negativo u ofensivo, por lo que se emplea el término *niño con autismo* para referirse al atributo de la persona y no a la persona.

Así mismo, dentro del ámbito de la discapacidad, los profesionales que laboran directamente con personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, así como con sus familiares deben tener en cuenta los derechos de estas personas, las normas de comportamiento comunes a la psicología que se vinculan directamente con la educación especial y las necesidades y particularidades de cada persona (García, Arias, Castro, Mora, y Fernández, 2003).

3. RESULTADOS

3.1 Evaluación diagnóstica

Datos personales:

Nombre: *R*

Edad: 3 años

Fecha de nacimiento: junio de 2002

Grado escolar: kinder I

Motivo de derivación:

La maestra de grupo derivó al niño al departamento de psicología de la escuela, ya que presentaba conductas agresivas y extrañas, posteriormente, los padres llevaron a *R* al Hospital Psiquiátrico Infantil donde se le diagnosticó por personal médico, como un niño con autismo leve. Para corroborar este diagnóstico, los padres del niño se dirigieron con equipo de especialistas en Estados Unidos, quienes confirmaron el diagnóstico.

Apariencia física:

El niño es el más alto, en proporción con sus compañeros de grupo, su apariencia es normal, siempre se observa cuidado y limpieza en su aspecto físico.

Antecedentes de desarrollo

Los padres refieren, que fue un embarazo normal, sin embargo, desde pequeño los padres observaron una diferencia en comparación con su hermano, ya que *R* presentaba continuos berrinches, en ocasiones sin motivo aparente, no emitía sonidos, fijaba mucho su atención en los coches (de juguete), posteriormente comenzó a jugar mucho con los carros y podía pasar mucho tiempo con esa actividad.

El niño se percataba de los trayectos en las salidas de casa y cuando había cambio en la ruta o en la rutina se presentaban crisis de llanto interminable;

además, no hablaba, sus movimientos eran torpes, por lo cual tomó una terapia de neurodesarrollo por seis meses; ésta se suspendió cuando R entró a la escuela. En general, R ha sido un niño sano, pues no ha tenido ninguna complicación de salud seria.

Información del entorno:

➤ Contexto socio-familiar:

Cuando *R* nació su mamá tenía 26 años de edad y el padre con 27, *R* es el segundo hijo del matrimonio, su hermano es 1,10 años más grande que él. En la actualidad *R* cuenta con 3 años de edad. El grado de autonomía de *R* en el contexto familiar es reducido, la mayor parte del tiempo se le debe de asistir diversas tareas por sencillas que parezcan, aún utiliza pañales entrenadores. La relación con los padres es llevadera, puesto que ellos describen una relación alejada por parte del niño, la relación con el hermano no es muy buena, puesto que *R* lo agrede continuamente.

Dentro del entorno hay diferentes recursos que favorecen la integración social, sin embargo, es difícil que *R* ingrese a estos lugares ya que agrede a los niños que se le acercan o simplemente se aleja de las personas.

➤ Contexto escolar:

La distribución del salón de clases favorece la integración social, ya que está acomodado para trabajar en pequeños equipos y dentro del salón hay diversos rincones de juego y trabajo, sin embargo, el poco conocimiento de las necesidades de *R* ha hecho que no se favorezca la integración y aumenten las conductas disruptivas y, por lo tanto, disminuya el acercamiento de *R* a sus compañeros y de éstos hacia él.

Necesidades educativas especiales

R fue diagnosticado con autismo leve; sus principales necesidades están relacionadas con las dificultades que presenta en establecer relaciones sociales, incluyendo la comunicación-lenguaje y la presencia de conductas disruptivas.

Propuesta:

Puesto que las necesidades más significativas de *R* son en relación con las dificultades en la adquisición y puesta en práctica de habilidades sociales, se propuso llevar a cabo un entrenamiento de habilidades sociales, el cual, cubre los aspectos más preocupantes en los contextos familiar y escolar, y en el desarrollo de *R*. Se sugirió que este programa se llevara a cabo de acuerdo a las dinámicas escolares, durante el ciclo escolar comprendido de Agosto de 2005 a Junio de 2006.

3.2 EVALUACIÓN INICIAL DE HABILIDADES SOCIALES

Esta evaluación se llevó a cabo en un período de dos meses el cual abarcó mayo y junio del 2005, en base a las diferentes características que se marcan en el programa y de acuerdo al diagnóstico de autismo leve que se había dado y a las necesidades de *R* que se pudieron observar (ver figuras 5.1, 5.2 y 5.3), se tomó la decisión de establecer un entrenamiento de habilidades sociales para que el niño mejore a partir de éste las relaciones con sus pares y adultos ya que como se ha planteado a lo largo del trabajo una de las necesidades más relevantes de los niños autistas y sin duda, una de las características más relevantes de este síndrome son las dificultades que se presentan para establecer relaciones sociales.

Para tener una base de las habilidades que el niño debía tener en esta edad, se tomaron en cuenta los puntos que de acuerdo al nivel educativo la escuela planteaba que el niño tuviera, como: el relacionarse con sus compañeros, manejo de conductas aceptables para establecer estas relaciones, manejo de juegos, préstamo de juguetes entre otras. Y teniendo en cuenta la relación de éstas con las habilidades que se marcaban en el programa a trabajar, se pudieron establecer los puntos más importantes a trabajar con *R* que son: comunicación verbal y no verbal, habilidades de interacción social, habilidades de autonomía personal, comportamiento adecuado en diversas situaciones y conductas adecuadas de convivencia.

De acuerdo a las habilidades que marca Verdugo (1997), en su programa de habilidades sociales; se pueden rescatar varias categorías para el manejo de estas habilidades, dentro de éstas se encuentran: habilidades de autonomía personal, las cuales abarcan aspectos como la estimulación global de conductas básicas, estas habilidades pretendían que el alumno atendiera sus necesidades básicas de orden biológico, afectivo, lúdico y social. Otro punto es el que se refiere a la vida cotidiana, estas actividades pretendían que el niño se acostumbrara a realizar “con el máximo de autonomía” el mayor número de tareas posibles en su hogar, teniendo siempre en cuenta su edad y las actividades que él podía llevar a cabo.

Otro de los aspectos es el de vida recreativa o tiempo libre, este punto manejaba las actividades que podía llevar a cabo el niño durante este tiempo y la utilización de diversos materiales y servicios recreativos, otra de las categorías que se maneja es la de habilidades académica, así mismo, también se manejaron las habilidades de comunicación verbal y no verbal con lo cual se pretende que el alumno aprenda a expresarse, comprender, y responder a las expresiones de otros, este punto se manejó para que el niño pudiera participar en conversaciones con distintas personas y en distintas situaciones. Entre los aspectos que se manejaron, se encontraron las habilidades requeridas para el desarrollo de relaciones interpersonales, dentro de este punto se incluyen conductas para desarrollar satisfactoriamente distintos acontecimientos familiares, escolares y sociales.

La primera etapa de la investigación fue la evaluación inicial en esta se llevaron a cabo las siguientes actividades: 1. entrevista a los padres, 2. entrevista a la maestra, 3. evaluación inicial basada en el programa de habilidades sociales de Verdugo (1997).

Para fines de la evaluación, se utilizaron como apoyo la entrevista a los padres en ésta se pudieron rescatar varias de las necesidades de R para relacionarse con las personas, sean éstas parte de su hogar o externas a éste, el comportamiento y las casi nulas habilidades de autocuidado, el nulo lenguaje como instrumento de comunicación activo y el rechazo a los cambios en su rutina fueron los principales problemas que los padres veían en su hijo. Para tener una descripción más clara

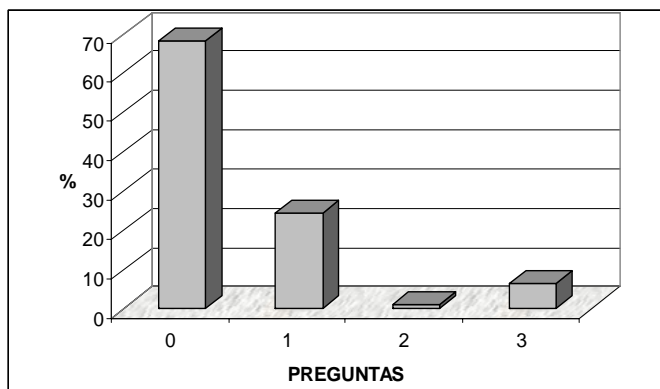


Figura 3 1 Entrevista a los padres

de las necesidades que veían los padres en su hijo se puede revisar la siguiente tabla como se puede notar en la tabla únicamente el 1% de las actividades eran habilidades que R tenía adquiridas y era capaz de realizar solo (la entrevista de los padres se puede revisar en el anexo 1).

En cuanto a las habilidades que era capaz de hacer prestándole ayuda se pudieron ubicar un 24% de las cuestiones, éstas ayudas tiene que ver con ayudas verbales, físicas o modelado la mayor parte de las habilidades que R debía tener no las ejecutaba por diferentes aspectos; el porcentaje estimado es de 68%, finalmente, seis de las cuestiones fueron invalidas por no haber obtenido respuesta de ninguno de los padres.

Los valores que se le asignaron a las respuestas son los siguientes: 0 si las actividades no las hacia, 1 si las hacia sólo con ayuda y 2 si era capaz de llevar a cabo las actividades por sí solo, para las preguntas en las cuales no se obtuvieron ningún tipo de respuesta se asignó el valor 3.

Para complementar esta información y puesto que el entrenamiento se llevaría a cabo en el ámbito escolar fue de relevancia la información que la maestra de grupo aportó, para recabar esta información se utilizó la entrevista.

Las principales problemáticas que ocurrían dentro de la instancia escolar, eran en reciprocidad a las relaciones que *R* establecía con sus compañeros, ya que éstas eran principalmente de agresión hacia los niños del grupo, el lenguaje era otra de las problemáticas, él no era capaz de comunicarse con sus pares ni con su maestra, por lo cual, *R* permanecía aislado del grupo. Los datos rescatados de la

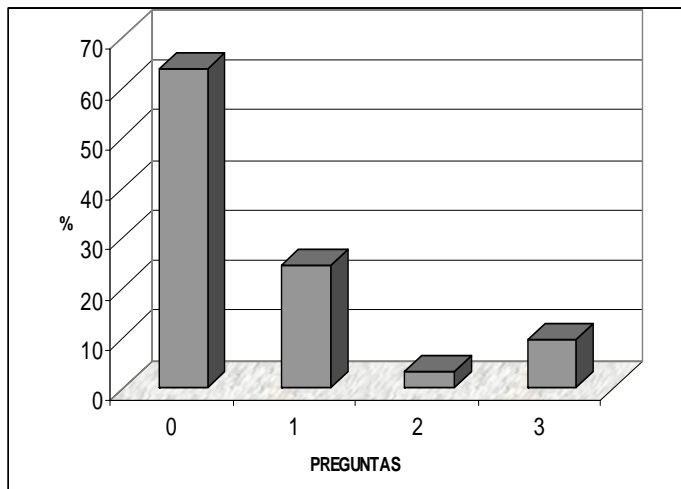


Figura 3 2 Entrevista a la maestra

entrevista a la maestra se encuentran en la siguiente figura:

Para ésta se manejo el mismo rango de valores que en la entrevista a los padres. Los porcentajes obtenidos de esta fueron 64% de las cuestiones no las realizaba, el 25% sólo con ayuda y únicamente el 3% era capaz de realizar solo; al 10% de las cuestiones no contestó por no tener

conocimiento de estos datos.

Para complementar la información y tener en cuenta a partir de qué punto se iniciaría el entrenamiento se utilizaron como evaluación inicial los objetivos operativos que marca Verdugo (1997); a partir de la información rescatada durante este período se realizó la toma de decisiones. Para llevar a cabo ésta se tomó en cuenta cuáles eran los puntos más relevantes a trabajar con *R* de acuerdo a las necesidades que presentaba el niño dentro de los ámbitos escolar y familiar, teniendo presentes las principales necesidades que tanto padres como maestra habían notado en el desarrollo de *R* y dado el bajo rendimiento que tenía en establecer relaciones sociales con pares y adultos. Cabe mencionar que de la evaluación se tomaron en cuenta los objetivos de habilidades de comunicación verbal y no verbal, interacción social, habilidades de autonomía personal y los repertorios de conductas adecuadas de convivencia en diversas situaciones, dado que la edad de *R* es de 3 años.

Se puede concluir, en esta primera etapa que uno de los aspectos más preocupantes de *R*, fue la dificultad que presentó para relacionarse con sus pares, el complejo manejo de diferentes conductas antisociales a que se enfrentan sus padres, las agresiones y el manejo del autocuidado.

A continuación se hace un análisis cualitativo de las dificultades más notables que *R* presentaba en sus habilidades sociales.

- Ausencia de interés por las interacciones con pares y adultos fueran conocidos o no.
- *R* no usaba el lenguaje como medio de comunicación.
- Dificultad para comunicarse socialmente.
- Expresaba sus sentimientos de forma aislada y por medio de conductas.
- Tenía poca tolerancia a los cambios tanto en el entorno familiar como escolar.
- Evitaba el contacto físico (más en la escuela, en casa esto no se presentaba).
- Evitaba el contacto visual.
- Le disgustaba el ruido.
- Le costaba trabajo seguir las reglas o límites específicos.
- Presentaba conductas impulsivas.
- El juego se daba de manera aislada.

Por tanto, las dificultades más sobresalientes son las que tienen que ver con las interacciones sociales. Para ampliar más este apartado, es importante revisar la evaluación inicial y los datos rescatados de ésta, ya que es la manera en que, en general y según los objetivos operativos que se van a tomar como base para la aplicación del entrenamiento de habilidades sociales, es como se encuentra el niño hasta el momento. A partir de estos datos se pudo saber el punto de partida para el entrenamiento ya que era importante saber qué podía lograr *R* solo, que con ayuda y que no hacía.

Los datos de esta evaluación se pueden observar a continuación:

De los 76 puntos que se evaluaron el 6% lo hacía solo, el 20% con ayuda y un 74% no lo hacía, por lo tanto, se decidió que se reforzarían las habilidades que ya

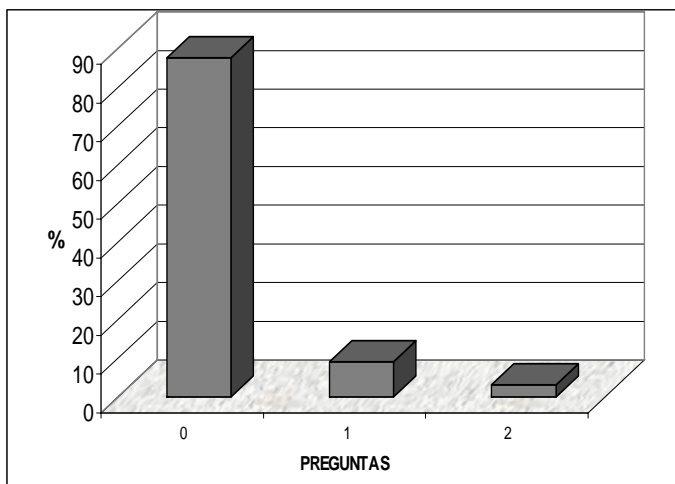


Tabla 3.3. Evaluación inicial

tenía adquiridas, se trabajaría para que las que realizara con ayuda; y al final del entrenamiento fuera capaz de realizarlas por si mismo; se trabajaría para que las habilidades que aún no lograba hacer, las pudiera ejecutar en su mayoría solo y las más complejas para él con apoyo del adulto.

3.3 DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Las actividades se llevaron a cabo de acuerdo a la dinámica escolar, la mayoría de las actividades que se plantean en el programa eran posibles de reforzar y de enseñar ya que la dinámica grupal permitía que se llevara a cabo esto. Dentro de este entrenamiento participaron tanto los padres de familia, la maestra de grupo, los compañeros, la asistente de grupo y el investigador. Lo primero que se tuvo que hacer era establecer empatía con los padres de familia, la maestra, los compañeros y la asistente ya que todos formaban un grupo de trabajo y eran las personas más cercanas a *R*, para poder establecer un entrenamiento adecuado fue muy importante tener coordinación entre todo el grupo de trabajo.

Las actividades del entrenamiento se adecuaban a las actividades grupales esto para evitar un descontrol de los objetivos que se tenían por parte del colegio y para evitar que *R* tomara el entrenamiento de manera aislada de sus compañeros, con esto se buscaba que fuera realmente relevante para él, ya que era el estar

cerca de personas una de las dificultades que más se presentaba, además de esto, el entrenamiento que se llevó a cabo en una escuela regular, y por tanto no se podía estar moviendo a *R* del salón de clases, se buscaba lo más beneficioso para *R* y si la dificultad estaba en establecer relaciones sociales con las otras personas y en poder hacer uso de habilidades de tipo social, lo primero era enseñar tolerancia ante las personas y los cambios, para ello era necesario que *R* formara parte de un grupo.

3.4 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa se aplicó durante el ciclo escolar comprendido de agosto de 2005 a junio de 2006 durante la jornada escolar de 9:00 a 13:00 hrs.

A continuación se manejan siete tablas que corresponden a los objetivos generales algunos de estos con sus respectivas continuaciones de tabla por objetivos específicos los cuales se manejaron en el Entrenamiento de Habilidades Sociales; dentro de cada tabla se hace una descripción breve de la manera en que se llevaron a cabo las actividades, las explicaciones de la puesta en práctica de los objetivos que se marcan en el programa de Verdugo (1997) y los cuales debían ser entrenados.

La primera columna contiene cada uno de los objetivos operativos que se aplicaron, la segunda la descripción de la puesta en práctica de las actividades con algunas de las instrucciones que se le daban a *R* para llevar a cabo el objetivo.

Cada una de las actividades se entrenaba cuantas veces se presentaba a lo largo del día en la jornada escolar, a los padres se les dieron unas hojas con la descripción del manejo de diversas conductas, para el apoyo en casa.

Tabla 3.4. 1. Descripción del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales

Objetivo general 1 Habilidades de comunicación verbal y no verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.	
Objetivo específico 1.1. "Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas".	
Objetivos operativos	Descripción
Muestra conductas verbales y no verbales de "escucha activa" a su interlocutor.	El entrenador se agachaba para buscar la mirada de <i>R</i> se tomaba su cara entre las manos para conseguir su atención, las instrucciones eran "escúchame" (seguido del señalamiento de las orejas) se le daba la instrucción de manera clara y precisa ("lleva tu silla a la mesa"). <i>R</i> ponía atención a lo que se le pedía.
Realiza/ejecuta instrucciones complejas que le da otra persona	Al principio del entrenamiento las instrucciones eran cortas las complejas se dividía en varias instrucciones cortas, conforme avanzo el entrenamiento estas fueron cada vez más complejas, al final del entrenamiento <i>R</i> era capaz de ejecutar instrucciones como: "a recoger, acomodas el material, pones tu silla en su lugar y te sientas por favor".
Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe o expresa claramente que no comprende lo que escucha.	Para el entrenamiento de este objetivo se comenzó por mensajes cortos, se le decían de la misma manera que las instrucciones, al principio el no decía si entendía o no, cuando lo hacia se acercaba a hacer lo que se le pedía, cuando no se quedaba parado y esperaba, al principio se le acompañaba para que ejecutara la acción después el entrenador esperaba a cierta distancia a que <i>R</i> ejecutara si lo hacia bien se le reforzaba diciéndole "muy bien <i>R</i> " sino se acercaba y repetía la instrucción.
Identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (por ejemplo: en una tienda, con un amigo, con un adulto desconocido).	Para esto fue necesario primero entrenar el acercamiento, al principio se le entreno para establecer un tipo de comunicación con el entrenador, el cual se manejaba de manera muy precisa, poco a poco los compañeros de <i>R</i> se acercaban a él para establecer una comunicación corta sin embargo, <i>R</i> no lograba comunicar de manera clara lo que quería, <i>R</i> comenzó a diferenciar que las conversaciones con los compañeros eran de juguetes (para esto se ejemplificaba con los carros que eran los juguetes más importantes para atraer su atención y que la maestra hablaba de materiales y trabajos, después de un tiempo.
En el transcurso de conversaciones, identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas en base a su expresión verbal y no verbal.	Para que <i>R</i> interpretara emociones por medio de una conversación primero se trabajo con palabras como "feliz" seguido de un gesto facial (sonriendo) y cambiando el tono de voz, después se trabajo con frases más largas de manera que <i>R</i> comenzó a externar emociones en sus conversaciones que cada vez eran un poco más complejas.
Durante la conversación, observa a sus interlocutores, identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, cortar.	Para que <i>R</i> observara a su interlocutor era necesario que éste se lo pidiera y en ocasiones tomarle el rostro entre las manos para que se lograra un contacto visual, una conversación continuaba el sabia que cuando se le decía "tu <i>R</i> " el continuaba, después cuando había un silencio él tenia que continuar poco a poco él comenzó a integrar esto a las conversaciones para concluir la conversación las palabras eran "esta bien"

En la tabla anterior se describe la manera en la que se llevaba a cabo el entrenamiento de las habilidades de comunicación las cuales para los niños con autismo representa una seria dificultad, para entablar algún tipo de comunicación con *R* requería tener su atención para lo cual fue importante el manejo de estos objetivos.

Tabla 3.4. 2. Descripción del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales

Objetivo general 2 Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.	
Objetivo específico 2.1. "Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer, y mantener una relación interpersonal".	
Objetivos operativos	Descripción
Saluda de forma adecuada a distintas personas de su entorno social.	El saludo fue del entrenador hacia <i>R</i> se le decía "hola <i>R</i> " y el repetía "hola", después cambio por "hola <i>R</i> buenos días" y el repetía "hola buenos días" luego de un tiempo sólo se le decía "buenos días" y después no sólo al entrenador sino también a la maestra le decía "buenos días" posteriormente a cualquier persona que le dijera buenos días él contestaba.
Se presenta, identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.	Primero la presentación fue con el entrenador poniendo la palma de la mano en el pecho se le decía "Ana" después poniendo la mano en <i>R</i> se le decía " <i>R</i> ", posteriormente se comenzó a utilizar la pregunta ¿cómo te llamas? Y la respuesta "yo me llamo Ana" y se le decía y tú (señalando a <i>R</i>) ¿cómo te llamas?
Presenta a sus compañeros	Esta era una práctica constante después de que <i>R</i> se identificara era necesario que identificara a sus compañeros, primero fue con dos de ellos, ellos decían sus nombres y <i>R</i> repetía luego entonces aumento el número de compañeros, hasta que <i>R</i> los identificara a todos después se comenzó por decirle "yo soy Ana, el es X y ella es "Y" y él lo hacia con otros compañeros
Se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.	Para esto ayudaban las figuras que tenia el piso los cuales eran cuadrados se le pedía al principio que estuviera a dos y después esta disminuyo a uno, el acercamiento cuando se trataba de una persona no era tan complicado el problema era cuando más de dos compañeros estaban muy cerca de el, por lo cual el buscaba alejarse un poco más comenzaba a ver los cuadros del piso.
Se despide de distintas personas de su entorno social.	Al igual que en el saludo o buenos días esto se dio primero con el entrenador cuando el se iba se le decía "adiós <i>R</i> " y el contestaba después esto se dio con otras personas
Hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas.	Se comenzó a dar por medio de los elogios que se le daban a su trabajo cuando llegaba al salón de clases con palabras como "que bonito <i>R</i> ", "que guapo", después cuando hacia un trabajo se le preguntaba "¿cómo te quedo?" y se le decía "muy bonito <i>R</i> " "el comenzó después a decir "esta bonito" a sus trabajos después se le decía "ve el de X, esta bonito". De esta manera <i>R</i> comenzó a observar no sólo lo que él hacia sino también lo que sus compañeros hacían

Tabla 3.4. 2. Continuación...

Objetivo general 2 Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales. Objetivo específico 2.1. "Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer, y mantener una relación interpersonal".	
Objetivos operativos	Descripción
En situaciones apropiadas, hace elogios y cumplidos a otras personas, y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen otras personas.	Sí, para esto sirvió como apoyo el punto anterior
Muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan y ofenden.	Lo primero que se hizo fue evitar la presencia de conductas inadecuadas como pegar o morder por medio de la anticipación (de conocer cuales eran las situaciones que a <i>R</i> le causaban algún tipo de conflicto) después se comenzó a decirle que recurriera al adulto esto es lo que funciona la ventaja fue que no sólo se utilizó como instrucción para él sino para todo el grupo.
Cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas.	Esta parte se ejemplificaba con ayuda de la maestra "M" por ejemplo M quería el carro con el que yo estaba jugando ella iba y me lo arrebatava ahí mismo se le decía "no M se pide por favor" y M decía "Ana me lo prestas por favor" y se le contestaba "si M". En otra ocasión se hacia pero ahora la asistente "A" tomaba el papel de M pero en este ejemplo yo le respondía "No A no te lo presto"
Hace favores y presta ayuda a otras personas cuando éstas lo necesitan o se lo piden directamente.	Al igual que en la anterior este objetivo se basaba en ejemplificar diversas situaciones en las que M pedía algo a Ana y esta daba las pautas, por ejemplo "me prestas el color rojo" "me ayudas por favor", estas en general eran las consignas que se le enseñaban a <i>R</i> poco a poco <i>R</i> comenzó a utilizarlas.
Responde de modo apropiado a las críticas que le hacen.	Para los trabajos se le mostraban dos trabajos de él el que estaba haciendo y otro que había hecho muy bien y se le decía " <i>R</i> este esta muy bonito y este no tanto "entonces el intentaba hacerlo mejor.
Se muestra sincero en sus relaciones con otras personas.	Conforme avanzó el entrenamiento <i>R</i> comenzó a mostrarse afectivo y a acercarse a las personas que quería, las palabras que utiliza son "te quiero mucho" esto se le mostraba en cualquier momento del día se acercaba uno a él y se le decía "te quiero mucho <i>R</i> "

Dentro del entrenamiento de las habilidades de interacción social, se llevaron acabo diversas actividades para que *R* comenzara a establecer relaciones con sus compañeros, como se puede observar en la tabla se establecieron diversas actividades para apoyar el entrenamiento de *R*

A continuación se describen los objetivos con respecto a los puntos que pueden apoyar a *R* en su autonomía.

Tabla 3. 4.3. Descripción del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales

<p>Objetivo general 3 Habilidades sociales instrumentales que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad. Objetivo específico 3.1. "Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre: servicios, actividades,... etc. de la Comunidad.</p>	
Objetivos operativos	Descripción
Pregunta y dice correctamente la fecha del día.	Todos los días se le decía "hoy es ..." y esto se manejaba también dentro de los contenidos escolares la maestra todos los días les decía que día era y les enseñaba los días de la semana, después se le hacía la pregunta que "día es hoy R" posteriormente él contestaba
Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diaria mente, pregunta la hora que es.	Para que R accediera a todas las actividades a lo largo del día se enseñó a trabajar con el reloj R aunque no sabía leer el reloj asociaba las actividades dependiendo la ubicación de las manecillas, primero se manejo esto con un reloj que tenía figuras que a él le gustaban en cuatro puntos y se le decía "R cuando la manecilla grande (se le mostraba cual era) llegue al carro azul (se le mostraba el carro) a comer" después el reloj cambio por reloj con números.
Da de forma clara y precisa las informaciones que le solicitan.	La información que se le solicitaba eran los nombres de los padres y del hermano y de él para esto se utilizaban fotos y tarjetas se le yo soy... mi mamá se llama. y mi papá... mi hermano se llama..., después se le preguntaba a él como se llamaba su mamá mostrándole la foto.
Responde a las informaciones que le demandan.	La información que se le demandaba era su nombre, edad, el nombre de sus papás, el nombre de su hermano, de algunos de sus compañeros y el de su maestra se le recordaban con fotos., Posteriormente se manejaban fotos y se hacía un recordatorio de lo que había hecho al final del día R trabajó (para cada acción se mostraba la foto), comió, fue a deportes, jugó y va al camión, después de un tiempo R era capaz de platicar lo que había hecho en la escuela.
Da un aviso o recado por teléfono,	De acuerdo a su edad la información que daba era muy corta y tenía que ver con su familia y con lo que iba hacer, esto se hacía jugando al teléfono, se le decía dile a "M que vas a jugar con X" se colgaban los teléfonos y se le preguntaba ¿qué le vas a decir a M? y si no contestaba volvía a tomar el teléfono, se le recordaba de nuevo la instrucción después se acercaba a M y le decía el recado.
Interpreta y responde a informaciones gráficas carteles, avisos, indicadores, instrucciones...).	Esta era una de las maneras en las que se entreno a R en varios objetivos como utilización de fotos, dibujos, él sabía asociar el dibujo o foto con una actividad o conducta.

A continuación se manejan dos tablas en las cuales se ponen en práctica diversas conductas para que R pueda participar activamente en diversos actos sociales.

Tabla 3. 4.4. Descripción del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales

<p>Objetivo general 4 Repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.</p> <p>Objetivo específico 4.1. "Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales".</p>	
Objetivos operativos	Descripción
<p>Permanece quieto y callado en los lugares públicos en los que es necesario</p>	<p>La consigna que se utilizaba para llevar a cabo el objetivo era: "silencio <i>R</i>", inmediatamente después el entrenador ponía el dedo índice en la boca. Y de esta manera <i>R</i> guardaba silencio. Se le mostraba en que momentos debía estar en silencio por ejemplo "cuando <i>M</i> habla silencio <i>R</i>" y se le mostraba el ejemplo.</p>
<p>Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.</p>	<p>Para propiciar la asistencia de <i>R</i> era necesario al principio estar cerca de él y evitar que se aglomerasen los niños muy cerca de él, poco a poco se comenzó a propiciar el acercamiento de uno de sus compañeros y se decía "<i>R</i> vas a estar con <i>X</i>" y se le preguntaba "¿hay muchos?" (refiriendo a los niños si había muchos cerca de él) "¡aléjate un poco!" y se le mostraba, así pues <i>R</i> empezó a buscar un lugar donde no hubiera tantas personas pero sin alejarse completamente de la actividad.</p>
<p>Invita y/o visita a familiares, amigos y vecinos, comportándose adecuadamente</p>	<p>Esto se entrenó casi a mitad del programa, puesto que lo primero era que él accediera a establecer relaciones sociales con sus compañeros, cuando esto se logró. Después por medio de un juego se le decía "<i>X</i> va a casa de <i>R</i>" "¡van a jugar!" poco a poco se propició por parte también del entorno esta situación ya que algunos de sus compañeros acostumbraban al final del día a irse en otro camión pues iban a casa de algún amigo en una ocasión <i>R</i> en el juego dijo "<i>X</i> va a mi casa a jugar" y <i>X</i> aceptó. Al otro día la mamá de <i>R</i> habló a casa de <i>X</i> para invitarlo por que <i>R</i> quería que <i>X</i> fuera a su casa a jugar</p>
<p>Se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas.</p>	<p><i>R</i> en general se comporta bien y cuando siente que muchas personas están cerca de él solo se aleja un poco o está con su familia y en caso de la escuela con cerca de uno de sus compañeros. (se maneja como en el objetivo Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares"</p>
<p>Felicita, en las situaciones apropiadas.</p>	<p>Las celebraciones de cumpleaños de sus compañeros en el salón de clases eran los momentos en los cuales se propiciaba más este punto el veía como los otros niños y el entrenador felicitaban al niño(a) del cumpleaños y se le decía "¡feliz cumpleaños!" así pues se le pedía que lo felicitara dile "¡feliz cumpleaños!" y él lo hacía, se dejó de pedirle y él continuó felicitando a sus compañeros cuando era algún cumpleaños.</p>
<p>Se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle o en recintos cerrados</p>	<p>Se maneja como en los objetivos Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares y Se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas.</p>

Tabla 3. 4.4. Continuación

Objetivo general 4 Repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos. <i>Objetivo específico 4.2.</i> "Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre, y asistencia a lugares de diversión y recreativos".	
Objetivos operativos	Descripción
Permanece quieto y callado en los lugares públicos en los que es necesario	Se maneja como en el objetivo "Permanece quieto y callado en los lugares públicos en los que es necesario"
Emplea parte de su tiempo libre en: juegos didácticos, trabajos manuales y artísticos, , escuchar música, lectura de libros y revistas,...	Era parte de su juego diario puesto que él se dedicaba a jugar en solitario.
Asiste y participa en asociaciones, clubes	Si
Se entretiene con juegos de mesa típicos: cartas, parchís, dominó, lotería...	Era parte de su juego diario puesto que él se dedicaba a jugar en solitario.
Realiza alguna actividad física durante su tiempo libre: piscina, bicicleta, marchas,...	Si le gusta nadar
Participa en juegos de grupos cooperativos y competitivos obedeciendo las normas y reglas establecidas.	Una de las acciones que se implementaron fue explicarle que "el material era para todos", "todos podemos jugar" y esto se implementaba por medio de las acciones se le entrenaba para que accediera de modo adecuado para que otros de sus compañeros utilizaran el material de trabajo
Va al cine o teatro con amigos de su misma edad	Las mamás organizan las visitas y él accedía a ir con sus compañeros
Participa en actividades deportivas.	Para que lograra seguir las reglas era necesario explicarle por pasos que es lo que tenía que hacer, para que lograra hacer una fila era necesario que él fuera al final para evitar aglomeraciones, los ejercicios se ejemplificaban y se le pedía que viera que es lo que tenía que hacer.
Se comporta adecuadamente en los lugares públicos de ocio y diversión, mostrando en todo momento conductas cívicas y de convivencia.	Maneja los puntos dados en el objetivo Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares y él muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan y ofenden.
En las tablas anteriores se manejan diversas situaciones para que R pueda ser participe de otras actividades recreativas para propiciar el aumento de sus habilidades sociales	

Tabla 3. 4.5. Descripción del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales

Objetivo general 5	
Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.	
Objetivo específico 5.1.	
"Conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes/viajero".	
Objetivos operativos	Descripción
Cuando se desplaza en grupo con otras personas, respeta los consejos de circulación peatonal.	Se le instruyo para que siga en su lugar cuando hay filas se le dice "R atrás de X" "no se corre" "caminando" se le muestra como se hace caminando, cuando baja las escaleras lo hace del lado de la flechas rojas y sube del lado de las flechas azules.
Responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.	Cuando va corriendo se le dice "R caminando" si no hace caso se repite la instrucción si ejecuta continua sino se le detiene y cara a cara se le dice "caminando R caminando"
Cuando viaja en coche particular sube y baja del coche de modo apropiado.	Se le mostraba el ejemplo, "mira R como bajamos", "mira R como subimos" una vez dado el ejemplo se le recordaba antes de subir
Cuando viaja en un automóvil/transporte particular, muestra la conducta adecuada durante el trayecto.	Antes de subir al auto se le dice a donde van ya que él conoce el trayecto y si hay un cambio en el se altera, por lo cual se le dice "hoy vamos por..." y el sube más seguro se le dice "sentado R".
Identifica las señales indicativas de parada de autobús, y discrimina la señal de la línea de autobús que habitualmente utiliza.	R sabe cual es el número del camión de la escuela para esto se le decía "R camión número 2" y cuando llaman al camión sabia que debía caminar hacia la salida para esto se le decía "vamos R" conoce su camión ya que este tiene dibujado un animal.
Espera al autobús.	Antes de salir del salón se le explicaba "R ya vas a casa y vas a ver a mamá".
Sube al autobús	Si aunque requiere ayuda por lo alto del primer escalón,"espera tu turno R"
Muestra la conducta adecuada durante el trayecto, cuando utiliza autobuses escolares	Antes de abordar el autobús se le dice "R espera para subir, sube, te sientas, esperas el cinturón" (para esto se le enseña una secuencia con fotos).
Desciende del autobús.	Si aunque requiere ayuda por lo alto del primer escalón Se le dice "espera a que llegue mamá"
Utiliza el autobús de modo correcto, respetando las normas de seguridad establecidas y mostrando conductas cívicas de cortesía y ayuda.	Para el logro de este objetivo se utilizan todos los objetivos anteriores de esta tabla.

Tabla 3. 4.5. Continuación...

Objetivo general 5
Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.
 Objetivo específico 5.2.
 "Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión"

Objetivos operativos	Descripción
Sintoniza y sabe utilizar los mandos de TV	Se le mostró el control de televisión y se le indico como prender apagar y los dos comandos para cambiarle.
Diferencia la publicidad y los distintos tipos de programas de TV: informativos y noticiarios, recreativos y de entretenimiento, infantiles.	El reconoce los programas que le gustan y los que no
Diferencia distintos tipos de publicaciones: libros infantiles, periódicos.	Para que se acercara a tomar los libros se le contaban por partes o se le mostraban los dibujos se le decía "hay de carros R "de esta manera se comenzó a propiciar el interés de R y se le decía ¿mira el carro dice?
Ojea y/o lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales en su entorno familiar y social.	Para lograr esto se retomaron los puntos del objetivo anterior. Le gustan muchos libros sobre todo los que tiene que ver con animales el los ve y pregunta ¿Qué dice?.

Objetivo general 5
Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.
 Objetivo específico 5.3
 "Conocimiento y utilización de Servicios Comunitarios".

Objetivos operativos	Descripción
Utiliza el teléfono particular.	Para este objetivo se retoman los puntos del objetivo "Da un aviso o recado por teléfono"
Utiliza los servicios sanitarios en las situaciones en que los necesita	Se le enseñaron los pasos para ir al baño, para esto se utilizó una secuencia de dibujos.

En las dos tablas anteriores se describen diferentes objetivos para que *R* pueda tener un mejor manejo de su conducta cuando hace uso de diversos servicios que le brinda la comunidad.

A continuación se presentan algunas conductas civiles para mejorar la convivencia con otras personas, dentro de estas se encuentran conductas para evitar o prevenir accidentes.

Tabla 3. 4.6. Descripción del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales

<p>Objetivo general 6 Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana de modo que se facilite el bienestar social del alumno Objetivo específico 6.1. Se comporta cívicamente en lugares de gran afluencia de personas.</p>	
Objetivos operativos	Descripción
<p>Cuando está en la escuela, presta ayuda a las personas que lo necesitan.</p>	<p>Para entrenar este punto se ejemplificaba con la maestra de grupo M pedía ayuda para armar un rompecabezas “me ayudas por favor” y Ana le decía “sí” y las dos se ponían a trabajar después se le pedía a R que ayudara a algo y el se acercaba.</p>
<p>Comparte y presta sus objetos personales.</p>	<p>El entrenamiento se manejo de la misma manera que el objetivo Cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas. Otra de las instrucciones que se le decía era “es para compartir” cuando se trataba de material de trabajo para todos.</p>
<p>Se comporta democráticamente en los grupos.</p>	<p>El accedía a las actividades o juegos, se le explicaba “vamos hacer...” y se le enseñaba, cuando no estaba de acuerdo se le decía por ejemplo jugamos... y después lo que tu quieres trato”</p>
<p>Colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares de común utilización, y participa activamente en la mejora de este lugar.</p>	<p>Dentro de salón de clases a la hora de jugar cada niño o grupo de niños podían tomar un material pero llegada la hora se les pedía que recogieran, todos colaboraban, sin embargo, a R le costaba trabajo dejar de jugar así que se le decía “a recoger R y se le enseñaba recogiendo algunas cosas y cuando otro niño estaba recogiendo y R aun no comenzaba al otro niño se le decía “muy bien X” de esta manera R comenzaba a recoger.</p>
<p>Muestra conductas de solidaridad, tolerancia, respeto... hacia otras personas.</p>	<p>Cuando se trataba de recoger y él ya había terminado con lo que estaba jugando se le decía “me ayudas R” y se le daban otras cosas para acomodar, y al niño X al que le había ayudado se le pedía que le diera las gracias a R.</p>

Tabla 3. 4.6 Continuación....

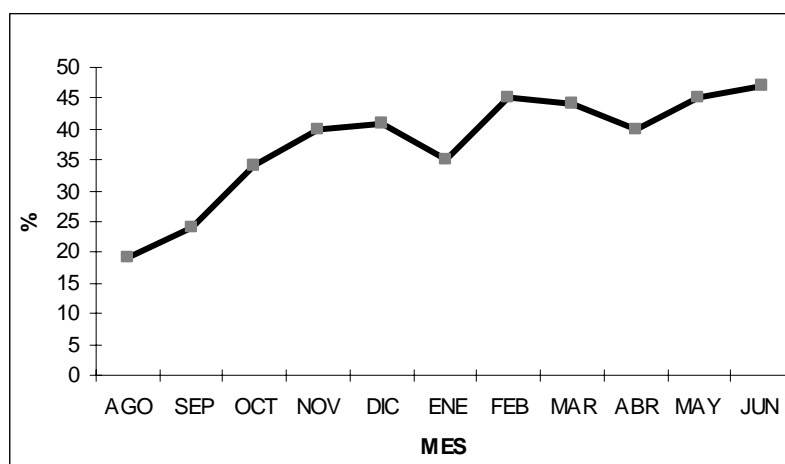
Objetivos operativos	Descripción
<p>Objetivo general 6 Desarrollo progresivo del sentido cívico Objetivo específico 6.2. "Conocimiento de medidas habituales de seguridad y de formas de actuar en situaciones de emergencia".</p>	
<p>Respetar las normas de seguridad y prevención de accidentes en la escuela</p>	<p>En este punto se le ejemplifico una historia de "porque me quiero me cuido" en la cual se representaban los accidentes más comunes que se presentaban dentro del salón de clases y en el patio a la hora del recreo, además de esto se utilizaron dibujos que se pegaron en el salón y los cuales se explicaron a R con la acción y la consecuencia que podía tener.</p>
<p>Toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección, actúa adecuadamente ante una emergencia.</p>	<p>Con apoyo en el punto anterior R se le recordaba que podía pasar por ejemplo "si bajas corriendo te puedes caer, te va a doler y vamos a ir a la enfermería" (esto se le explicaba por partes), después si otros niños bajaban corriendo se le decía "espera R "y se hacia a un lado y decía no corro.</p>
<p>Respetar los consejos y normas de seguridad, en lugares públicos y de común utilización.</p>	<p>Apoyo con los dos objetivos anteriores, cada que R respetaba las normas se le decía "muy bien R"</p>
<p>Presta la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de emergencia.</p>	<p>A R se le explico que cada que pasara un accidente debía recurrir a un adulto, y cada vez que pasaba algo se le recordaba esto.</p>
<p>Ante una situación de peligro o emergencia propia o ajena, pide ayuda a las personas idóneas.</p>	<p>Este objetivo se apoyo con el objetivo anterior.</p>
<p>Actúa correctamente ante un accidente</p>	<p>La actuación de R se apoyaba con los objetivos anteriores, pero si era R el accidentado, primero se le pedía que se calmara se le pedía que respirara diciéndole vamos a inflar el globo R ahora vamos a desinflarlo otra vez hasta que se calmara, se le llevaba a la enfermería, una vez calmado trataba de explicar que había pasado.</p>
<p>Presta la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de emergencia.</p>	<p>Pedía ayuda al adulto en base a los objetivos anteriores.</p>
<p>Actúa correctamente en situaciones de peligro producidas en escuela</p>	<p>Pedía ayuda al adulto en base a los objetivos anteriores</p>

Finalmente la manera en que le presentaron las pautas de conducta a R pudo apoyar el aumento de sus habilidades sociales en los diversos objetivos que se plantearon en el programa de habilidades sociales de Verdugo (1997).

3.5 EVALUACIÓN FINAL

Después de la aplicación del programa y como se había planteado al principio de este trabajo, al final del programa nuevamente se aplicaría la evaluación que se utilizó al principio del programa para valorar el nivel de competencias en las habilidades sociales de *R* pero aparecería como evaluación final. Esta evaluación se aplicó para tener la diferenciación de los cambios que se dieron después de la aplicación del *Programa de Habilidades Sociales*.

A continuación se presentan dos gráficas con los datos de los avances y los cambios que se dieron a lo largo del ciclo escolar de las conductas que se le presentaban al niño (ver objetivos operativos en la descripción del programa) al., en la tabla 5.4 se muestran los avances mensuales que tuvo *R* con apoyo y en la tabla 5.5 el comparativo de los meses de las actividades que era capaz de realizar de manera individual al concluir el entrenamiento. Para tener más claros los avances que se presentaron a lo largo del entrenamiento se presenta la gráfica 5.6 del comparativo entre la evaluación inicial y la final.



Como se puede observar se dio un avance significativo en las actividades del programa que era capaz de hacer con ayuda este avance se dio en los primeros cinco meses.

Figura 3. 5 Avances de *R*, realizando las actividades con ayuda.

A partir del mes de diciembre se noto una disminución de las actividades que lograba realizar con algún tipo de ayuda el primero y segundo de los picos hacia abajo se atribuyen al tiempo que se dejó de darse el entrenamiento durante los períodos vacacionales. Al final del entrenamiento *R*, era capaz de realizar un 47% de las actividades con algún tipo de ayuda.

Es importante destacar que la manera en la que se dio el avance en el entrenamiento no fue constante, en esto tuvieron que ver varios aspectos como ausencias por vacaciones o enfermedad, situaciones en las que se dejó de aplicar el entrenamiento. Pueden existir alteraciones del desarrollo de las habilidades enseñadas aun niño. El aprendizaje de las habilidades suele ser irregular, cualquiera que sea el nivel general de inteligencia y pueden existir situaciones que las alteren externas al programa (Materiales de Apoyo de CAPEP, 2003).

Además de estos avances también se pueden reflejar en las cosas que *R* fue capaz de realizar solo ya que uno de los objetivos del entrenamiento de habilidades sociales era que *R* fuera lo más autónomo posible, los resultados se

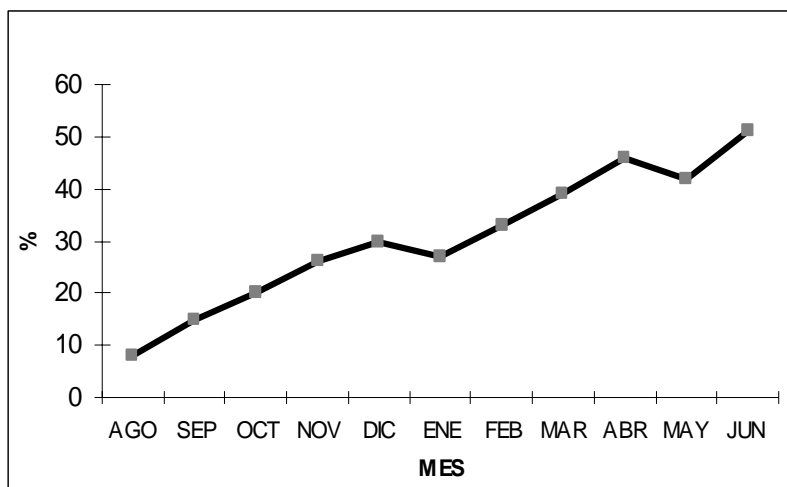


Figura 3.6 Avances de *R*, realizando las actividades sólo.

obtuvieron de la siguiente manera (ver figura 5.5):

Como se puede observar en la tabla la manera en la que avanzó es significativa pues en un principio *R* era capaz de realizar sólo un 8% de las actividades.

Para tener una idea más clara de cómo avanzó el programa a continuación se presenta la tabla comparativa de la evaluación inicial y final, la primera columna

contiene cada uno de los objetivos operativos que se aplicaron, la segunda la descripción de la conducta del niño al realizar la evaluación inicial y en la tercera describe como se encontraba *R* una vez concluido el entrenamiento.

Una de las dificultades que presentan los niños con síndrome autista ésta en el lenguaje y su imposibilidad de comunicar. Este punto para el desarrollo de *R* tenía gran dificultad ya que varias de las conductas inaceptables que se presentaban se daban en parte como consecuencia de sus dificultades en la comunicación y en la dificultad de otras personas para comunicarse con él pues no mostraba interés hacia su interlocutor. En la siguiente tabla se hace un análisis de la evaluación inicial y final de las habilidades de comunicación de *R*.

Tabla 3.5. 1. Tabla comparativa de la evaluación inicial y final.

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Objetivo general 1 Habilidades de comunicación verbal y no verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones. Objetivo específico 1.1. "Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas".		
Muestra conductas verbales y no verbales de "escucha activa" a su interlocutor.	No mostraba este tipo de conductas puesto que <i>R</i> parecía indiferente a su entorno.	La comunicación aumentó significativamente, sin embargo aún le cuesta trabajo comunicar lo que desea verbalmente, para ésto utiliza lenguaje corporal que ya esta reconocido por sus padres y dentro del contexto escolar
Realiza/ejecuta instrucciones complejas que le da otra persona	No expresaba siquiera conductas de escucha activa	Ejecuta las actividades, sin embargo aún cuesta un poco que se de el contacto visual, las instrucciones se le dan de manera clara y precisa y las ejecuta.
Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe o expresa claramente que no comprende lo que escucha.	Era indiferente a las cosas y personas que le rodeaban, él sólo se sentaba y no le interesaba nada más que los carros.	No expresa del todo que no comprende sin embargo, no trata de hacer otra cosa espera la repetición de la instrucción y se le pregunta antes "que te dije", cuando entiende repite y después ejecuta y cuando no solamente se queda callado.
Identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (por ejemplo: en una tienda, con un amigo, con un adulto desconocido).	No comunica nada, en ocasiones palabras aisladas pero que no tienen que ver con lo que ésta pasando.	El avance que se dio con la comunicación con sus iguales aumentó mucho aunque en ocasiones le cuesta trabajo entender, se expresa ya sea de manera gestual o con lenguaje hablado correctamente según la situación.

Tabla 3.5. 1. Continuación...

Objetivo general 1 Habilidades de comunicación verbal y no verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.
 Objetivo específico 1.1. "Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas".

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
En el transcurso de conversaciones, identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas en base a su expresión verbal y no verbal.	No, esta alejado de las personas, es inmutable a los sentimientos de los otros, puesto que le hablan y le es indiferente.	Es un niño sensible ante las personas que quiere mucho, se da cuenta que algo pasa aunque no sabe describir qué es, con otras personas le cuesta un poco más ver lo que esta pasando, pero aun así dice "esta llorando", al final comenzaba a preguntar ¿por qué?
Durante la conversación, observa a sus interlocutores, identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, cortar.	No, las otras personas le son indiferentes.	El contacto visual es algo que aun le cuesta trabajo aunque, pidiéndoselo lo hace empezaba a manejar bien el cambio de turnos, y esperar que el otro termine de hablar.

Al final de la intervención *R* era capaz de comunicar sus necesidades por medio de lenguaje hablado, sino perfectamente estructurado ya manejaba mejor este aspecto, además hacía uso de lenguaje gestual, también era capaz de entender señales de aceptación o negación por parte de otras personas lo cual ayudó y mejoró el manejo de su conducta y sus relaciones de interacción.

Dentro de la siguiente tabla se hace una descripción de *R* antes y el avance que se dio al final del entrenamiento. En un principio el acceder a *R* era complicado el estar en sí mismo no ayudaba a la interacción con sus compañeros, todo lo que representaba comunicación y acceder a las otras personas no le llamaba la atención, esto fue cambiando con el tiempo las palabras que para él eran más significativas como reforzador eran "muy bien *R*" él las comenzaba a repetir cuando hacía algo bien y esperaba que se las dijera otra persona.

Tabla 3. 5.2. Tabla comparativa de la evaluación inicial y final

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
<p>Objetivo general 2 Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales. Objetivo específico 2.1. "Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer, y mantener una relación interpersonal".</p>		
Saluda de forma adecuada a distintas personas de su entorno social.	No, es indiferente	Regresa el saludo a cualquier persona, y también da el saludo
Se presenta, identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.	No, ni siquiera repetía su nombre, se quedaba callado	Ahora dice su nombre y también sus apellidos aunque en ocasiones no se comprende bien la pronunciación de sus apellidos
Presenta a sus compañeros	No, ninguno de sus compañeros lo tomaba en cuenta, por lo cual tampoco se acercaban mucho a él.	Si presenta a sus compañeros y los identifica muy bien, lo hace también cuando se le pregunta "quien es".
Se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.	No hablaba con otras personas	Aún le cuesta un poco de trabajo, en algunas ocasiones se acerca más, pero en general ya lo hace bien, respeta el espacio de otras personas y le gusta que respeten el suyo.
Se despide de distintas personas de su entorno social.	No, en el entorno escolar le decían adiós R y él no contestaba	Ahora lo hace con frecuencia se despide de sus compañeros y de las personas que están en su salón de clases de manera adecuada.
Cuando se relaciona con otras personas, actúa según las reglas habituales de cortesía.	Realmente él estaba alejado de sus compañeros no le interesaba estar cerca de ellos al contrario le molestaba y llegaba a tener conductas inadecuadas.	R respeta las reglas, pero al igual que a sus compañeros en ocasiones le cuesta trabajo. Sin embargo él es más tolerante cuando cambian de juego, y accede a prestarlo, sólo cuando es algo que le gusta mucho es más complicado que acceda a prestarlo.
Hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas.	No comunica	En muy pocas ocasiones lo hizo, y su palabra era "estoy guapo", "esta bonito".

Tabla 3.5. 2. Continuación...

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
<p>Objetivo general 2 Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales. Objetivo específico 2.1. "Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer, y mantener una relación interpersonal".</p>		
<p>En situaciones apropiadas, hace elogios y cumplidos a otras personas, y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen otras personas.</p>	<p>No comunica</p>	<p>Le gusta que lo elogien en ocasiones no entiende y es necesario explicarle, lo hizo espontáneamente y decía "esta bonito"</p>
<p>Muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan y ofenden.</p>	<p>No, para cualquier situación que no le gusta reacciona pegando o mordiendo</p>	<p>Es más tranquilo y tolerante ante las otras personas él sabe que hay adultos que pueden ayudarlo para resolver una situación, que no se pega, así que recurre a los adultos cuando pasa algo.</p>
<p>Cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas.</p>	<p>No se acerca ni comunica a otras personas</p>	<p>Si él recurre a los adultos que están a su alrededor para que lo ayuden</p>
<p>Hace favores y presta ayuda a otras personas cuando éstas lo necesitan o se lo piden directamente.</p>	<p>Ni él tiene interés de acercarse a sus compañeros ni ellos lo hacen con él</p>	<p>Lo hace cuando se lo piden y presta su ayuda, en ocasiones es selectiva no a todas las personas ayuda.</p>
<p>Responde de modo apropiado a las críticas que le hacen.</p>	<p>No las comprende o es indiferente a lo que le dicen.</p>	<p>Le cuesta trabajo entender, pero explicándole lo acepta y lo trata de hacer mejor si se trata de algún trabajo</p>
<p>Se muestra sincero en sus relaciones con otras personas.</p>	<p>No tiene relaciones con otras personas.</p>	<p>Es afectivo con algunas personas y se le nota la manera en la que se acerca y trata de estar con esas personas.</p>

El avance dentro de esta área constituyó para R un gran apoyo ya que esto ayudó a tener mayor acercamiento a los otros niños y a los adultos.

Otra de las habilidades sociales que se manejaron dentro del programa es la de autonomía el que R aprendiera a ser autónomo y autorregularse en actividades y situaciones se dieron enseñándole los cambios de turno, de hora y de día mediante preguntas sencillas, la enseñanza de estas habilidades se dieron para que R fuera lo más independiente y funcional posible.

Tabla 3. 5.3. Tabla comparativa de la evaluación inicial y final

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Objetivo general 3 Habilidades sociales instrumentales que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad. Objetivo específico 3.1. "Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre: servicios, actividades,... etc. de la Comunidad.		
Pregunta y dice correctamente la fecha del día.	No	Si
Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente, pregunta la hora que es.	El no ponía atención a las cosas que están a su alrededor	Esto es algo que se trabajó mucho pues le causaba mucha ansiedad el cambio de actividades por lo cual aprendió a distinguir la manecilla grande y la chica para ver cuando iba a acabar y empezar otra cosa.
Da de forma clara y precisa las informaciones que le solicitan.	No comunica	Da la información que se le solicita, aunque en ocasiones es necesario repetirle la pregunta.
Responde a las informaciones que le demandan.	No	Si, está más atento a lo que pasa a su alrededor, por lo cual logra contestar lo que se le cuestiona.
Da un aviso o recado por teléfono,	No	Es capaz de comunicarse con su papá y mamá por teléfono y contestar lo que le preguntan.
Interpreta y responde a informaciones gráficas carteles, avisos, indicadores, instrucciones...).	No pues para él no había nada a su alrededor	Se percata cada vez más de las cosas que hay y es capaz de decir cuando hay un cambio a su alrededor, es capaz de identificar un lugar por lo que ve.

R logró estar más atento, a ser más tolerante a los cambios dentro de sus entornos a comunicar diversas situaciones a sus padres de las cosas que ocurrían dentro de la escuela y a comentar actividades que había realizado en casa lo cual anteriormente no se daba.

En general todos los objetivos se relacionan y apoyan consecuentemente, dentro de la tabla siguiente se maneja el repertorio de conductas que se entrenaron para la participación de *R* en actividades extracurriculares dentro de la escuela, conforme fue avanzando el programa *R* empezó a asistir a diversas actividades que anteriormente traían como consecuencia conductas inadecuadas, estos avances no sólo ayudaron a *R* sino también a la familia pues cada vez se integraban más a las actividades de la escuela.

Tabla 3. 5.4. Tabla comparativa de la evaluación inicial y final

Objetivo general 4 Repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos. Objetivo específico 4.1. "Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales".		
Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Permanece quieto y callado en los lugares públicos en los que es necesario	Le era complicado hacer esto, pues le molestaba estar en un lugar con muchas personas a su alrededor lo cual ocasionaba berrinches.	<i>R</i> está tranquilo y las veces que sus compañeros están haciendo ruido les dice "hay mucho ruido" "me duelen los oídos", puesto que el ruido es algo que le molesta mucho.
Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.	No, el no asistía a celebraciones en la escuela, ni a fiestas de sus compañeros.	Le gusta ir a las celebraciones de cumpleaños de sus compañeros, ahora ya asiste a todas las actividades extraescolares y lo hace de manera adecuada.
Invita y/o visita a familiares, amigos y vecinos, comportándose adecuadamente	No, en general sólo está en la escuela y en su casa.	Visita a familiares y amigos, aunque aún hay cosas que no tolera como los ruidos fuertes.
Se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas.	No, su familia evita muchas de estas situaciones pues <i>R</i> no tolera estar con muchas personas a su alrededor	A él le gusta asistir y se comporta bien, aunque en ocasiones inquieta cuando hay mucho ruido.
Felicita, en las situaciones apropiadas.	No	Lo hace de manera adecuada aunque a veces hay que impulsarlo y reforzarlo.
Se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle o en recintos cerrados	No asiste a estos lugares	Asiste a lugares de diversión y se comporta bien, aunque si son lugares ruidosos o con mucha gente en ocasiones se inquieta un poco.

Tabla 3.5. 4. Continuación

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
<p>Objetivo general 4 Repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos. <i>Objetivo específico 4.2.</i> <i>"Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre, y asistencia a lugares de diversión y recreativos".</i></p>		
Emplea parte de su tiempo libre en: juegos didácticos, trabajos manuales y artísticos, colecciones de objetos, escuchar música, lectura de libros y revistas,...	Todas sus actividades las realiza solo pues no le gusta estar con otras personas.	Después del programa trabaja en solitario pero solo unos momentos, le gusta armar rompecabezas y jugar memoria, recortar.
Asiste y participa en reuniones de vecinos, asociaciones, clubes	No	Le gusta ir mucho al deportivo y se comporta de manera adecuada en la compañía de sus padres u otros familiares que van con él.
Se entretiene con juegos de mesa típicos: cartas, parchís, dominó, lotería...	Si, le gusta jugar solo	Si juega con diferentes materiales didácticos.
Realiza alguna actividad física durante su tiempo libre: piscina, bicicleta, marchas,...	No, es complicado que acceda a trabajar con otras personas	Práctica natación y le gusta
Participa en juegos de grupos cooperativos y competitivos obedeciendo las normas y reglas establecidas.	No le cuesta mucho trabajo estar en grupos	Participa, pero algunas veces se le tienen que repetir a él las reglas del juego pues en el juego competitivo todavía tiene algunas complicaciones.
Va al cine o teatro con amigos de su misma edad	No	Su mamá se organiza con las mamás de otros compañeros para llevarlos a estos lugares y a <i>R</i> le gusta y acepta.
Participa en actividades deportivas, competiciones, fiestas,...	No	Participa en jugos y en las fiestas que realizan
Se comporta adecuadamente en los lugares públicos de ocio y diversión, mostrando en todo momento conductas cívicas y de convivencia.	No, él y su familia no participan en estas actividades, por las complicaciones que representan para él.	Si ir a centros comerciales y de diversión es algo que a el le gusta mucho, y poco a poco ha aprendido a ser tolerante y a respetar turnos y juegos.

Al concluir el entrenamiento de esta área R era capaz de actuar de manera socialmente adecuada entre diferentes situaciones y lugares a los que asistía, dentro de esto tuvo gran importancia el objetivo siguiente.

El manejo del autobús escolar en particular era algo que le causaba mucha inquietud no le gustaba y esto provocaba muchas complicaciones no solo para las maestras sino también para los padres que para evitar esta situación tenían que ir a dejarlo y a recogerlo todos los días, al avanzar el entrenamiento esta situación cambió hasta que R fue capaz de tener conductas adecuadas a la hora de abordar el camión, en la tabla siguiente se describe como finalizó R al concluir el entrenamiento.

Tabla 3.5. 5. Tabla comparativa de la evaluación inicial y final

Objetivo general 5 Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad. Objetivo específico 5.1. "Conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes/viajero y como conductor de bicicletas".		
Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Cuando se desplaza en grupo con otras personas, respeta los consejos de circulación peatonal.	No, participaba con otras personas anteriormente él salía al final o al principio con otra persona.	Antes de salir se le recuerda que se tiene que caminar y no correr, bajar las escaleras caminando y no brincando, es algo que aun se le complica.
Responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.	Si más ante los sonidos	Sí, se le facilita guiarse por los sonidos
Cuando viaja en coche particular sube y baja del coche de modo apropiado.	Si	Sube y baja solo de manera adecuada
Cuando viaja en un automóvil/transporte particular, muestra la conducta adecuada durante el trayecto.	Le era complicado mantener una conducta adecuada y más si el trayecto por recorrer era largo.	Se mantiene atento a las cosas que hay en la calle, el comportamiento que tiene en el viaje es adecuado, sólo se desespera si el camino es demasiado largo.
Identifica las señales indicativas de parada de autobús, y discrimina la señal de la línea de autobús que habitualmente utiliza.	Sí, lograba identificar las señales y su autobús	Sí, logra identificar en que lugar espera el autobús y el autobús que tiene que abordar.

Tabla 3. 5.5. Continuación...

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Objetivo general 5 conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad. Objetivo específico 5.1. "Conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes/viajero y como conductor de bicicletas".		
Espera al autobús.	La espera, lo alteraba.	Sí se comporta de manera adecuada en la espera del autobús juega un poco y está tranquilo.
Sube al autobús.	Después de un llanto intenso lo subían al autobús pues no le gustaba viajar en éste.	Sí <i>R</i> ya sabe subirse y acomodarse en un asiento.
Muestra la conducta adecuada durante el trayecto, cuando utiliza autobuses escolares	No, se levantaba de su asiento en ocasiones llegó a pegar y morder por esta situación	Sí se acomoda en su asiento y el ya sabe abrocharse el cinturón de seguridad y se queda tranquilo.
Desciende del autobús.	Lo ayudaban a bajar	Sí ahora sólo lo esperan en la puerta del autobús.
Utiliza el autobús de modo correcto, respetando las normas de seguridad establecidas y mostrando conductas cívicas de cortesía y ayuda.	No por lo general él se sentaba solo pues le disgustaba estar cerca de otra persona.	Sí él busca su lugar y se acomoda, en ocasiones prefiere sentarse con un compañero y en otras se sienta aparte y accede si alguien se quiere sentar junto a él.

Para *R* ya no significa un problema viajar en el autobús es un momento que sabe que llegará y sabe ver en el reloj a qué hora será ésto, él solo es capaz de subir al autobús buscar su lugar acomodarse y ponerse el cinturón, esto además benefició a la familia el saber que *R* puede viajar sin que ésto sea del todo una complicación para él.

Las siguientes dos tablas son continuación del objetivo general 5 pero sus objetivos específicos varían la primera se refiere al manejo de los medios de comunicación y la segunda al conocimiento y utilización de los servicios de la comunidad, dentro de la tabla 4.5 se maneja la utilización de los medios de comunicación como forma de entretenimiento al finalizar el entrenamiento del programa de habilidades sociales *R* era capaz de elegir y decir que programas le gustaban y cuales le disgustaban; dentro de la tabla 4.6 se manejó uno de los entrenamientos que para *R* fueron más complicados que fue el control de esfínteres éste se logró casi al finalizar el programa.

A continuación se presenta la descripción de los objetivos específicos 5.2 y 5.3 y la descripción de la actuación de R ante al finalizar el entrenamiento.

Tabla 3. 5. 5. Continuación

Objetivo general 5 <i>Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.</i>		
<i>Objetivo específico 5.2.</i> <i>"Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión".</i>		
Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Sintoniza y sabe utilizar los mandos de TV	No, le ayudaban	El es capaz de decidir que canal de televisión desea ver y la prende y sintoniza el canal.
Diferencia la publicidad y los distintos tipos de programas de TV: informativos y noticiarios, recreativos y de entretenimiento, infantiles, y para todos los públicos.	No	Si, a él le gusta ver mucho un programa en especial y las películas de animales, no le gusta ver noticieros, es capaz de decir "ese no".
Diferencia distintos tipos de publicaciones: libros infantiles, periódicos.	No	Sabe lo que es un periódico y le gusta observar mucho los libros infantiles, en ocasiones pide que se los lean.
Ojea y/o lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales en su entorno familiar y social.	Le gustaba tomar los libros y hojearlos, sin embargo pasaba todas las hojas y en ocasiones él no veía al libro sino a otra parte así que no le causaba gran interés ver su interior	Le agrada ver los libros, es capaz de pasar hoja por hoja y detenerse en las que le llaman más la atención por los dibujos en ocasiones él pide que alguien se los lea, pone interés en estos aunque las historias deben ser cortas.
Objetivo general 5 <i>Conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.</i>		
<i>Objetivo específico 5.3.</i> <i>"Conocimiento y utilización de Servicios Comunitarios".</i>		
Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Utiliza el teléfono particular.	No	Le gusta hablar por teléfono con sus tías o abuelos.
Utiliza los Servicios Sanitarios en las situaciones en que los necesita	No, aún no se daba el control de esfínteres	Él ya controla esfínteres, va al baño cuando así lo requiere, y pide permiso para salir cuando esta dentro del salón de clases.

Como se pudo notar en las tablas anteriores R es más autosuficiente y logra decidir qué le gusta y qué no, además de tener conocimiento de diferentes medios de comunicación y de algunos servicios que tiene en su comunidad.

Tabla 3.5.6. Tabla comparativa de la evaluación inicial y final

Objetivo general 6
 Desarrollo progresivo del sentido cívico
 y la conciencia ciudadana de modo que se facilite el bienestar social del alumno
 Objetivo específico 6.1. Se comporta cívicamente en lugares de gran afluencia de personas.

Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Cuando está en la escuela o en lugares públicos, presta ayuda a las personas que lo necesitan.	No se percataba ni de ellas ni de que necesitaban ayuda	En la escuela cuando le piden ayuda, se acerca a sus compañeros, pero en general él recurre al adulto cuando necesita apoyo como en estos casos esta es la manera en la que se evitan además conductas agresivas
Comparte y presta sus objetos personales.	No le gustaba que tomen lo que es de él se molesta mucho y podía llegar a pegar.	Si a las personas que se los pide y desea prestárselos, accede aunque en ocasiones necesita que un adulto se lo pida, pues es muy cuidadoso con sus cosas.
Se comporta democráticamente en los grupos.	No convivía en el grupo, aunque esta ahí	Logra acceder a las peticiones de sus compañeros en el juego aunque en ocasiones los otros niños recurren al adulto para mediar la situación de juego o la actividad.
Colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares de común utilización, y participa activamente en la mejora de este lugar.	No	Ayuda a limpiar el salón después de jugar, levanta las cosas que él utilizó y ayuda a sus compañeros a ordenar los materiales que usaron, para esto además de la indicación general al grupo de recoger, se le tiene que decir de manera personal.
Muestra conductas de solidaridad, tolerancia, respeto... hacia otras personas.	No le gustaba estar con otras personas y él no toleraba cuando éstas se acercaban demasiado a él	Es más tolerante a las otras personas, lo cual le ha permitido una mejor interacción no sólo con sus compañeros si no con otros niños, aunque a veces es reservado y no accede a jugar con ellos, esta negación ya no se da de manera agresiva él es capaz de decir "no".

El avance que tuvo *R* dentro del objetivo anterior apoyó en la regulación de sus conductas siguientes, aunque se dio de manera más pausada se fueron presentando cada vez más frecuentemente en situaciones complicadas para él, lo cual evitaba conductas inadecuadas (pegar, morder), además en situaciones

complicadas para él ya no actuaba impulsivamente, ya que era capaz de pedir ayuda.

Tabla 3.4. 6. Continuación

Objetivo general 6 Desarrollo progresivo del sentido cívico <i>Objetivo específico 6.2.</i> <i>"Conocimiento de medidas habituales de seguridad y formas de actuar en situaciones de emergencia"</i>		
Objetivos operativos	Evaluación inicial	Evaluación final
Respetar las normas de seguridad y prevención de accidentes en la escuela	Se quedaba tranquilo en un lugar jugando en solitario	Le cuesta un poco entender las cosas que son peligrosas, a veces no mide el peligro que puede significar para él ciertas situaciones y para las personas que lo rodean
Toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección, actúa adecuadamente ante una emergencia.	Es tranquilo se queda en su cuarto jugando.	Le es difícil manejar una situación de emergencia, pues él se altera un poco, por ejemplo en los simulacros, y para esto requiere del apoyo del adulto.
Respetar los consejos y normas de seguridad, en lugares públicos y de común utilización.	Si, en general es tranquilo.	Le cuesta trabajo seguir las medidas de seguridad como no correr en los pasillos de la escuela, no bajar las escaleras corriendo, aunque ya se detiene en ocasiones se le debe recordar "es peligroso R" o "despacio".
Ante una situación de peligro o emergencia propia o ajena, pide ayuda a las personas idóneas.	No	Se acerca a pedir ayuda a un adulto.
Actúa correctamente ante un accidente	No	Da aviso a una persona adulta
Presta la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de emergencia.	No	Da aviso a los adultos, esto servía para evitar que se alterara además la maestra tomó la indicación para todos los niños del grupo "pidan ayuda a un adulto".
Actúa correctamente en situaciones de peligro producidas en escuela	No, le alteraban este tipo de situaciones	Está más tranquilo y si él no puede ayudar a uno de sus compañeros recurre a el adulto

Al final del entrenamiento las actuaciones de R se daban de manera adecuada en algunas ocasiones todavía con apoyo pero la mayoría era capaz de realizarlas solo.

Conforme pasó el tiempo al final del entrenamiento *R* lograba hacer solo el 51% de las actividades que se le pedían es importante recordar que en este punto también se presentaron picos hacia abajo. Por último, se presenta la tabla de la evaluación final, para tener una perspectiva más clara de los avances que se dieron, se presenta la tabla comparativa de la evaluación inicial y final.

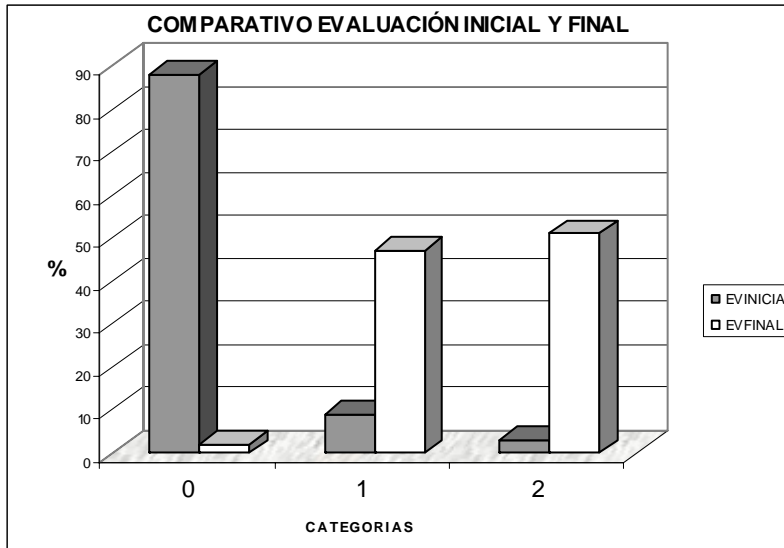


Figura 3.6 Evaluación final

Como se puede observar en la tabla el 88% de las actividades no era capaz de llevarlas a cabo y sólo un 9% las ejecutaba con ayuda, comparando estos datos con la evaluación inicial se tiene que aumentó en un 48% las actividades que es capaz de hacer

solo, así mismo, aumentaron las actividades que es capaz de hacer con ayuda en un 38%, por lo tanto de un 88% de las actividades que no lograba hacer disminuyó a sólo un 2%.

4. DISCUSIÓN

Dentro del marco teórico se plantearon diferentes propuestas y puntos importantes de diversos autores, se trataron temas como la manera en la que es mejor trabajar con la técnica de la modificación de la conducta, como se manejan los programas de habilidades sociales y las necesidades del niño con autismo en relación con éstas. En este apartado se trata de hacer una reflexión comparativa de los datos encontrados al término del programa y del referente teórico.

Las metas observadas con más frecuencia pueden considerarse como elementos importantes dentro de los sistemas particulares que el niño utilizaba para resolver problemas sociales mediante la utilización de sus propias habilidades esto de acuerdo con lo cual dentro de esta investigación funciono para el desempeño de *R*. Si bien es aceptable que el aumento de las habilidades sociales de *R* llegaron a depender de factores contextuales tales como la posibilidad de acceso a recursos sociales y físicos sin embargo no es lo único que llevo a beneficiar el avance en el entrenamiento ya que además de esto es importante la relación que establece entre los compañero, la maestra, por lo cual estos dos aspectos ayudaron al avance en cada uno de los objetivos a entrenar.

Las estrategias más comúnmente utilizadas en los niños con necesidades especiales como el síndrome autista se basan en la teoría conductista y el manejo de reforzadores ya sean positivos o negativos para la disminución de conductas antisociales y el aumento de las socialmente aceptadas en esta investigación funciono el manejo de ésta teoría Los resultados obtenidos en la investigación revelan un aumento significativo en el desarrollo de las habilidades sociales de *R*.

Estos resultados corroboran los encontrados en la literatura previa sobre el tema (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1999) en los cuales se menciona que con un adecuado entrenamiento se logrará una diferencia en las habilidades que tenía el sujeto antes del entrenamiento y al finalizar este.

Además de esto la edad de los participantes, es un punto importante en la obtención de los resultados ya que coincidiendo con Hops y Greenwood,1988; Ladd y Asher 1985 (en Olivares, Méndez y Meléndez, 2001) es importante entrenar las habilidades sociales en la infancia, sin embargo el programa de Verdugo (1997) esta diseñado para personas adultas la investigación, esta diferencia se centra en la discrepancia de ya que la mayoría de los programas diseñados para el manejo de las habilidades sociales están elaborados para personas de mayor edad, y por lo general, ninguna se basa en el desarrollo a temprana edad de estas habilidades.

En base a esto, se puede decir que la gran diferencia en la aplicación de la primera evaluación y los resultados, la última se debe precisamente a la edad del participante. Sin embargo, dentro del entrenamiento hubo un factor relevante, que fue el contexto, el desarrollo de las habilidades sociales es precisamente aprender a relacionarse con otras personas (Monjas, 1997). Una de las partes que tuvo relevancia dentro de esta investigación fueron las relaciones con los compañeros de *R*, estas relaciones que fueron cambiando conforme avanzaba el entrenamiento ayudaba a *R* a cada día acceder un poco más a las personas que le rodeaban y empezaba a sentirse menos agobiado por el acercamiento de los otros niños.

Por la manera en la que se dio el avance de las relaciones sociales, y de acuerdo con los resultados que se presentaron en la investigación y coincidiendo con lo que menciona Monjas (1997) respecto a que, en las relaciones los pares proporcionan también oportunidades de aprender muchas cosas de los demás ya que muchas veces el aprendizaje de diversas conductas empieza como una limitación y poco a poco va cambiando.

Además de tener como objetivo desarrollar habilidades sociales en él niño, utilizando la técnica de modificación de conducta, con la finalidad de que el niño interactúe positivamente, no solo en el ámbito escolar sino también en el familiar, dentro del manejo del programa de habilidades sociales se utilizaron factores muy

importantes ya que dentro de todo, el entrenamiento de conductas se trataba de que *R* aprendiera o sustituyera conductas disruptivas por conductas adecuadas ante la sociedad, por esto fue importante tener en cuenta diversos aspectos como el desarrollo del lenguaje ya que además de ser el medio de comunicación para establecer relaciones interpersonales con otros sujetos es uno de los puntos básicos que dentro del programa de Verdugo (1997), debía ser dirigido. Con respecto a esto y de acuerdo con lo que menciona Patterson (en Cerezo, 2000) los entrenamientos basados en la modificación de la conductas, facilita el adecuado intercambio social de los niños con sus padres y los adultos, contribuyendo al cambio en las expectativas del docente mejorando la imagen y eficacia del niño, pudiendo mejorar el rendimiento las relaciones sociales de *R*

Pero al hablar de lenguaje no sólo se trata del oral, sino de cualquier medio por el cual el niño pudiera comunicarse y hacerse entender ante los adultos y sus pares respecto a lo que deseaba o necesitaba, lo cual al final de la investigación se consiguió satisfactoriamente; *R* era un niño que no tenía un lenguaje funcional, al finalizar el entrenamiento *R* era capaz de comunicarse por medio de lenguaje corto y sencillo aunque en algunas situaciones aun recurría a lenguaje corporal, pues coincidiendo con lo que menciona Soto (1994) muchas veces es válido recurrir a sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación.

Así pues de acuerdo con Soto, (1999); Bautista, y otros (1993) y Wing, (1985, en Scarano, 2000), dentro de la comunicación debe existir una interacción como medio de socialización donde se logren desarrollar acciones para que el niño pueda satisfacer sus necesidades de comunicación por cualquier medio.

Para facilitar este tipo de situaciones al niño dentro de la puesta en práctica de sus conductas, es trascendente, el papel que juega el investigador ya que es relevante la condición en la que se da el modelado o se corrige al niño cuando las conductas no se están dando de manera adecuada. De esta manera ayudar al niño a desarrollar un comportamiento más apropiado (Labrador 1999). Dentro de

los principios básicos de la modificación de la conducta se habla de los reforzadores; dentro del desarrollo del programa es necesario tener bien presentes cuales son las conductas que se desean obtener más frecuentemente y cuales se desea disminuir ya que de esto dependerá en parte el éxito del programa. Dentro de esta investigación se manejaron los reforzadores sociales como apoyo a los logros del niño más que por cosas materiales o dulces por algo que se pensó tenía que aprender que era relevante para *R*.

Así, cuando los niños están en un grupo aprenden más fácilmente habilidades de, comunicación e integración, sin embargo es necesario que además del interés del investigador se de el apoyo de la familia, y la maestra, Por lo anterior y estando de acuerdo Deutsch (2003) cuando menciona: integrar a un niño no es simplemente situarlo en la escuela, sino que exige planificar las distintas adaptaciones para que puedan dar respuesta a sus necesidades de los niños con síndrome autista ofrecer un medio de socialización rico en estímulos donde el niño pueda encontrar una relación afectiva, cálida, estable y un contexto social normalizador que le ayude a construir su identidad como persona y alcance un nivel de autonomía y que como apoyo para esto se de el apoyo de los padre, maestros y de un grupo multidisciplinario de especialistas.

Como menciona Caballo (1897, 1991) las conductas sociales se aprenden por la observación y comunicación con otras personas y por ende comienza a ser relevante el refuerzo social; aunque para otras personas esto es más sencillo en algunas ocasiones, para los niños que presentan una ausencia e indiferencia ante las personas que están a su alrededor puede en ocasiones no ser tan significativo al principio y por lo tanto llevar mayor tiempo para que esto sea importante para ellos.

Uno de los aspectos que abarcó el entrenamiento de habilidades sociales fue el aprender a relacionarse también con su familia ya que la familia es importante como intérprete, así como apoyo y también en su función amortiguadora. El que

un miembro de la familia presente una necesidad especial puede aumentar las dificultades que existen en la familia. En los últimos años, la calidad de vida y el impacto psicológico del autismo en la familia, ha estado recibiendo mayor atención. Las familias sufren una tensión importante ante la presencia de una condición de este tipo.

Como consecuencia, los familiares se sienten aislados de su medio social; asimismo, ven disminuidas sus habilidades sociales. En el caso de los niños, la familia representa el soporte principal para su vida y desarrollo. Sin embargo notar que en la evaluación inicial las relaciones entre la familia ya que una de las características más relevantes del síndrome autista es la complicación que para los niños representa mantener relaciones con adultos que dentro de la familia serían sus padres y con sus iguales o hermanos (Gil y León 1998), por lo cual fu importante centrar también el entrenamiento para que los adultos del centro educativo se involucraran más con el entrenamiento que se llevaba a cabo.

Y por último, es importante mencionar la relevancia de haberse dado el entrenamiento en el contexto escolar y no en el familiar ya que teniendo mayor número de personas en el colegio son mayores los estímulos sociales que el niño tenía.

Con el paso del entrenamiento *R* comenzó a desarrollar y aumentar sus habilidades y en base a los resultados obtenidos y coincidiendo con los que menciona Kelly (2000), *R* pudo entre otras habilidades sociales como: saludar diciendo hola o tomando de la mano; tener iniciativa para entablar una relación social; hacer y responder preguntas para conocer cómo están los demás; tener la capacidad de elogiar cuando se hace algo agradable; aproximarse para interactuar con los compañeros; participar en las diferentes actividades de tareas o juegos; cooperar y compartir con los otros; responder afectivamente ante la atención o invitación de los demás.

De tal manera que una forma de prevenir futuras conductas inadecuadas que pueden afectar las relaciones sociales o la interacción de los niños dentro de la escuela, es llevando a la práctica las habilidades sociales antes mencionadas, de aquí la necesidad de elaborar y aplicar un programa para desarrollar las habilidades sociales, como forma de prevención de estas conductas.

Además Kelly (2000) confirma que las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas y que son utilizadas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzadores del medio ambiente. Las habilidades sociales se consideran como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.

Y por último es importante mencionar la relevancia de haberse dado el entrenamiento en el contexto escolar y no en el familiar ya que teniendo mayor número de personas en el colegio son mayores los estímulos sociales que el niño tenía.

5. CONCLUSIONES

Una de las problemáticas más grandes que presentan los niños con autismo es su imposibilidad para establecer relaciones sociales con otras personas hablese de niños o de adultos, esta dificultad, se hace más evidente al pasar de los años, lo cual, acentúa aún más las complicaciones que de éste surgen, no sólo para la persona que padece éste síndrome, sino también para la familia, que la mayoría de las veces no sabe como lidiar con esta situación.

Durante la implementación del programa se empezaron a notar cambios en el interés del niño a las cosas que le rodean, las personas, a respetar una dinámica escolar (la cual incluía comportamiento adecuado con sus compañeros y maestra), estos cambios tenían que ver en gran parte a la manera en la que se desarrollaban las actividades y explicaciones que se le daban a *R*, los avances se daban al principio más en las actividades solitarias como autonomía personal; la mayoría de las situaciones que consistían en trabajar con un grupo de compañeros o cerca de ellos le causaban ansiedad y molestia en ocasiones se daban berrinches y llantos interminables que causaban agresión a otras personas.

Para que se dieran estos avances fue de importancia la puesta en práctica de las actividades y la manera en que se llevaron a cabo estas en el salón de clases puesto que beneficiaron a *R* en la mejora de sus habilidades sociales, ya que dentro del programa que se aplicó entraban las habilidades comunicativas y el manejo de conductas que proporcionaran apoyo a *R* para lograr una conducta autorregulada y adaptada al entorno.

Con la ejemplificación de las actividades al niño no solo se le enseñaba las habilidades sino también el uso adecuado de éstas y su funcionalidad, éste tipo de ejemplificaciones ayudaban mucho ya que se lograba tener su atención y además proporcionar el uso espontáneo y generalizado de conductas siguientes.

A lo largo de la aplicación del programa de habilidades sociales, el contacto con los compañeros, la maestra de grupo, y los padres de familia, se pudieron percibir los cambios que se daban en la manera en que *R* establecía relaciones con las personas y en su desarrollo personal, ya que, el darle las pautas de conducta benefició y apoyó a que él estableciera cada vez mejor y con mayor frecuencia sus habilidades de interacción, comunicación y de autonomía personal.

El realizar la investigación en el aula regular y en base a las observaciones realizadas durante el transcurso del entrenamiento se pudo observar que los niños que conviven con personas con necesidades educativas especiales se vuelven más sensibles, pues comienzan a entender las diferencias entre las personas y las aceptan. Para propiciar la autonomía del niño, los compañeros de grupo llegaron a ser un apoyo no sólo para el niño sino también para el investigador ya que al tomar en cuenta a los compañeros de grupo como mediadores de sus situaciones de juego pueden aprender a convivir y enseñarle al niño con NEE como hacerlo. Esto fue un gran apoyo en el entrenamiento y modificación de conductas de *R* ya que los niños le mostraban cómo se hacían las cosas, cómo se pedía, etc. esto se logró enseñándoles a los niños como se podían decir o pedir, lo cual ayudó a *R* a ser más autónomo

La investigación tuvo una duración de un año y la aplicación del programa se dio durante la jornada escolar y en el aula, lo cual permitió un mayor acercamiento a diferentes situaciones dadas tanto por los adultos en este caso maestras y asistentes, así como con sus compañeros en este caso iguales, lo cual permitió un mayor acercamiento a situaciones en las que *R* tenía conflicto y un entrenamiento en situaciones reales.

Dentro de esta investigación se tomó la opción de que todos los reforzadores fueran de tipo social, lo cual al principio costó un poco de trabajo, pues el reforzador se basaba en una necesidad del niño; puesto que él no entendía lo que significaba un “muy bien” o una caricia, se trabajó en su comprensión, cabe

señalar que dentro de esta investigación esto funcionó, pero se debe tener en cuenta que no todos los niños son iguales y que cada uno reaccionará de diferente manera según sus necesidades e intereses.

Por tanto para mejorar competencia social era necesario atribuir consistentemente intenciones sociales de interacción social a sus acciones, procurando que las reacciones tanto del investigador como de la maestra y la asistente estuvieran relacionadas funcionalmente con ellas, y fueran claramente percibibles y motivantes. Esto implicó, una labor importante ya que ante cualquier conducta aceptable hecha por *R* se le debía reforzar únicamente de modo social esto implicó estar siempre muy atentos ante las acciones del alumno.

Un punto a tener en consideración es la población con la que se trabajó, ya que como se planteaba en el método, el caso seleccionado es único e irrepetible, de tal forma que para llevar a cabo en otras investigaciones un entrenamiento de habilidades sociales, se debe tener en consideración la población a la cual se le va aplicar este programa, ya que los resultados obtenidos en esta investigación no se pueden generalizar en nuevas.

Para que se hubiera un buen entrenamiento debía existir una buena relación entre, la familia y el investigador ya que uno de los fines del entrenamiento era beneficiar también a la familia y para que esto se pudiera hacer era necesario llevar a cabo las mismas pautas de educación en la casa y en la escuela, enseñando a los padres las maneras más adecuadas de actuación ante las acciones de su hijo.

Para apoyar a los padres a continuar las pautas de conducta que se le enseñaban a *R* dentro de la escuela fue importante tener contacto directo y continuo con ellos, para proporcionarles pautas para manejar diversas situaciones y hacer de su conocimiento las habilidades que *R* aprendía.

Puesto que al final del programa la interacción de *R* con otros niños se daba en mayor frecuencia y el desarrollo de ésta es, en general buena, la manera en la que él se relaciona y habla con los adultos es mejor cada vez, él ya expresa sus sentimientos necesidades y molestias estas últimas de una manera no agresiva, lo que facilita la interacción con adultos y pares. La comunicación mejoro aunque en ocasiones no se da de manera oral puesto que aún se le complica un poco expresarse y a las personas que están a su alrededor les cuesta trabajo entender lo que necesita. Aún así ahora lo hace notar o saber a las otras personas por sus conductas; por ejemplo, sí está triste, se aleja o se muestra indispuerto para hacer lo que se le pide.

En sus actividades ya era más autónomo, entienda que hay cosas o juegos que lo ponen en peligro a él mismo o personas que están a su alrededor, así mismo, en los resultados se obtuvo una ventaja significativa en la adquisición de las habilidades sociales ya que como se mencionó anteriormente aumentó significativamente.

En la puesta en práctica del programa los avances se dieron de manera progresiva ya que las actividades que en un principio no ejecutaba empezó a hacerlas únicamente con ayuda, y, posteriormente comenzó a realizarlas solo, así pues, las actividades que en un principio no era capaz de llevar a cabo disminuyeron de un 51% en la primera aplicación de la evaluación a únicamente un 2% de las cuestiones, que al final de la investigación *R* aún no era capaz de ejecutar por sí mismo.

La investigación deja una satisfacción al saber que al implementar un programa de habilidades sociales para apoyar el desarrollo de un niño con autismo se puede ayudar a la población con la que se trabajo ya que al mejorar sus habilidades sociales aumentaron las expectativas y la disposición de las personas cercanas a *R* para apoyar aun más en su desarrollo , sin embargo, lleva a pensar que aun hay mucho camino que recorrer para que el apoyo a los niños con necesidades

educativas especiales se dé, ya que aunque muchos niños tienen las capacidades o se les puede entrenar o apoyar para ser integrados no se logra por la falta de sensibilización de las personas ante los niños con NEE y la falta de apoyo de una institución, pues aunque se han venido desarrollando un compromiso legal aun muchas instituciones no brindan el apoyo para que la integración se siga dando y muchas veces se les cierran las puertas a estos niños.

Al principio de esta investigación se planteó el objetivo que seguiría ésta, el cual era realizar una investigación tomando como base un programa de habilidades el cual se pudiera utilizar como base para tener en cuenta hasta que punto se daba el progreso, si es que lo había, de las habilidades sociales de un niño con autismo; estimulando las conductas para obtener conductas socialmente aceptables, así mismo, para que tuviera un mejor manejo de éstas en base a la modificación de las mismas. Todo esto mediante la evaluación al inicio y la valoración al final de los avances obtenidos en las relaciones sociales con adultos e iguales de *R*. Por todo lo anterior, se puede concluir que la investigación cumplió sus fines ya que se notó un avance significativo en las habilidades sociales que al inicio de la investigación tenía *R*.

Las aportaciones de esta investigación a la psicología educativa se centran en:

- ❖ Apoyar la integración de niños con NEE en base a un programa alternativo de habilidades sociales.
- ❖ Una manera de enseñar conductas funcionales a los niños con autismo.
- ❖ Apoyar al desarrollo de técnicas alternativas para el trabajo en el ámbito escolar.

6. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se notaron ventajas pero también limitaciones, con este apartado se pretende reflexionar sobre las restricciones que se presentaron a lo largo de la investigación, así mismo, se anotan algunas proposiciones que se reflexionaron al final de la investigación las cuales pudieron mejorar esta investigación en el manejo de las actividades, el ambiente escolar y los participantes que tuvieron gran relevancia para la puesta en práctica de esta intervención.

Para un mejor manejo de estos puntos se clasificaran en: niño, escuela (se incluye a la maestra y a los compañeros), familia (hermanos y padres), programa y el psicólogo educativo. Esto con la finalidad de que en cada área se vea que puede ser de utilidad para siguientes investigaciones y que de cada punto en esta investigación fue una limitante.

Niño:

- ❖ Se debe tener en cuenta la edad en que se detectó el autismo ya que una de las ventajas que se tuvo fue la intervención temprana puesto que el niño fue aprendiendo diversas habilidades y en este caso fue hasta cierto punto más sencillo modelar las conductas puesto que de alguna manera no estaban tan arraigadas sus conductas inadecuadas por su corta edad.
- ❖ Es relevante tener en cuenta que hay periodos en que las conductas del niño con autismo se presentan en forma de picos, esto es que en ocasiones se dan grandes avances en poco o mediano tiempo, sin embargo, hay ocasiones en que se da un retroceso de las conductas que ya se habían adquirido, para poder hacer un análisis de las situaciones que pudieran estar afectando el avance en el entrenamiento se sugiere llevar desde el principio de la investigación un diario de las situaciones que alteran al niño tener contacto con la familia para saber si dentro de ésta ocurrió alguna

situación que podría estar alterado (medicamento, cambio en la dinámica familiar ,etc.), para poder apoyarlo en estas situaciones.

- ❖ *R* fue diagnosticado como un niño autista leve y eso se debe tener en cuenta para la aplicación de este programa a otros niños

Escuela:

- ❖ Tener en cuenta las demandas de la escuela y el apoyo que el cuerpo académico da a las necesidades de los niños al igual que el apoyo y el interés por la investigación.
- ❖ Nivel socioeconómico de la escuela y el acceso a materiales que pueden beneficiar al niño, en el caso de *R* el tener acceso a diferentes situaciones y materiales dentro de la casa y la escuela fueron de gran beneficio para la intervención y seguimiento del entrenamiento.
- ❖ El ambiente en el que se llevó a cabo la aplicación del programa, siempre será diferente puesto que las dinámicas escolares son muy diversas y las situaciones que se dan dentro de estas también, en este caso la dinámica escolar benefició en gran manera el entrenamiento no sólo por los accesos a los materiales sino también por las facilidades para llevar a cabo la intervención.
- ❖ El compromiso del cuerpo docente hacia el mejor desarrollo del niño.
- ❖ La preparación, disponibilidad y compromiso de la maestra para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales marca una gran diferencia en los avances o retrocesos que se puedan tener. En el caso de *R* la maestra no tenía una preparación en apoyo a los niños con NEE, sin embargo el compromiso y la disponibilidad marcaron una satisfactoria diferencia pues siempre mostró interés en los avances de *R* y en la sugerencias dadas para su progreso
- ❖ El compromiso de la maestra que, aún sin una preparación para llevar a cabo en sus aulas la integración de un niño con necesidades educativas especiales, hace más sencilla la intervención, ya que se muestra abierta a sugerencias, que en ocasiones, no sólo sirven para el niño con NEE si no

también para los niños regulares, apoyo en el mejor funcionamiento de *R* dentro del aula regular.

- ❖ El que los maestros noten los pequeños avances que se están dando, ya que el progreso se da lentamente en los niños con NEE y en particular en los niños con autismo, dentro de esto es relevante explicar al maestro en un principio como podrían darse los avances explicarle que los progresos y logros del niño se dan lentamente y que son muy significativos ya que siempre se deben reconocer los avances ya que para los niños con NEE cada avance es un gran logro en su desarrollo.
- ❖ La sensibilización de los padres de familia de los niños regulares es importante, ya que en muchas ocasiones la desinformación y la incertidumbre por saber que es lo que tiene el compañero de su hijo, hace que el trabajo con los niños dentro del salón de clases sea más complicado. Dentro de esto puede ayudar una sesión de sensibilización a los padres de familia sugiriéndola a la dirección de la escuela y al departamento de psicología para que lo lleven a cabo como apoyo no sólo para el niño sino en general para el grupo.

Familia:

- ❖ Es importante que los padres asimilen las necesidades de su hijo; ya que de lo contrario se verá truncado el entrenamiento de habilidades. En ocasiones, es muy difícil para los padres asimilar las necesidades que está presentando su hijo, sin embargo, hasta que ellos no hayan comprendido y asimilado las necesidades del niño, se dificulta lograr una intervención adecuada, ya que su participación y seguimiento de los avances en casa es de suma importancia, este punto fue lo que en un principio hizo más complicado el entrenamiento, a los padres se les hacía muy difícil entender lo que pasaba con su hijo, el haber cambiado algunas de las situaciones (horarios, tiempo libre, amistades) dentro de la dinámica familiar dificultó aun más esto para ellos, poco a poco con los pequeños avances y

con los cambios que comenzaron a darse dentro de la escuela ellos comenzaron a tranquilizarse y a facilitar la intervención.

- ❖ El estar constantemente en comunicación con los padres de familia facilita el trabajo, ya que de lo contrario los padres pueden tener dudas del trabajo que se está llevando a cabo, una vez que la comunicación se establece el trabajo es más fluido y representativo para los niños, los padres, y el investigador, la comunicación en este caso fue un apoyo en la tranquilidad de los padres y en el seguimiento del entrenamiento en casa.
- ❖ El compromiso por parte de los padres con su hijo se refleja en el avance que este pueda tener, la falta de compromiso puede llegar a ser una limitante ya que al no estar comprometidos los padres no tendrán gran interés en los pequeños avances que va teniendo su hijo, el estar en constante comunicación con los padres de *R* ayudó a que ellos notaran el compromiso del investigador con su hijo y con ellos, esto los comprometía a apoyar más a su hijo en casa y a reforzar las conductas socialmente aceptables, además de reforzarlas de la misma manera en como se hacía en el colegio, para lo cual es necesario explicarle a los padres cual es el seguimiento que se está dando en el colegio, cual es la manera en la que se están llevando a cabo las actividades y la manera de como ellos podrían apoyar estas actividades en casa.
- ❖ Las expectativas de los padres de ver una mejoría importante en poco tiempo, el tratar de que entiendan que no es un proceso fácil y que los resultados no son evidentes de manera inmediata fue una dificultad en esta investigación a pesar de la explicación antes de comenzar con la intervención, para esto fue necesario retomar cuales eran los objetivos y en cuanto tiempo estaba planeado el entrenamiento de manera que los padres lo comprendieran y accedieran a ser más pacientes en los resultados que esperaban.
- ❖ El apoyo de los hermanos para las necesidades de un miembro de su familia, en este caso era un hermano mayor el apoyo recibido de él fue de gran importancia para *R* dentro de la escuela y fuera de ella ya que en casa

era el único par con el que podía entablar un relación de juego, aunque en ocasiones fue más difícil para el hermano dejar de proteger a *R* en diferentes situaciones con sus compañeros de grupo esta situación llegó a afectar al hermano; una sugerencia para evitar esto es hablar con los padres para que ellos puedan intervenir en esta situación ya que el hermano no era responsable de los actos de *R* en la escuela, él tenía que seguir con sus amigos y despegarse un poco de *R*. Es primordial para los hermanos de los niños con NEE que los padres no los hagan responsables en la escuela de sus hermanos pues los más afectados serán los niños.

Programa:

- ❖ La efectividad o fallo de este programa, no sólo se basa en la duración, también en la manera en la que se aplicó el entrenamiento. Es importante tenerlo en cuenta ya que en ocasiones vuelve a presentarse la conducta antisocial, es importante estar bien atentos a esto ya que puede repercutir en lo que se había logrado, es más complicado que las personas entiendan que se dan estos lapsos después de un tiempo de que ya no se habían presentado, y es más complicado que entiendan que en la mayoría de los casos se dan.
- ❖ Es importante al finalizar el programa dejar sugerencias a la escuela de la manera en la que puede seguirse dando el desarrollo de las actividades y de las condiciones dentro del contexto para el avance de *R*.

Investigador:

- ❖ La relación entre la maestra y el investigador puede facilitar o dificultar el trabajo con el niño, por tanto, una relación llevadera con la maestra de grupo y con todas las personas que están relacionadas con el niño en la escuela, esto incluye la relación que se pueda establecer con los compañeros de grupo del niño y con los padres de familia de los otros niños.

- ❖ Al igual que cada niño es diferente, cada investigador también lo es, de tal forma que la manera en la que se lleva a cabo el programa tiene mucho que ver con la persona que lo está impartiendo.
- ❖ Para el acercamiento de las otras personas al niño es necesario y recomendable establecer empatía con sus iguales, ya que el investigador en gran medida, da las pautas de conductas al niño.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Bleuler, E. (1911). *Autismo infantil precoz*. (N. Lewis Trad.) por. Nueva York.
- Briones, G (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*.
- Britton, R (recuperación Marzo 2005). *La enseñanza de las habilidades sociales en niños con trastorno autista*. Trad. Ruiz, A. Artículo original: <http://trainland.tripod.com/pam.htm> disponible en red: www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=yale1. Artículo original: <http://trainland.tripod.com/pam.htm>.
- Caballo, E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cerezo, R. F. (2000). *Conductas agresivas en la edad escolar, aproximación teórica y metodológica*, propuesta de intervención. Madrid; España: Pirámide.
- Deutsch, S (2003). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pearson Educación.
- Ferrari, P. (2000). *El Autismo Infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, T. Arias, G. Castro, P. Mora, B. y Fernández, G. (2003). *Psicología Especial Tomo I*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Gil, F. y León, M. (1998). *Habilidades Sociales Teoría, Investigación e intervención*. Madrid; España: Síntesis Psicología.
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Kanner, L. (1972). *Psiquiatría infantil*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Kazdin, E. (1983). *Historia de Modificación de Conducta*. España: Desclee de Brouwer
- Kelly, J. (2000) *Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Guía práctica para intervenciones*. España, Editorial Desclee de Brouwer, S
- Kerlinger, F, y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. Trad: Pineda, L y Mora. México: McGraw-Hill.
- Labrador, F. (1990) *Aspectos Básicos de la Modificación de la Conducta*. Madrid: TEA.
- Labrador, F. Cruzado, J. y Muñoz, M. (1999) *Manual de técnicas de Modificación y Terapia de Conducta* Madrid; España: Psicología Pirámide.

- Luengo, G. Fera, A. y Millan, P. (1996). *El síndrome autista: Breve paseo por un mundo desconocido*. Campo Abierto No13 Mes: Ene-Dic Pág: 108
- Materiales de Apoyo para CAPEP (2003). *Autismo discapacidad intelectual*. Materiales de Apoyo No 5 Mes: Enero
- Monjas, I. (1997). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE P.25
- Olivares, R. Méndez, C. y Beléndez. (2001). *Técnicas de Modificación de Conducta*. V.9. España: Biblioteca Nueva.
- Powers, D. (2003). *Niños Autistas. Guía para padres, terapeutas y educadores*. México: Trillas P.32
- Ribes, I (1984) *Técnica de modificación de conducta su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Rimland B. (1994) *Intervención comportamental intensiva a edad temprana*. Instituto internacional de investigación sobre el autismo. Volumen 8, Número 3
- Rutter, M. y Schopler, E. (1984). *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento*. España: Alambra.
- Scarano, (2000) Trad. disponible en red: <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=aspenger2>
- Scarano, P. (recuperado Feb.2005). *El síndrome de Rett*. ASIRA. Disponible en red: <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=rett>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2002). *Código Ético del psicólogo*. México: Trillas
- Soto, R (1994) *Un sistema alternativo en la enseñanza del lenguaje de niños con autismo: Comunicación total*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación Primaria. San Pedro: Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Costa Rica.
- Soto, R. (2002). *El Autista: un acercamiento a sus características y generalidades*. Educación Revista de la universidad de Costa Rica Vol.26 N.1
- Tantam, D. (recuperación Feb. 2005). *El Síndrome de Asperger*. Trad: Scarano, P. disponible en red: <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=aspenger2>
- Verdugo, A. (1997). *P. H. S Programa de Habilidades Sociales Programas conductuales Alternativos*. Salamanca Amerú Ediciones
- Walter, J. (1987). *Manejo Conductual*. México: El manual moderno
- Watson, J. (1973). *¿Qué es el conductismo?..* Buenos Aires: Edigraf
- Zapella, M. (1995). *El autismo infantil y el síndrome de asperger: definición y preponderancia*

ANEXOS

Anexo 1
ENTREVISTA A LOS PADRES

Nombre del padre: Nombre de la madre:

Domicilio: Teléfono:

1. FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del niño:

Fecha de nacimiento:

Número de hermanos: ¿Qué lugar ocupa entre ellos?

Escolaridad:

Lateralidad:

Remitido por:

Descripción del problema:

¿Quién lo observó?

¿Cómo han intentado resolverlo?

PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Tiene muchos amigos/as?
2. Le es difícil conocer gente nueva
3. ¿Tiene dificultad para expresar sentimientos positivos hacia los demás?
4. ¿Cómo se siente al expresar esos sentimientos?
5. Expresa generalmente sus sentimientos de molestia a los demás
6. Hace valer sus derechos hacia los demás normalmente
7. ¿Cree que la gente se aprovecha de él?
8. ¿Hay algunas situaciones en las que le sea difícil defender sus derechos?
9. ¿Le critican a menudo?
10. ¿Le afectan mucho las críticas?
11. ¿Puede sin dificultad pedir favores a los demás?
12. ¿Tiene normalmente éxito en sus peticiones?
13. ¿Tiene problemas para hacer cumplidos a otras personas?
14. ¿Muestra afecto a alguien que a hecho algo por él?
15. ¿Cómo reacciona a la alabanza?
16. ¿Le causan temor o ansiedad las figuras con autoridad?
17. ¿Cómo es la relación con los hermanos?
18. ¿Cómo es la relación con ustedes?
19. ¿Habla normalmente en una situación familiar?

20. ¿Tiene dificultades en iniciar conversaciones?

21. ¿Y mantenerlas?

22. ¿Inicia conversaciones con sus hermanos?

Habilidades de Autocuidado	S	C/a	N/I
1. Ponerse el pantalón			
2. Ponerse el suéter			
3. abrocharse los pantalones			
4. subir el cierre			
5. ponerse los zapatos			
6. sandalias			
7. calcetines			
8. ropa interior			
9. pijamas			
10. sonarse la nariz			
11. cuidado de los dientes:			
a) cepillarse			
b) manejo del cepillo de dientes			
c) tomar la pasta de dientes			
d) poner la pasta de dientes			
12. cuidado de las uñas			
13. lavarse las manos			
a) abrir la llave			
b) tomar el jabón			
c) cerrar la llave			
d) frotarse las manos			
e) enjuagarse las manos			
f) secarse las manos			
14. habilidades para comer			
a) cuchara			
b) tenedor			
c) cuchillo			
d) tazas			
e) vasos			
f) platos			

14.1 limpiar la mesa			
14.2 poner la mesa			
14.3 limpiar los platos			
a) levantar			
b) lavar			
c) secar			
15.tareas y responsabilidades generales			
15.1limpiar sus zapatos			
a) cepillar			
b) pintar			
c) limpiar			
15.2 ponerlos en su lugar			
15.3responder a la puerta			
a) uso de la perilla			
b) cerrojo			
c) tomar el mensaje y llamar a la persona correspondiente			
16.Reporta accidente			
17.ir por mandados			
18.Comunicación			
18.1contestar teléfono			
18.2dar mensajes			
18.3responder preguntas			
a) por gestos			
b) en forma verbal			
c) en forma escrita			
19.repetición			
a) sonidos			
b) palabras			
c) frases			
20.seguir instrucciones			
a) familiares			
b) amigos			
c) desconocidos			
21.hablar con adultos			

a) familiares			
b) amigos			
c) desconocidos			
22.hablar claramente			
23.sabe su nombre dirección y número de teléfono			
24.Control de esfínteres			
a) avisa para ir al baño			
b) va al baño			
c) se baja los pantalones			
d) se baja el calzón			
e) se sienta			
f) baja la palanca			
g) se lava las manos			
h) se seca las manos			

Habilidades interpersonales

1. Presta sus juguetes y los comparte con otros niños, permitiéndoles usarlos y jugar separadamente con ellos. Por ejemplo uno de sus compañeros toma uno de sus juguetes y permite que se lo lleve a el otro lado del la habitación a jugar.
2. Pide prestados los juguetes de otros niños, regresándolos a solicitud del dueño.
Por ejemplo: uno de sus compañeros tiene la cámara que a el le gusta, la pide prestada ya sea de forma verbal o gestual y es capaz de devolverla cuando el otro la solicita.
3. Juega con otros niños por ejemplo:
 - a) con uno o dos niños
 - b) con tres o más niños
4. Es capaz de ayudar a otros, por ejemplo:
 - a) ofreciendo su ayuda mientras juegan
 - b) interrumpiendo su propia actividad para ayudar a otros niños.

5. Describalo brevemente, detallando dónde, con quien, cuándo, y cuántas veces se presenta: por ejemplo, se invita a uno de sus compañeros, dos veces por semana para que jueguen en casa.

6. ¿Cuál considera usted que sea el problema más grande del niño?

Por ejemplo en los siguientes contextos:

- a) en la casa
- b) en la escuela
- c) en otros lugares

Tratamiento médico

1. ¿Está el niño en algún tratamiento médico? Sí No

2. ¿Toma actualmente algún medicamento? Sí No

Nombre: Dosis:

3. Hay algún otro miembro de la familia que presente Sí No la misma conducta

4. ¿Tiene usted algún problema específico con el niño? Sí No

Fecha:

Base de Registro para la tabla de habilidades de autocuidado: S= Solo, C/a= Con ayuda, N/I= No logra

Anexo 2 ENTREVISTA A LA MAESTRA

I -Datos Generales

Nombre del docente: Formación Educativa: Experiencia:

1.- Motivo de la derivación del niño:

2.- ¿Cómo es la relación del niño con usted?

II:- Actividades grupales

1.- ¿Respetas las reglas del salón de clases? (SI), (NO) ¿Qué es lo que hace?

2.- ¿Termina las tareas que se le encomiendan?

3.- ¿Qué hace en el tiempo que se ha destinado a la tarea?

4.- ¿Participa en las actividades grupales? (SI) ¿cómo lo hace?

5.- ¿Cómo se comporta en el trabajo en grupo?

6.- ¿Le gusta trabajar solo? (SI) ¿en todo momento o solo en algunas actividades? (NO)¿Con qué compañero le gusta trabajar más?

7.- ¿Muestra entusiasmo por las actividades?

8.- ¿Qué actividades le agradan más?

9.- ¿Tiene alguna dificultad para seguir instrucciones?

10.- ¿Participa en clase?

11.- ¿Atiende cuando se le esta hablando?

12.- ¿Muestra interés por el medio que lo rodea?

13. ¿Habla normalmente en una situación de grupo?

III.-Relaciones con los compañeros

1.- ¿Cómo es la relación con sus compañeros?

2.- ¿Es agresivo? (SI) ¿Cuándo es agresivo? (NO)

3.- ¿Es pasivo? (SI) ¿En qué grado? (NO)

4.- ¿Sabe formar parte de un juego?

5.- ¿Sigue las reglas del juego?

6.- ¿Platica con sus compañeros?

7.- ¿Es gentil con sus compañeros?

8.- ¿Tiene dificultades para relacionarse con ellos?

9.- ¿Cuáles son las habilidades más significativas que tiene el niño?

IV Preguntas generales

1. ¿Tiene muchos amigos/as?

2. Le es difícil conocer gente nueva

3. ¿Tiene dificultad para expresar sentimientos positivos hacia los demás?
4. ¿Cómo se siente al expresar esos sentimientos?
5. Expresa generalmente sus sentimientos de molestia a los demás
6. Hace valer sus derechos hacia los demás normalmente
7. ¿Cree que la gente se aprovecha de él?
8. ¿Hay algunas situaciones en las que le sea difícil defender sus derechos?
9. ¿Le critican a menudo?
10. ¿Le afectan mucho las críticas?
11. ¿Puede sin dificultad pedir favores a los demás?
12. ¿Tiene normalmente éxito en sus peticiones?
13. ¿Tiene problemas para hacer cumplidos a otras personas?
14. ¿Muestra afecto a alguien que a hecho algo por él?
15. ¿Cómo reacciona a la alabanza?
16. ¿Le causan temor o ansiedad las figuras de autoridad?
17. ¿Tiene dificultades en iniciar conversaciones?
18. ¿Y mantenerlas?

i) avisa para ir al baño			
j) va al baño			
k) se baja los pantalones			
l) se baja el calzón			
m) se sienta			
n) baja la palanca			
o) se lava las manos			
p) se seca las manos			

Fecha: _____

Base de Registro para la tabla de autocuidado: S= Solo, C/a= Con ayuda, N/I= No logra

V-AUTOCUIDADO

	S	C/a	N/I
1.lavarse las manos			
g) abrir la llave			
h) tomar el jabón			
i) cerrar la llave			
j) frotarse las mano			
k) enjuagarse las manos			
l) secarse las manos			
2.habilidades para comer			
g) cuchara			
h) tenedor			
i) cuchillo			
j) tazas			
k) vasos			
l) platos			
3. Control de esfínteres			

Anexo 3
HOJA DE REGISTRO MULTIMODAL PARA EMPLEAR EN LA
EVALUACIÓN
DE LAS HABILIDADES SOCIALES

PERIODO: _____

Claves de la 5ta columna S (Solo), C/A (Con Ayuda), P/I (Por Imitación)

Hora y día	Situación	Conducta social o antisocial manifestada	Respuesta de los demás	Realizó la actividad			Observaciones
				S	CA	PI	

Anexo 4
HOJA DE REGISTRO DE LA FRECUENCIA DIARIA
DE DIVERSAS CLASES DE CONDUCTAS

Semana: _ al _ Bases para el registro: -(S) Solo -(C/A) Con Ayuda - (N) No lo hace

CONDUCTA	L	M	MI	J	V
Iniciar conversaciones					
Mantener conversaciones					
Hablar con los compañeros					
Hacer cumplidos					
Pedir favores					
Rechazar peticiones					
Defender los derechos					
Expresión del afecto					
Expresión de desagrado					
Jugar con otros niños (2 o más)					
Mantener por tiempo prolongado el juego					
Prestar juguetes					
Obedecer ordenes					
Saludar					
Dar las gracias					
Responder a otros					
Iniciar interacción con otros					
Utilizar modales apropiados con otros					
Prestar atención a objetos del entorno					
Seguir instrucciones					
Autocuidado					
➤ ir al sanitario					
➤ bajarse los pantalones					
➤ bajarse el calzón entrenado					
➤ hacer del baño					
➤ subirse el pantalón y el calzón					
➤ lavarse las manos					

Comer ➤ Tomar la cuchara ➤ Tomar el vaso ➤ Elegir la comida ➤ Sentarse adecuadamente ➤ Llevarse los alimentos a la boca ➤ Levantarse una vez que aya concluido la comida ➤ Levantar su plato y vaso						

Influencia del Organismo en la conducta	*
Factores fisiológicos	
Nivel general de energía	
Estado de fatiga	
Normas de autoreforzo	
Capacidad intelectual disminuida	
Capacidad de relajación	
Imaginación	
Capacidad de autocontrol	
Influencia de las Respuesta en la conducta	*
Respuestas motoras	
Respuestas cognitivas	
Respuestas fisiológicas	
Por exceso	
Por defecto	
Normal	
Duración	
Frecuencia	
Generalidad	
Intensidad	
Latencia	
Grado de adecuación	
Que dice el sujeto durante la conducta	
Influencia de los refuerzos en la conducta	*
Refuerzos externos	
Refuerzos vicarios	
Autoreforzos	
Momentos en que se producen las consecuencias	
Demora del refuerzo	
Frecuencia del refuerzo	
Contenido del refuerzo	
Disponibilidad del refuerzo	
Objeto o persona que mantiene la conducta	
Grado en que la persona relaciona las	

Anexo 5
TABLA PARA EL ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Influencia de los Estímulos en la conducta	Descripción de las actuaciones del sujeto *
Estímulos que desencadenan respuestas emocionales (ansiedad y depresión)	
Estímulos que actúan como señales discriminativas que provocan respuestas instrumentales desadaptadas. Momento, Lugar, Frecuencia	
Variables relacionadas con el modo en que percibe el sujeto su ambiente: Atribuciones, Creencias, Imágenes	
Qué se dice a sí mismo el sujeto antes de la conducta: Autoinstrucciones, Estrategias de pensamiento	
Expectativas	
Relaciones y jerarquización de los estímulos ambientales eficaces para el sujeto	
Condiciones que intensifican la conducta problemática. Variables internas psicofisiológicas (p. Ej., tartamudeo)	

contingencias de los reforzadores que recibe con las respuestas que emite	
Influencia de otros factores en la conducta	
Virtudes del sujeto (comportamientos alternativos)	
Debilidades, deficiencias del sujeto	
Examen del autocontrol (situaciones y modos en que el sujeto puede controlar sus conductas inadecuadas)	

ANEXO 6 EJEMPLO DE HOJA DE REGISTRO EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Habilidades que debe tener	1	2	3	4
Objetivo general 1 Habilidades de comunicación verbal y no verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.				
OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1. "Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas".				
OBJETIVOS OPERATIVOS Muestra conductas verbales y no verbales de "escucha activa" a su interlocutor.				
Realiza/ejecuta instrucciones complejas que le da otra persona				
Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe o expresa claramente que no comprende lo que escucha.				
Identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (Por ejemplo: en una tienda, con un amigo, con un adulto desconocido...).				
En el transcurso de conversaciones, identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas en base a su expresión verbal y no verbal.				
-Durante la conversación, observa a sus interlocutores, identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, cortar...				
objetivo general 2 Habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.				

ANEXO 7 OBJETIVOS ELIMINADOS O MODIFICADOS

<i>Objetivos específicos eliminados: 2.2, 3.1, 3.3 y el 6.3.</i>												
<i>Objetivo operativos eliminados</i>							<i>Objetivo operativos modificados</i>					
1.1.2	2.1.10 2.1.11 2.1.18	3.1.1 3.1.2 3.1.3 3.1.7 3.1.8 3.1.9 3.1.10 3.1.11, 3.1.12, 3.1.13 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6, 3.2.7 3.2.8 3.2.9 3.2.10 3.2.11 3.2.12	4.1.6 4.1.8 4.2.3 4.2.5 4.2.6 4.2.7 4.2.9 4.2.10 4.2.11 4.2.12	5.1.2 5.1.3 5.1.5 5.1.6 5.1.7 5.1.8 5.1.9 5.1.10 5.1.11 5.1.14 5.1.19 5.1.20 5.1.21 5.1.23 5.1.24 5.1.25 5.1.26 5.1.27 5.1.28 5.1.29 5.1.30 5.2.1 5.2.5	5.2.6 5.2.7 5.2.8 5.3.2 5.3.3 5.3.4 5.3.5 5.3.6 5.3.7 5.3.8 5.3.9 5.3.11 5.3.12 5.3.13	6.1.3 6.1.7 6.1.10 6.2.2 6.2.3 6.2.5 6.2.7 6.2.8 6.2.9 6.2.10 6.2.11	1.2.1, 1.2.3, 1.3.2, 1.3.7, 1.3.8,	2.1.19,	3.1.4 3.2.1 3.2.2	4.1.1 4.1.5 4.1.7 4.2.8	5.1.17 5.2.2 5.2.3	6.1.3 6.2.4.

ANEXO 8

OBJETIVO GENERAL 1

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL REQUERIDAS PARA QUE EL ALUMNO PARTICIPE EN CONVERSACIONES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.1. Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas.
- 1.2. Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y su entorno.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1.

"Habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 1.1.1. Muestra conductas verbales y no verbales de "escucha activa" a su interlocutor.
- 1.1.2. Realiza/ejecuta instrucciones complejas que le da otra persona.
- 1.1.3. Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe o expresa claramente que no comprende lo que escucha.
- 1.1.4. Identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (Por ejemplo: en una tienda, con un amigo, con un adulto desconocido...).
- 1.1.5. En el transcurso de conversaciones, identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas en base a su expresión verbal y no verbal.
- 1.1.6. Durante la conversación, observa a sus interlocutores, identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, cortar...

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2.

"Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y sobre su entorno".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 1.2.1. Dice sus datos personales: nombre y apellidos, dirección, teléfono, edad, fecha de nacimiento...
- 1.2.2. Dice los nombres y datos de interés (ocupación, lugar de trabajo...) de los miembros de su familia.
- 1.2.3. Dice el nombre y dirección de su Colegio, Taller, Club de ocio...
- 1.2.4. Dice el nombre y algún dato personal de personas allegadas: amigos, compañeros, profesores...
- 1.2.5. Relata experiencias, acontecimientos, sucesos... vividos por él mismo.
- 1.2.6. Hace descripciones del entorno físico, natural, y social más cercano.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3.

"Habilidades de autoexpresión y respuesta a los otros".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 1.3.1. Hace peticiones y/o ruegos a otras personas.
- 1.3.2. Da instrucciones complejas a otras personas.
- 1.3.3. Comunica a otras personas sus propios deseos, opiniones, intenciones...
- 1.3.4. Comunica a otras personas, mediante expresión verbal y no verbal, sus propias emociones., sentimientos...
- 1.3.5. Rechaza peticiones poco razonables que le hacen otras personas.
- 1.3.6. Pide a otras personas que cambien su conducta en un momento determinado.
- 1.3.7. Expresa críticas a la conducta de otras personas.
- 1.3.8. Responde a acusaciones, quejas, reclamaciones... justas e injustas que otras personas le hacen sobre su conducta

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4.

"Habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 1.4.1. Hace preguntas a otras personas y responde a las preguntas que otros le hacen.
- 1.4.2. Identifica y expresa gestos sociales que acompañan al lenguaje oral.
- 1.4.3. Inicia y/o termina conversaciones con otras personas.

- 1.4.4. Toma y cede la palabra cuando mantiene una conversación con otra/s persona/s.
- 1.4.5. Utiliza expresiones verbales de cortesía y buena educación, cuando mantiene conversaciones con otras personas.
- 1.4.6. Mantiene una charla/conversación con otras personas sobre un tema de su interés.
- 1.4.7. En el transcurso de una conversación, cambia de tema cuando es oportuno.
- 1.4.8. Se une y participa en la conversación que mantienen otras personas.
- 1.4.9. Durante una conversación emite mensajes enunciativos, interrogativos, exclamativos, de mandato.
- 1.4.10. Cuando mantiene conversaciones con otras personas, muestra consistencia entre su expresión verbal (contenido) y no verbal (expresión facial, tono de voz...).
- 1.4.11. Utiliza expresión verbal y no verbal de acuerdo al interlocutor ya la situación.
- 1.4.12. Participa en conversaciones de grupo, pide la palabra, escucha sin interrumpir, respeta los turnos de intervención...
- 1.4.13. Habilidades de autoexpresión y respuesta a los otros.
- 1.4.14. Habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas

**OBJETIVO GENERAL
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL NECESARIAS PARA
QUE EL ALUMNO LLEGUE A ESTABLECER Y MANTENER
RELACIONES INTERPERSONALES.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 2.1. Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.
- 2.2. Desarrollo adecuado de las necesidades personales de aceptación, placer y amor a partir de la información y educación sexual

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1.

"Repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer, y mantener una relación interpersonal".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 2.1.1. Saluda de forma adecuada a distintas personas de su entorno social.
- 2.1.2. Se presenta, identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.
- 2.1.3. Presenta a sus acompañantes.
- 2.1.4. Se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.
- 2.1.5. Se despide de distintas personas de su entorno social.
- 2.1.6. Cuando se relaciona con otras personas, actúa según las reglas habituales de cortesía.
- 2.1.7. Hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas.
- 2.1.8. En situaciones apropiadas, hace elogios y cumplidos a otras personas, y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen otras personas.
- 2.1.9. Muestra la conducta adecuada ante personas que le insultan y ofenden.
- 2.1.10. Concierta una cita con distintas personas de su entorno social.
- 2.1.11. Llega puntual a citas y reuniones que previamente ha fijado con otras personas.
- 2.1.12. Cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas.
- 2.1.13. Hace favores y presta ayuda a otras personas cuando éstas lo necesitan o se lo piden directamente.
- 2.1.14. Cuando ha cometido un fallo/error, acepta su responsabilidad y expresa disculpas a las personas que están con él.
- 2.1.15. Responde de modo apropiado a las críticas que le hacen.
- 2.1.16. Expresa de forma adecuada, sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas, y responde adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él.
- 2.1.17. Expresa adecuadamente a los demás sus estados de ánimo.
- 2.1.18. Guarda secretos y confidencias que le han hecho otras personas.
- 2.1.19. Muestra desacuerdo ante decisiones, actuaciones u opiniones de otras personas, exponiendo las razones de su desacuerdo.
- 2.1.20. Se muestra sincero en sus relaciones con otras personas.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.2.

"Desarrollo adecuado de las necesidades personales de aceptación, placer y amor a partir de la información y educación sexual".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 2.2.1. Participa espontáneamente y con naturalidad en conversaciones sobre sexualidad.
- 2.2.2. Identifica y nombra los órganos sexuales masculinos y femeninos utilizando los nombres correctos.
- 2.2.3. Identifica los campos corporales que se producen en mujeres y hombres desde la infancia hasta la pubertad y edad adulta
- 2.2.4. Mantiene la higiene y cuidado adecuado de los órganos sexuales.
- 2.2.5. Guarda intimidad con sus funciones sexuales, evitando la práctica en público.
- 2.2.6. Intenta, de modo adecuado, establecer relaciones y buscar la compañía de personas que le atraen sexualmente.
- 2.2.7. Muestra un comportamiento sexual, socialmente aceptable en sus relaciones con personas de ambos sexos.
- 2.2.8. Sabe cómo defenderse y evita las relaciones con personas que pretenden abusar de él y explotarlo sexualmente.
- 2.2.9. Conoce qué es la menstruación.
- 2.2.10. Conoce el proceso de la menstruación.
- 2.2.11. Conoce el proceso de la fecundación, embarazo, su interrupción (aborto) y el parto.
- 2.2.12. Conoce los métodos de planificación familiar más utilizados en su entorno social
- 2.2.13. Identifica las enfermedades venéreas, sus causas, síntomas, tratamientos y consecuencias.
- 2.2.14. Identifica y considera las relaciones sexuales como resultado de amor, cariño y afecto entre las personas
- 2.2.15. Conoce los Servicios de la Comunidad (Centros de Salud, Centros de Orientación Familiar...) donde puede encontrar información, ayuda y orientación sobre aspectos relacionados con la sexualidad.

OBJETIVO GENERAL 3 HABILIDADES SOCIALES "INSTRUMENTALES" QUE POSIBILITEN EN EL ALUMNO UN FUNCIONAMIENTO LO MÁS AUTÓNOMO POSIBLE DENTRO DE LA SOCIEDAD.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 3.1.- Conocimiento y utilización del dinero.

3.2.- Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre Servicios, actividades, etc. de la comunidad.

3.3.- Complementación de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.1.

"Conocimiento y utilización del dinero".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 3.1.1. Identifica y utiliza monedas hasta \$5 pesos
- 3.1.2. Identifica y utiliza monedas hasta \$10 pesos.
- 3.1.3. Identifica y utiliza monedas y billetes hasta \$20 pesos.
- 3.1.4. Identifica distintos tipos de tiendas y establecimientos comerciales y nombra lo que se vende en cada una de ellas.
- 3.1.5. Identifica situaciones y establecimientos (distintos de las tiendas) donde se utiliza el dinero (bar, Cine, Transportes...).
- 3.1.6. Hace recados y sencillas compras en tiendas próximas a su domicilio.
- 3.1.7. Realiza compras en autoservicios.
- 3.1.8. Realiza compras complejas en distintos establecimientos comerciales.
- 3.1.9. Utiliza máquinas automáticas para comprar.
- 3.1.10. Planifica los gastos u organiza el presupuesto de acuerdo con su disponibilidad económica
- 3.1.11. Ahorra dinero con el deseo y propósito de conseguir algo determinado a medio o largo plazo.
- 3.1.12. Reclama de modo adecuado, cuando le cobran erróneamente o le dan algo defectuoso o en mal estado.
- 3.1.13. Utiliza adecuadamente los servicios Bancarios cuando los necesita.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.2.

"Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre Servicios, actividades,... etc. de la Comunidad.

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 3.2.1. Interpreta el calendario, y pregunta y dice correctamente la fecha del día.

- 3.2.2. Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente, pregunta y dice correctamente la hora que es.
- 3.2.3. Estando en la calle, solicita la información que necesita.
- 3.2.4. Localiza y utiliza las oficinas, cabinas y servicios de información ubicados en distintos establecimientos y servicios públicos.
- 3.2.5. Da de forma clara y precisa las informaciones que le solicitan.
- 3.2.6. Utiliza el teléfono para solicitar información sobre distintos servicios.
- 3.2.7. Utiliza el periódico para obtener información sobre distintas actividades, acontecimientos y servicios de su localidad.
- 3.2.8. Solicita una entrevista, y responde a las informaciones que le demandan.
- 3.2.9. Da un aviso o recado por teléfono, y deja un mensaje en un contestador automático.
- 3.2.10. Consulta la Guía del Ocio de su ciudad para informarse de actividades y acontecimientos.
- 3.2.11. Maneja y utiliza la Guía de Calles de su ciudad para obtener la información que necesita.
- 3.2.12. Interpreta y responde a informaciones gráficas (paneles, tableros, horarios, planos...) y escritas (carteles, avisos, indicadores, instrucciones...).

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.3.

"Cumplimentación de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 3.3.1. Rellena impresos con sus datos personales y familiares.
- 3.3.2. Rellena impresos para enviar un paquete o carta certificados.
- 3.3.3. Rellena un impreso para ingresar o retirar dinero en los Servicios Bancarios.
- 3.3.4. Escribe una nota, aviso o recado cuando lo necesita
- 3.3.5. Escribe una carta solicitando algo que necesita o agradeciendo algo que ha recibido.
- 3.3.6. Redacta telegramas y rellena los impresos para enviarlos.
- 3.3.7. Identifica los carnets, cartillas y documentos que utiliza habitualmente, y rellena impresos con los datos contenidos en ellos.

OBJETIVO GENERAL 4

REPERTORIOS DE CONDUCTA ADECUADOS PARA QUE EL ALUMNO ASISTA, PARTICIPE Y SE INTEGRE EN ACTOS SOCIALES Y RECREATIVOS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 4.1.- Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales.
- 4.2.- Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre, asistencia a lugares de diversión y recreativos.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.1.

"Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 4.1.1. Permanece quieto y callado en los lugares públicos en los que es necesario: Conferencia, Teatro,...
- 4.1.2. Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.
- 4.1.3. Invita y/o visita a familiares, amigos y vecinos, comportándose adecuadamente.
- 4.1.4. Se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas, ...
- 4.1.5. Felicita, da la enhorabuena/pésame,... en las situaciones apropiadas.
- 4.1.6. Visita a compañeros, familiares y amigos enfermos, interesándose por su estado y comportándose adecuadamente.
- 4.1.7. Se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle (procesiones, desfiles,...) o en recintos cerrados (estadios, recitales,...).
- 4.1.8. Asiste y participa en reuniones de vecinos, asociaciones, clubes...

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.2.

"Empleo adecuado y provechoso del ocio y tiempo libre, y asistencia a lugares de diversión y recreativos".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 4.2.1. Emplea parte de su tiempo libre en actividades en solitario: Juegos didácticos, trabajos manuales y artísticos,

- colecciones de objetos, escuchar música, lectura de libros y revistas,...
- 4.2.2. Se entretiene con juegos de mesa típicos: cartas, parchís, dominó, lotería...
- 4.2.3. Sale con otros amigos al parque, de paseo,...
- 4.2.4. Realiza alguna actividad física durante su tiempo libre: piscina, bicicleta, marchas,...
- 4.2.5. Frecuenta Bares, Cafeterías, Restaurantes,...
- 4.2.6. Participa en juegos de grupos cooperativos y competitivos obedeciendo las normas y reglas establecidas.
- 4.2.7. Va al baile/discoteca con un grupo de amigos.
- 4.2.8. Va al cine o teatro con amigos y amigas de su misma edad
- 4.2.9. Asiste a una Biblioteca o Ludoteca Pública
- 4.2.10. Participa en actividades deportivas, culturales y recreativas de barrio, pueblo/ciudad: exposiciones, competiciones, fiestas,...
- 4.2.11. Utiliza el periódico y consulta la Guía del Ocio para informarse de espectáculos y actos recreativos.
- 4.2.12. Planifica por sí mismo y/o de acuerdo con sus amigos o amigas su tiempo libre.
- 4.2.13. Se comporta adecuadamente en los lugares públicos de ocio y diversión, mostrando en todo momento conductas cívicas y de convivencia.

**OBJETIVO GENERAL 5
CONDUCTAS NECESARIAS PARA QUE EL ALUMNO CONOZCA
Y UTILICE LOS SERVICIOS DE LA COMUNIDAD.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 5.1.- Conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes (viajero) y como conductor de bicicletas.
- 5.2.- Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social, prensa, radio y televisión.
- 5.3.- Conocimiento y utilización de Servicios Municipales y Comunitarios.

OBJETIVO ESPECÍFICO 5.1.

"Conducta vial adecuada como peatón, como usuario de transportes/viajero y como conductor de bicicletas".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 5.1.1. Cuando se desplaza en grupo con otras personas, respeta los consejos de circulación peatonal.

- 5.1.2. Cuando se desplaza solo por la ciudad/pueblo utiliza adecuadamente la acera.
- 5.1.3. Cuando se desplaza a pie por la carretera respeta las normas y consejos de circulación peatonal en carretera.
- 5.1.4. Responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.
- 5.1.5. Realiza un cruce de calle con paso de peatones señalado (normal y cebra) siguiendo los consejos y normal de circulación vial.
- 5.1.6. Realiza un cruce de calle regulado por semáforo siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- 5.1.7. Realiza un cruce de calle regulado por un agente de tráfico siguiendo las indicaciones del agente.
- 5.1.8. Realiza un cruce de calle sin semáforo y sin paso de peatones señalado, siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- 5.1.9. Realiza un cruce de carretera siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- 5.1.10. Ante la presencia de vehículos de urgencia, responde facilitando su paso.
- 5.1.11. Se desplaza a pie por calles y carreteras mostrando conductas de prudencia y precaución ante el tráfico rodado y respetando las señales de circulación peatonal.
- 5.1.12. Cuando viaja en coche particular sube y baja del coche de modo apropiado.
- 5.1.13. Cuando viaja en un automóvil/transporte particular, muestra la conducta adecuada durante el trayecto.
- 5.1.14. Identifica las señales indicativas de parada de autobús, y discrimina la señal de la línea de autobús que habitualmente utiliza.
- 5.1.15. Espera al autobús.
- 5.1.16. Sube al autobús.
- 5.1.17. Muestra la conducta adecuada durante el trayecto, cuando utiliza autobuses urbanos.
- 5.1.18. Desciende del autobús.
- 5.1.19. Lee y comprende los letreros indicadores e informativos colocados dentro del autobús.

- 5.1.20. Comprende e interpreta señales informativas sobre el recorrido del autobús y guías de transportes urbanos.
- 5.1.21. Planifica sobre un mapa o plano los autobuses que ha de utilizar para llegar a un punto determinado previamente fijado.
- 5.1.22. Utiliza el autobús de modo correcto, respetando las normas de seguridad establecidas y mostrando conductas cívicas de cortesía y ayuda.
- 5.1.23. Compra el billete para coger el tren o autocar.
- 5.1.24. Sube al tren.
- 5.1.25. Muestra una conducta adecuada durante el viaje en tren o autocar.
- 5.1.26. Consulta una guía/horario de trenes y autocares.
- 5.1.27. Toma un taxi en las situaciones que es necesario.
- 5.1.28. Conoce e interpreta las señales de tráfico necesarias para circular en bicicleta
- 5.1.29. Cuando circula en bicicleta hace los gestos adecuados para indicar las maniobras que va a realizar.
- 5.1.30. Conduce la bicicleta respetando las señales de tráfico, y mostrando conductas de prudencia y precaución.

OBJETIVO ESPECÍFICO 5.2

"Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 5.2.1. Conecta y desconecta, sintoniza y sabe utilizar los mandos de radio y TV
- 5.2.2. Diferencia la publicidad y los distintos tipos de programas de radio y TV: informativos y noticiarios, recreativos y de entretenimiento, infantiles, de adultos y para todos los públicos.
- 5.2.3. Diferencia distintos tipos de publicaciones: revistas infantiles, revistas de adultos, periódicos.
- 5.2.4. Ojea y/o lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales en su entorno familiar y social.
- 5.2.5. Diferencia las secciones o partes en que se divide un periódico.
- 5.2.6. Utiliza el periódico o revistas para obtener información sobre horarios y programación de radio y TV

- 5.2.7. Cuando está interesado por alguna noticia, suceso o acontecimiento, busca información en prensa, radio y/o TV
- 5.2.8. Identifica y ojea y/o lee los periódicos más habituales de su entorno familiar y social.

OBJETIVO ESPECÍFICO 5.3.

"Conocimiento y utilización de Servicios Municipales y Comunitarios".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 5.3.1. Utiliza el teléfono particular.
- 5.3.2. Utiliza el teléfono público.
- 5.3.3. Utiliza la Guía de teléfonos y los Servicios de información para buscar y solicitar números de teléfono
- 5.3.4. Envía tarjetas postales y cartas poniendo el nombre y dirección del destinatario y remitente.
- 5.3.5. Utiliza los Servicios de Correos para enviar cartas o paquetes certificados y giros postales.
- 5.3.6. Utiliza la Guía del Código postal
- 5.3.7. Envía telegramas.
- 5.3.8. Solicita los Servicios
- 5.3.9. Utiliza los servicios de la Policía Nacional o Autonómica.
- 5.3.10. Utiliza los Servicios Sanitarios en las situaciones en que los necesita
- 5.3.11. Sabe cuándo y cómo ha de utilizar y recurrir al Servicio de Bomberos
- 5.3.12. Conoce las Corporaciones Locales y Comunidad Autónoma a las que pertenece su localidad, y utiliza los servicios que prestan
- 5.3.13. Identifica los símbolos indicadores, lee e interpreta los letreros y carteles que indican e informan de los distintos Servicios de la Comunidad.
- 5.3.14. Utiliza y discrimina los distintos Servicios comunitarios

OBJETIVO GENERAL 6

DESARROLLO PROGRESIVO DEL SENTIDO CÍVICO Y LA CONCIENCIA

CIUDADANA DE MODO QUE SE FACILITE EL BIENESTAR SOCIAL DEL ALUMNO Y SU CONVIVENCIA CON EL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 6.1.- Actitudes y conductas cívicas y de convivencia, y respeto de las normas y costumbres sociales del medio entorno.
- 6.2.- Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las formas de actuar en situaciones de emergencia.
- 6.3.- Información básica y práctica respecto al consumo.

OBJETIVO ESPECÍFICO 6.1.

"Actitudes y conductas cívicas y de convivencia, y respeto de las normas y costumbres sociales del medio entorno".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 6.1.1. Espera su turno en los sitios en que es adecuado hacerlo.
- 6.1.2. Muestra conductas de cortesía y buena educación en distintas situaciones.
- 6.1.3. Utiliza las papeleras en calles, parques y locales públicos.
- 6.1.4. Respeta las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.
- 6.1.5. Pide permiso y/o se excusa ante otras personas en las situaciones en que es adecuado hacerlo.
- 6.1.6. Se comporta cívicamente en lugares de gran afluencia de personas.
- 6.1.7. Cuando está en la calle o en lugares públicos, presta ayuda a las personas que lo necesitan.
- 6.1.8. Comparte y presta sus objetos personales.
- 6.1.9. Se comporta democráticamente en los grupos.
- 6.1.10. Colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares públicos y de común utilización, y participa activamente en la mejora del medio ambiente.
- 6.1.11. Muestra conductas de solidaridad, tolerancia, respeto... hacia otras personas.

OBJETIVO ESPECÍFICO 6.2.

"Conocimiento de medidas habituales de seguridad y de formas de actuar en situaciones de emergencia".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 6.2.1. Respeta las normas de seguridad y prevención de accidentes en el Centro.
- 6.2.2. Toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección en el hogar y actúa adecuadamente ante una emergencia.

- 6.2.3. Respeta los consejos y normas de seguridad, y las señales e indicaciones de peligro establecidas en lugares públicos y de común utilización.
- 6.2.4. Evita lugares y personas potencialmente peligrosas, se protege y defiende ante asaltos, intimidaciones...
- 6.2.5. Ante una situación de peligro o emergencia propia o ajena, pide ayuda a las personas idóneas.
- 6.2.6. Actúa correctamente ante un accidente o enfermedad grave.
- 6.2.7. Respeta las medidas, consejos de prevención, y actúa adecuadamente ante un incendio.
- 6.2.8. Respeta las medidas de seguridad necesarias para prevenir inundaciones y escapes de gas.
- 6.2.9. Actúa correctamente en situaciones de emergencia producidas en edificios de afluencia pública masiva: Grandes Almacenes, Discotecas, Cines...
- 6.2.10. Presta la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de emergencia.
- 6.2.11. Actúa correctamente en situaciones de peligro producidas en la calle y lugares públicos.

OBJETIVO ESPECÍFICO 6.3.

"Información básica y práctica respecto al consumo".

OBJETIVOS OPERATIVOS

- 6.3.1. Ahorra energía (teléfono, agua, luz...) en lugares públicos y de común utilización.
- 6.3.2. Interpreta (lee y comprende) los envases y etiquetas de productos alimenticios y textiles.
- 6.3.3. Conoce sus derechos como consumidor y usuario y los exige de modo correcto al realizar compras o utilizar servicios.
- 6.3.4. Al comprar y utilizar servicios, valora las ofertas y elige lo más adecuado.
- 6.3.5. Reclama y/o denuncia del modo adecuado los abusos daños o perjuicios que se le causen como consumidor.
- 6.3.6. Muestra una actitud crítica ante la publicidad que se le ofrece en prensa, radio, TV, y catálogos informativos.
- 6.3.7. Utiliza los Servicios de la Comunidad que protegen y defienden al Consumidor: Instituto Nacional del Consumo, Consejería de Consumo, Oficina Municipal de Información al Consumidor, Asociaciones de Consumidor

ANEXO 9 EJEMPLO DE LAS FICHAS DEL PROGRAMA

<p>OBJETIVO OPERATIVO 1.1.1 Muestra conductas verbales y no verbales de "escucha activa" a su interlocutor.</p> <p>CRITERIO DE EVALUACIÓN 1. Mira a la otra persona. 2. Da muestras de interés en la conversación. 3. Hace preguntas sobre el tema. 4. Expone su visión personal sobre el tema de conversación.</p> <p>DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA A. ANTECEDENTES El profesor: A.1 Selecciona y exhibe escenas de vídeo, de películas y situaciones pregrabadas, en las que personas de edades y situaciones socioculturales diferentes desarrollan conversaciones. Centra la atención del alumno en las conductas de "escucha", subrayando las destacadas en el criterio de evaluación. A.2 Con temas de actualidad inmediata para el alumno, inicia una conversación, modelando las conductas de "escucha activa". A.3 Ayuda a los alumnos para que imiten las conductas modeladas en cualquier tema de conversación que se inicie en el aula de manera espontánea. A.4 Selecciona y escribe escenas de video, de película y situaciones pregrabadas, en las que personas en edades y situaciones socioculturales diferentes desarrollan conversaciones. Centra la atención del alumno en las conductas de "escucha", subrayando las destacadas en el criterio de evaluación.</p> <p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p>	<p>MATERIALES - Vídeo B. CONDUCTAS</p> <p>El alumno: B.1 Observa los vídeos presentados por el profesor, y atiende a las indicaciones que éste le da sobre lo observado. B.2 Imita las conductas de escucha (mirar a los ojos, mostrar interés, preguntar, expresar la opinión personal) modeladas por el profesor, en las distintas situaciones que le plantea. B.3 Practica las conductas descritas en situaciones naturales fuera del centro: Familia, amigos, etc...</p>
---	--

