



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**INTERVENCIÓN CONDUCTUAL PARA LA ADQUISICIÓN DE
LENGUAJE EN DOS NIÑOS CON AUTISMO
(ESTUDIO DE CASOS)**

BEHAVIORAL INTERVENTION FOR THE LANGUAGE ACQUISITION IN TWO AUTISTIC
CHILDREN (CASE STUDY)

Volumen 8, Número 1
pp. 1-17

Este número se publicó el 30 de abril 2008

Hannia Cabezas Pizarro

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



INTERVENCIÓN CONDUCTUAL PARA LA ADQUISICIÓN DE LENGUAJE EN DOS NIÑOS CON AUTISMO (ESTUDIO DE CASOS)

BEHAVIORAL INTERVENTION FOR THE LANGUAGE ACQUISITION IN TWO AUTISTIC CHILDREN (CASE STUDY)

Hannia Cabezas Pizarro¹

Resumen: En esta investigación se trabajaron cuatro conductas de lenguaje en dos niños con autismo. Como parte de estas habilidades, se enseñó a los niños a diferenciar situaciones de pertenencia como respuesta a la pregunta ¿de quién es?, mío, o de mamá, y la comprensión de datos referidos a sí mismo, ante preguntas como: ¿puedes caminar?... ¡Sí!, ¿con qué?; ¿puedes coger cosas?... ¡Sí!, ¿con qué? Para ello se aplicaron técnicas de modificación de conducta como el reforzamiento positivo, moldeamiento y encadenamiento. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios. Los datos se presentan en tablas y gráficos para una mejor comprensión por parte de los lectores.

Palabras claves: AUTISMO, LENGUAJE, MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

Abstract: This research deals with the work on four language behaviors in two autistic children. The children were taught to discern ownership, asking questions such as 'Who does this belong to? Is it mine or Mom's?' and to understand facts about themselves, asking questions such as 'Can you walk?... Yes! What do you walk with?' 'Can you pick up things?... Yes! What do you pick up things with?' For this purpose, behavioral modification techniques such as positive reinforcement, molding and chaining were used. Results were satisfactory. The data is presented in tables and graphs to allow the best comprehension to the reader.

Keywords: AUTISM, LANGUAGE, BEHAVIOR MODIFICATION

I. MARCO CONCEPTUAL

Uno de los criterios utilizados para diagnosticar el síndrome del autismo, es la ausencia de lenguaje. Este criterio se describe en el "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales" de la Asociación Americana de Psiquiatría (1995) como persistente, y que afecta tanto las habilidades verbales como las no verbales.

En esta población, "*puede producirse un retraso del desarrollo del lenguaje hablado o incluso su ausencia total. En los sujetos que hablan cabe observar una notable alteración de la habilidad para iniciar o sostener una conversación con otros*" (APA, DSM IV, 1995, p.70).

¹ Maestría en Rehabilitación Integral; Licenciada en Administración Educativa; Bachiller en Retardo Mental de la Escuela de Orientación y Educación Especial, todos los títulos de la Universidad de Costa Rica. Áreas de interés autismo. Actualmente es docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Correo electrónico: hcabezas@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 3 de agosto, 2007

Aprobado: 24 de abril, 2008

Se han llevado a cabo muchos estudios para dar explicaciones acerca del desarrollo del lenguaje en esta población, sin embargo para profundizar en él, y entender su proceso tanto desde el punto de vista psicológico como neurobiológico, es importante tomar como base la adquisición del lenguaje en los diferentes estadios de su desarrollo, y compararlos en su evolución, con las diferentes etapas del desarrollo normal del lenguaje de los niños

Una de las primeras descripciones dadas acerca del lenguaje para las personas que presentan esta condición, la realizó Kanner (1943), quien lo describió como monótono, o ausente, y cuando el niño lo adquiere, hay una repetición constante de los patrones lingüísticos; ausencia de las estructuras gramaticales y de la actividad imaginativa.

Bryson et ál. (1988) estimaron que un 50% de la población con autismo, no adquiere nunca el lenguaje funcional, como una forma de comunicación verbal.

En el Manual Estadístico de los trastornos mentales (APA, DSMIV, 1995, p. 70), se describe que en: *"en los sujetos que hablan cabe observarse una notable alteración de la habilidad para iniciar o sostener una conversación con otros, una utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o un lenguaje idiosincrático"*.

En este mismo manual, se describe el habla una vez adquirida como monótona, y afectada a su vez por el volumen, la velocidad, el ritmo y la entonación, la que se da en forma anormal. Además las personas con autismo presentan problemas en la comprensión del lenguaje el que no utiliza con una intención comunicativa. Para hablar muestran dificultad al elegir adecuadamente las palabras cuando quieren hacer referencia a alguna cosa. En cuanto al lenguaje no verbal, este se ve afectado por la falta de contacto visual, además de la inexpresividad corporal, y facial.

En el lenguaje intervienen diversos procesos cognitivos que se desarrollan desde el nacimiento, el niño inicia afinando *"su habilidad para percibir y segmentar los contrastes fonológicos que escucha y que son relevantes para el lenguaje y después de unos meses comienza a producirlos"* (Martos et al. 2005, p. 266).

La decodificación fonológica, lleva posteriormente a la fusión de los fonemas hasta la conformación de frases y oraciones. Al no adquirir el niño con autismo el lenguaje

comunicativo desde edades tempranas, ello no significa que no se comuniquen. Muchas veces la forma de hacerlo es a través manifestaciones como los gritos y comportamientos disruptivos en el aula o en el hogar, que frecuentemente son la forma de decir que algo les está pasando.

Villers (1980, p. 1) refiere que

"es evidente que el aprendizaje del lenguaje depende en parte de la imitación... y antes de que el niño posea la capacidad de hablar aprende a conceder atención a la palabra hablada, escucha los cambios más acentuados de los sonidos, atiende al ritmo y a la entonación del lenguaje hablado, mucho antes de que sepa qué es lo que significa."

Al carecer el niño con autismo de un contacto ocular adecuado, y de una atención sostenida que le lleve fijar la mirada en la cara de quien le está hablando, la adquisición de los patrones lingüísticos se dificulta aun más, por lo que es necesario trabajar aquellos repertorios básicos que les permitan aprender. Bajo este concepto se incorporan aquellas conductas que deben tener los niños que les lleven a involucrarse efectivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se les llama "conductas básicas", porque son el soporte sobre las que se planifica el resto del aprendizaje, ya que si el niño carece de ellas, por sí solo, no sabe aprender. Dentro de ellas se requiere que: permanezca sentado, mantenga sus manos quietas, y establezca un contacto ocular entre otras. El desarrollo del lenguaje se dificulta en las personas con trastorno autista, ya que en mayor o menor medida carecen de estas habilidades.

Por lo anterior, los programas educativos para esta población deben hacer especial énfasis en la adquisición de las habilidades sociales y de comunicación.

Existe una correlación entre la severidad del autismo, y el nivel de lenguaje que puede adquirir el niño, ya que desde hace tiempo, se asocia a que tres de cada cuatro niños además presentan retraso mental (Lockyer y Rutter 1969),y dependiendo del grado, así será también su funcionalidad (Bartak y Rutter, 1971, 1973).

Cobra importancia el concepto del espectro autista desarrollado por Wing (1996) quien bajo esta categoría, considera al autismo como un *continuo* con diversas manifestaciones y grados de intensidad, que van de leve a severo. Este concepto se origina en investigaciones

anteriores (Wing y Gould, 1979) cuyas conclusiones de un estudio, realizado en Inglaterra, en el que participaron 35000 niños con edades inferiores a los 15 años, los resultados les llevan a identificar que todos aquellos niños que tenían problemas para establecer adecuadas relaciones interpersonales, presentaban a su vez, conductas estereotipadas, y, carecían de lenguaje comunicativo teniendo también problemas en la representatividad mental.

Esta diversidad es lo que permite a los maestros determinar hacia donde dirigir los programas que se implementen, sin embargo, al trabajar con esta población, el objetivo final, no debe ser el de desarrollar lenguaje hablado, sino formas alternativas de comunicación, que permitan a los niños, mejorar su calidad de vida, e interactuar con iguales, dentro del medio social en que se desenvuelven así como seguir las indicaciones de los adultos.

El autismo se describe como un trastorno generalizado del desarrollo y se caracteriza por problemas en el área de interacción social, comunicación, o presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas (APA, DSM IV, 1995).

También es definido como

“Trastorno del desarrollo que consiste en un deterioro grande y sostenido de la interacción social y de la comunicación pautas de conductas estereotipadas y restringidas en el interés y en el tipo de actividad; desarrollo anormal anterior a los 3 años, que se manifiesta en retrasos o funcionamiento anormal del desarrollo social, la comunicación lingüística y el juego”. (Martos y Riviére, 2001, pp. 256-457)

Con esta población, se ha desarrollado el concepto de teoría de la mente, a través de ella (Hobson, 1995; Riviére, Martos 1998; Free 1995; Hobson, 1995) se ha tratado de explicar el autismo, como un continuo de los desórdenes del desarrollo humano.

Baron y Cohen (1989) analizan las representaciones de la mente, y la necesidad de percibir al otro con necesidades, sentimientos y de ser percibido en forma recíproca en esta misma dimensión.

Desde edades muy tempranas los niños desarrollan hábitos de conducta y actividades que les permiten compartir y comunicarse, además de habilidades de interacción mental con otros.

Román, Sánchez y Secadas, (1995) Se refieren al desarrollo de la autoconciencia y experiencia emocional cognitiva, de los niños de los 0 a los 24 meses, señalando que estos aspectos son los que les permiten interactuar con otros, y que esta actividad intersubjetiva que se aprende desde edades muy tempranas, no está presente en los niños con autismo. Los diferentes estadios del desarrollo, permiten acumular a su vez habilidades cada vez más complejas, que se van entrelazando hasta niveles mayores de conciencia y de interrelaciones.

El niño con autismo carece de estos repertorios. Este vacío dificulta su aprendizaje, alejándolo de las personas y entorpeciendo su interacción social.

Una vez que el niño adquiere las diferentes competencias, estas, son transformadas en conocimientos con mayor o menor grado de dificultad, que le permitirán incorporar los signos y símbolos propios de cada lenguaje y cultura Rivière, (1998)

Es debido a esta diversidad de manifestaciones que el trabajo con esta población debe hacerse en forma sistemática y continua, en donde se lleven registros sistemáticos que permitan determinar la eficacia de los tratamientos, y el avance de los niños.

En términos generales podríamos decir que la conducta se aprende en función de sus consecuencias y el lenguaje no escapa a ello. Existen varias teorías en relación con la aparición del lenguaje, sin embargo no se sabe a ciencia cierta en qué momento lo adquiere el niño. En aquellos casos en que se encuentra ausente, debe enseñarse en forma sistemática y a través de programas comprensivos que faciliten su adquisición.

II. METODOLOGÍA

El trabajo que se lleve a cabo con esta población, debe proceder desde el exterior, educación más que interpretación de la vida interior, (Wing, 1985), debido a los problemas de lenguaje y a las deficiencias que tiene el niño para interpretar y entender el lenguaje

simbólico. Por ello, lo que mejores resultados ha dado ha sido el uso de técnicas de modificación de conducta, siendo muchos los esfuerzos realizados en esta línea y diversos los métodos utilizados.

En esta investigación participaron dos niños con edades de 6 años quienes no se relacionaban con otros de su misma edad ni con adultos, su vocabulario era muy pobre, ambos tenían un diagnóstico previo de autismo dado por un psicólogo especialista en el campo.

Su educación se sustenta sobre estrategias educativas, ya que al no poseer el niño con autismo un repertorio básico conductual, debe irse estructurando en forma sostenida y graduada. Por eso, para la enseñanza del concepto "mío" se trabajó en 10 sesiones con cada uno de los niños, para un total de 20 sesiones. Para la comprensión del concepto "de mamá", 10 sesiones con el niño 1 y 12 con el niño 2, para un total de 22 sesiones.

Para el aprendizaje del concepto "puedes caminar, sí...¿Con qué?", se requirió de 11 sesiones para el niño 1 y de 10 para el niño 2 para un total de 22 sesiones, y para el concepto "¿puedes coger cosas?, sí.....¿con qué?"..., se requirió de 11 sesiones para el niño 1 y de 10 para el niño 2 para un total de 21 sesiones. La intervención se llevó a cabo en una sala pequeña, en donde los estímulos visuales y auditivos, fueron controlados. En ambos niños se dieron las mismas condiciones de trabajo, lo que permitió un mayor control experimental de los sujetos.

Para trabajar estas conductas el estímulo que se utilizó, fue verbal, esperando una respuesta también verbal, y para cada emisión correcta se utilizaron reforzadores primarios y sociales, los que se entregaron contingentemente a cada respuesta dada.

Procedimiento

Se utilizó el enfoque de investigación de sujeto único (Hersen y Barlow, 1976), concretamente el de diseño cambiante, en donde se establecen de antemano los criterios para alcanzar la conducta deseada. Cada vez que un criterio es alcanzado, se aumenta el nivel de dificultad que esa conducta puede representar para el niño. En este caso, el primer criterio fue el de relacionar objetos con sí mismos, luego se aumentó el nivel de dificultad de tal manera que los objetos fueran identificados como parte de otras personas, "de mamá"

Estas proposiciones verbales fueron escogidas debido a que los padres formaron parte activa del proceso, además de ser figuras muy cercanas los niños.

Se definió la conducta a trabajar, se estableció una línea base, para identificar el nivel operante en que se encontraba, y se llevaron a cabo observaciones y registros sistemáticos, que permitieron ver el avance de los niños.

Se utilizaron procedimientos conductuales como el reforzamiento positivo, el moldeamiento, y encadenamiento. La forma de medir el avance de los niños fue mediante el registro observacional de eventos. Se anotó cada conducta, sesión por sesión. Este tipo de registro ha sido definido por Hall (1973) como aquel en donde un observador hace un registro acumulativo de eventos discretos de una misma clase. Este es un registro de frecuencia, o de ocurrencia de veces de una conducta determinada.

Para la enseñanza de ambos niños, se utilizaron, en forma sistemática, procedimientos conductuales. Se les presentó un estímulo visual y/o auditivo ante el cual, debían dar una respuesta verbal. Si era la correcta, recibían una consecuencia positiva. Si la respuesta era incorrecta, se corregía, se instigaba y se repetía la secuencia, hasta conseguir la conducta correcta, la que era reforzada.

Como reforzadores primarios se utilizaron galletas y yogurt, simultáneamente con reforzadores sociales, los que incrementaron los niveles de respuesta.

En el cuadro N°1 de situaciones de pertenencia se ejemplifica cómo se trabajaron las conductas. Cada estímulo se fue cambiando (zapatos, cartera, blusa, pantalón), hasta obtener las respuestas esperadas "mío" y "de mamá", para las situaciones de pertenencia). Cada una de estas respuestas fue emitida en forma oral por los niños, como se indica en la segunda columna del cuadro N° 1.

Cuadro N°1 Situaciones de pertenencia

Estímulo	Respuesta esperada	Consecuencia
Visual y auditivo	Oral (mío o mía)	Reforzador primario y social
¿De quién es el zapato? 	Mío De mamá	Galleta ¡Qué bien! Yogurt ¡Qué bien!

III. ANÁLISIS DE DATOS

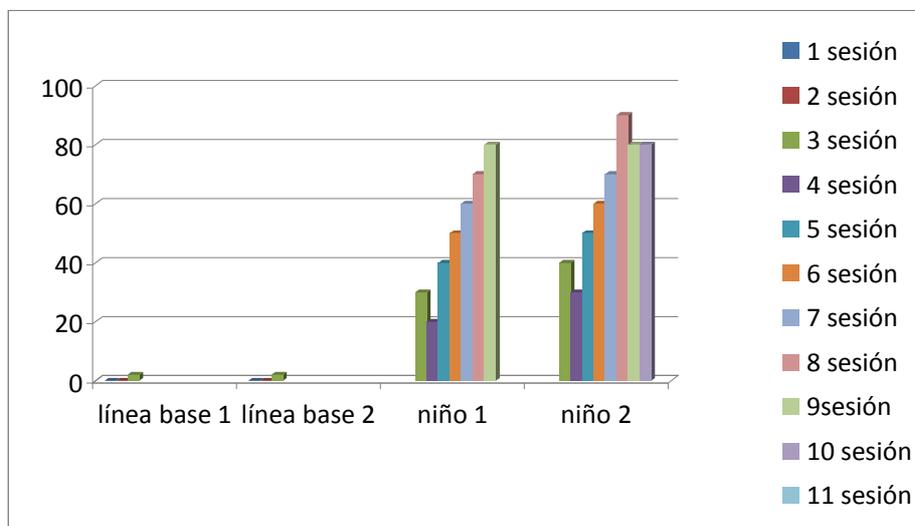
Para efectos de este trabajo, los resultados se presentan en tablas y gráficos en forma conjunta. En los diferentes gráficos que consignan las habilidades enseñadas, aparece: la línea base 1 y línea base 2 para ambos niños, y a partir de la sesión 3 la intervención.

a) Situaciones de pertenencia.

Tabla 1. Porcentaje de adquisición del concepto "mío", de acuerdo con el número de sesiones trabajadas.

	# sesión	Niño 1 (%)	Niño 2 (%)
Línea base 1	1	0	0
Línea base 2	2	0	0
Intervención	3	30	40
	4	20	30
	5	40	50
	6	50	60
	7	60	70
	8	70	90
	9	80	80
	10		80

Gráfico 1. Adquisición del concepto "mío".



Comentario

Los criterios de logro, se establecieron en un 80%. Este criterio debió mantenerse por al menos tres sesiones consecutivas, para determinar que los niños habían incorporado el concepto que se estaba enseñando, además de que los generalizaran a otras situaciones entendiendo por ello "la extensión de los efectos a otras clases de conducta cuando una clase de conducta es modificada" Sutzer-Azaroff (1990, p. 656). Una vez adquirida cada conducta, los niños las utilizaron a otras situaciones como: la casa, en relación con los padres, hermanos, y otros parientes y en la escuela con sus compañeros.

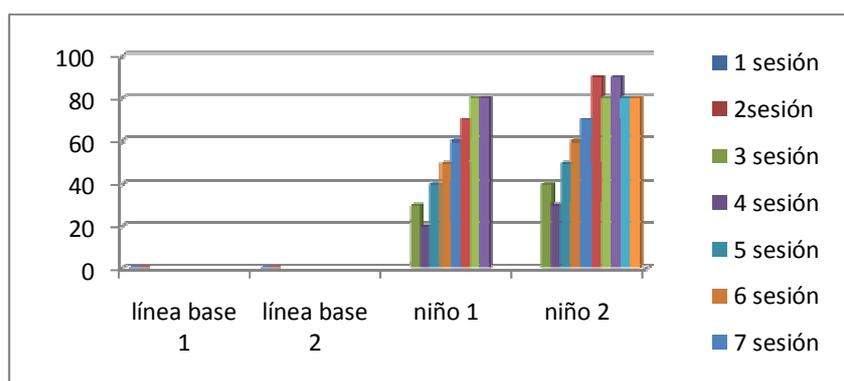
Una vez que los niños reconocieron su cuerpo, y su funcionalidad, estudio llevado a acabo anteriormente (Cabezas, 2005), en donde se trabajó el esquema corporal y dentro de él la identificación de las diferentes partes del cuerpo como: la nariz, la boca, los ojos, la cabeza, obteniéndose niveles de rendimiento del 80% o sobre él, se incorporó el concepto "mío", que va más allá de las acciones genéricas del lenguaje, y le lleva a precisar su alcance desde una perspectiva diferente. Ya no es un conocimiento del mundo externo, de los elementos y conformación de las partes, sino que este concepto le conduce al mundo de las personas. Esta atribución de creencias, se puede trabajar desde la perspectiva de uno mismo, de las propias creencias, que se elaboran a partir de "yo" como persona en relación con el mundo que le rodea. El descubrimiento del yo va a estar ligado al conocimiento e interpretación del

lenguaje y a la capacidad de comprender su significado. Esto permite una reorganización mental, ya que al entenderse el significado de las palabras, se forman las representaciones mentales. Es a través de las experiencias con el entorno, y del reconocimiento del cuerpo, que se establecen las relaciones con el mundo exterior, mundo de los objetos y mundo de los demás (Vayer, 1977).

Tabla 2. Porcentaje de adquisición del concepto "de mamá", de acuerdo con el número de sesiones trabajadas.

	# sesión	Niño 1 (%)	Niño 2 (%)
Línea base 1	1	0	0
Línea base 2	2	0	0
Intervención	3	30	40
	4	20	30
	5	40	50
	6	50	60
	7	60	70
	8	70	90
	9	80	80
	10	80	90
	11		80
	12		80

Gráfico 2. Situaciones de pertenencia: respuesta esperada "de mamá".



Comentario

A través del trabajo en el que se dan atribuciones a objetos pertenecientes a otros, en este caso "de mamá" se hace un intento para desarrollar el pensamiento cognitivo en esta población, al tener que inferir que los objetos que se estaban trabajando (el vestido, los

zapatos, la cartera, entre otros) pertenecían a alguien más. Las respuestas acertadas, e incorporadas como parte de las habilidades lingüísticas de los niños, son parte del constructo de la teoría de la mente, que incluye tanto el proceso de información, como la emisión correcta verbal, asociada a cosas concretas que pertenecían a sus madres. En este proceso debió mediar una elaboración y representación mental de los objetos trabajados, a los que los niños, debieron darles significado para atribuirles la dimensión de pertenencia que se pretendía.

El identificar, señalar, asociar y decir fueron funciones que se desarrollaron en esta categoría lo que se comprueba por medio de los registros sistemáticos de cada una de las órdenes dadas y de los porcentajes de respuesta obtenidos por los niños en cada una de las sesiones, previo establecimiento de la línea base, datos que permitieron ver el avance de cada uno de los niños, además de la efectividad de los procedimientos conductuales seleccionados.

Este control se da a su vez a través del manejo sistemático de las variables que se estaban manipulando, de la definición operacional de las conductas y de la flexibilidad del diseño utilizado.

b) Datos referidos a sí mismos

Para los datos referidos a sí mismos, se siguió el mismo esquema representado anteriormente, de tal manera que el estímulo fue verbal, esperando también una respuesta verbal por parte de los niños, y recibiendo un reforzador primario o social como se representa en el diagrama. Se trabajaron: los pies, las manos y la funcionalidad en relación con ellos mismos.

Cuadro N°2 datos referidos a sí mismo

Estímulo 1	Respuesta 1	Conse- cuencia	Estímulo 2	Respuesta 2	Conse- cuencia
verbal	verbal	Primario social	verbal	verbal	Primario social
1.-Puedes caminar	Sí	Galleta ¡Muy bien!	¿Con qué?	Con los pies	Galleta ¡Muy bien!
2.-Puedes coger cosas	Sí	Yogurt ¡Muy bien!	¿Con qué?	Con las manos	Galleta ¡Muy bien!

Tabla 3. Porcentaje de adquisición de datos referidos a sí mismo: ¿puedes caminar?
 Respuesta esperada: "sí", ¿con qué? Respuesta esperada: "con los pies", de acuerdo con el
 número de sesiones trabajadas.

	# sesión	Niño 1 (%)	Niño 2 (%)
Línea base 1	1	40	30
Línea base 2	2	30	30
Intervención	3	60	60
	4	70	50
	5	80	50
	6	60	70
	7	90	80
	8	80	90
	9	100	90
	10	100	90
	11	100	

Grafico 3. Respuesta esperada: ¿puedes caminar? Sí. ¿Con qué? "Con los pies".

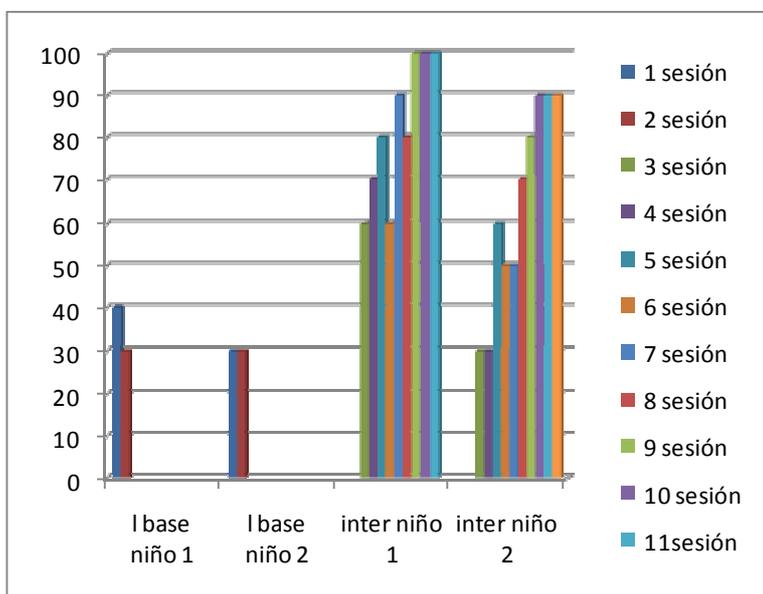
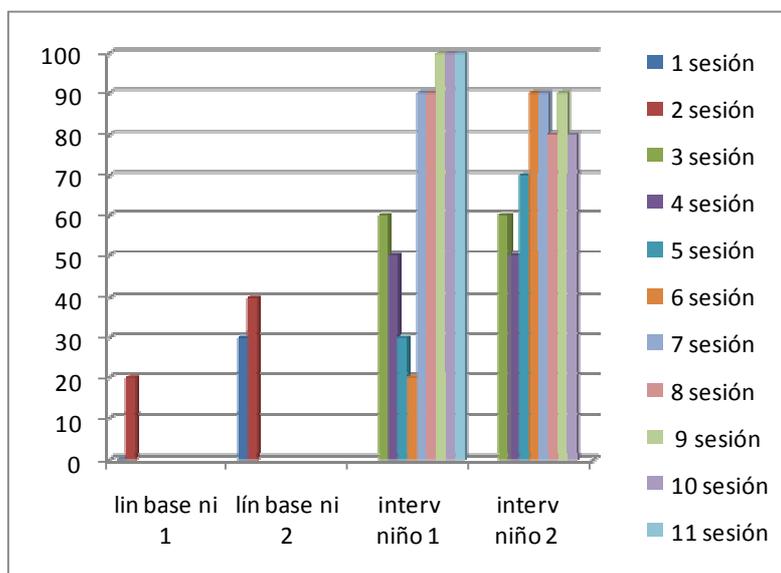


Tabla 4. Porcentaje de adquisición de datos referidos a sí mismo: ¿puedes coger cosas? Respuesta esperada: "sí", ¿con qué? Respuesta esperada: "con las manos", de acuerdo con el número de sesiones trabajadas.

	# sesión	Niño 1 (%)	Niño 2 (%)
Línea base 1	1	0	30
Línea base 2	2	20	40
Intervención	3	60	60
	4	50	50
	5	30	70
	6	20	90
	7	90	90
	8	90	80
	9	100	90
	10	100	80
	11	100	

Gráfico 4. ¿Puedes coger cosas?, respuesta esperada: sí. ¿Con qué? "Con las manos".



Comentario

Las tablas y los gráficos 3 y 4, muestran los resultados obtenidos sobre "datos referidos a sí mismos".

Una vez identificadas las partes del cuerpo se pasó a la funcionalidad de cada una de ellas. Este proceso se llevó a cabo por encadenamiento, en donde la respuesta que se esperaba era: "sí con los pies". Esta frase se dividió, y trabajó por separado, uniéndose posteriormente, cada una de las palabras que la conformaban en una pauta conductual más compleja, con los resultados indicados.

"El primer paso para aplicar la técnica de encadenamiento consiste en descomponer la conducta compleja en sus eslabones más sencillos. Los eslabones o componentes de la conducta se irán enlazando y reforzando en la secuencia apropiada" (Olivares y Méndez, 2001, p. 136) De tal manera que al aumentarse la respuesta de sí, para la pregunta puedes caminar, cuyo nivel de rendimiento era alto, (80%) se encadenó a ella, el resto de la respuesta esperada, que era: "con los pies".

Los datos obtenidos, para cada una de las conductas trabajadas, corresponden al propósito inicial de esta investigación cuyo objetivo se centró en la adquisición de repertorios lingüísticos como datos referidos a sí mismos y situaciones de pertenencia.

IV. CONCLUSIONES

Los programas educativos que se diseñen para esta población deben llevarse a cabo en forma estructurada, sistemática y graduada para obtener buenos resultados, lo que se demuestra luego de la intervención con los niños, quienes lograron establecer relaciones entre conceptos, objetos, y situaciones trabajadas, con niveles altos de respuesta, lo que favoreció su capacidad de análisis.

Previo al trabajo de las conductas apuntadas, el niño debe haber adquirido habilidades básicas que le permitan aprender, como son:

- a) Permanecer sentado, por un período mínimo de treinta minutos.
- b) Períodos de atención. No es suficiente con sentar al niño, sino que él debe ser capaz de permanecer un tiempo razonable ejecutando tareas concretas. Esta atención debe desarrollarse tanto con objetos como con la persona con quien trabaja.

c) Seguir instrucciones. Primero, simples, y luego, aumentando su nivel de dificultad. La comprensión de ellas es básica para realizar las acciones que se están trabajando.

En la intervención educativa de los niños con autismo, juegan un papel preponderante las estrategias utilizadas para la consecución de los objetivos. Cobran vital importancia las técnicas de modificación de conducta, y su correcta aplicación. Para este estudio, se utilizó principalmente el reforzamiento, el moldeamiento, el encadenamiento y la instigación verbal.

La identificación del yo, y situaciones de pertenecía, permitieron a los niños una experiencia diferente al acercarse a ese mundo externo, de una forma más consciente, a través de la elaboración del pensamiento, y su representatividad mental, los que a su vez les dieron una caracterización diferente, fuera de ellos mismos, como en el caso "de mamá".

La comprensión y emisión del lenguaje no son habilidades fáciles de adquirir, en los niños normales, y mayormente en los niños con autismo. El hacer extensiones de los objetos a las personas, requiere de elaboraciones del pensamiento más complejas. En etapas tempranas, las generalizaciones de objetos, se dan al repetir únicamente el nombre, de la persona a quien pertenecen. Por ejemplo, al ver un vestido, únicamente dicen "mamá". En los casos presentados, los niños lograron hacer extensiones más allá del reconocimiento del objeto, con resultados satisfactorios al manifestar sus padres que las conductas adquiridas, fueron extendidas al hogar y a la escuela.

Al trabajarse los datos referidos a sí mismos, o las situaciones de pertenencia, se marca el inicio del desarrollo sintáctico, en donde se enlazan conceptos e ideas, para una expresión más completa del pensamiento, como son las respuestas logradas: en orden ascendente: ¿De quién es el pantalón?, respuesta: *mío*. ¿De quién es el vestido? Respuesta: *de mamá*. ¿Puedes caminar? *Sí, con los pies*. ¿Puedes coger cosas? *Sí, con las manos*. Finalmente se logró una estructuración completa en las frases trabajadas, y la adquisición de otras categorías del lenguaje en los niños.

V. REFERENCIAS

- Alcantud, Francisco y Dolz, Isabel. (2003). Concepto de trastornos generalizados del desarrollo, autismo o del espectro autista. En Alcantud, Francisco. (Coord.): **Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo**. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). **DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**. Barcelona: Masson. [Trad. del original American Psychiatric Association. (1994), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed.*, APA: Washington DC].
- Bartak, Lawrence y Rutter, Michael. (1971). Educational treatment of autistic children. En Michael Rutter (Ed.) **Infantile Autism: Concepts, Characteristics and Treatment** (pp.258-280). London: Chirchill-Livingstone.
- Bartak, Lawrence y Rutter, Michael. (1973). Special education treatment of autistic children. A comparative study. I. Desing of study and characteristics of units. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 14**, 161-179.
- Baron-Cohen, Simon. (1989) The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30**, 285-298.
- Bryson, Susan E., Clark, Barbara S. y Smith, Isabel M. (1988). First report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes. **Journal of Child Psychology and Psychiatry 19**, 351-362.
- Cabezas, Hannia. (2002). El niño con autismo: un programa estructurado para su educación. En Caballo, V. E. y Simón, M. A. (Dir. y Coord.). **Manual de Psicología Clínica infantil y del adolescente**. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Cabezas, Hannia. (2004). Efecto de la aplicación de terapia conductual en la adquisición de destrezas básicas para el aprendizaje, en tres niños con autismo. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica, 28** (1), 133-143.
- Cabezas, Hannia. (2005). Esquema corporal: Una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica, 29** (2), 207-215.
- Frith, Uta. (1995). **Autismo, hacia una explicación del enigma**. Madrid: Editorial Alianza.
- Kanner, Leo (1943). Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child 2**, 217-250.
- Kanner, Leo. (1946). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry* 103: 242-246.
- Lockyer, Linda y Rutter, Michael. (1969). A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis. III Psychological aspects. **British Journal of Psychiatry, 115**, 865-882
- Hall, Vance, Cristler, Connie M., Cranston, Sharon y Trucker, Bonnie. (1973). Teachers and parents as a researcher using multiple base line designs. **Journal of Applied Behavior Analysis 45**, 247-255.

- Hersen, Michael y Barlow, David H. (1976). **Single-case experimental designs: strategies for studying behavior changes**. Nueva York: Pergamon Press.
- Hobson, Peter. (1995). **El autismo y el desarrollo de la mente**. Madrid: Editorial alianza.
- Martos, Juan y Rivière, Angel. (Comp.). (2001). **Autismo: comprensión y explicación actual. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**. Madrid: IMSERSO. [Recoge las ponencias del III Simpósium Internacional sobre Autismo, celebrado en Madrid en Mayo del 2001, organizado por APNA].
- Olivares, José y Méndez, Francisco. (2001). **Técnicas de Modificación de conducta**. (3ª ed.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Román, José María, Sanchez, Serafina, Secadas, Francisco. (1996). **Desarrollo de habilidades en niños pequeños**. Madrid: Editorial Pirámide.
- Riviere Angel, Martos Juan (compiladores). (1998). **El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas**. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Imprime artegraf.
- Sulzer-Azaroff, Beth, Mayer, Roy. (1990). **Procedimientos del análisis conductual aplicado en niños y jóvenes**. México: Editorial Trillas.
- Vayer, Pierre. (1977). **El niño frente al mundo**. México: Editorial Científico Médica.
- Villers de, Peter A. y Villers de, Jill. (1980). **Primer Lenguaje**. Madrid: Ediciones Morata.
- Wing, Lorna. (1985). **La Educación del niño autista** (2ª reimpresión). Madrid: Ediciones Paidós.
- Wing, Lorna. (1987). The continuum of autistic characteristics. En Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Eds.), **Autism in adolescent and adults**. Nueva York: Plenum.
- Wing, Lorna. (1996). **The autistic Spectrum: a guide for parents and professionals**. Londres: Constable.
- Wing, Lorna, Gould, Judith. (1979). Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in childrens: epidemiology and classification. **Journal of autism and Developmental Disorders**, 9, 11-29.