

Índice
Prólogo a la edición española
Nota de la traductora
Prólogo
Introducción
Bibliografía

UNIDAD I: INFORMACIÓN ELEMENTAL

1. *Cómo hacerlo*
2. *Castigos corporales*
3. *Características de la conducta de los niños con trastornos del desarrollo*
4. *Registro de conductas*
Bibliografía

UNIDAD II: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

5. *Sentarse bien*
6. *Dirigir y mantener la atención del niño*
7. *Eliminación de conductas ligeramente perturbadoras*
Bibliografía

UNIDAD III: LA IMITACIÓN, EL EMPAREJAMIENTO Y EL PRIMER LENGUAJE

8. *Imitación de acciones sencillas*
9. *Emparejar los estímulos visuales*
10. *Seguir órdenes verbales*
11. *Imitación verbal. Imitación de sonidos y palabras*
12. *Habilidades apropiadas de juego*
13. *Generalización y mantenimiento*
Bibliografía

UNIDAD IV: HABILIDADES BÁSICAS DE AUTONOMÍA PERSONAL

14. *Comer*
15. *Entrenamiento para usar el retrete durante el día*
16. *Vestirse*
17. *Peinarse o cepillarse el pelo*
18. *Lavarse los dientes*

UNIDAD V: LENGUAJE INTERMEDIO

19. *Designación receptiva del objeto (labeling)*
20. *Designación expresiva del objeto*
21. *Acción de designación receptiva*
22. *Acción de designación expresiva*
23. *Parar la ecolalia y el habla psicótica*
24. *Lenguaje de signos, por Edward G. Carr*
Bibliografía

UNIDAD VI: LENGUAJE AVANZADO

25. *Tamaño, color y forma*
26. *Las preposiciones*
27. *Los pronombres*
28. *Conceptos de tiempo*
29. *Enseñanza del sí/no*
30. *Enseñanza de expresiones y frases*
Bibliografía

UNIDAD VII: DILATANDO EL MUNDO DEL NIÑO

31. *El manejo del niño en lugares públicos*
 32. *Enseñar a sentir*
 33. *Fingir e imaginar*
 34. *Aprendizaje por observación*
 35. *Espontaneidad frente a control*
 36. *Preparar al niño para el colegio*
 37. *El colegio, por Crighton Newsom*
 38. *Problemas comunes y precauciones*
- Bibliografía*
Índice temático

Coautores:

Andrea Ackerman, Ph.D.

Departamento de Psicología, Universidad de California en Los Angeles
Los Ángeles, California 90024

Dean D. Alexander, Ph.D.

Departamento de Psicología Claremont Graduate School
Claremont, California 91711

Edward G. Carr, Ph.D.

Universidad Estatal de Nueva York en Stony Brook y Suffolk Child Development Center
Stony Brook, Nueva York 11794

Paula Firestone, M.A.

Departamento de Psicología, Universidad de California en Los Angeles
Los Ángeles, California 90024

Crighton Newsom, Ph.D.

Coordinador de Investigación Suffolk Child Development Center
Universidad Estatal de Nueva York en Stony Brook
Stony Brook, Nueva York 11794

Colaboradores:

Marlyn Perkins, Ph.D.

Departamento de Educación
Educational Psychology Division, Universidad de California en Santa Bárbara
Santa Bárbara, California 93105

Douglas B. Young, Ph.D. Médico de consulta privada

Los Angeles Psychosocial Center

6331 Hollywood Boulevard, Suite 1000

Los Ángeles, California 90024

Prólogo a la edición española

Todo experto, procedente de cualquier campo, que se haya enfrentado con la tarea de educar a un niño con serios trastornos del desarrollo conoce la dureza de tal empresa y el cúmulo de dificultades que se oponen al más ligero progreso.

A lo largo de la corta historia de la Psicopatología Infantil el tema de la educación de los niños retrasados ha sido fundamental y primero tanto en el tiempo como en la cantidad de investigación teórica y trabajo aplicado que ha generado. Dentro de esta área, el autismo y los problemas de lenguaje a él asociados han constituido quizá uno de los retos más arduos.

Desde todos los modelos teóricos se ha abordado el tema y se han generado unos métodos más o menos precisos para enfrentarse a él. Con el paso del tiempo, la acumulación de datos, la disminución de los apasionamientos primerizos y la creciente pretensión de conocimiento objetivo, se ha venido aceptando, desde todos los frentes teóricos, que, cuanto mayor sea el deterioro de un niño y menor su instalación lingüística, más adecuada resulta una aproximación conductual en su evaluación y tratamiento.

O. Ivar Lovaas, investigador americano nacido en Noruega, se encuentra, desde el comienzo mismo de su trabajo, en el centro de esta orientación y es un ejemplo perfecto de la evolución que experimentan las teorías cuando son aplicadas a la realidad. Sus primeros trabajos, al comienzo de los sesenta, se centraron en la implantación del lenguaje en niños autistas con técnicas conductuales. Su formación, como ocurre frecuentemente, fue plural aunque el lenguaje ha sido siempre su meta. Comenzó a trabajar intensamente en recuperación del lenguaje de los niños autistas y psicóticos en el Departamento de Psicología en UCLA, donde continúa. La metodología de sus programas tenía una estructura férrea dentro de la más estricta línea de teoría del aprendizaje; su entorno era hospitalario y su guía teórica el conductismo. Sus objetivos fundamentales eran la implantación del lenguaje y las habilidades básicas del aprendizaje en este tipo de niños. Sus éxitos fueron evidentes y sus errores también. De los primeros se deriva el ser ya una autoridad clásica en este campo; su nombre es uno de los más citados en el tema del autismo. Muchos de sus colaboradores se han convertido en expertos muy activos en el campo del autismo, como Koegel o Schreiban. Churchill, Carr, Kent y Lovaas son nombres ineludibles para trabajar en el tema del lenguaje de niños psicóticos, autistas, retrasados mentales, afásicos o dañados cerebrales, es decir, el grupo duro de la recuperación lingüística. Los errores han servido a Lovaas para la revisión de su trabajo y su mejora. Él mismo enumera tres de estos errores: el trabajar en ambiente hospitalario, el haber excluido a los padres de la actividad terapéutica y el esperar cambios bruscos e importantes en el proceso de recuperación. Todo su trabajo posterior se centra en suplir estos fallos y mejorar la técnica de aprendizaje con los datos extraídos de la experiencia, como se muestra patentemente a lo largo de todo el libro que nos ocupa.

Curiosamente, casi todas las críticas que se han hecho al trabajo de Lovaas se han centrado en aquellos errores tan precozmente detectados y combatidos con olvido de las correcciones que él mismo introdujo. En el primer Simposio de Autismo celebrado en España en 1978, Lovaas contaba ya cómo trabajaba hasta 16 horas extendiendo la labor realizada en el laboratorio al ambiente de hogar con los padres y estudiantes como coterapeutas. Precisamente la dificultad de la generalización de habilidades adquiridas por estos niños desde un entorno profesional a otro familiar, detectada en la evaluación del proceso terapéutico, fue el factor que llevó a Lovaas a «ecologizar» su trabajo. Por esta misma razón los padres fueron integrados en el proceso terapéutico, puesto que son el entorno más natural y habitual del niño. La búsqueda de los centros de interés del niño en orden a la optimización de los refuerzos, así como la secuencialización del proceso del aprendizaje acercaron a Lovaas a perspectivas evolutivas sin abandonar nunca una metodología estrictamente conductual. Esto ha producido una evolución en la obra de Lovaas que va de un conductismo duro a otro integrado en tendencias evolutivas y ecológicas, como conviene al manejo de la conducta humana en general y la infantil en especial. Esta evolución personal de Lovaas es paralela a la que se ha producido en el conductismo; con una punta de humor se ha referido alguna vez a ello diciendo que la Psicología, en sus comienzos, trataba a los animales como hombres, después a los hombres como animales y por fin a cada cual como lo que es.

A lo largo de toda la obra de Lovaas se advierte un sacro terror a dos cosas que tienen como denominador común el ser rémoras para el aprendizaje de niños retrasados. Una son los profesionales que tienden a interpretar los problemas de estos niños como causados por factores inmodificables cualesquiera que ellos sean. Otra es la actitud piadosa y compasiva que lleva, por otros caminos, a la misma consecuencia: a la falta de exigencia, de acción y, por tanto, también al estancamiento. Parafraseando un conocido dicho español, Lovaas podría decir: «De intenciones buenas están las instituciones llenas». Una de las peores cosas que les puede pasar a los niños retrasados es acabar internados en una institución donde, frecuentemente, progresa su deterioro. La necesidad de internamiento deriva de que en estos niños, si no se interviene enérgicamente, crecen las conductas desadaptativas y menguan o no aparecen las adaptativas, con lo que la posibilidad de un funcionamiento medianamente normal se aleja paulatinamente.

La necesidad de aumentar las conductas positivas y suprimir las negativas conduce a otro gran tema de mayor polémica si cabe: la utilización del refuerzo y del castigo en los programas conductuales de rehabilitación de los niños retrasados. Es evidente que el premio y el castigo se utilizan normalmente en la vida cotidiana de todos los individuos, pero su establecimiento sistemático en un programa de aprendizaje repugna a no pocas personas. Lovaas repite reiterativamente la necesidad de homologar los refuerzos, lo más pronto posible, a los que se usan en la vida diaria como la sonrisa, el elogio, el cariño o la simple aprobación; sin embargo, desde fuera de la modificación de conducta se mira con recelo el sistema. Pero en donde las cosas llegan al punto más álgido de discrepancia es en el uso del castigo para la supresión de conductas indeseables y peligrosas. La literatura científica muestra que la aplicación del castigo es útil y eficaz cuando se utiliza con los controles necesarios y sobre las conductas pertinentes, y en el marco de un programa de implantación de otras conductas adaptativas. Esta afirmación resulta hoy obvia para cualquier técnico, pero puede parecer inaceptable al que, quizá, no se ha tomado el trabajo de evaluar los resultados de su aplicación científicamente programada que constan ya en la literatura especializada.

Conseguir que un niño gravemente retrasado abandone las conductas que lo aíslan socialmente y adquiera aquellas que le conviertan en un ser aceptado por su entorno es la meta soñada por todos los que se dedican a su rehabilitación y ésta es también la meta de este libro y la de su autor.

Los destinatarios de este libro son fundamentalmente los padres de los niños con problemas, pero evidentemente interesa también a los profesionales que intenten dotar a un niño de las habilidades necesarias para ser capaz de comunicar y desenvolverse en su ambiente. Las páginas que siguen muestran uno de los caminos para conseguir esa meta y lo hacen desde la base de una dilatada experiencia y desde un éxito más que probado.

Doctora VICTORIA DEL BARRIO
Facultad de Psicología - UNED
Madrid, Agosto, 1989

Nota de la traductora

Es de todos conocida la dificultad de traducción asociada a los libros relacionados con el lenguaje. Esta dificultad se acrecienta cuando la temática es trastornos del lenguaje, como ocurre en una parte considerable de este libro. He intentado en todos los casos mantener una proximidad fonética, funcional y de frecuencia de uso de los términos, pero no siempre ha sido posible. Una gran parte de las palabras inglesas que tienen relación con el entorno cotidiano y doméstico de un niño son monosilábicas, cosa que no ocurre en castellano. Por ello me ha parecido bien mantener junto a la traducción literal de los términos otra adaptada para que el lector pueda comparar y enjuiciar la opción tomada.

En algunos casos he variado la traducción habitual de términos técnicos, como en el caso de «modeling», cuya traducción habitual es «modelado» y la de este texto es «ejemplificar». Este cambio tiene dos razones fundamentales: la primera y principal es que «modelado» en castellano es sinónimo de «moldeado» y ambas significan fundamentalmente configurar; la segunda razón, relacionada con la anterior, es que «moldeado» es la traducción habitual de «shaping», lo que genera confusiones y obliga a los que la usan a poner entre paréntesis el término inglés para evitarlas. Puede discutirse la traducción de "ejemplificar", pero es evidente que consiste en poner ejemplos y no se confunde con nada.

Otro de los cambios ha sido el traducir «labeling» por «designación» cuando se refiere al lenguaje receptivo y por «denominación» cuando se refiere al expresivo, que son los términos que siempre se han usado en castellano antes de la invasión lingüística anglosajona. Así como en inglés el término «labeling» tiene la doble acepción de «rótulo» o «nombre», en castellano «etiqueta» se refiere sólo a «rótulo» o «protocolo».

Un término que todavía no tiene una traducción consolidada es «prompt»; la he traducido por «apoyo», «ayuda», «guía» o «inducción», según me ha parecido que se entendía mejor lo que el término significa (la acción, por parte del terapeuta, de ayudar al niño en la consecución de una tarea) en el contexto de la frase en el que estaba inscrito.

Cada vez que he encontrado un escollo he procurado poner una nota a pie de página. He intentado, en la medida de lo posible, encontrar el término adecuado, pero no es una tarea fácil. Como nos interesa especialmente lograr una unidad en el uso estricto del lenguaje en la Psicología de habla hispana, agradecería toda crítica y colaboración en este importante tema.

Prólogo

Este libro contiene una serie de programas que se iniciaron hace muchos años en un intento de ayudar a padres y profesores en su trato con niños con problemas de desarrollo. Uno de los padres bautizó los programas con el nombre de «El libro Yo» del niño. Y acertó en la denominación, porque como resultado del seguimiento de los programas, es innegable que el niño se hace más persona, más individuo, más «yo».

El libro se desarrolló como resultado de nuestra experiencia de trabajo con niños con problemas de desarrollo. Una descripción de esta experiencia pondrá en claro nuestro enfoque, porque aquella constituye la base de nuestra filosofía. Esperamos que esta explicación de nuestra filosofía sirva para aclarar nuestro planteamiento, para que parezca menos arbitrario y quizá sea menos inaceptable para aquellas personas que mantienen puntos de vista diferentes. Empecemos con el recuento de nuestros errores; en ocasiones uno puede aprender mucho de sus meteduras de pata.

En 1964 internamos a un grupo de niños con severos problemas de desarrollo y empezamos a formular unos programas de enseñanza con el fin de ayudarles a superar comportamientos atáxicos y rabietas, a desarrollar el lenguaje, a mejorar su interacción en el juego y su interacción social, y a adquirir otros tipos de habilidades conductuales que necesitaban para funcionar mejor en un entorno menos restrictivo. El libro contiene revisiones de muchos de los programas de enseñanza que se iniciaron en esa época.

En Lovaas, O.I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q. y Long, J. S., se da un resumen más completo de nuestros éxitos y fracasos en el tratamiento. («Some Generalization and Follow-up Measures on Autistic Children in

Behavior Therapy», *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1973, 6, 131-165.) El resumen de nuestros principales hallazgos es lo que sigue.

Determinados aspectos positivos de nuestro programa de enseñanza se hicieron ver bastante pronto. Por ejemplo, pudimos ayudar a los niños a superar muchas de sus conductas indeseables e interferentes, como sus rabietas, sus extraños comportamientos ritualistas y sus conductas autodestructivas. También pudimos enseñarles conductas muy complejas, tales como el lenguaje, que muchos decían que era demasiado complicado para ellos. Los procedimientos requerían mucho tiempo, pero eran eficaces, porque todos los niños aprendieron, aunque algunos más que otros.

El primer error serio que cometimos en este programa fue tratar a los niños dentro de un entorno institucional (hospital o clínica). Los cambios que provocamos en su conducta no se generalizaron, ni se trasladaron al resto de su entorno: a su hogar, o al colegio. Sin embargo, tuvimos éxito cuando hicimos esfuerzos especiales por llevar a cabo esta generalización. Estos esfuerzos especiales supusieron que el tratamiento y la programación pedagógica se llevaran a cabo dentro de estos otros entornos, lo que nos llevó a cuestionar la necesidad o la conveniencia de utilizar un hospital como entorno de enseñanza y de aprendizaje.

En un principio habíamos hospitalizado a los niños porque aún manteníamos la postura tradicional que se nos había enseñado de que los niños a los que estábamos tratando estaban enfermos por razones psicológicas u orgánicas. Es decir, se creía que su relación con los padres había sido inadecuada, o que habían sufrido algún daño cerebral orgánico. Por lo tanto, parecía una consecuencia natural que, ya que estaban enfermos, necesitaban «tratamiento», idealmente en un «hospital». Dado nuestro trasfondo, en ese momento esta actitud tenía sentido; fue un error fácil de cometer. Entonces decidimos cambiar el lugar de tratamiento yendo de la institución al entorno natural de los niños: es decir, empezamos a tratarlos en sus hogares y en el colegio. El segundo error principal que cometimos fue el de excluir a los padres del tratamiento de los hijos. Nos parecía totalmente apropiado que personas profesionales como nosotros jugaran el papel principal en el programa de tratamiento, dejando a los padres y los profesores con tan sólo un papel menor. Percibíamos que los problemas de los niños eran muy complejos, y que sólo las personas más formadas podían ayudarles. Hubo varios problemas de peso con respecto a esta decisión. Primero, los niños necesitaban mucho tiempo de tratamiento para dar señales de mejoría y eran tantos que simplemente no había suficientes profesionales para cubrir las necesidades del tratamiento. Segundo, si los padres no sabían exactamente en qué consistía el programa de tratamiento de los niños, qué era lo que hacíamos, por qué lo hacíamos, y cuáles eran los objetivos finales, no podían ayudar a mantener los logros adquiridos en la terapia, y éstos entraban en regresión. Nos dimos cuenta de nuestros errores y cambiamos de táctica, enseñando a los padres y los profesores exactamente cómo habíamos enseñado al niño. Se dejó el tratamiento en manos de los adultos de la comunidad natural y cotidiana del niño. Los padres y los profesores se convirtieron en los principales terapeutas del niño, y nosotros nos limitamos a aconsejarles. En retrospectiva, este nuevo desarrollo tenía sentido. Si el comportamiento de un niño es influido por el ambiente en el que vive y aprende, y dado que este entorno se compone de diferentes escenarios (el colegio, el hogar y el barrio), es razonable que el entorno *total* del niño sea terapéutico y educativo, si ha de conseguir los máximos logros durante el tratamiento.

Un tercer error de gravedad fue el de esperar un repentino adelanto. Esperábamos un súbito paso hacia adelante; el que posiblemente, de alguna manera, daríamos con algún hecho cognitivo, afectivo o social fundamental para la mente del niño, que le ayudaría a dar un gran salto hacia adelante. Las concepciones tradicionales rebosan promesas de éstas. Un salto así hubiera sido gratificante, y hubiera facilitado enormemente nuestra labor. Nunca lo hubo. En su lugar, se dio una progresión lenta, paso a paso, con sólo unos pocos acelerones menores. Aprendimos a hacernos a la idea de que sería un trabajo duro. Puede que las personas que trabajan con niños con problemas de desarrollo encuentren algún consuelo en esta hipótesis fundamental de Charles Darwin: «*Natura non facit saltum*» (La naturaleza no da saltos). (De hecho, cualquiera que tenga hijos posiblemente también se haya sentido impresionado con la lentitud con la que se desarrollan los niños *normales*: tardan nueve meses en nacer, un año entero en aprender a caminar, y un total de dos años antes de producir un mínimo de lenguaje. ¡Y el bebé practica de 12 a 14 horas diarias, siete días a la semana, y sin vacaciones!)

Se dieron otros desarrollos conforme nos íbamos alejando del modelo tradicional de «enfermedad con prestación de servicios». Fuimos desglosando los grandes constructos hipotéticos: «autismo», «afasia», «retraso», etc., hasta reducirlos a componentes o conductas más manejables. No *ofrecíamos tratamiento* para el autismo ni para la esquizofrenia; en su lugar *enseñábamos* conductas específicas a los niños, como el lenguaje, el juego o el cariño. Los programas de enseñanza eran intercambiables para las diferentes categorías diagnósticas en el sentido de que lo que habíamos aprendido sobre la enseñanza del lenguaje para niños afásicos o autistas era igualmente aplicable para los niños retrasados. Toda la empresa diagnóstica se fue haciendo cada vez más irrelevante.

Uno de los aspectos más gratificantes de nuestro proyecto se centraba en el desarrollo de técnicas específicas de intervención. Durante años, muchos profesionales se habían sentido muy incómodos a la hora de enfrentarse a preguntas de padres o profesores relacionadas con cómo tratar problemas específicos: ¿Cómo se enseña al niño a usar el retrete? ¿Cómo se ayuda al niño mudo a hablar? ¿Cómo se ayuda a un niño agresivo a ser más amistoso? Por fin habíamos encontrado unas respuestas concretas a esas preguntas.

Quizá la falta de respuestas haya sido la razón original para postular problemas internos como la causa de los problemas del niño. Si los problemas eran internos y estaban ocultos, entonces nadie, excepto los profesionales con formación, podía trabajar con ellos. Quizá este aislamiento contribuyera a prolongar nuestra ignorancia.

En lugar de considerar al niño como un enfermo, acabamos considerándolo como un niño «diferente»: diferente en el sentido de que el entorno medio o corriente, que le sirve perfectamente al niño medio, no cubre las necesidades ni posee la estructura necesaria para poder constituir un buen entorno para la enseñanza o el aprendizaje de estos niños excepcionales. Nuestra labor era, pues, crear un entorno especial, uno en el que el niño disminuido pudiera aprender. Quisimos desviarnos del entorno sólo en la medida en que fuera absolutamente necesario para convertirlo en un entorno adecuado para el aprendizaje de nuestros niños. Hicimos esto por dos razones: la primera, que sería más fácil devolver al niño a su comunidad más adelante, y la segunda, porque el entorno medio se ha ido desarrollando durante miles de años, y sin duda posee alguna sabiduría pedagógica, aunque ésta no siempre salte a la vista desde el principio. Elegimos, por tanto, enseñar a los niños, en la medida de lo posible, como los padres normales enseñan a los niños normales.

Para resumir:

1. El lugar de la intervención pasó de lo institucional al entorno natural y cotidiano del niño.
2. El escenario de la intervención pasó del tratamiento a la enseñanza.
3. Se dejó la enseñanza en manos de profesores y padres.
4. Autismo, retraso, daño cerebral y demás categorías diagnósticas fueron reducidas a otras unidades de conducta más pequeñas y manejables, como el lenguaje, el juego y las habilidades personales, las cuales valían para todas las categorías diagnósticas.
5. Se redujo el énfasis en las pruebas diagnósticas.

Éstos fueron los principales desarrollos. Hubo algunos otros, muchos de los cuales se dieron en otras partes del país, a veces independientemente de cualquier orientación teórica. Por ejemplo, casi todos los profesionales redujeron el énfasis en la institucionalización. Los gestaltistas y los existencialistas también rechazaron el modelo de enfermedad y diagnosis relacionada.

Algunos desarrollos no tuvieron nada que ver con las orientaciones teóricas; por ejemplo, cuantos más conocimientos nuevos adquiríamos, más democrático se hacía el proceso. Esto es, los consumidores, o los padres, jugaron un papel más importante en la determinación del tipo de «servicios» que serían «prestados». Sería interesante especular sobre todo lo ocurrido, pero el espacio disponible no lo permite.

Los pasos más importantes en la modificación de conducta se dieron en la reducción del problema grande y bastante general de la «incapacidad», a unidades de conducta con variables ambientales más manipulables. Este análisis y la manipulación sistemática parecen haber facilitado enormemente la investigación científica, que es una clave del progreso en la educación y en la psicología. Podemos ver el comienzo del conocimiento *acumulativo*. Como tal análisis aún está en su fase incipiente, para lo que mejor servirá este manual será para establecer una relación tanto de ayuda como de trabajo entre el estudiante y las personas con problemas de desarrollo, sobre la que habrá que investigar y aprender mucho más antes de poder ser profesores verdaderamente eficaces. Cuando realmente hayamos encontrado la manera de enseñar, tendremos los instrumentos necesarios para ayudar a las personas con problemas de desarrollo a convertirse en individuos capaces de funcionar en sociedad; no habrá más personas retrasadas.

Esta breve historia puede parecerles bastante arbitraria e injusta a aquellos que intentan comprender y ayudar a las personas con problemas de desarrollo desde el punto de vista del tratamiento de una disfunción o un daño interno, del diagnóstico relacionado, y del consiguiente tratamiento. Quizá el tema de «¿Quién está en lo cierto?» pueda quedar más claro si examinamos dos estrategias diferentes para reunir información. Uno puede describir los esfuerzos investigadores como principalmente deductivos o inductivos. Algunos investigadores generalizan (inferencias sobre disfunciones subyacentes) tras examinar datos relativamente escasos, mientras que otros prefieren acumular mucha más información, muchos más datos, antes de creer que pueden justificar una afirmación teórica general. Un antiguo profesor mío (el profesor Ben McKeever de la Universidad de Washington) dividía a los investigadores en dos grupos: *los que cavan pozos* y *los que construyen pirámides*. Un cavador de pozos trabaja en un relativo aislamiento, se mueve de un área a otra, cavando en la esperanza de dar con un pozo de sabiduría. Cuando esto ocurra, se solucionará un gran número de problemas a la vez. Sin embargo, un constructor de pirámides piensa que la mejor manera de obtener conocimientos es cuando varias personas trabajan juntas, completando cada parcela de información con otras parcelas, construyendo niveles más altos tras haber establecido los bajos, etcétera. Puede que no sepa exactamente qué aspecto va a tener la pirámide cuando esté terminada, pero es muy posible que tenga alguna idea general al empezar. Los teóricos de la personalidad, los psicopatólogos y demás, serían los que cavan pozos; los conductistas serían los constructores de pirámides. Hasta el momento, los cavadores de pozos no han hallado petróleo. Los conductistas tienen más elementos a su favor; la base de una pirámide es más sustancial y tranquiliza más que un pozo a medio cavar. Puede que en el futuro haya un cavador de pozos con mucho éxito. Un genio es alguien que encuentra un pozo sin tener muchos conocimientos previos.

Y puede que muchos constructores de pirámides sólo estén acumulando piedras. En todo caso, no existe un modo para formular hipótesis sobre la Naturaleza que *a priori* sea correcto o equivocado. Mis disculpas a todos los cavadores de pozos en potencia.

Quisiera expresar nuestro agradecimiento al gran número de estudiantes que han contribuido a desarrollar los programas presentados en este libro. Me refiero a los estudiantes de UCLA matriculados en Psicología 170A, «Introducción a la modificación de conducta», y Psicología 170B, «Laboratorio de modificación de conducta». Se dedicaron a ayudar a personas menos afortunadas que ellos, fueron flexibles y tolerantes, inteligentes y creativos y, en general, todas las cosas buenas que uno asocia al tipo de persona con la que a todos nos gustaría trabajar. Nuestro agradecimiento a nuestros compañeros del Departamento de Psicología de UCLA, por su voluntad de pasar por alto algunos problemas y apoyar nuestros principales esfuerzos. También queremos expresar nuestro agradecimiento al personal del Camarillo State Hospital de Camarillo, California, por su ayuda a la hora de facilitar la investigación que subyace a muchos de los programas de este libro. Gracias también a la doctora Barbara Andersen y al doctor Crighton Newsom por sus comentarios editoriales. Nuestro agradecimiento más especial por el apoyo del National Institute of Mental Health (Becas MR 32803 y MR 1140), y en especial al doctor Morris Parloff por su amable asesoramiento. Finalmente, queremos dar las gracias a Kristen Hannum por dirigir y organizar la preparación de este manuscrito, labor en ocasiones muy ardua.

Introducción

Este libro va dirigido a profesores y padres para que ayuden a las personas con problemas de desarrollo a vivir vidas con más sentido. Puede ser útil para las personas retrasadas en su desarrollo conductual, ya sea como resultado de retraso mental, daño cerebral, autismo, afasia grave, desorden afectivo grave, esquizofrenia infantil o cualquier otro problema de este tipo. Aunque muchos de los programas fueron desarrollados para niños y jóvenes, pueden usarse con personas de cualquier edad.

Las personas con trastornos del desarrollo frecuentemente comparten una serie de características comunes. Típicamente, en las pruebas de cociente de inteligencia obtienen una puntuación dentro del límite del funcionamiento intelectual retrasado. Frecuentemente, las personas con problemas de desarrollo necesitan aprender algunos de los aspectos más elementales de la vida, como comer, usar el retrete y vestirse. Algunas de estas personas no saben jugar, y otras necesitan aprender a llevarse mejor con sus compañeros y desarrollar amistades. Muchas veces, necesitan ayuda para desarrollar su lenguaje. Algunos son mudos, mientras que otros pueden hablar, pero no se expresan bien. Casi todas las personas con problemas de desarrollo necesitan ayuda en el colegio. Las personas mayores con problemas de desarrollo tienen que aprender a ocupar su tiempo de ocio de un modo más eficaz. Este libro presenta una serie de programas de enseñanza con el fin de ayudar a aminorar o superar estas deficiencias conductuales.

Además de necesitar ayuda para adquirir nuevas conductas, muchas personas con trastornos del desarrollo también tienen que deshacerse de determinadas conductas perjudiciales para su adaptación, como las rabietas provocadas por la frustración o el pasarse horas a solas, sumidas en juegos ritualistas que aparentemente no tienen ningún sentido. Nuestros programas ayudan a los padres y a los profesores a comprender mejor estas conductas problemáticas, y a enseñar a los niños a manejar mejor sus conductas. Por medio de esta ayuda debería ser más fácil tratar con ellos en el colegio, y podrán integrarse en su comunidad. Deberían ser más felices.

A lo largo de este libro llamamos «niños» o «alumnos» a las personas con trastornos de desarrollo. Con frecuencia usamos el término «niño» para referirnos a los alumnos, aunque algunos de los «niños» con los que hemos trabajado eran realmente adultos.

Quizá hubiera sido más adecuado emplear el término *aniñados*. Los cuidadores, como por ejemplo padres, profesores, fonoatras, técnicos psiquiátricos, enfermeras y psicólogos reciben el nombre de "padres" o «profesores». Al hablar de las personas con problemas de desarrollo, hemos decidido usar siempre el género masculino para evitar incomodidades, y también para reflejar el hecho de que la mayoría de ellos eran varones.

Nuestra filosofía de la enseñanza

Creamos un entorno especial para la enseñanza que se parecía al entorno normal o medio, en la medida de lo posible. Las siguientes afirmaciones generales subyacen a nuestra filosofía:

1. Todos los organismos vivos muestran variabilidad en su conducta. Charles Darwin fue el primero que reconoció la importancia de esta variabilidad para la supervivencia de las especies. Podemos considerar a las

personas con problemas de desarrollo como ejemplos de esta variabilidad. La variabilidad conductual no se considera un síntoma de enfermedad mental ni de otro tipo, subyacente a los síntomas, y por lo tanto, necesitado de un tratamiento propio y único. Aunque muchas personas con problemas de desarrollo sufren de grave daño cerebral orgánico, el ser tratados como enfermos mentales no les ha supuesto ninguna ventaja. Las leyes del aprendizaje son tan aplicables a los individuos con una estructura orgánica desviada como a los individuos con una estructura menos desviada.

2. El entorno medio trata *mejor* a la persona media, aparentemente porque ese mismo entorno ha sido seleccionado y/o moldeado por personas medias. Los que se encuentran en cualquiera de los dos extremos no aprenden bien en un entorno medio, porque éste no ha sido creado para ellos.

3. La educación especial y la psicología pueden ayudar a aquellos que se desvían de la media, creando entornos especiales de enseñanza en los que el retrasado pueda aprender.

4. Debe procurarse que este entorno sea lo menos distinto posible del entorno medio porque: a) no debe rechazarse con ligereza la conveniencia del entorno medio, implícito en el proceso de la «selección natural», y desarrollado a lo largo de miles de años, y b) una de las metas principales de la enseñanza de las personas con problemas de desarrollo es la de ayudarles a funcionar más adecuadamente en un ambiente *natural*. Cuanto menor sea la diferencia entre el ambiente especial de la terapia de la enseñanza creado para el niño, y el entorno medio al que se espera que regrese, más fácil será la transición.

Usamos refuerzos y castigos análogos a los que se usan con los niños normales, al crear el entorno educativo especial. Enseñamos a los niños en sus casas, no en hospitales ni en clínicas, porque los niños viven y aprenden en sus casas. A los padres y los profesores se les enseñó los programas porque son ellos quienes cuidan de los niños y les enseñan. Nuestros programas presentan una serie de pasos educativos muy similares a los que se usan con los niños normales, aunque algunas de sus facetas hayan sido temporalmente exageradas, y el proceso de la enseñanza sea más lento. Nuestros procedimientos pueden enseñarse y ser usados por cualquiera.

En este libro compartimos nuestra experiencia, en los últimos 18 años, de la ayuda a las personas con problemas de desarrollo para que aprendieran a comportarse de un modo más normal. Remos escrito el libro usando un mínimo de términos técnicos. Nuestra intención es ayudar a padres y profesores que tengan pocos conocimientos o ninguno de teoría educativa moderna ni de modificación de conducta, cual es el sistema conceptual básico que subyace a nuestro programa de enseñanza. Aunque los pasos están explicados con un lenguaje accesible, y padres y profesores aprenderán ciertos aspectos de la modificación de conducta al llevar a cabo los programas, recomendamos determinados libros que servirán de introducción a la teoría del aprendizaje y a la modificación de conducta. Estos libros contienen una información más teórica, fundada en la investigación. (Véase la lista de lecturas recomendadas al final del capítulo 1.) Nuestros lectores podrán alcanzar una mayor comprensión de los fundamentos de nuestros programas si leen un libro o más, junto con este manual de enseñanza. La comprensión de la teoría ayudará a padres y profesores a ser más creativos a la hora de desarrollar sus propios programas. Incluso hay varios manuales de enseñanza parecidos que tratan problemas similares a los que nosotros tocamos aquí. La crítica de Bernal (1978) de estos manuales les ayudará a seleccionar el apropiado.

Una advertencia

Quisiéramos hacerles una advertencia sobre nuestra filosofía del tratamiento y de la enseñanza antes de pasar a describir nuestros programas. Primero: ningún enfoque solucionará todos los problemas de las personas con problemas de desarrollo. Más bien, las personas que intentan ayudarles deberán servirse de una variedad de conceptos y de técnicas pedagógicas. Por ejemplo, cada «cliente» tendrá necesidades algo diferentes, o el contexto dentro del cual se desenvuelve será diferente. Puede que los procedimientos que sean especialmente aptos para un niño ciego, cariñoso y asustado, difieran algo de los que le sirven a un niño autista y agresivo. Puede que lo que sea válido para un niño que vive con su familia en su entorno natural no lo sea para un adulto internado en una institución. El «padre-terapeuta-profesor» deberá ser flexible, innovador y capaz de sacar provecho a una variedad de técnicas y procedimientos.

Lo que sí sabemos es que determinados procesos fundamentales sirven para todas las personas, y que un conocimiento previo de éstos es esencial para poder ayudar de un modo eficaz. Uno de estos procedimientos, o principios, es el *principio de placer-dolor*, que se entiende infinitamente mejor hoy en día que cuando fue propuesto por los griegos. Este principio se rebautizó como *aprendizaje por ensayo y error*, y después se le denominó *Ley del efecto* y *aprendizaje instrumental*. Hoy en día la mayoría se refiere a él como *condicionamiento operante*, y su aplicación se denomina *modificación de conducta*. En psicología y en la enseñanza, el condicionamiento bien puede ser como el principio de la gravedad en la Física. Todos sabemos que la gravedad existe, pero es necesario conocerla a fondo para poder llevar a alguien a la Luna. Asimismo, observamos y utilizamos el aprendizaje operante todos los días, pero para trabajar eficazmente este principio a la hora de tratar a las personas con problemas de desarrollo, será necesario algo más que un conocimiento

superficial. Esperamos que este manual contribuya a que el lector pueda utilizar el principio del aprendizaje operante de un modo más eficaz, pero queremos recordarle que, igual que un físico deberá saber más que sólo las leyes de la gravedad para llevar a alguien a la Luna, el lector tendrá que saber más que sólo las leyes de la conducta operante para conseguir que el niño funcione más adecuadamente.

Nos hemos limitado al uso del aprendizaje operante a la hora de diseñar nuestros programas para la enseñanza de personas con problemas de desarrollo. Reconocemos la considerable labor que otros profesionales han llevado a cabo con otros enfoques, y esperamos que a nadie le moleste nuestro planteamiento.

Principios a seguir

Para ayudar al lector a la hora de llevar a cabo nuestros programas, hemos identificado seis principios fundamentales que trascienden a las técnicas específicas que componen los programas.

1. *Todas las personas que tengan un contacto sostenido con personas con trastornos del desarrollo deben aprender a ser profesores.* Para mantener al niño en su comunidad natural el mayor tiempo posible tendrás que ser un profesor eficaz. En principio esto es para su propia protección, ya que el vivir en un entorno mínimamente restrictivo y lo más natural posible potenciará sus experiencias de aprendizaje. Pero también a ti te servirá de protección para el dolor de la separación o el trauma de tener que entregar a tu hijo a personas o a procesos que no comprendes, o sobre los cuales tu control es limitado. Cuando adquieras nuestros procedimientos de enseñanza recibirás la mejor ayuda que pueden brindarte hoy día los profesionales. Cuando tengas la mejor información, podrás tomar las mejores decisiones; otros no tendrán que tomarlas por ti.

2. *Establece pequeñas metas al principio para que tanto tú como el niño os sintáis gratificados.* Es mejor que te alegres al alcanzar una serie de objetivos menores, a que te ilusiones y luches por un ideal absoluto de normalidad o de excelencia, inalcanzable la mayoría de las veces. Este libro te enseña a identificar y alcanzar objetivos menores, totalmente accesibles. Puedes esperar la normalidad o la perfección en determinadas áreas, pero no debes esperarlas en todo. Esto no significa que vayas a ser un padre o profesor desgraciado. Muchas veces las personas más felices son aquellas que limitan un poco sus ambiciones, aquellos individuos que buscan una serie de objetivos menores que podrán alcanzar en un espacio de tiempo más razonable. Recuerda, la perfección es relativa; siempre habrá más que aprender, así que es importante saber satisfacerse con objetivos alcanzables.

3. *Prepárate para una ardua labor. Protégete del desgaste formando un «equipo de enseñanza».* Si te tomas tu labor demasiado en serio, si lo haces todo tú mismo, puede que te desgastes después de uno o dos años. Prepárate para una tarea dura; muchas veces a las personas con problemas de desarrollo hay que enseñarles todo, hasta el último detalle. Muchos no responden al principio, y tendrás que ser enormemente paciente. Consigue ayuda para evitar el desgaste. Busca ayudantes y forma un "equipo de enseñanza". El equipo ideal probablemente se compone de cuatro a ocho personas; cada una debe trabajar de cuatro a ocho horas semanales. Si el niño recibe de 20 a 60 horas de instrucción individual a la semana, seguramente le estés dando el máximo necesario. Es imprescindible que la enseñanza tenga lugar en todas partes: en casa, en el colegio, y la mayor cantidad de horas posible. Todos deberán enseñar, y tendrán que hacerlo de una manera coherente, al menos al principio.

Este manual debería ayudarte a ser un buen profesor, y a utilizar a tus ayudantes de un modo eficaz. Después de sólo dos ó tres horas de enseñanza, tus ayudantes ya deberían serte útiles. Aprenden lo que tú has aprendido del programa, y después llevan a cabo la mayor parte del trabajo con el niño. Tú eres el experto; es a ti a quien tienen que consultar. Los ayudantes pueden ser profesores, hermanos, o estudiantes de secundaria o universitarios.

Elige a tus ayudantes por medio de «entrevistas de trabajo». Es decir, que el posible ayudante se relacione con el niño. Si te gusta cómo se las arregla «sobre el terreno», y si parece fácil instruirle, seguramente tendrás un buen ayudante. Debes esperar que tus ayudantes trabajen entre seis meses y un par de años. Si tienes un grupo grande de ayudantes, asigna labores (y competencias) específicas a cada uno. Por ejemplo, uno será experto en la creación de programas para elaborar algún aspecto del lenguaje, otro dirige al grupo a la hora de enseñar juegos; uno trabaja el vestirse y los cuidados personales, otro sirve de enlace entre padres y profesores, etc. Cada persona trabaja en cada programa, pero cada programa sólo tiene un director. Tú estás encargado de la totalidad de los programas.

Celebra una «reunión de personal» una hora a la semana para comentar lo que se ha estado haciendo a lo largo de la semana anterior, y para establecer los planes para la siguiente. Durante la reunión, cada uno debe trabajar con el niño delante de los demás para recibir comentarios positivos o negativos en cuanto a su metodología. Este tipo de supervisión semanal es importante. Durante los primeros dos o tres meses, puede que sea mejor que los ayudantes trabajen por parejas con el fin de poder identificar errores y tomar nota de

los procedimientos mejores. Si un miembro del equipo no está de acuerdo con esto y se siente tan «superior» y avanzado que quiere hacerlo a su manera, o es tan sensible que no soporta la crítica, haz que abandone el equipo antes de que dañe tu programa. Si eres profesor, ten la esperanza de que los padres del niño sean tan abiertos a la crítica como tú. Si eres padre, ten la esperanza de ser bien acogido en el colegio del niño. Si el profesor no ve con agrado que asistas a las clases de tu hijo, habla con el director del colegio y considera la posibilidad de cambiar de profesor o de colegio.

4. *Haz que el niño se esfuerce; haz que sea responsable.* Las personas con problemas de desarrollo tienen que trabajar especialmente duro. Su labor es aprender, y la tuya, enseñar. La responsabilidad es compartida. Con la responsabilidad, el individuo con problemas de desarrollo asume su dignidad y «adquiere» determinados derechos fundamentales como persona. Nadie tiene derecho a que lo cuiden, por muy retrasado que sea. Así que pon al niño a trabajar; ésa es su tarea.

5. *Intenta no sentirte asustado o culpable de los arrebatos emocionales del niño ni de su ensimismamiento. Tú eres el jefe, tú tomas las decisiones.* Casi todos, incluso las personas retrasadas, y especialmente los autistas y los que sufren perturbaciones emocionales, quieren que las cosas sean de otro modo. A veces se enfadan tanto que son agresivos consigo mismos, con los muebles o contigo. Intentan asustarte. O se ensimisman y hacen que te sientas culpable. Puede que intenten asustarte tanto que decidas abandonar. No dejes que lo hagan, porque a la larga les perjudicará a ellos. No tienen derecho a comportarse de un modo grotesco, a pesar de muchas opiniones profesionales. Al contrario; tienes derecho a esperar una conducta civilizada por parte de los niños. Si trabajas duro por ellos, deberían estar agradecidos, y mostrarte su cariño. Tienes que enseñarles eso, y los programas de este libro te ayudarán a hacerlo.

Recuerda que a veces el niño es especialmente agresivo cuando le exiges cosas; está respondiendo. El niño al que no le molestan las exigencias frecuentemente avanza más lentamente con nuestros programas. El niño muestra su humanidad más elemental cuando grita o se pega o te agrede. Pero tienes que eliminar esa conducta y enseñarle mejores formas de vérselas con sus frustraciones.

6. *Empieza por hacer que el aspecto del niño sea lo más normal posible.* Antes de iniciar el proceso de aprendizaje, haz que el aspecto del niño sea lo más normal posible. Por ejemplo, no permitas que engorde demasiado. Muchas personas con problemas de desarrollo parecen grandes globos, y su aspecto provoca la burla y el aislamiento. Quizá quieras consultar a un médico dietético. Además, conviene que vista bien, con ropa que le siente bien y se parezca a lo que llevan las personas de su entorno. (Que sus hermanos elijan la ropa si tú no sabes qué es lo que «está de moda».) No le dejes llevar ropa extraña. Ayúdale a lavarse la cara, como los niños de su edad. Así, reducirá sus problemas con la piel. Que le hagan un corte de pelo bonito; llévalo a una buena peluquería, si te lo puedes permitir. Con demasiada frecuencia a las personas retrasadas se les margina solamente por su aspecto físico.

Cómo está organizado el libro

La unidad I presenta ciertos principios pedagógicos elementales que explican cómo presentar las instrucciones, cómo dividir los materiales de enseñanza hasta reducirlos a componentes manejables, cómo seleccionar los refuerzos y los castigos, cómo usarlos en el proceso de aprendizaje, etc. También comenta las conductas problemáticas, cómo hacerles un seguimiento escrito, y qué hacer para eliminar estas conductas.

La unidad II presenta varios programas para ayudar al niño a prepararse para el aprendizaje. Estos programas empiezan con las tareas más sencillas, como la manera de enseñar al niño a que se siente en una silla, cómo ayudarlo a prestar atención al profesor, y cómo tratar mejor las conductas perjudiciales. También se comentan los pasos que debes tomar para ayudar a generalizar el aprendizaje.

La unidad III enseña los comienzos del lenguaje, como por ejemplo enseñar al niño a seguir instrucciones y órdenes sencillas, cómo identificar parecidos, y los primeros pasos para ayudarlo a imitar la conducta de los demás. Esta unidad también presenta programas para el aprendizaje de los primeros juegos.

La unidad IV te enseña a elaborar programas para el cuidado personal, como por ejemplo el modo apropiado de comer, de vestirse y de ir al retrete.

La unidad V trata del lenguaje de nivel intermedio, e incluye el aprendizaje de instrucciones más complicadas, la descripción por parte del niño de determinados aspectos elementales de su entorno, y el modo de pedir las cosas. Esta unidad también presenta un programa para enseñar la comunicación por signos (comunicación manual) para aquellas personas que tienen problemas a la hora de adquirir un lenguaje verbal. También contiene un programa para ayudar a las personas a superar el lenguaje ecológico y psicótico.

La unidad VI trata del lenguaje avanzado, e incluye la construcción de frases elementales, y presenta un programa para enseñar el lenguaje abstracto (preposiciones, pronombres, colores, formas, etc.).

La unidad VII presenta programas para ayudar a las personas con problemas de desarrollo a adaptarse a su comunidad, como por ejemplo, a ir a un restaurante o al supermercado. Hay un capítulo sobre cómo enseñar a una persona con problemas de desarrollo a aprender por medio de la observación de los procesos de aprendizaje de los demás. Hay programas para enseñar al niño a ser más espontáneo y a desarrollar su imaginación. Otros capítulos incluyen consejos para profesores que trabajan en las clases y repasan algunos errores comunes a la hora de la enseñanza de la conducta, con ciertas advertencias.

Este libro progresa de lo fácil a lo complejo. Ciertas partes serán difíciles de entender, y otras serán fáciles. El comienzo siempre es lo más difícil. Una vez que estés por la mitad del libro, habiendo enseñado a tu hijo o alumno la primera docena de programas, empezarás a sentirte como un experto, una persona con confianza en sí misma. Pero ten paciencia al principio, tanto contigo mismo como con el niño. Los programas están ordenados de un modo secuencial, para que empieces con los primeros y vayas progresando hacia los últimos. Una vez iniciado un programa, cuando el niño vaya mostrando un dominio incipiente, puede que debas introducir algunos programas posteriores de modo que coincidan con los anteriores. La mayoría de los programas son continuos (es decir, que no tienen un punto final significativo). Así, al principio puede que un niño esté realizando tres o cuatro programas (por ejemplo, durante los primeros meses puede que trabaje con programas para reducir rabietas, para sentarse bien, para establecer contacto con los ojos y para desarrollar la imitación no verbal), mientras que un año más tarde quizá esté realizando treinta o cuarenta programas a la vez.

Los primeros programas son muy detallados. Esta proliferación del detalle puede parecer redundante en algunas partes, pero consideramos que lo mejor era ser minuciosos y andar sobre seguro. Los programas posteriores, como los de la unidad VII, tienen un mínimo de detalles en cuanto a procedimientos, y requieren tu conocimiento de los pasos descritos en los capítulos anteriores.

El padre o profesor debe familiarizarse con el libro entero, con el fin de seleccionar una determinada combinación de programas para un niño determinado. Por ejemplo, en la unidad VII hay programas que pueden ser aplicados incluso en las primeras fases del aprendizaje. Recomendamos que comiences con los programas de la unidad II, y establezcas una base sólida antes de pasar a los programas subsiguientes.

Tras llevar a cabo la mayoría de los programas del libro, el profesor debe haberle «cogido el tranquillo» a la enseñanza basada en el uso de procedimientos conductistas, y debería ser capaz de elaborar programas. Los programas que describimos pueden servir de base para la instrucción de una persona con problemas de desarrollo en todas las áreas del aprendizaje.

Este libro está complementado por cintas de vídeo con ejemplos de la mayoría de los programas que describimos. (Para conseguir información sobre cómo obtener estas cintas, escribe a la University Park Press). El libro y los vídeos deben usarse conjuntamente, para conseguir los mejores resultados. Las cintas muestran el ritmo indicado para las lecciones, la proximidad en la relación entre adulto y niño, cómo reforzar, las sutilezas de ciertas indicaciones, y muchos otros detalles que sólo pueden mostrarse visualmente. Recomendamos que veas estas cintas de vídeo. Cada una dura unos 20 minutos. Están organizadas de la siguiente manera:

Cinta 1: *Preparándose para aprender*: Cubre las primeras etapas (por ejemplo, enseñar al niño a comer, a mirar, a dominar sus rabietas y a prestar atención), ejemplos de cómo elaborar la imitación no verbal, el emparejamiento y los comienzos del lenguaje receptivo. La cinta 1 trata el material cubierto por las unidades 1 y II, y parte de la unidad III.

Cinta 2: *Primer lenguaje*: Muestra los pasos a seguir en la enseñanza de la imitación verbal y en la identificación de objetos y de conductas, la clasificación de objetos y partes del cuerpo, y la formulación de exigencias verbales. La cinta 2 corresponde a la parte final de la unidad III y a la mayoría de la V.

Cinta 3: *Principios elementales para el aseo personal*: Da ejemplos de programas para hacer la cama, lavarse los dientes, afeitarse, utilizar maquillaje y otras habilidades personales/domésticas. También se muestran ciertas tareas caseras, como por ejemplo pasar la aspiradora, poner la mesa y hacer la comida. La *cinta 3* corresponde a la unidad IV.

Cinta 4: *Lenguaje avanzado*: Corresponde a la unidad VI del libro. Trata de la enseñanza del lenguaje abstracto, como los pronombres, las preposiciones, las formas, el tiempo, y determinadas tareas «cognitivas» como la búsqueda de información y el ser más espontáneo.

Cinta 5: *Dilatando el mundo*: Corresponde a la unidad VII y muestra programas de tareas escolares, relaciones de causa y efecto, los sentimientos, la simulación y la imaginación y el aprendizaje por medio de la observación. También repasa algunos de los errores más corrientes en la enseñanza conductista. ¡Buena suerte!

Bibliografía

Bernal, M. E. y North, J. A., «A Survey of Parent Training *Manuals*», *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 533-544.

Unidad I

Información elemental

La unidad I es una introducción, y en cierto sentido un resumen, de cómo enseñar. El capítulo 1 presenta varias técnicas para aumentar y reducir determinados aspectos de la conducta del niño. Querrás enseñarle a escuchar *más*, a hablar *más* y a ocuparse *más* de sus necesidades personales. Definimos ciertas técnicas, como los refuerzos, que sin duda *aumentarán* algunas de las conductas del niño si se aplican correctamente. Habrá otras cosas que te gustaría que el niño hiciera menos, o dejara de hacer, como mojar la cama, ser

demasiado activo físicamente, o enfadarse demasiado. Introducimos y definimos ciertos procedimientos, como no hacer caso, o castigar para *reducir* este tipo de conductas.

Recuerda que cuando introducimos y definimos términos, como *refuerzos* y *castigos* en el capítulo 1, sólo es una introducción. Estos términos se volverán a usar una y otra vez a lo largo del libro. Si no entiendes exactamente cómo se aplican después de leer el capítulo 1, no te preocupes. Los entenderás mucho mejor después de haber completado los primeros tres o cuatro capítulos, y los entenderás como un experto cuando hayas terminado el libro.

El capítulo 2 toca el tema del castigo corporal. Es un proceso discutible, capaz de causar mucho daño si no se aplica correctamente, pero con ventajas si la aplicación es apropiada.

El capítulo 3 presenta algunas de las características conductuales de las personas con trastornos de desarrollo. Debes conocer e intentar comprender estos problemas si quieres trabajar eficazmente con estas personas. No todos manifiestan estos trastornos, pero muchos sí. Por ejemplo, comentamos el modo en que las personas con trastornos del desarrollo pueden enfadarse mucho y ser difíciles de manejar a veces, o prestar muy poca atención. Presentamos algunas técnicas para ayudar a superar estos problemas, o evitarlos. El capítulo 4 describe métodos para hacer un seguimiento escrito de las conductas. La unidad 1, por lo tanto, consiste en una introducción a las técnicas pedagógicas y a los problemas que deberás superar.

Capítulo 1

Como hacerlo

Este capítulo examina los procesos elementales de la enseñanza de nuevas conductas y de la formación, o modificación, de las conductas ya existentes. Muchos de los términos y conceptos que se utilizan en nuestros programas de enseñanza serán definidos, comentados y explicados por medio de ejemplos cotidianos. Los refuerzos, los castigos, la hipercorrección y la modificación son tan sólo unos pocos conceptos de entre todos los que tendrás que asimilar antes de poder impartir los programas. Estos términos y otros se definen con más detalle dentro del contexto de los programas, pero los explicamos aquí para que puedas empezar a familiarizarte con ellos.

La selección de refuerzos

Refuerzos positivos

Normalmente, cuando un niño hace algo correcto, se le suele reforzar. Dices «Toma 5 duros para una chocolatina», «Hoy puedes acostarte más tarde», «Toma, un helado», o algo parecido. Es decir, le das algo que él desea. Los adultos refuerzan a los niños, especialmente cuando son pequeños, de este modo directo y positivo. Al principio, los refuerzos pueden ser muy obvios y concretos, como el helado o los besos. Conforme el niño se va desarrollando, los premios suelen hacerse más sutiles, como cuando se transmiten por tan sólo una mirada u otro mínimo reconocimiento de la conducta del niño. Muchos profesores piensan que determinadas conductas pueden constituir un refuerzo en sí mismas, y que los refuerzos extrínsecos, como la comida o el elogio social, no son necesarios para mantener una conducta. Pero al principio compensa la exageración de los refuerzos para una determinada conducta, sólo por andar sobre seguro. Estos refuerzos son los *positivos*.

Cuando premies a personas con problemas de desarrollo sé muy enfático y sonoro: exclama muy alto, di cosas como «¡Bien!», «¡Fenomenal!» o «¡Eres estupendo!». Si hay público, que aplauda o dé muchos abrazos, besos y caricias. Nosotros solemos usar refuerzos en forma de comida además de las palabras de aliento y los elogios. Por ejemplo, puedes elaborar cientos de refuerzos por buena conducta al cortar la comida del niño en muchos trocitos (es decir, porciones del tamaño de medio terrón de azúcar, un traguito de líquido, un lengüetazo rápido a un dulce, etc.). La hora de la comida puede ser una buena ocasión para empezar a enseñar.

Cuanto más te familiarices con la persona a la que vas a enseñar, más aprenderás sobre el tipo de refuerzos que tendrán resultado con ella. Por ejemplo, algunas personas responden muy bien a la aprobación verbal (como «Bien» y «Fenomenal»), mientras que otras son indiferentes a este tipo de expresiones. Algunas incluso pueden molestarse o sentirse castigadas por la aprobación social (les dices «Bien» y abandonan la conducta, como si se les hubiera castigado). Tendrás que probar distintos tipos de aprobación y ver qué es lo que mejor funciona. Nosotros encontramos que la *actividad* es un refuerzo bastante bueno para todos nuestros alumnos. Parece haber una necesidad de moverse, igual que hay una necesidad de comida y de agua. Observa cómo a todo el mundo le gusta moverse, correr, agitar los pies, y demás. A los niños les encanta el recreo en el colegio, cuando pueden corretear y gritar durante 10 minutos. De hecho, para muchos niños el recreo es el mejor rato de todo el día. Por lo tanto, intentamos «programar» diferentes tipos de actividad como refuerzo a una conducta correcta. Por ejemplo, puede que quieras dejar al niño que se levante de la silla unos cinco segundos como refuerzo por haberse sentado tranquilamente y haber trabajado bien.

Por cierto, si quieres enseñarle a sentarse bien en una silla, no dejes que se levante si no se comporta adecuadamente, porque este permiso no puede funcionar como premio por una conducta inapropiada. Muchos niños tienen objetos favoritos por los que sienten mucho cariño, como una manta, un palo o una muñeca. Mientras estés enseñando puede que quieras usar el objeto como refuerzo cogiéndoselo al niño y devolviéndoselo para que lo sujete (durante cinco segundos) tras haberse comportado del modo deseado. Casi todo lo que el niño desea -ya se trate de comida, aprobación verbal, actividad u objetos queridos- puede ser usado como refuerzo, y cuantos más refuerzos puedas ofrecerle, más eficaz serás como profesor.

Algunos de los refuerzos básicos que podrías usar incluyen:

Un bocadito de diferentes tipos de comida.
Traguitos de algún líquido.
Besos, abrazos, cosquillas, caricias, mimos.
Aprobación verbal: «Bien», «Fabuloso», «Estupendo».
Actividades como saltar, correr, estirarse, rodar por el suelo, reír.
Escuchar música.
Exhibiciones visuales muy coloridas y variadas.

Refuerza al niño un poco cada vez para evitar la saturación rápida. Por ejemplo, no le des un caramelo entero, sino sólo una chupada, o un traguito de zumo en lugar de un vaso entero; tres o cuatro segundos de besos o de música, cinco de saltos, etc. Siendo así de «roñoso» podrás conseguir que tus refuerzos duren mucho tiempo, con el fin de que el niño se esfuerce varias horas al día por obtenerlos. Un refuerzo sólo debe durar unos pocos (tres a cinco) segundos al principio. Y recuerda, la variedad de refuerzos es importante para evitar la saturación.

Evitar lo negativo

Otro tipo de refuerzo es el evitar algo negativo. Normalmente, el niño sentirá ansiedad por la posibilidad del fracaso; los aciertos *reducen* su ansiedad o incomodidad. No obstante, algunos niños con trastornos de desarrollo no la sienten. Suele parecer que están contentos y satisfechos consigo mismos y con el mundo tal como es, aun cuando se encuentren bastante por detrás de los niños de su edad, y posiblemente corran el riesgo de ser internados en alguna institución. En estos casos puede que el profesor intente disgustarles un poco por haberse equivocado, ya sea por medio de la eliminación de los refuerzos positivos, ya mostrando su desaprobación por su conducta, por ejemplo, exclamando con fuerza: «¡No!». Esto se hace para aumentar la motivación para el aprendizaje y, por lo tanto, para ayudar a los niños a reducir futuros problemas. Cuando un niño se siente inquieto por haberse equivocado y al final acierta, para él puede significar: «Relájate, que lo estás haciendo bien». Hacerlo bien compensa, porque reduce la aprensión y otros factores negativos. En los textos técnicos, este tipo de proceso se denomina «refuerzo negativo», ya que se refuerza (es decir, se fortalece) una conducta al eliminar algo negativo. Siendo firme con el niño, y quizá disgustándole o asustándole un poco al gritarle o al darle un azote, tus refuerzos sociales (decir «Bien» y tus besos y abrazos) serán inmediatamente más importantes y eficaces para él. Es como si te apreciara más, una vez que le has demostrado que tú también puedes enfadarte con él.

Contraste entre refuerzos positivos y negativos

Es fundamental que el contraste entre refuerzos positivos y negativos sea lo más marcado posible, especialmente en las primeras fases del aprendizaje. Si tu «Bien» se parece a tu «No», o si tu cara «contenta» se parece a tu cara «enfadada», seguramente no tendrás mucho que enseñar a los niños con problemas de desarrollo. Más adelante ya aprenderán el valor informativo de «Bien» y «No», y no tendrás que ser tan enfático.

Normalmente usamos los refuerzos positivos (como la comida y los besos) cuando intentamos enseñarle algo nuevo al niño. Usamos el escape de lo negativo para ayudar a mantener lo que ya ha aprendido. Es decir, que si estamos seguros de que el niño sabe qué es lo que queremos que haga (porque lo hace cuando tiene hambre y le damos de comer por hacerlo bien), mostraremos claramente nuestra desaprobación, y lo miraremos severamente si no se comporta correctamente cuando se lo volvemos a pedir en otra ocasión. Su refuerzo, por lo tanto, será el de evitar nuestra desaprobación.

Algunos niños sienten mucha ansiedad al comenzar los programas y se molestan cuando se equivocan. Hemos encontrado que es más fácil trabajar con esta clase de niños. Gran parte de su refuerzo consiste en aprender a superar esa ansiedad. Están mucho más motivados que los niños autocomplacientes, y son más fáciles de enseñar. Una leve muestra de desaprobación puede suponerles una fuerte impresión; por lo tanto, debes tener cuidado. Puede que sea útil motivar al niño para que exagere las diferencias entre refuerzos

positivos por una conducta apropiada y las reprimendas contundentes por los errores; quizá ésta sea la principal manera de enseñarle a reconocer las diferencias entre los dos tipos de consecuencia.

Programa de refuerzos

Debes tener en cuenta no sólo estos dos refuerzos fundamentales (obtención de cosas positivas y evitación de las negativas), sino también la *inmediatez* de su aplicación. En cuanto se dé la conducta correcta, debes reforzar al niño sin que haya un segundo por medio. Su conducta y tu refuerzo deben ocurrir casi simultáneamente. Conforme vayas progresando con los programas, quizá puedas ir demorando el refuerzo.

Sacarás el máximo rendimiento a los refuerzos si los administras bien. Al principio, cuando el niño no sepa qué hacer y tú tengas que enseñárselo todo, puede que tengas que reforzarle cada vez que lo haga bien. Después, cuando muestre algún dominio, y estés más interesado en mantener o conservar lo que ya ha adquirido, abandona el refuerzo continuo en favor del parcial. Refuézale sólo de vez en cuando. Técnicamente, esto se denomina *programa parcial de refuerzos*, y la operación se llama *reducción del programa*. Hasta qué punto puedes reducir el programa de refuerzo depende de muchos factores, y varía de niño a niño, y de tarea en tarea. Reduce el programa y estate atento a una posible *extinción del mismo*; si su conducta empieza a desaparecer o a fluctuar seriamente, vuelve a aumentar el programa; es decir, refuézalo con más frecuencia. Una vez recuperada la conducta, empieza a reducir de nuevo.

Otro punto importante a recordar es que debes abandonar cuanto antes los refuerzos en forma de comida en favor de refuerzos que sean lo más normales y naturales posible, como los sociales, tales como «Bien», «Estupendo», «Correcto». El niño te indicará cuándo debes hacer este cambio; si abandonas los refuerzos de comida y como consecuencia empieza a fallar la conducta del niño, regresa a la comida, recupera la conducta, y empieza otra vez a cambiar.

Diferencias individuales con respecto a los refuerzos

Cuando empieces a saber más cosas sobre el niño, encontrarás una amplia gama de hechos inesperados e idiosincráticos que les producen gran placer y pueden ser utilizados como refuerzos. Los padres suelen conocer estos hechos específicos, y pueden ahorrarte meses de ardua labor, al compartir sus conocimientos contigo. Por ejemplo, a los niños a los que les gusta mucho la música se les puede premiar por una conducta correcta con la audición de una pieza favorita durante unos segundos. A los niños se les puede reforzar con su objeto favorito durante algunos segundos. A los que les guste estar solos se les puede dejar a solas como refuerzo. La lista es interminable, y los refuerzos para las conductas varían según el niño.

Un abrazo y un beso pueden ser muy gratificantes para un niño determinado, y suponerle un castigo a otro (puede que incluso gima y haga muecas cuando lo beses). Así que si besas y abrazas a un niño que no lo desea, seguramente no lo ayudes a aprender. Por otra parte, a casi todos los niños les gusta comer, así que puedes sentirte más seguro si utilizas refuerzos en forma de comida. (A algunos niños no les gusta que les des de comer, especialmente cuando lo haces como refuerzo por haberse comportado bien. Quizá no les guste darte tanto control sobre ellos, o no quieran darte el placer de poderles reforzar. Puede que tengas que trabajar en contra de esta resistencia, darles de comer y reforzarles de todos modos, porque la mayoría acabará por aceptar tus refuerzos -ya que eres el jefe- si insistes.)

También es sorprendente el hecho de que algunos niños se sientan reforzados cuando te enfadas y dices «No». Sonríen, y parecen hacer un esfuerzo especial por molestarte. Ten cuidado con no reforzar a un niño cuando digas «No». Hablaremos más sobre esto más adelante.

Refuerzos extrínsecos e intrínsecos

Los refuerzos extrínsecos son controlados por otros. Es inteligente usar este tipo de refuerzo en las primeras fases del aprendizaje porque se obtiene más control sobre el proceso y a la mayoría de los niños se les puede motivar con estos refuerzos. También hay otro tipo de refuerzo, el intrínseco, que es muy significativo, seguramente esencial, para una solución realmente positiva. Estos son los refuerzos que el niño percibe como intrínsecos a la realización de la tarea. Algunos niños manifiestan que la tarea les es grata desde el principio, otros aprenden a hallar refuerzos intrínsecos después de haberla realizado varias veces, y aun otros jamás se sentirán reforzados por la tarea en sí, sino que tendrán que depender de los refuerzos extrínsecos. Hablaremos más de los refuerzos intrínsecos en los capítulos siguientes; un ejemplo servirá para ilustrar el significado de los refuerzos extrínsecos.

Algunos niños no hablan; son mudos al principio, y para que aprendan a hablar quizá necesites los refuerzos extrínsecos, tales como la comida o la aprobación. Cuando el niño vocalice, recibe comida. Lo que puede ocurrir con algunos niños previamente mudos es que unos meses o un año más tarde de estar siguiendo un programa extrínsecamente motivado como éste (por ejemplo, el aprendizaje de la imitación verbal que aparece en el capítulo 10) empezarán a hablar sin aparentes motivaciones extrínsecas. Se hacen *ecolálicos*: empiezan a repetir todo lo que dices, igual que lo hacen los niños pequeños normales durante algún tiempo, les refuerces o no. En este programa, la imitación (cuando el niño repite lo que dice el adulto) aparentemente

es el refuerzo por haber hablado. El niño está imitando y al parecer esto le sirve de refuerzo. El profesor puede abandonar el refuerzo extrínseco (comida o aprobación verbal).

Los premios intrínsecos se presentan cuando la enseñanza va por buen camino, pero al principio puedes usar refuerzos extrínsecos para poner en marcha al niño. Algunos niños posiblemente no quieran hablar, incluso después de un entrenamiento considerable. Para éstos, puede que los refuerzos extrínsecos, como la comida y las actividades, acaben siendo algo eterno, lo cual hace que el programa de lenguaje se haga pesado y poco práctico. Hablaremos de esta transición de los refuerzos extrínsecos a los intrínsecos en varias ocasiones, a lo largo del libro.

Resumen de comentarios sobre los refuerzos

Hemos establecido los siguientes puntos hasta ahora:

1. Tanto *conseguir lo positivo* como *evitar lo negativo* constituyen un modo de refuerzo. Un refuerzo es cualquier hecho que, tras ser relacionado con una conducta, sirve para aumentar esta conducta.
2. La comida y la actividad son refuerzos biológicos o primarios. Los elogios y la aprobación son refuerzos sociales.
3. Los *refuerzos extrínsecos* dependen de otras personas del entorno del niño. Los *intrínsecos* son aquellos aspectos de una tarea determinada o de una conducta en particular que resultan placenteros para el niño. Este controla los refuerzos intrínsecos.
4. Es importante reforzar *inmediatamente*; es decir, en cuanto el niño lleve a cabo la conducta deseada, debes reforzarle.
5. Existen grandes diferencias individuales entre los niños en cuanto a las cosas que les resultan gratificantes. Es importante determinar, con cada niño, qué refuerzos son placenteros, y cuáles no.
6. Los programas de refuerzos parciales son necesarios para mantener conductas adquiridas, y para evitar la saciedad.

Adquisición y extinción

Cuando el niño recibe refuerzos por su conducta y está aprendiendo, se encuentra en un proceso de adquisición, y la conducta deseada debería fortalecerse. Supón que de repente decidieras no reforzarle más. Se comporta como antes, pero tú haces como que no te das cuenta de esta conducta, como si no tuviera ningún efecto sobre ti. Esto es la *extinción* de la conducta. Por ejemplo, con gran esfuerzo has enseñado alguna conducta deseable al niño por medio de varios refuerzos explícitos. Ahora envías al niño a casa (o al colegio, según como sea el caso) y no recibe ningún refuerzo explícito. La conducta que tan cuidadosamente has producido está «en vías de extinción»; desaparecerá porque ya no está siendo premiada. Trabajar para suprimir una rabieta es un buen ejemplo de extinción. El niño puede gritar y patallar, pero tú sigues con tus cosas como si la conducta no se diera. La rabieta desaparecerá casi seguro. La extinción, por tanto, es poderosa, aunque exige tiempo y esfuerzo para poder eliminar una conducta. La extinción se describe más a fondo en el próximo capítulo.

E1 castigo

El castigo se utiliza para eliminar o reducir una conducta. Los padres cuyos hijos son normales lo usan con frecuencia, seguramente porque es útil. Si vas a castigar al niño, no debe existir ninguna duda de que la cosa va en serio. A continuación comentamos algunos de los tipos de castigo que puedes aplicar.

Estímulos aversivos

Un método de castigo es el de hacer al niño algo que «duela»; por ejemplo, un azote en el trasero, o un «¡No!» alto y fuerte. Estos castigos se denominan *estímulos aversivos*. Con algunos niños "No" es todo lo que tienes que decir; dejan de hacer lo que estén haciendo. Con otros, una reprimenda verbal simplemente no funciona, pero un azote en el trasero casi siempre es eficaz, si es lo suficientemente fuerte como para «escocer» (practica con tus amigos para ver con qué fuerza pegas). La ventaja de los azotes, si son fuertes y aplicados correctamente, es que no tienes que usar demasiados. Si sólo muestras tu desaprobación de un modo verbal, puedes acabar gritando mucho, lo cual es desagradable para todos, y te brinda menos oportunidades para mostrar tu cariño. A veces puedes verte envuelto en una auténtica pelea con un niño al aumentar los estímulos aversivos. Tú pegas más y más fuerte, pero él simplemente es cada vez más terco. Si esto ocurre, abandona inmediatamente el castigo, e intenta otra cosa. Así como hay adultos muy ocurrentes para encontrar una variedad de refuerzos para un niño, también debería encontrar formas de disciplina que sean menos espectaculares que el castigo corporal. Intenta algo que al niño no le guste nada. Por ejemplo, a algunos niños no les gustan los deportes; puedes programar actividades deportivas (hacer abdominales o

correr alrededor de la manzana) cuando se produzca una conducta indeseable. Para algunos, fregar los platos es un castigo, así como para otros lo es que los levanten del suelo.

Cuando trabajas en colegios o en hospitales, o cuando el "niño" sea un adulto, es posible que el castigo corporal sea inapropiado o ilegal. Pero seguramente encontrarás que, para ser eficaz como profesor, tienes que mostrarte muy firme en ocasiones, y puede que esto incluso suponga el castigo corporal. Comentamos este tema al final de este capítulo y en diferentes secciones del libro.

Eliminación de refuerzos positivos (*time out*)

Además del uso de estímulos aversivos, y en ocasiones como sustitución de éstos, los adultos podemos castigar a un niño quitándole algo. Muchas veces esta «eliminación» puede ser llevada a cabo por el profesor al darle la espalda al niño, o poniéndolo en un rincón de la habitación, o quizá de un modo más contundente, llevándolo a una «habitación de aislamiento»; es decir, una habitación poco interesante y alejada de otras actividades. Un factor común de estas operaciones es que indican al niño que hay un cierto período de tiempo durante el cual no recibirá ningún tipo de refuerzo positivo. Por lo tanto, a estos procedimientos se les ha denominado *aislamiento (time out)* de refuerzos positivos. Al niño se le puede someter a un aislamiento de tres a cinco minutos; de los cuales los últimos 30 segundos deberá permanecer tranquilo. Si le levantas el aislamiento cuando está en plena rabieta, podrás estar reforzándola. Ten cuidado de no dilatar el aislamiento más de cinco minutos cada vez. En ocasiones, puedes percibir que debes llevar a cabo el aislamiento durante más tiempo; sin embargo, cuanto más largo sea el aislamiento, menos efectivo será el procedimiento como instrumento educativo, porque el niño necesita estar contigo y aprender una conducta apropiada.

Hay al menos dos problemas relacionados con el aislamiento. En primer lugar, algunos niños no lo consideran un castigo. Es decir, que prefieren el aislamiento a estar con otras personas; estar con gente y aprender no es importante para ellos. Someter a un niño al aislamiento en estas circunstancias sólo le perjudicará. En segundo lugar, el aislamiento requiere un tiempo fuera de la situación de aprendizaje, lo cual significa que el niño tiene menos oportunidades para aprender materiales nuevos.

No hay datos fiables sobre qué método de castigo funciona mejor, ya se trate del aislamiento, ya de los estímulos aversivos, y tampoco existen datos sobre cuál tiene más efectos secundarios indeseables. Quizá los castigos físicos produzcan principalmente ansiedad, mientras que el aislamiento produce culpabilidad. Algunas personas prefieren la ansiedad a la culpabilidad.

Reglas para la aplicación de los castigos

A veces nos preguntamos hasta qué punto se debe ser severo, cuánto debe durar el aislamiento, con qué frecuencia aplicarlo y dónde llevarlo a cabo. A continuación damos unas reglas generales sobre los castigos, que serán más detalladas en otras secciones:

1. Los castigos fuertes, tales como el aislamiento y el castigo físico, deben ser aplicados inmediatamente para que sean eficaces. A veces, después de un minuto, y desde luego hacia el final del día, se deben registrar los castigos para estar seguro de que reducen la conducta sobre la que se aplican. Esta es la única justificación de los estímulos aversivos.

2. La intensidad del castigo que vayas a aplicar depende de la conducta del niño y de cómo ésta se ve afectada por el castigo. Si decrece con un castigo leve, no hay necesidad de medidas más duras.

3. Nuestra experiencia nos ha demostrado que un aislamiento superior a los 20 minutos no es útil. La mayoría de las veces, un aislamiento de unos cinco minutos es más que suficiente. Recuerda que debes esperar a que el niño se tranquilice antes de volver a incorporarse al proceso de aprendizaje, o al menos a que empiece a tranquilizarse. Esto es para asegurarte de que estás reforzando una conducta tranquila.

Se sabe de personas que han aislado a niños durante varias horas, o incluso un día entero. Es difícil ver de qué modo esto ha podido beneficiar a los niños.

4. En cuanto a los azotes, usa sólo la fuerza necesaria para hacer un poco de daño y causar alguna aprensión. Practica con tus amigos para saber cuánto es suficiente. Haz también que alguien te observe cuando castigas al niño para obtener una crítica constructiva.

Hemos oído casos de niños a los que se ha pegado o pellizcado con tanta contundencia que tienen la piel espectacularmente descolorida. Nos parece totalmente innecesario usar tales estímulos aversivos.

5. A lo largo de tus programas de entrenamiento y de enseñanza, acuérdate de llevar un registro minucioso (es decir, recopila datos). Sólo así podrás estar seguro de los efectos de tu acción sobre la conducta del niño y podrás utilizar el castigo, si funciona.

(Cómo hacer registros se trata en el capítulo 4.)

Los refuerzos incluyen la consecución de lo positivo y la eliminación de lo negativo. El castigo supone lo contrario: ganar lo negativo y perder lo positivo. Se ha desarrollado otro procedimiento relativamente nuevo

llamado «hipercorrección» como alternativa importante al castigo corporal, tema tan polémico en estos tiempos. A continuación hablaremos de la hipercorrección.

La hipercorrección ("sobrecorrección")

La hipercorrección es un procedimiento desarrollado por Foxx y Azrin (1973) para reducir conductas agresivas, perjudiciales e inapropiadas en las personas con problemas de desarrollo. Fue pensada como una alternativa al castigo físico. Su éxito se ha medido no sólo en términos de su eficacia, sino también en cuanto a que minimiza las «propiedades negativas» del castigo físico y de otros tipos de disciplina.

Quizá el modo más sencillo de explicar el proceso de hipercorrección sea por medio de unos ejemplos de su aplicación. Supón que el niño derrama leche en el suelo. Para impedir que esto ocurra en el futuro, puedes obligarle no sólo a que lo limpie él mismo, sino también a que friegue la cocina entera. Después le obligas a ensayar con vasos de leche sin derramar nada. Cualquier derramamiento tendrá que ser recogido con un cuidado muy especial. Supón que el niño le ha desinflado las ruedas del coche al vecino como una gracia para el día de los Santos Inocentes. Como padre, podrías obligarle a que volviera a inflar las ruedas usando una bomba de bicicleta y para completar el programa, se pasara el resto del día inflando neumáticos. Uno de los aspectos principales de estos ejemplos es el énfasis que ponen en el hecho de que la persona debe hacer algo desagradable como consecuencia de su conducta indeseable, y que el elemento desagradable no supone un castigo físico.

A veces la hipercorrección tiene un componente llamado *restitución*, que requiere que el individuo también restituya al entorno a un estado mejorado. Son ejemplos de restitución, el obligar a un niño que rompe un libro a pegar no sólo las páginas de éste, sino también las de otros muchos, y exigirle al que tira objetos al suelo que recoja no sólo éstos, sino también otros muchos. A veces se añade un segundo componente llamado *práctica positiva*. El niño que escribe en las paredes podría practicar la escritura sobre un papel; al que rompa libros se le puede obligar a leerlos, y al que tire objetos se le puede enseñar un modo más apropiado de manifestar su enfado, o un modo de mostrar más cariño por los demás.

La hipercorrección es un procedimiento que combina muchos principios de la modificación de conducta. Incluye el aislamiento, que se da cuando al alumno se le aparta de cualquier tipo de actividad reforzante porque está restaurando el entorno y practicando una conducta apropiada. También incluye el *coste de respuesta*; el alumno debe eliminar la fuente original del refuerzo, como por ejemplo, las marcas en la pared. El castigo aparece como un componente de la hipercorrección. Cuando enseñes al niño a ir al retrete, debes ducharlo cuando se manche. Puede que esto no le guste (especialmente a medianoche) o que no le guste una ducha tibia o fría. Esencialmente, se le obliga a hacer algo que no le gusta. Otro principio de la hipercorrección es el establecimiento de un *control apropiado de estímulos*. Es decir, que al niño se le exige que lleve a cabo las conductas apropiadas con los estímulos apropiados. Por ejemplo, al niño que rompe libros se le puede enseñar una conducta más apropiada con los libros, haciendo que los lea, mire las ilustraciones, o los cuide. Por lo tanto, el éxito de la hipercorrección podría depender de una combinación de técnicas acertadas.

Deben seguirse las siguientes directrices a la hora de aplicar la hipercorrección:

1. Debe relacionarse el procedimiento correcto con la conducta incorrecta. Por ejemplo, si el alumno ha estado rompiendo papeles, se le enseñará a pegarlos y arreglarlos. Si ha derramado comida en el suelo, se le enseña a limpiarlo. La consecuencia está de algún modo relacionada con la conducta.
2. El procedimiento de corrección debe ser llevado a cabo inmediatamente, es decir, segundos después de producirse la conducta indeseable.
3. La hipercorrección debe suponer una interrupción de todo tipo de refuerzos. Durante el procedimiento de hipercorrección, no muestres cariño, no des explicaciones muy complejas, y no permitas que el niño coma, ni disfrute de la compañía de sus amigos.
4. El «infractor» debe ser la única persona que participa en el procedimiento de corrección. No lo conviertas en un juego, y no dejes que otros le ayuden.
5. El entorno debe ser completamente restaurado a su estado original.
6. Sólo debes intervenir si el niño es incapaz o se niega a realizar la hipercorrección por su cuenta. Si se resiste, insiste, y «empújalo» (muévelo los brazos y las piernas) para que lleve a cabo la conducta. Usa la fuerza necesaria para conseguir que complete su tarea.
7. La hipercorrección requiere un período de tiempo extenso (por ejemplo, 20 minutos en lugar de cinco). Cuanto más dure, mejor.
8. Debes enseñar una conducta alternativa que sea apropiada.

En poco tiempo la hipercorrección se ha convertido en un procedimiento muy eficaz para reducir conductas inapropiadas, y debes familiarizarte con su funcionamiento. Observa que requiere mucho tiempo; un tiempo que quizá fuera mejor dedicarlo al aprendizaje de nuevas conductas. Observa también que cuando tengas que empujar al niño para que lleve a cabo la tarea, puede que emplees una considerable fuerza física para

hacerle obedecer. En estas ocasiones corres el riesgo de hacerle daño; quizá sea tan grande que no lo puedas mover. Este es un serio inconveniente de determinadas formas de hipercorrección.

Resumen de comentarios sobre los castigos

Hasta ahora hemos establecido lo siguiente:

1. La *obtención de estímulos aversivos* y la *pérdida de refuerzos positivos* son métodos de castigo. Un castigo es cualquier hecho que, cuando se produce como consecuencia de ésta, sirve para reducir o eliminarla.
2. Hay diferencias individuales entre un niño y otro en cuanto a posibles respuestas a distintos tipos de castigo.
3. La hipercorrección es un procedimiento usado para reducir determinadas conductas obligando a la persona a hacer cosas que no quiere hacer. Tiene otros componentes, como la restitución y la práctica positiva.

Moldeado de conductas (*shaping*) (*Shaping*: conformación aproximativa de una conducta hasta la consecución de su forma final adecuada)

La selección de conductas meta

Una vez que hayas decidido qué refuerzos vas a usar, el próximo tema a tratar es el del tipo de conductas que quieres enseñar, y cómo enseñarlas. La regla es empezar con algo sencillo, porque quieres ser un buen profesor y que el niño acierte en su proceso de aprendizaje. Selecciona un objetivo o conducta meta. A continuación descomponlo en pequeñas unidades, o secciones, y enseña cada una por separado. De este modo el niño podrá dominar primero las unidades menores, y después le ayudarás a recomponerlas para que pueda enfrentarse a un conjunto más grande o más complejo.

El objetivo conductual del ejemplo que citamos a continuación es el de enseñar al niño a ir al retrete, un acto complejo que descompondrá en unidades como: bajarse los pantalones, sentarse en la taza, y orinar o defecar. Cada una de ellas también puede ser reducida a unidades más pequeñas. Por ejemplo, «bajarse los pantalones» es un acto complejo que supone desabrocharse, bajar la cremallera, tirar de la prenda hacia abajo, etcétera. La idea es empezar con aquellos elementos de la conducta en los que el niño podrá tener éxito, para que tú puedas reforzarlo; sin refuerzo no hay aprendizaje. Una buena situación de aprendizaje, por lo tanto, es aquella en la que el profesor ha descompuesto la conducta compleja hasta convertirla en sus unidades más simples para que el niño pueda ser reforzado y pueda aprender. Si se refuerzan las conductas, se fortalecen. Por eso es por lo que debes simplificar la tarea. Si das a un niño una tarea demasiado difícil, no será reforzado, y no aprenderá. Recuerda también que un niño que es reforzado no sólo está adquiriendo nuevas conductas, sino que también es feliz. Los refuerzos provocan la felicidad. El aprendizaje y la felicidad deben ir unidos. En resumen, lo primero que debes hacer es elegir un objetivo, y después reducirlo a componentes manejables. Los programas de este manual dan instrucciones detalladas sobre cómo reducir las conductas complejas a sus elementos más simples.

Cuando se dominan las unidades separadas, se las vuelve a unir para formar la respuesta compleja. El proceso al que nos referimos se llama *moldeado*. Como el término indica, empiezas con una aproximación al objetivo final (como cuando redujiste la conducta a elementos menores). Refuerzas estas aproximaciones a la conducta final y lentamente refuerzas sólo aquellas conductas que estén cerca del objetivo. Es decir, sólo premias una conducta cuando supone una mayor aproximación a la conducta meta. Un ejemplo es el de enseñar al niño a decir «Mamá». Empiezas por dividir la palabra en dos sonidos, separados por una pausa. Después la reduces aún más, dividiendo los dos sonidos en dos componentes más; primero enseñas al niño a decir «mm» y después «aa». Al principio le refuerzas por una aproximación al sonido "mm". Le refuerzas por unir los labios, aun cuando todavía no vocalice. Una vez que haya llegado al punto de unir los labios sin problemas, empiezas a trabajar la segunda parte de la conducta: la vocalización. Quizá sea necesario «apoyarle» (véase a continuación). En todo caso, le refuerzas sólo por unir los labios y vocalizar. Una vez que domine esta conducta, empiezas a reforzarle por decir «a». Después unes los dos sonidos: «ma». Cuando sepa decir «ma», insistes en que lo diga dos veces antes de reforzarle; de este modo habrás *conformado* o *moldeado* la conducta (decir «mamá») usando la técnica del refuerzo a las aproximaciones sucesivas a la conducta meta. (Los programas para la enseñanza del lenguaje se presentan con detalle en las unidades III, V y VI.) El moldeado de la conducta es como un arte, lo cual significa que cada paso no puede ser especificado por adelantado. Sin embargo, se puede enseñar, con lo cual al final de los ejercicios de «moldeado» presentados en este libro puedes esperar convertirte en un moldeador creativo. Algunos miembros de tu equipo de enseñanza serán mejores moldeadores que otros; algunos tienen talento para el moldeado. Obsérvalos de cerca para ver cómo lo hacen.

Los apoyos y su disminución gradual (*prompt fading*) (*Fading* se traduce también por borrar o disminuir)

Cuando enseñes te encontrarás «apoyando» al niño para ayudarle a emitir conductas correctas. En otras palabras, no quieres esperar todo el día para que se dé la conducta adecuada, así que proporcionas un apoyo, es decir, manual o físicamente conduces al niño a través de la acción. Por ejemplo, no puedes esperar todo el día a que el niño use el retrete, así que le proporcionas un apoyo levantándolo y sentándolo encima de la taza. No puedes esperar todo el día a que orine, así que le ayudas proporcionándole muchos líquidos durante el día. No puedes esperar eternamente la oportunidad de reforzarle por haber vocalizado, así que le haces cosquillas para que se produzca su vocalización. El niño nunca jugará a «palmas palmitas» si no le mueves las manos para que lo haga y entonces le refuerzas. Puede que no le guste, pero de todos modos lo haces. Si se resiste demasiado, intenta otro tipo de apoyo, y si sigue luchando contra ti, verbaliza tu desaprobatión por su resistencia, y dale grandes refuerzos cuando te obedezca.

Un buen profesor es una persona a la que se le da bien apoyar las respuestas adecuadas y organiza la situación para que el niño emita conductas reforzables. Hay un millón de formas de apoyar miles de conductas, y si se te da bien, el niño estará en marcha. Aprenderá porque le reforzarán. Toma, por ejemplo, la sonrisa. Un niño es mucho más simpático cuando sonríe. Así que le tocas el ombligo, o le besas la oreja, o haces lo que sueles hacer para conseguir que sonría, y cuando lo haga, lo refuerzas: "Mirad todos, ¡qué gracioso es cuando sonríe!", le aplaudes y le das comida. «Toma un traguito de zumo de naranja» (el niño bebe); «Es precioso, ¿verdad?» (tocas al niño y él vuelve a sonreír). «Venga, otra sonrisa. Cielos, hoy estamos de suerte; ¿te gustaría una tostada?» Suéltate un poco y aprende a llevar a cabo estas acciones sin guión. Tienes que convertirte en un actorazo, lo cual realmente no es tan difícil. Suelen ser las interacciones espontáneas las que mejor apoyan la conducta. Una vez que puedas apoyar una conducta con facilidad, y hayas tenido la oportunidad de reforzarla (digamos de dos a diez ocasiones), empieza a disminuir el apoyo en pasos pequeños y graduales. Por ejemplo, si has conseguido una sonrisa al hacerle cosquillas al niño, y la has reforzado, disminuye gradualmente las cosquillas para que empiece a sonreír cada vez más por su cuenta, sin demasiados apoyos tuyos, pero sigue reforzándolo por sonreír. La regla es que tú quieres que lleve a cabo la conducta, así que le ayudas por medio de apoyos. También quieres que empiece a producir la conducta por su cuenta, así que vas disminuyendo los apoyos al eliminar gradualmente tu ayuda, mientras que mantienes los refuerzos. Es especialmente importante que traslades los refuerzos de la conducta apoyada a la no apoyada.

Dar órdenes

Las órdenes deben ser explícitas y claras. Es decir, evita las palabras innecesarias y «el ruido» en una orden y redúcela a lo esencial. Si quieres que el niño se siente, no digas «Pepito, cielo, escúchame, lo que te pido es que por favor seas bueno y te sientes en la silla por mí». Di simplemente «Siéntate». Dilo fuerte y claramente. El niño nunca entendería la primera frase porque tiene demasiado ruido. Si le estás enseñando a identificar (por medio del señalamiento con el dedo) los colores rojos frente a los azules, no digas «Mira, Pepito, señálame el papel de color azul». Di solamente «Rojo» o «Azul». El debe prestar atención a «Rojo» o a «Azul». El resto de las palabras de la frase son innecesarias y podrían ocultar la palabra relevante.

Ensayos (*trials*)

Se puede considerar el ensayo como una unidad de enseñanza. Comienza con las órdenes del profesor y termina con la respuesta del niño, o su falta de respuesta. La ausencia de respuesta se da cuando no reacciona en los tres a cinco segundos que siguen a la indicación del profesor. En un ensayo se pueden incluir tanto los apoyos como los refuerzos. El tiempo que pasa después de la conclusión de uno, antes de darse el siguiente (el intervalo entre ensayos), debe durar entre medio o varios segundos. Dependiendo de la complejidad de las indicaciones, del tiempo que requiere el apoyo (si lo hay), de la extensión de la respuesta y de lo que tarda el refuerzo (si lo hay), un profesor puede llevar a cabo desde uno a veinte ensayos por minuto. Las instrucciones para los ensayos deben ser correctamente organizadas y pautadas. Koegel, Russo y Rincovec (1977) se refirieron a este aspecto del entrenamiento como el «procedimiento de ensayos sueltos» (*Discrete Trial Procedure*). La intención es presentar las órdenes y el material de enseñanza, clara, concisa y discriminablemente, es decir, en un conjunto pequeño y ordenado, con un comienzo y una conclusión definidas. Supón que quieres que el niño aprenda el significado receptivo de la palabra «muñeca». Un enfoque inadecuado para esta tarea pedagógica sería el poner la muñeca en la mesa mientras das al niño la siguiente orden:

«Señálame la muñeca, por favor» y lo dices mientras el niño mira en otra dirección y no presta atención ni a ti, ni a las indicaciones, ni a la muñeca. Lo que tienes que hacer primero es captar su atención (esto se explica

en el capítulo 6). Una vez captada, coloca inmediatamente la muñeca sobre la mesa mientras que a la vez dices «Muñeca». Coloca la muñeca *exhibición del estímulo*, en su campo de visión mientras dices claramente «Muñeca», así le ayudas a prestar atención a las indicaciones. Se puede esperar dos o tres segundos entre la presentación de la orden y la exhibición del estímulo. A veces dos segundos no son suficientes; en otras situaciones, son demasiado. Algunos niños son «accesibles» en algunas tareas (abiertos y atentos al profesor) cuando el profesor presenta las indicaciones en una sucesión relativamente rápida. En otras ocasiones el niño «está en las nubes» y hay que esperar a que «regrese», o proporcionarle apoyo para que te preste atención. El establecimiento de un ritmo en la presentación de tus órdenes o instrucciones es esencial para el aprendizaje (porque facilita llamar la atención del niño); sin embargo, todavía existe poca información sistemática para el profesor sobre las técnicas de ritmo y captación de la atención. Se aprende trabajando con los niños.

Recuerda que no debes hacer trabajar demasiado al niño. Si ha estado «en la silla» recibiendo indicaciones formales durante cinco minutos, probablemente debería levantarse y jugar durante un minuto. Puede que una proporción de cinco minutos de trabajo por uno de juego sea la ideal para una sesión de aprendizaje. Se puede organizar la vida alternando bloques de dos horas de sesiones de enseñanza con períodos de juegos «libres» (éstos también deben ser educativos). Esto significaría que el niño recibiría unas seis horas de enseñanza individualizada al día. Se puede aumentar el peso del trabajo con niños de más edad.

Resumen de «cómo hacerlo»

Puede que te sirva de ayuda un resumen de lo que hemos dicho hasta ahora sobre los elementos importantes en una situación de aprendizaje. Recuerda que los puntos de la lista que aparece a continuación se darán repetidamente a lo largo del libro, y que también serán definidos más en detalle, conforme vayan apareciendo en contextos diferentes. Son términos muy abstractos; su significado pleno se hará más claro cuando hayas adquirido más experiencia en el trabajo con el niño.

Refuerzos:

1. Es gratificante *obtener refuerzos positivos*. Los refuerzos positivos pueden ser comida, actividad, estímulos sensoriales, o los elogios y aprobación social.
2. *La evitación de estímulos negativos* también es gratificante. La sensación de ansiedad o de temor suele ser una experiencia desagradable; cualquier cosa que lleve a la reducción de la ansiedad será gratificante. La desaprobación es un ejemplo de un estímulo social negativo.
3. *«Administración» inmediata.*
4. *Programa de refuerzos.*
5. *Diferencias individuales.*
6. *Refuerzos extrínsecos e intrínsecos.*
Adquisición y extinción.

Castigos:

1. *Ganar cosas negativas* es un castigo. Algo negativo puede ser un castigo físico, como los azotes, o la realización de una tarea que al niño no le guste, como lavar los platos o hacer abdominales.
2. La pérdida de refuerzos positivos también constituye un castigo. El que al niño no se le permita ver su programa de televisión favorito, o conseguir una chocolatina, son ejemplos de la pérdida de refuerzos positivos. El aislamiento es otro ejemplo de este tipo de castigo, porque la persona está aislada de su entorno, y por lo tanto no recibe ningún tipo de refuerzos. La hipercorrección también puede ser otra forma de castigo.
3. Obsérvese que los puntos 4, 5 y 6 de «Refuerzos» también se refieren al castigo.

El moldeado de la conducta.

1. *Selección de conductas meta.* Reduce la meta a sus partes componentes. Premia las aproximaciones a la meta.
2. El apoyo y su disminución.
 - a) Ayuda a que la conducta se dé (por ejemplo, guiando físicamente al niño).
 - b) Elimina gradualmente este tipo de ayuda.
3. *Órdenes o instrucciones.*
 - a) Haz que las órdenes sean claras y concisas.
 - b) Impónles un buen ritmo; preséntalas cuando el niño esté prestando atención.
 - c) Usa el procedimiento de ensayos independientes o sueltos.

4. *Las pruebas* empiezan con las órdenes del profesor, incluidos cualquier tipo de apoyos; después viene la respuesta del niño o su ausencia y el refuerzo del profesor (si la hay).

Capítulo 2

Castigos corporales

El *castigo* es una intervención polémica que ha dado lugar a muchos debates y deformaciones de la realidad. Uno podría escribir extensamente sobre los temas implicados, pero lo más apropiado aquí es limitar el comentario sobre el castigo a ciertos aspectos que tienen un significado especial para las personas con problemas de desarrollo.

Con frecuencia, el castigo significa venganza (una actitud de "Ojo por ojo") que es inapropiada en cualquier sociedad, y está especialmente fuera de lugar a la hora de tratar con niños. El castigo también puede suponer una agresión redirigida. Muchos padres castigan a su hijo no por su conducta, sino como una expresión de su propia ansiedad por haber fracasado en la relación con el niño. Es decir, los padres proyectan sus fracasos sobre los hijos, y los castigan. A escala social, el castigo significa opresión. La historia nos demuestra que cualquier tipo de tiranía política ha supuesto un control aversivo masivo, tal como el castigo físico. La historia también nos demuestra que las personas se alzan contra estos tiranos para deshacerse del castigo y de la opresión. Los teóricos de la psicología, desde Freud hasta Skinner, se pronuncian contundentemente en contra del castigo, y mantienen que sus efectos son demasiado negativos para justificar su aplicación.

Sin embargo, si uno pregunta a los padres con hijos normales si hacen uso de los castigos corporales y si les ayuda a tratar con los niños, la gran mayoría contestará afirmativamente a ambas preguntas. Además, hay datos de investigaciones cuidadosamente controladas que apuntan a que el castigo corporal supone un modo eficaz y práctico de frenar conductas indeseables, y también sugieren que sus efectos secundarios son menos negativos de lo esperado; de hecho, con frecuencia son positivos. Hay análisis bastante minuciosos y objetivos del castigo físico. Nosotros sugerimos un análisis de Harris y Ersner-Hershfield (1978), *Behavior Suppression of Seriously Disruptive Behavior in Psychotic and Retarded Patients. A Review of Punishment and its Alternatives*. Un buen libro sobre el tema del castigo es *Punishment: Its Effects on Human Behavior*, de Axeirúd y Apsche (1980). Puede que también desees examinar el capítulo sobre el castigo de Azrin y Holz en *Operant Behavior: Areas of Research and Application* (1966).

A muchas personas les parecerá totalmente inapropiado incluso mencionar el uso del castigo corporal con relación a las personas con problemas de desarrollo. ¿Cómo es posible que se llegue a proponer que un adulto castigue a un niño retrasado o enfermo mental? Incluso si el castigo contribuye a educar a un niño normal, un niño enfermo y retrasado parece indefenso y vulnerable, e incapaz de beneficiarse de las consecuencias de su conducta.

Aunque pueda parecer sorprendente, el castigo se ha utilizado con algunos niños con trastornos de desarrollo en determinadas circunstancias, y si se aplica *cuidadosa y correctamente*, se ha demostrado que les sirve de ayuda. Antes de continuar con este comentario, puede que sea de ayuda que definamos el término *castigo* tal y como se usa en el contexto de este libro y demos algunos ejemplos de las conductas de personas con problemas de desarrollo que responden favorablemente a él. Recuerda, asimismo, que la aplicación del castigo sólo puede mantenerse en un entorno en el que se hace un seguimiento escrito de sus efectos. Es decir, la cuestión de si se debe usar o no el castigo debe plantearse sobre la base de datos empíricos: su utilidad o fracaso.

Generalmente en los textos psicológicos sobre el aprendizaje, el castigo se define como un hecho que acompaña a una conducta y sirve para reducirla. Al menos dos tipos de hechos cumplen ese propósito: 1) la presentación de un hecho físicamente aversivo, que puede ser unos azotes o una palmada en la cara, o una conducta que produzca tensión, como ejercicios físicos; 2) la eliminación de un hecho gratificante, por ejemplo, el que el adulto le dé la espalda al niño, o lo aisle (aislamiento). En ambos casos es fundamental que se demuestre que el hecho ha servido para disminuir la conducta. Puede que algunas personas encuentren que algunos de estos hechos, o todos, son neutrales y gratificantes y, por lo tanto, no los consideren como castigos.

Conductas a las que se puede pensar en aplicar castigos físicos

Es importante tener en cuenta algunos de los problemas que suponen un especial obstáculo para el niño, con el fin de formular reglas para saber si se debe castigar o no. Uno de los problemas a los que se enfrentan padres y profesores de niños con problemas de desarrollo consiste fundamentalmente en qué conductas son

tan seriamente perjudiciales que justifican la aplicación de castigos físicos. Las autolesiones son una de éstas. Para dar un ejemplo extremo, recientemente se nos pidió consejo para el tratamiento de un niño de 10 años profundamente autolesivo, que lo había sido desde los dos años. Se le había internado en instituciones durante la mayor parte de su vida porque sus padres no podían controlarlo. Era retrasado y tenía características «autistas». Se había intentado una variedad de intervenciones, incluyendo cambios de hospital, el uso de drogas en cantidades variadas, la psicoterapia y períodos prolongados de restricción física. Tenía la cara y la cabeza llenas de cicatrices y de heridas que él mismo se había producido, sus orejas estaban tan hinchadas que eran del tamaño de una pelota de tenis, y estaban llenas de sangre. Se había roto la nariz, frecuentemente se dañaba las rodillas al golpearlas contra la cabeza, y últimamente se había estado golpeando los costados y la parte inferior de la espalda con los codos para destrozarse los riñones. Si esta conducta continuaba moriría.

Otros niños tienen determinadas conductas problemáticas que, aunque no supongan un peligro de muerte, como la conducta autodestructiva, no obstante interfieren seriamente en su aprendizaje. Puede que estas conductas también requieran medidas extremas, como los castigos físicos. Por ejemplo, muchos niños retrasados y psicóticos intentarán untarse con sus heces. De hecho, la mayoría de los niños normales lo hacen en algún momento u otro, pero después lo abandonan. Algunas personas con problemas de desarrollo, sin embargo, mantienen esta práctica incluso de adultos. Es horrible ver a un adulto de 25 años untándose de heces el cuerpo, el pelo y la boca. No supone un peligro mortal, pero en la mayoría de los casos esta conducta impide que la persona se quede en casa con sus padres. También podemos tener la certeza de que esta persona no será muy popular entre los empleados de una institución; probablemente se le trasladará a lugares cada vez peores. Sin embargo, es casi seguro que pueden usarse estímulos aversivos para impedir que se unte de heces, al igual que pueden servir para impedir conductas autodestructivas.

Algunos niños son tan agresivos que suponen un peligro para otros. Es especialmente grave la situación en la que corre peligro la vida de un hermano menor. Pocos saben lo tiránicos que pueden ser algunos niños retrasados o psicóticos, o hasta qué punto su conducta tiránica les aísla de los ambientes normales. Los profesores no toleran un alto nivel de agresividad en las aulas. Si un niño es demasiado agresivo en un colegio estatal, puede que sea expulsado. La imposibilidad de mantenerle en los colegios locales puede acarrear consecuencias desastrosas. Los hospitales estatales están llenos de niños que podrían haber tenido éxito en su entorno natural si no hubiera sido por el hecho de que se les permitió desarrollar conductas derrotistas tales como la agresividad excesiva. Con frecuencia, los padres han recibido ayuda de algún profesional bien intencionado, pero probablemente mal informado, al que le preocupaba más defender unos ideales abstractos sobre una sociedad perfecta (en la que no existen los castigos), que ayudar a solucionar problemas prácticos, triviales y cotidianos relacionados con la convivencia con un individuo furioso y retrasado.

Las conductas anteriormente mencionadas -conductas autolesivas, agresivas a otros, y otras como untarse de heces, comer cables eléctricos y arrojarse a coches en marcha- constituyen una amenaza a la supervivencia del niño; la mayoría estaría de acuerdo en que, si es necesario, se apliquen castigos para frenar estas conductas.

Para otros tipos de conducta, la decisión sobre si se deben usar castigos físicos puede parecer menos clara, aunque estas conductas sean igual de perjudiciales para el niño. Por ejemplo, hay un grupo de conductas, como el balancearse interminablemente, girar, girar los ojos, agitar los brazos, mirar al vacío, etc., que parecen igual de «adictivas» para muchos niños. A estas conductas se les denomina *autoestimulación*. Limitan seriamente la respuesta del niño a lo que dice y hace el profesor. Está «en las nubes» cuando se autoestimula. Puedes intentar suprimir estas conductas por medio de la aplicación de castigos. Comentaremos estas conductas en el próximo capítulo.

Las conductas perjudiciales o aberrantes también pueden interferir en el desarrollo del niño. Por ejemplo, es agradable salir a cenar en familia de vez en cuando. En la mayoría de los restaurantes se espera una conducta razonable, que la gente se siente tranquilamente y espere a que la sirvan. No suelen permitirse las conductas extrañas, como por ejemplo gritar, etc. Estas conductas seriamente perjudiciales pueden requerir severas medidas disciplinarias por parte de los padres, como una contundente reprimenda. El niño se beneficiará de participar en las salidas familiares: salir fuera, ir de compras, viajar, etc., y puede que esta disciplina sea la mejor forma de corregir la conducta inadaptada del niño.

Resumen de los comentarios sobre los estímulos aversivos

Si un adulto contempla la aplicación de estímulos aversivos, deberá seguir unas normas importantes. Estas normas serán descritas con detalle en capítulos posteriores y se resumen a continuación.

Explora las alternativas. Asegúrate de que has intentado otros métodos, y has puesto a prueba su eficacia. Éste es un criterio difícil de satisfacer, pero si has intentado frenar la conducta indeseable con otros medios durante varias semanas o meses sin una disminución apreciable de la conducta perjudicial, deberías contemplar la posibilidad de aplicar castigo físico. Las alternativas podrían incluir: 1) proporcionar un entorno

diferente al niño, cambiándolo de aula, o haciendo que lo acompañen adultos o niños diferentes, 2) proporcionarle otros conocimientos conductuales, por ejemplo, enseñándole a expresar sus deseos con un lenguaje enriquecido, etc.

Crea conductas alternativas. No castigues jamás si no puedes enseñar al niño que se exprese mejor después de haberse eliminado su conducta perjudicial. Si no, la conducta indeseable se volverá a dar poco después de que hayas abandonado el castigo activo. Piensa en el castigo de este modo: sirve para frenar algunas conductas perjudiciales con el fin de que el profesor o el padre pueda generar alguna conducta constructiva que sustituya a la problemática. Técnicamente hablando, el castigo permite una pausa en la conducta inadecuada y durante esa pausa es posible reforzar conductas adecuadas.

Intenta primero los castigos no físicos. Es decir, intenta primero la *extinción* (sin prestar atención alguna a la conducta). Después intenta el *aislamiento* (aisla al niño cuando se produzca la conducta indeseable), la hipercorrección y otros tipos de estímulos aversivos no físicos. Pon un cuidado especial en no recompensar involuntariamente al niño con actitudes como la compasión, la conmiseración, o liberándolo de alguna tarea. Los niños no nacen con conductas problemáticas; las adquieren. El niño de los riñones dañados, del ejemplo anterior, había sido cuidadosa e involuntariamente moldeado, por personas poco informadas, pero bien intencionadas, a hacerse daño a sí mismo, acabando finalmente con una lesión de riñones y un peligro de muerte. Estos problemas se describen con más detalle en capítulos posteriores.

Intenta primero el procedimiento menos aversivo. Por ejemplo, es posible empezar con un contundente «¡No!» y después usar procedimientos que al niño no le gusten pero que parezcan relativamente «inocentes», como hacer 10 o 20 abdominales, cinco minutos de carrera alrededor de la manzana, o sujetar una guía de teléfonos con los brazos extendidos durante un minuto, al producirse la conducta indeseable. O si tiene mucho miedo a los perros, durante un segundo puedes mostrarle una foto o un dibujo de un perro cuando se comporte especialmente mal; esto puede suponer un estímulo aversivo suficiente. Quizá otro niño odie tener que lanzar y recibir pequeñas bolsas llenas de judías secas, y una corta sesión de bolsas de judías sería lo suficientemente aversiva como para ayudarlo a abandonar una conducta perjudicial. Igual que un buen profesor encuentra muchas maneras de reforzar a un niño, también será capaz de encontrar muchos modos socialmente aceptables para aplicarle disciplina. Si los estímulos aversivos más leves no funcionan, intenta un azote en el trasero. En el otro extremo, en ocasiones, se han usado dolorosos electroshocks, pero no recomendamos este procedimiento excepto para casos en los que la vida del niño corra peligro. No los utilices sin la supervisión de un buen profesional.

Aplica estímulos aversivos utilizados por los otros padres de tu entorno. Para facilitar una generalización (transferencia) del aprendizaje dentro de la comunidad, intenta aplicar formas de disciplina utilizadas por la comunidad, y a las que los miembros de ésta no se opongan.

Evita una aplicación prolongada. Un niño puede adaptarse a los estímulos aversivos, y entonces pierden toda eficacia. Además, la aplicación probablemente lleve a la sustitución de respuestas, como la aparición de conductas autoestimulantes (véase el próximo capítulo) que el niño puede usar para bloquear el efecto de los estímulos aversivos. Si éstos han de ser útiles, lo serán casi inmediatamente, lo cual significa que la conducta debería empezar a disminuir después de cinco o diez aplicaciones, y desaparecer después del primer día.

Elige sólo una conducta y en varios ambientes. Si decides castigar varias conductas, elige una y suprímelas en todos los entornos (clínica, casa y colegio), y con la colaboración de todas las personas que se relacionan con el niño, con el fin de evitar la discriminación. Evita la especificidad de situaciones que se dan cuando el niño suprime una conducta en presencia de quien la castiga, pero la mantiene en un nivel alto (o más alto) en compañía de aquellos que no la castigan.

Castiga las conductas al comienzo. Si vas a castigar, intenta hacerlo en las primeras fases de la conducta, en lugar de esperar un episodio a gran escala. Las primeras manifestaciones son más débiles que las posteriores, y es más fácil eliminar conductas débiles. Por ejemplo, una rabieta suele aumentar en segundos o minutos. Debes intervenir cuanto antes.

Haz un registro escrito. En todos estos procedimientos es muy importante «recoger datos». Esto significa que deberías intentar obtener alguna estimación objetiva sobre la frecuencia con la que el niño produce una conducta indeseable. Por ejemplo, cuenta las veces que se pega a sí mismo en una mañana, o cuántas veces al día se unta de heces, o cuántas veces te ataca en una semana. A lo largo de una semana, un mes, o más, ¿se mantiene más o menos igual? ¿Está mejorando o empeorando? Esto es la línea base. Es por lo que debes guiarte, y con ello sabrás si tu intervención es eficaz o no. El tratamiento debe producir cambios en la línea base; si no es así, abandónalo. *Los efectos de los castigos pueden ser documentados.* Comentamos el seguimiento escrito en el capítulo 4.

Busca retroalimentación. Sería útil conseguir que otros profesionales con experiencia con los castigos te dieran su opinión. Si no toleras la crítica, que puede formar parte de una honesta retroalimentación, no uses castigos. Siempre existe la posibilidad real de que puedas estar cometiendo errores al usar castigos, y tales errores podrían ser costosos. La supervisión no elimina los errores, pero los reduce. Las personas que no admiten supervisión de sus compañeros de trabajo no deben usar castigos. Si eres profesor, *no* castigues al niño, a no ser que esté presente el padre y él también esté dispuesto a castigarlo. Si eres padre, jamás permitas que un profesor castigue al niño, a no ser que puedas presenciarlo.

Puede que esta introducción a los castigos dé lugar a una considerable preocupación, o incluso hostilidad en algunas personas. Te recomendamos que evites caer en alguna teoría sentimental y popular que excluya la investigación racional sobre las posibles alternativas. Puede que éste haya sido el estatus del castigo en relación a las personas retrasadas en su desarrollo. Probablemente a la larga, si se puede hacer un seguimiento escrito de los castigos y demostrar su efectividad, acabarán siendo aceptados con independencia de los sentimientos de la opinión pública del momento.

Puede que alguien se pregunte si se puede ser útil como padre o profesor con respecto a los niños con problemas de desarrollo *sin* la aplicación de castigos físicos, como los azotes. Sin duda alguna, la respuesta es sí. Algunos niños responden tan bien a los estímulos negativos que incluso una corrección menor como decir «No», tiene un gran efecto. Recientes investigaciones (Ackerman, 1979) también sugieren que los niños con problemas de desarrollo aprenderán bien las tareas de un programa que utilice exclusivamente refuerzos positivos. Sin embargo, en este tipo de programa, es posible que el profesor no observe una disminución sustancial de las conductas repetitivas y ritualistas (autoestimulantes), ni de conductas como las rabietas o la desobediencia, a no ser que se apliquen estímulos aversivos. En otras palabras, puede que para ser un profesor o padre eficaz al máximo tengas que aplicar castigos corporales. En realidad los estímulos juegan un papel menor en nuestros programas. Los usamos para ayudar al niño a abandonar o disminuir ciertas conductas para después someterle a una situación de aprendizaje. Generalmente no se suelen usar después de la primera semana de tratamiento aproximadamente. Los estímulos aversivos constituyen menos del 1 % de nuestras interacciones. En realidad, este libro trata de la enseñanza y del desarrollo; trata de cómo liberar al niño y ayudarlo a mantenerse libre. El día de mañana sabremos más sobre cómo educar a los niños, y podremos prescindir totalmente de los estímulos aversivos.

Capítulo 3

Características de la conducta de los niños con trastornos del desarrollo

Este capítulo examina algunas de las dificultades que tienen los niños con trastornos del desarrollo a la hora de adaptarse a la enseñanza, tanto en casa como en el colegio. Se examinarán con detalle las conductas especiales de los niños con trastornos del desarrollo, tales como las rabietas, los manierismos o conductas excesivamente ritualistas o estereotipadas, la falta de motivación y de atención.

Cuando estudiábamos las idiosincrasias de los niños con trastornos del desarrollo observamos que éstos quizá se diferencian más entre sí de lo que se parezcan. Por lo tanto, puede que las características que comentaremos en este capítulo, especialmente las que están relacionadas con las actitudes agresivas y las rabietas, no sean ciertas o típicas del niño con el que tú trabajas. Muchos, quizá la mayoría, son muy vulnerables y nada agresivos. Por lo tanto, la sección sobre cómo tratar las conductas agresivas y las rabietas quizá no tengan aplicación para tu niño. Sin embargo, puede que le sean aplicables las secciones sobre falta de motivación o de atención.

Rabietas excesivas

Los niños con trastornos del desarrollo frecuentemente tienen rabietas cuando se les exige. Puede que sus rabietas interfieran seriamente con el aprendizaje de conductas más apropiadas. Las rabietas pueden ser menores, como por ejemplo gritar, o mayores, como pegar, arañar o morder a adultos o a otros niños, lanzarse al suelo, tirar libros al suelo, romper cristales, hacerse daño mordiéndose, golpeándose la cabeza contra la pared, etc. A veces la rabieta dura poco: sólo unos segundos o minutos. En otros casos puede durar horas y producirse casi a diario durante años, lo que en ocasiones requiere restricciones físicas o sedante. Las rabietas se hacen especialmente difíciles de controlar conforme el niño se hace mayor o más fuerte; puede acabar siendo peligroso para sus cuidadores. En ocasiones un niño en medio de una rabieta es absolutamente inabordable, para llegar a una perfecta calma y un control total cuando se haya acabado la rabieta. Esto ha llevado a algunas personas a pensar que la rabieta es «manipulativa» más que la expresión de un profundo problema emocional.

Resumamos brevemente lo que sabemos acerca de las rabietas:

1. La rabieta suele ser la respuesta del niño a la frustración, como por ejemplo la pérdida de un refuerzo habitual, o un cambio en la rutina.
2. Las rabietas aumentarán si te rindes (eliminas tus exigencias) o les haces mucho caso. Existen pruebas muy convincentes de que al prestar atención y mostrar preocupación por el niño al producirse las rabietas y las conductas autodestructivas, éstas suelen aumentar (entrar en una fase de adquisición).
3. Probablemente las rabietas desaparecerán si no les haces caso. Si puedes aguantar los gritos y el alboroto, y si el niño no se hace daño o te lo hace, intenta trabajar «a pesar de» la rabieta, comportándote como si no existiera. Esto se conoce como *extinción*. A veces es duro para el adulto y el niño, porque éste seguirá siendo agresivo, manifestando muchas veces una cumbre o pico (una «explosión de extinción») antes de disminuir gradualmente la conducta. El aislamiento (darle la espalda o dejarlo solo) a veces es un modo fácil de alejarse de manejar las rabietas (en el sentido de que el profesor no tiene que aguantar todo el alboroto). Recuerda, sin embargo, que para algunos niños el aislamiento supone un refuerzo (si al niño no le gusta estar en clase puede que prefiera el aislamiento), con lo cual no tendrá efecto.
4. En ocasiones los azotes constituyen un modo extraordinariamente eficaz de eliminar una rabieta (incluso aunque el niño pueda hacerse mucho más daño durante la rabieta del que puedan provocarle sus azotes). Es una buena idea sorprender la rabieta en su fase incipiente; una vez que esté plenamente desarrollada es mucho más difícil de controlar.
5. Si la causa inicial de las rabietas es la frustración, quizá puedas reducirlas evitando las situaciones frustrantes. No obstante, si el niño evita totalmente las frustraciones, es poco probable que aprenda mucho. Además, llegará un día en que el niño tenga que vérselas con la frustración, sin desarrollar severas rabietas. En cualquier caso, sigue intentando reducir los niveles «inusitados» de frustración.

A la hora de controlar las rabietas, no importa el procedimiento utilizado, es muy importante que estés en guardia para no reforzar involuntariamente al niño por su conducta. Por ejemplo, parece que la conducta autodestructiva se moldea socialmente, en primer lugar por personas que no tenían la intención de empeorarla; a menos que podamos controlar algunos de esos refuerzos involuntarios y posiblemente sutiles, cualquier intento de eliminar la autolesión fracasará. Es muy triste el hecho de que las mismas personas que intentaron ayudar al niño autodestructivo, que pusimos como ejemplo anteriormente, le hicieron un flaco favor. Su cariño y preocupación, contingente a la aparición de la conducta, lo esclavizaron.

Muchas veces ocurre que, al empezar la primera lección (sentarse tranquilamente para poder iniciar el aprendizaje), el niño tiene una rabieta, quizá para conseguir que abandones y retires tus exigencias. Con frecuencia, los niños son unos consumados maestros en el arte de controlar a los padres y a otros adultos por medio de conductas salvajes y primitivas. En realidad *ellos* deciden cómo se organiza su rutina diaria y cuáles han de ser las reglas. Obviamente tú tendrás que invertir esas reglas.

En defensa de los niños debe decirse que probablemente tienen rabietas porque lo pasan mal intentando comprender qué es lo que está pasando. Las rabietas y la agresividad pueden ser una respuesta a la frustración de no comprender; es su manera de comunicar qué es lo que quieren. Pero no debe ser ninguna excusa para permitirles que sigan con las rabietas. Todos experimentamos frustración por no comprender. Uno no puede educar a un niño que asusta a su profesor o tiene que ser drogado o sujetado para que se comporte tranquilamente. De aquí la necesidad de que *tú* asumas el control de la situación. Tendrás que enseñarle modos más apropiados de enfrentarse a tus demandas.

Recuerda, en cuanto haya estado callado durante dos o tres segundos, refuézalo por comportarse bien («¡Qué bien te has sentado!») y vuelve inmediatamente al aprendizaje (si tardas en presentarle tus exigencias, puede que esto suponga un refuerzo a la rabieta y sirva para mantenerla). Aumenta el periodo de tiempo en el que exiges al niño que esté callado; es decir, que no tenga una rabieta.

En la medida en que se puede comprobar, no hay nada «demente», «loco», o «psicótico» en las rabietas, aunque en ocasiones sean muy grotescas. Algunos niños llegan hasta el punto de mutilarse, mordiéndose las manos y golpeándose la cabeza. Nos sorprendieron mucho los datos (Lovaas y Simmons, 1969) que demuestran que las rabietas y la autolesión son medios muy eficaces y prácticos para que el niño pueda comunicarte que quiere cariño o atención, o que dejes de molestarle, con tus exigencias. De hecho, nuestros estudios sobre las rabietas demuestran lo racional que puede ser esta conducta.

Un punto importante a la hora de manejar las rabietas es que *no permitas que el niño te asuste*. Mantente tranquilo y racional. Puede que parezca que el niño es demente, pero no es así. Probablemente esté intentando controlarte, y realmente no importa que sea o no consciente de ello. Se le da increíblemente bien. Cuanto más demente parezca, más te asustará y más lo empeorará. De hecho, los individuos con esta conducta han desconcertado durante años a psiquiatras y psicólogos. Como todo el mundo, el niño prefiere estar al mando y controlar la situación. No se lo permitas; asume *tú* el mando.

Muchos profesores y padres saben que la conducta agresiva y las rabietas de un niño lo expulsarán de su propia casa y de colegios buenos en los que podría aprender. Un niño no tiene más que pegarse en la cabeza

y morderse para asustar a muchos adultos y a los demás niños. Entonces se le envía a un lugar más primitivo y atrasado y quizá se le administren drogas. En ocasiones, es muy frágil la línea divisoria entre que el niño se pueda quedar en casa o en la comunidad en la que es posible el aprendizaje, o acabe en algún hospital del Estado, para vegetar allí durante el resto de su vida. Pocos se dan cuenta de que una actitud firme en el momento adecuado tranquilizará al niño, lo «civilizará», lo mantendrá en el proceso de aprendizaje y lo protegerá de los problemas.

Autoestimulación

Muchos niños con trastornos del desarrollo manifiestan una variedad de amaneramientos repetitivos y estereotipados, como balanceos, giros, hacer piruetas, agitar los brazos, mirar fijamente, dar golpecitos, girar los ojos y bizquear. A este tipo de conducta se le denomina autoestimulación (o conducta autoestimulativa) porque parece que los niños la usan para «estimarse». El estímulo puede ser visual, auditivo o táctil. Normalmente la conducta es repetitiva y monótona, y puede ocurrir diariamente durante años. A continuación resumimos lo que en estos momentos se sabe sobre la autoestimulación:

1. Está en relación inversa al número y frecuencia de otras conductas más aceptables socialmente. Cuando son frecuentes otras conductas, la autoestimulación se reduce. Aparentemente el niño necesita estímulo, y si no lo obtiene por medio de una conducta apropiada emprenderá conductas autoestimulantes. Parece que existe una necesidad de estímulo, quizá para mantener vivo el sistema nervioso. Puede que balancearse, mirar fijamente y hacer piruetas sea una especie de alimento para el sistema nervioso; sin él, el sistema nervioso del niño podría deteriorarse y atrofiarse. Por lo tanto, en este sentido las conductas autoestimulantes son necesarias. Si no tienes una conducta más apropiada que ofrecerle, considera la posibilidad de permitirle que continúe autoestimulándose.
2. La conducta autoestimuladora puede usarse como refuerzo. Hemos usado el autoestímulo como refuerzo para un niño de un modo muy parecido a como usamos la comida y el agua. Es decir, puede que le permitimos de tres a cinco segundos de autoestimulación por haberse comportado correctamente.
3. El autoestímulo disminuye o impide las respuestas a los estímulos externos. Si el niño se autoestimula durante la clase, es poco probable que preste atención al profesor. Los refuerzos derivados de la autoestimulación con frecuencia son más gratificantes que los que puede ofrecer el profesor. La autoestimulación es como la droga: es difícil hacerles la competencia a ambos. Por lo tanto, lo que hemos tenido que hacer y lo que recomendamos es que el profesor suprima activamente la conducta autoestimulante del niño durante el aprendizaje. Esto quiere decir que si se autoestimula mientras le habla el profesor (cuando quiere que le preste atención), puede reprimirle físicamente, o decirle un «No» contundente, o quizá proporcionarle algún otro estímulo aversivo que elimine el autoestímulo. (Existe un problema a la hora de reprimir físicamente al niño durante el autoestímulo, por ejemplo, sujetándole las manos, porque el contacto que le proporciona el profesor puede suponer un refuerzo. Es decir, que el niño aprenderá a autoestimularse para que el profesor lo toque.) En cuanto deje de autoestimularse, el profesor lo refuerza («¡Qué bien estás mirando!» o «¡Qué bien estás escuchando!»), y le da sus indicaciones. Puede permitir que se autoestime después de haber obedecido, como refuerzo por haberlo hecho bien.
4. La supresión de una conducta autoestimulante puede llevar al aumento de otras formas menos dominantes. Por ejemplo, si el niño se balancea mucho, y este balanceo se suprime, la mirada fija puede servir de sustituto. Si se suprime la mirada fija, puede que la vocalización y el tarareo la sustituyan. En este caso, la tarea consiste en ayudar al niño a desarrollar un modo de autoestimulación que interfiera mínimamente con el aprendizaje, y que sea más aceptable socialmente. Por ejemplo, tararear, vocalizar, o la mirada fija conllevan un estigma social menor que saltar mientras se agitan brazos y manos. Puede que la necesidad de autoestímulo proporcione una base ideal para elaborar juegos y ejercicios físicos. Comentaremos esta posibilidad más adelante.

Problemas de motivación

Con frecuencia los niños con trastornos de desarrollo no están motivados para aprender temas «académicos». Puede ser que esta falta de motivación esté provocada por los fracasos y las frustraciones que ya han experimentado en este tipo de aprendizaje, o que su escasa motivación sea la principal razón por la que están atrasados en sus conocimientos académicos y sociales. En cualquier caso, el «hacerlo bien» no siempre constituye un refuerzo suficiente. Por otra parte, el «no hacerlo bien» a veces no supone un castigo adecuado. (Sin embargo, hay algunas excepciones notables.) Muchas sutilezas asociadas con el acierto o la

equivocación suelen pasar desapercibidas cuando se trata de niños retrasados. En lugar de depender de una motivación «natural» o «intrínseca», el niño debe tener un sistema explícito de refuerzo/castigo, normalmente en forma de comida y exagerada aprobación social, por una parte, y fuertes «No» o castigos físicos por otra. Es señal de buen profesor el que siempre encuentra modos de motivar a un alumno lento a que aprenda lo más normalmente posible. Ya hemos comentado la utilización de refuerzos positivos y de castigos en el capítulo 1, pero hagamos aquí un breve resumen:

1. La regla general es: deja que el niño haga lo que quiera (comer, autoestimularse, recibir aprobación) *después* de hacer lo que tú querías que hiciera. El refuerzo debe ocupar un tiempo mínimo, digamos entre uno y cinco segundos.
2. Usa refuerzos positivos exagerados al principio, mientras estés enseñando una tarea nueva. *Después* que domine la tarea, ve disminuyendo los refuerzos y *espera* finalmente que te demuestre lo bien que lo hace *sin* refuerzos positivos. Disminuye lentamente los refuerzos con las conductas adquiridas recientemente; si no, éstas no se mantendrán. Esto es importante, porque quieres ahorrar los refuerzos para el aprendizaje *nuevo*, en lugar de usarlos para mantener conductas anteriormente adquiridas.
3. Recuerda lo que dijimos sobre el control o la minimización de la motivación externa. No dejes que el niño se autoestime mientras le estés enseñando. Su autoestimulación y despiste son demasiado agradables para él. No esperes poder competir con ellos, al menos al principio. Por tanto, suprime el autoestímulo. Si se va a autoestimular, debe ser como refuerzo por haber hecho antes lo que tú querías que hiciera.
4. Si un niño siente ansiedad por un posible fracaso, no lo castigues por equivocarse. El mismo se está castigando. Pronto descubrirás que un niño que siente mucha ansiedad al empezar es un niño fácil de enseñar. Tiene muchísima motivación. Todo lo que tienes que hacer es enseñarle aquellas conductas que le permitan superar su ansiedad, y acceder a las conductas que le ayuden a reducirla.
5. Aunque puede que tengas que usar motivaciones artificiales y exageradas al principio, un buen profesor las disminuirá gradualmente para que el aprendizaje sea normal cuanto antes. La «normalización» de la estructura motivacional es esencial con el fin de que el aprendizaje se dé en todos los entornos, impidiendo una recaída.
6. Muchas veces se han usado «vales» con niños lentos. Los vales (por ejemplo, fichas) se usan como «dinero» para que el niño «compre» cosas extras, como un helado, favores especiales o ver un programa de televisión. El valor de las fichas se establece en los primeros pasos, cuando le das algo que desea, como por ejemplo un pequeño trozo de comida, con tal de que primero te haya entregado una ficha. Una vez establecido el valor de las fichas, se las das como refuerzo a una conducta que hayas empezado a enseñarle. En otras palabras, se puede *ganar* estas fichas, una por una, por medio de una conducta apropiada. Después podrán ser entregadas a cambio de comida, tiempo libre, ver la «tele», etc. La ventaja de la ficha es que supone un refuerzo explícito, que en ocasiones puede simplificar la situación de aprendizaje. Por supuesto, también es posible usar fichas como método disciplinario. El niño puede *perder* las que previamente se ha ganado si no se porta bien. Recuerda, sin embargo, que las fichas, como la comida, son refuerzos «artificiales» y deben ser eliminados lo antes posible. De este modo el aprendizaje del niño será lo más natural posible, lo cual contribuirá a llevar el aprendizaje a otros entornos.
7. Recuerda que cuanto más raros sean tus refuerzos, menos podrá transferir el niño lo que tú le enseñas a situaciones externas. Es decir, la generalización (transferencia) de conductas aprendidas de una situación a otra está relacionada con el grado en que ambas tienen refuerzos comunes. Por ejemplo, si usas refuerzos en forma de comida en una situación determinada, la conducta que estás formando con estos refuerzos puede no ser transferible a otra situación en la que los refuerzos no sean de este tipo. O puede que el niño se porte bien cuando tenga hambre (y desee comer) y, por lo tanto, portarse mal cuando esté lleno y tus refuerzos comestibles ya no le interesen. De nuevo, un buen profesor sabrá pasar de los refuerzos artificiales a otros más naturales, para contribuir a la generalización de las conductas adquiridas.

Problemas de atención

Otro gran problema que interfiere con el aprendizaje de los niños retrasados es que tienen dificultades a la hora de prestar atención. Es posible que ésta sea la principal razón de su desarrollo retrasado. Su problema de atención parece empeorar cuando se autoestiman; entonces es cuando con frecuencia parece que no prestan ninguna atención. La falta de atención también puede estar relacionada con la falta de motivación. Si los niños no se sienten motivados para aprender, probablemente no le hagan caso al profesor. Sin embargo, es difícil definir la relación entre atención y motivación. En ocasiones hemos intentado que los niños sintieran *mucha* hambre y *mucha* ansiedad. No obstante, seguían manifestando la misma falta de atención. Quizá tuvieran varios tipos de problemas de atención, algunos relacionados con la motivación. Sea como fuese, hoy en día podemos describir estos problemas con más detalle que antes, y proponer modos de trabajarlos, o de reducirlos.

Puede que el origen de los problemas de los niños resida en una atención demasiado focalizada en pistas externas. Muchas veces se fijan en detalles nimios y son incapaces de comprender algo de un modo global.

Han *hiperseleccionado* el objeto de su atención. Los siguientes ejemplos servirán de ilustración a este concepto. Supón que le muestras la imagen de un hombre a un niño normal de dos a tres años. El niño clasificará la imagen como «hombre». Al ver la misma imagen, un individuo con problemas de desarrollo puede contestar «botón» en respuesta a un detalle insignificante. Nosotros enseñamos a unos niños autistas a diferenciar entre una niña y un niño. Cuando les quitamos los *zapatos* a las figuras (con otros niños, otras prendas), los niños ya no podían diferenciar las figuras. Parecía que habían aprendido a diferenciar al niño de la niña fijándose en los zapatos (u otro detalle insignificante) y haciendo caso omiso al resto de la figura.

Otros ejemplos de esta hiperselección están relacionados con el uso de apoyos. Cuando a los niños se les enseña a imitar sonidos, puede que el profesor quiera usar sonidos que tengan claras indicaciones visuales además de las auditivas. En cierto sentido, las pistas visuales ayudan o guían (apoyan) la respuesta correcta, como por ejemplo el movimiento bucal necesario para producir el sonido «a» o el movimiento labial para decir «m». Supón que los niños aprenden a imitar estos sonidos. Ahora, cuando el profesor se tapa la boca para que no se la vean, de repente enmudecen; ya no hablan. Han hiperseleccionado las pistas visuales y no han prestado atención a las auditivas. Toma nota de otro ejemplo que ilustra cómo la atención hiperselectiva puede interferir con la transferencia (generalización) del aprendizaje en una variedad de situaciones. Un determinado profesor enseñó a los niños a identificar partes del cuerpo, una tarea preescolar corriente. Los niños aprendieron a señalarse la oreja cuando el profesor decía «oreja», a señalarse el pie cuando el profesor decía «pie», etc. Un día vino un suplente, quien descubrió que muchos de los niños eran incapaces de realizar la tarea, aun cuando parecían estar motivados y muy dispuestos a colaborar. Cuando se examinó esta situación más de cerca, se descubrió que el primer profesor, al pedirles que realizaran la tarea, hacía un gesto leve pero claro con la mano, o con los ojos que no hacía el segundo. Aparentemente, era la falta de este gesto lo que había confundido a los niños. Cuando el segundo profesor también empezó a hacerlo, todos llevaron a cabo la tarea. Habían hiperseleccionado ciertos detalles de la situación de aprendizaje y esto interfería con su transferencia o generalización a nuevas situaciones.

Sabemos con certeza que esta atención hiperselectiva ocurre «entre sentidos» de tal manera que si el niño ve lo que está haciendo el profesor, puede no *oírlo*. Puede que se centre en *unos* datos, haciendo caso omiso de los demás. Pero también puede hiperseleccionar *dentro de* una dimensión estimular. Por ejemplo, las pistas visuales pueden tener forma, tamaño y color, y es posible que preste atención a sólo una o dos de estas dimensiones, pero no a las tres. El mismo problema se da con las pistas auditivas.

Por ejemplo, con el fin de aprender el lenguaje, el niño debe prestar atención a varias pistas presentes en tu voz, como la intensidad, el timbre y la forma de una expresión verbal. Pero de nuevo, puede que hiperseleccione y se pierda lo que realmente estás diciendo por prestar atención sólo a una de estas pistas, como la intensidad. Un niño no entenderá mucho lenguaje si no es capaz de centrarse en varias pistas auditivas producidas simultáneamente.

Aparentemente la atención hiperselectiva guarda relación con la edad mental del niño. Los niños de una edad mental muy baja (los más retrasados), muestran una atención más hiperselectiva que niños de edades mentales más avanzadas.

En resumen, los problemas de percepción relacionados con la hiperselección de estímulos son fundamentalmente: 1) los problemas de pasar de unos apoyos a otros; 2) transferencia limitada o la generalización de las conductas aprendidas a nuevos entornos; 3) un aprendizaje o una utilización de apoyos ambientales generalmente limitada. La cuestión es ¿qué se puede hacer? Ofrecemos las siguientes propuestas:

1. Intenta minimizar los apoyos en situación de aprendizaje. Por ejemplo, si al niño se le enseña a imitar sonidos, intenta hacer que las pistas visuales (la boca del profesor, etc.) no sean fiables para que no se haga «adicto» a estas pistas añadidas que coinciden con la misma dimensión que la de los apoyos educativos. Por ejemplo, si le vas a enseñar la diferencia entre grande y pequeño, empieza con un objeto especialmente grande (como por ejemplo una pelota de un metro de diámetro) y compáralo con algo muy pequeño (una pelota con un diámetro de dos centímetros). Después ve reduciendo esta diferencia extrema a una más apropiada. Aparentemente es más fácil transferir las pistas de apoyo a las de entrenamiento cuando la discriminación es fácil.

2. No refuerces al niño cuando haya llegado a la respuesta correcta con el apoyo presente. Escatima los refuerzos cuando se trata de respuestas apoyadas. Si no lo haces, aprenderá a prestar cada vez más atención a los apoyos, lo cual los hará mucho más difíciles de reducir. Por ejemplo, supón que le vas a enseñar la diferencia entre un círculo y un cuadrado (o cualquier otro concepto identificable por medio de pistas visuales). Supón que colocas dos tarjetas, con una imagen en cada una, sobre la mesa que el niño tiene delante. Entonces le dices «círculo» y lo apoyas para que acierte señalando el círculo con el dedo. El responde a tu apoyo y señala el círculo. Si lo refuerzas ahora puede que solamente estés fortaleciendo el vínculo entre tu señalamiento y el suyo. *Puede que no haya visto el círculo*, y que ni siquiera tuviera que

echarle un vistazo para conseguir un refuerzo. Puede que tu dedo haya ocultado o bloqueado su respuesta a la verdadera pista (el círculo). De hecho, cuanto más reduzcas tu apoyo, cuanto menos fiable sea, tanto más obligado estará a prestar atención a la pista de tu señalamiento, y tanto menos será consciente de las pistas educativas. Por lo tanto, *suprime* cuanto antes los refuerzos, cuando el niño acierte en las pruebas apoyadas. Refuézalo sólo cuando obtenga la respuesta correcta *sin* apoyos. Una manera de conseguir que esto funcione, es que tú *no* lo apoyes, que seas ahorrativo con los apoyos, que esperes a proporcionárselos, etc., con el fin de «obligarle» a responder sin el apoyo, con la esperanza de que empiece a buscar la pista correcta. Una vez que el niño empiece a perderse los refuerzos, lo cual le pasará si tú no se los proporcionas en las pruebas con apoyo, empezará a «buscarse la vida» e intentará encontrar otras pistas. (Existen datos de que las pruebas sin refuerzo llevan al niño a superar algunas de sus respuestas hiperselectivas.)

3. Esté atento a los apoyos accidentales. A los niños se les da muy bien descubrir apoyos involuntarios. Incluso detectarán pequeños gestos que hagas con los ojos, al fijarte en la respuesta correcta.

4. Empieza primero con un aprendizaje fácil. Por ejemplo, con la diferencia entre blanco y negro, en lugar de algunos conceptos que incluyen forma además de color, como el cuadrado y el círculo. Existen pruebas de que el niño es capaz de usar un apoyo para después abandonarlo (es decir, transferir de una pista de apoyo a una educativa), si empiezas con una diferencia fácil como el blanco y el negro.

5. Recuerda que al fin y al cabo los niños aprenden a usar los apoyos y a abandonarlos (es decir, a hacer una transferencia). Pueden aprender a prestar atención a más y más pistas. Tienen que aprender a hacerlo si van a sobrevivir. Pero requiere tiempo.

Capítulo 4

Registro de conductas

Quizá la única forma de comprobar si un determinado tratamiento funciona sea el seguimiento escrito de éste. Los diferentes tipos de conducta suelen exigir diferentes métodos de medida. En este capítulo comentaremos dos tipos de conducta (la autolesión y la autoestimulación) y cómo se debe tomar nota de ellas.

Registro de una conducta autolesiva

El modo más corriente de hacer un seguimiento escrito de la autolesión es la anotación de *la frecuencia* de la conducta, porque cada acto autolesivo suele ser claro y sucinto y, por lo tanto, fácil de contabilizar. Cada acto autolesivo se denomina «acontecimiento», y el proceso se denomina «registro de acontecimientos»; es decir, que cada vez que el niño se golpea la cabeza contra algún objeto, se muerde, o comete algún otro acto autolesivo, se contabiliza un hecho. Los hechos pueden ocurrir rápidamente, por ejemplo, dos veces por segundo, o más despacio, por ejemplo, uno por minuto.

¿Durante cuánto tiempo debes llevar un registro escrito?

La duración del registro depende de varios factores, incluyendo la frecuencia con la que el niño se hace daño a sí mismo, y cuánto varía su conducta de un entorno a otro. Por ejemplo, puede que frecuentemente se haga daño a sí mismo en clase, pero sólo raramente en la mesa. De todos modos, puedes hacer un muestreo de su conducta. Muestrear significa que no tienes que tomar nota constantemente, sino sólo una parte del tiempo, quizá unos diez minutos por hora. En ocasiones puedes registrar cada hora durante diez minutos a lo largo de un día. En otras, quizá sea suficiente registrar sólo durante diez minutos, a una hora específica del día. La cantidad de registros necesarios depende de una serie de condiciones, tales como la fiabilidad de tus datos, y de cuánto fluctúa la conducta del niño. Los registros por muestreo pueden proporcionarte una estimación fiable de la eficacia del tratamiento. Cuando empieces, o el primer día, puedes hacer un registro de todos los casos de autolesión que ocurran en sesiones de diez minutos de observación cada hora, con el fin de tener una medida que sirva de base de comparación para registros posteriores con el fin de evaluar el tratamiento.

Cómo hacer el registro

Necesitarás un contador reajutable (como los que se usan en las puntuaciones de golf), un buen reloj y un gráfico donde apuntar las conductas. Dibuja un gráfico (véase tabla 4-1) (archivo adjunto de imagen) que muestre períodos de diez minutos, y anota la frecuencia de la conducta, junto con cualquier comentario que estimes necesario.

¿Cuánto debe durar el registro antes de iniciar el tratamiento?

El tratamiento debe empezar inmediatamente si las conductas son tan problemáticas que ponen en peligro la vida del niño. Si no es éste el caso, solemos medir la conducta durante 14 días antes de intervenir. Si la conducta decrece, suspendemos el tratamiento hasta que se haya disminuido lo suficientemente como para no representar ya un problema, o hasta que se haya estabilizado en un nivel diferente. Si se mantiene igual, o aumenta en los 14 días de observación, iniciamos el tratamiento. Estos días dedicados a determinar una tasa con la cual evaluar la eficacia del tratamiento los llamamos *línea base*. En otras palabras, con frecuencia empleamos una línea de saque de 14 días de duración.

¿Con qué rapidez puede esperarse que se produzcan cambios?

El cambio depende de muchos factores, que varían tanto de un niño a otro que no pueden formularse reglas definitivas que nos permitan saber cuándo podemos esperar cambios. En general, los castigos físicos deberían funcionar mucho más rápidamente que la extinción o el aislamiento, y se deben notar sustanciales disminuciones en la conducta durante la primera hora de su aplicación. Si la conducta es sometida a extinción, puede que aumente durante la primera hora, incluso a lo largo del primer día, y después disminuya lentamente durante los días próximos. En ocasiones una conducta desaparece casi totalmente después de una semana; otras veces puede tardar un mes entero en hacerse manejable,

Registro de la autoestimulación

En muchos casos no es posible medir la conducta autoestimulante en términos de su frecuencia, porque suele ser continua, sin puntos iniciales ni finales. En otras palabras, no es fácil hacer un registro de acontecimientos como hicimos en el caso de la autolesión, y en su lugar es posible que tengamos que usar un procedimiento de muestreo de tiempos. En el muestreo de tiempos se divide un determinado período de tiempo (por ejemplo, un tiempo de observación de 10 minutos), en unidades más pequeñas (40 unidades de 15 segundos cada una, por ejemplo). Después divides estas unidades de 15 segundos en períodos de observación (digamos de 10 segundos) y períodos de anotación (unos 5 segundos). Es decir, observas al niño durante 10 segundos, y después usas los próximos 5 segundos para tomar nota de su conducta, lo vuelves a observar durante otros 10 segundos, vuelves a anotar durante 5 segundos, etc. De esta manera tendrás cuatro oportunidades por minuto para tomar nota de su conducta, o cuarenta, en el caso de que lo observes durante 10 minutos. En la tabla 4-2 (archivo adjunto de imagen) hay una muestra de una tabla de datos. Si pones una cruz en la columna afirmativa siempre que se autoestímule, obtendrás un seguimiento de la intensidad de sus autoestímulos simplemente sumando las cruces anotadas durante 10 minutos. Con estos datos podrás hacer una media diaria o semanal, según convenga. Puede que también quieras usar una tabla como la que describimos en nuestro comentario sobre los gráficos para la conducta autolesiva (véase la tabla 4-1).

Una «ayuda» fácil y barata a la hora de realizar este tipo de observación es la de dictar los intervalos de tiempo en una grabadora, para luego escuchar la cinta con unos cascos durante las observaciones. Quizá la cinta diga en el punto cero: «Observa línea 1»; a los 10 segundos, "Toma nota"; a los 15 segundos, "Observa línea 2"; a los 25 segundos, «Graba»; etc. Esto simplificará el seguimiento y no tendrás que estar pendiente de un cronómetro.

Registros de duración

Algunas conductas, como las rabieta, se anotan mejor en términos de su *duración*. La duración de este tipo de conductas, y no su frecuencia, es el factor crítico. Un niño puede tener una rabieta sólo una o dos veces al día, pero de varias horas de duración. Entonces, lo que debes hacer es anotar, a lo largo de cualquier día, si hubo rabieta, y cuánto duraron. Puedes usar un cronómetro para simplificar tus anotaciones. En la tabla 4-3 (archivo adjunto de imagen) se da una muestra de una hoja de datos para el registro de la duración. Tendrás que pasar estos datos a un gráfico para ver mejor lo que ocurre. Apunta los días sobre la línea horizontal, y el porcentaje de tiempo (los minutos dedicados a rabieta sobre el tiempo total de la observación) sobre la línea vertical.

La fiabilidad del registro

En cualquier registro es importante saber si otras dos personas coinciden con tus observaciones; es decir, si tus anotaciones son fiables. Puedes poner a prueba la fiabilidad del registro pidiendo a otra persona que haga un registro de la misma conducta, a la vez que lo haces tú. Los datos del primer observador se comparan con los del segundo.

Idealmente, un segundo observador hace «controles puntuales» al primero para asegurarse de que hay acuerdo, y comprobar la fiabilidad de los datos. Esto significa que no necesitas que el segundo observador esté siempre presente, aunque sí deberá hacer comprobaciones entre el 10 y el 20 % del tiempo. Se dice que las observaciones no son fiables si los dos observadores están tan en desacuerdo que se puede llegar a dos conclusiones completamente diferentes a partir de sus datos. En general habrá bastante acuerdo en los registros de la conducta autolesiva, y menos en el de la autoestimulante. Si existe un gran desacuerdo, intenta definir la conducta más concretamente, y abandona definiciones más ambiguas. Si tienes dudas, no intentes hacer una media.

Los procedimientos de registro se han ido haciendo cada vez más complejos, y suponen un área de investigación bastante sofisticada. Hall (1972) ha escrito un pequeño libro muy útil sobre el registro de conductas. Quizá puedas consultar a un experto en medidas conductuales del Departamento de Psicología o de Ciencias de la Educación de la universidad más próxima.

Bibliografía

Ackerman, A. The role of punishment in the treatment of preschool aged autistic children: Effects and side effects. Tesis doctoral no publicada, University of California, Los Angeles, 1979.

Axeirod, S. y Apsche, J. (Eds.). *Punishment and its effects on human behavior*. Lawrence, Kan.: H & H Enterprises, 1980.

Azrin, N. H. y Holz, W. C. En W. K. Honig (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

Foxx, R. M. y Azrin, N. H. The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1973, 6, 1-14.

Hall, R. V. *Behavior management series*. Lawrence, Kan.: H & H Enterprises, 1972.

Harris, S.L. y Eshner-Hersfield, R. Behavioral suppression of seriously disruptive behavior in psychotic and retarded patients: A review of punishment and its alternatives. *Psychological Bulletin*, 1978, 85, 1352-1375.

Koegel, R. L., Russo, D.C. y Rincover, A. Assessing and training the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10, 197-205.

Lovaas, O.I. y Simmons, J. Q. Manipulation of self destruction in three retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, 2, 143-157.

Lecturas recomendadas

Teoría básica de aprendizaje

Bijou, S. W. y Baer, D. M. *Child Development* (Vol. 1). Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1961.

Navarick, D.J. *Principles of learning: From laboratory to field*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1979.

Whaley, D. L. y Malott, R. W. *Elementary principles of behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1971.

Modificación de la conducta

Martin, G. y Pear, J. *Behavior modification: What it is and how to do it*. Englewood Cliffs, N. J.: PrenticeHall, 1978.

Morris, R. J. *Behavior modification with children: A systematic guide*. Cambridge, Mass.; Winthrop Publishers, 1976.

Patterson, G. R. *Living with children* (edición revisada). Champaign, Ill.: Research Press, 1976.

Redd, W. H., Porterfield, A. L. y Anderson, B. L. *Behavior modification: Behavioral approaches to human problems*. Nueva York: Random House, 1979.

Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G. R. *Applying behavior analysis procedures with children and youth*. Nueva York: Rinehart & Winston, 1977.

Libros especializados

Baker, B. L. y colaboradores. *Steps to independence: A skills training series for children with special needs*. Champaign, Ill.: Research Press, 1977

Foxx, R. M. y Azrin, N. H. *Toilet training of the retarded: A program for day and nighttime independent toileting*. Champaign, Ill.: Research Press, 1977

Fredericks, H. D. B., Baldwin, V. L. y Grove, D. N. *A data-based classroom for the moderately and severely handicapped*. Monmouth, Ore.: Instructional Development Corporation, 1977

Handerson, S. y McDonald, M. *Step-by-step dressing*. Bellevue, Wash.: Edmark Associates, 1976.

Huffman, J. *Talk with me*. Bellevue, Wash.: Edmark Associates, 1976.

Kozoloff, M. A. *Educating children with learning and behavior problems*. Nueva York: Wiley, 1974.

Lovaas, O.I. *The autistic child: Language development through behavior modification*. Nueva York: Irvington Publishers, 1977.

Revistas

Analysis and Intervention in Developmental Disabilities. Elmsford, N. Y.: Pergamon Press.

Behavior Modification. Beverly Hills, Calif.: Sage Publication.
Child Behavior Therapy. Nueva York: Haworth Press.
Education and Treatment of Children. Pittsburgh: Puessley Ridge School.
Journal of Applied Behavior Analysis. Lawrence: University of Kansas, Department of Human Development.
TASH Review. Seattle: The Association for the Severely Handicapped.

Unidad II

Preparación para el aprendizaje

La unidad II presenta un programa de preparación para el aprendizaje. Los capítulos 5 y 6 proporcionan detallados procedimientos para enseñar cómo sentarse adecuadamente y cómo dirigir la atención. Una vez que hayas enseñado estas conductas preparatorias, tendrás que eliminar las conductas interferentes para que el niño esté listo para aprender. El capítulo 7 proporciona información útil para ayudar a los niños a superar sus rabietas y disminuir otras conductas perjudiciales. (Puede que encuentres que el capítulo 7 sobra, por haberse tratado ya la materia en los capítulos 1 y 2. Reconocemos que existe una redundancia, pero nos pareció apropiado, porque queríamos asegurarnos de que el tratamiento de las conductas perjudiciales fuera realmente eficaz.)

Al principio, es mejor empezar por algo sencillo, tanto por ti como por el niño. Decidimos empezar por la tarea más elemental: enseñar al niño a sentarse en una silla en respuesta a la indicación «Siéntate» (capítulo 5). Esta sencilla tarea supone una práctica excelente, porque contiene todos los elementos de una situación de aprendizaje: indicaciones, apoyos, la identificación de las respuestas correctas, y refuerzos y castigos.

Solemos empezar nuestro programa de enseñanza con el niño y el «profesor» en el centro de la habitación, y los padres y los miembros del «equipo de enseñanza» rodeándolos para asistir a la clase. Después de que el «profesor» haya enseñado al niño a sentarse cuando se lo indica, todos los adultos que estén presentes deben tener la oportunidad de practicar la indicación. Aunque los padres llevarán una ligera ventaja sobre los demás miembros del «equipo», que no tienen ninguna experiencia en la enseñanza a personas con trastornos del desarrollo, nadie debe sentir vergüenza o incomodidad por aprender nuestros métodos de enseñanza. Cuando empezamos con la enseñanza formal, todos deben enseñar de la misma manera. Es importante que las indicaciones sean coherentes. Más adelante puedes permitirte una mayor "flexibilidad" y variación en los programas; el niño lo necesitará para prepararse para el mundo externo. Sin embargo, al principio es mejor que todos los adultos que enseñen usen métodos de enseñanza coherentes y homogéneos.

Puede que quieras trabajar con dos o tres indicaciones ("Siéntate", «Las manos quietas», «Mirame») durante la primera sesión. No obstante, no enseñes demasiadas cosas al principio; es mejor establecer un buen control sobre lo básico («Siéntate», «Mirame») antes de seguir. Algunos niños pueden producir una respuesta adecuada a estas indicaciones en menos de una hora (o incluso puedes saltártelas); otros necesitarán un mes o más. Algunos niños se opondrán a tus intentos de enseñarles. En general, el niño «establecerá» dónde y cómo debe empezar la enseñanza.

Capítulo 5

Sentarse bien

Quizá parezca sorprendente, pero para algunos niños aprender a sentarse correctamente en una silla constituye su primera experiencia de aprendizaje. Esto puede ser un paso muy gratificante para todos. Busca este tipo de control antes de pasar a otros programas. Recuerda también que, ya que esta tarea es fácil, tanto para el niño que aprende como para el adulto que le enseña, el éxito es máximo para ambos. Es absolutamente fundamental, especialmente al principio, que tanto el profesor como el niño acierten. Es gratificante para el niño porque habrá aprendido algo definitivo y también porque a la mayoría de los niños les gusta algún tipo de límites; es gratificante para el adulto porque contribuye a su confianza en sí mismo como profesor, y porque la tarea es lo suficientemente sencilla como para ser fácilmente enseñable. Para algunos padres, ésta puede ser la primera vez que hayan tenido un control explícito sobre su hijo.

Hay tres indicaciones que son muy útiles para ayudar al niño a sentarse correctamente durante las sesiones de aprendizaje: «Siéntate»; «Siéntate derecho»; "Las manos quietas".

«Siéntate»

La primera indicación «Siéntate», no siempre es necesaria. Sin embargo, si el niño no sabe sentarse en una silla, recomendamos el siguiente procedimiento:

Paso 1: Elige una silla apropiada para el tamaño del niño. Ponla justo detrás de él.

Paso 2: Di «Siéntate» y ayuda al niño (empújalo o ayúdale físicamente a sentarse en la silla).

Paso 3: Refuézalo con elogios o comida en cuanto esté sentado.

Paso 4: Haz que se levante (levántalo tú si es necesario) y repite los pasos 2 y 3.

Paso 5: Cada vez que le digas que se siente, dale menos ayuda. Es decir, reduce gradualmente el apoyo físico para que sea cada vez más responsable del acto de sentarse. Debes reforzarlo siempre que se siente. Aumenta también poco a poco la distancia entre él y la silla.

Paso 6: Si se levanta antes de lo que quieres, obligale (quizá con estímulos aversivos) a sentarse de nuevo en la silla para que sienta respeto a levantarse sin tu permiso.

Paso 7: Ahora introduce la indicación «Levántate» y si es necesario ayúdalo a que se levante. Puede que levantarse de la silla sea refuerzo suficiente. Recuerda, tú decides cuándo se sienta y cuándo se levanta durante las sesiones de aprendizaje.

Conforme se vaya haciendo más experto a la hora de sentarse como respuesta a tus indicaciones, y sea capaz de seguirlos y sentarse durante aproximadamente cinco segundos, debes pedirle que se siente durante períodos cada vez más largos (para algunos niños puede ser sólo cinco minutos seguidos, incluso después de un mes de entrenamiento).

Cuando trabajes con otras tareas (presentadas a continuación) elogia de vez en cuando al niño por «sentarse bien» para que mantenga la postura.

«Siéntate derecho»

Con frecuencia los niños pueden estar sentados, pero se encorvan o se deslizan en la silla. Cuando hacen esto no están bien sentados y generalmente no están prestando atención. La indicación «Siéntate derecho» ayuda a conseguir que sus retorcimientos y deslizamientos estén bajo tu control. Se recomiendan los siguientes pasos para el aprendizaje de esta indicación:

Paso 1: Cuando el niño empiece a encorvarse o deslizarse, di «Siéntate derecho». Dilo con fuerza. Que sepa que la cosa va en serio.

Paso 2: Muéstrale inmediatamente lo que quieres decir cuando le das esa indicación, al corregir su manera de sentarse. Puede que esto requiera que le empujes los hombros hacia atrás o tires de él para enderezarlo (apoyo).

Paso 3: Refuerza al niño por sentarse bien.

Paso 4: Después de que lo hayas ayudado varias veces, espera unos segundos antes de volver a darle la indicación para que tenga la oportunidad de hacerlo por su cuenta.

Paso 5: Si no se sienta derecho durante los próximos dos o tres segundos, y tú te das cuenta de que está siendo vago o terco, obligalo a sentarse. ¡Debes hacerlo de manera que el niño prefiera hacerlo él solo!

Paso 6: Asegúrate de que lo elogias siempre que se sienta correctamente como respuesta a tus indicaciones. Ten cuidado de que lo que haces (al expresar tu disgusto y tu atención) *no* lo refuerce de hecho, por estar repantigado. Sé ligeramente aversivo en cuanto se repantigue.

«Las manos quietas»

La tercera orden importante es «Las manos quietas». Todos los niños se mueven mucho, pero el movimiento o el autoestímulo manual excesivo muchas veces es la causa de que el niño no preste atención. Puede estar perfectamente sentado y mirándote, pero si mueve las manos o agita los brazos, es posible que no oiga ni una palabra de lo que le dices.

«Las manos quietas» puede significar una o varias cosas: 1) las manos están quietas y los brazos cuelgan a los costados; 2) las manos están sobre los muslos, con las palmas hacia abajo; 3) las manos cruzadas en el regazo. Elige la postura que le sea más natural y a *ti te sirva mejor*. Los niños que mueven el dedo gordo y el índice deben aprender la postura 2. Con las palmas hacia abajo y los dedos estirados sobre las piernas, se minimiza su tentación de moverse. Para los que no mueven los dedos, pero sí agitan manos y brazos, son apropiadas las posturas 1 y 3.

Paso 1: Cuando el niño se mueva, di «Las manos quietas», y obligale a poner las manos en la postura deseada.

Paso 2: Sé contundente. Debe darse cuenta de que le conviene mucho más hacerlo él mismo.

Paso 3: Refuézalo siempre (con comida y aprobación) por seguir tus indicaciones, incluso en las fases iniciales, cuando aún le ayudas.

Paso 4: Reduce gradualmente la cantidad de ayuda prestada a la hora de colocar las manos en la posición adecuada como respuesta a tus indicaciones. Dale tiempo para responder a las indicaciones, y ayúdalo sólo cuando sea necesario. Conforme vaya aprendiendo la conducta, necesitará menos apoyos.

- a) Di «Haz esto» mientras llevas a cabo la conducta deseada.
- b) Si es necesario, ayúdalo a imitarte.
- c) Refuézalo por imitarte.
- d) Reduce gradualmente tu ejecución de la tarea después de haber dado las indicaciones.
(Finalmente, apenas tendrás que mover las manos para que él recuerde en qué consiste la lección entera.)

Paso 5: Conforme vaya entendiendo qué es lo que esperas de él, reduce gradualmente los refuerzos en forma de comida, manteniendo la conducta apropiada sólo con la aprobación social. Por ejemplo, en lugar de reforzar con comida cada acierto, refuézalo por cada tres aciertos, después por cada diez, etc. Al final reduce también la aprobación social para que el niño aprenda que se espera que se siente correctamente como una cuestión de rutina.

La generalización de esta conducta

Después de que haya aprendido a sentarse correctamente en una silla en particular, con un determinado adulto en una determinada habitación, generaliza el aprendizaje en otros lugares y con otras personas. Que se siente en sillas cuando tú se lo digas en el cuarto de estar, en la cocina, en el dormitorio, en el cuarto de baño, etc. Que diferentes adultos ejerzan de profesores, y usen distintas sillas.

Lo más probable es que haya rabieta y quejas cuando empieces a asumir «el mando» y a exigir que el niño obedezca tus órdenes, por muy sencillas y razonables que éstas sean. El capítulo 6 trata de las técnicas para eliminar estas conductas problemáticas.

Capítulo 6

Dirigir y mantener la atención del niño

La sección del programa de preparación para el aprendizaje incluye dos procedimientos. El primero consiste en enseñar al niño a prestar una atención visual a tu cara (estableciendo contacto con los ojos). El segundo consiste en un procedimiento general para enseñar conductas elementales, tales como la atención visual a objetos en el entorno, hacia los que quieres dirigir la mirada del niño.

«Mírame»

Utiliza la indicación «Mírame» para establecer contacto con los ojos. Generalmente es mejor estar seguro de que el niño ha aprendido a sentarse bien y a estar atento antes de enseñarle este procedimiento.

Paso 1: Que se siente en una silla frente a ti

Paso 2: Di «Mírame» cada 5 o 10 segundos.

Paso 3: Refuézalo con comida y elogios por mirarte a la cara. Al principio, una respuesta correcta consistirá en que te mire a los ojos durante al menos un segundo, en los dos segundos siguientes a tu indicación. Es decir, que esté claro que te ha mirado y que su respuesta ha sido lo suficientemente nítida como para que él sepa por qué se le está reforzando. En general, si tienes una idea clara de qué es lo que refuerzas, él lo entenderá. Di «Estás mirando muy bien», y a la vez dale algo de comer.

Paso 4: Si no te ha mirado a la cara durante este intervalo de dos segundos, mira a otro lado durante unos cinco segundos y repite después la indicación.

Paso 5: Algunos niños no te miran cuando les dices «Mírame». Por lo tanto, tendrás que apoyar la respuesta. Puedes hacerlo sosteniendo un poco de comida (u otra cosa a la que el niño vaya a mirar) directamente en la línea de visión entre tus ojos y los del niño, a la vez que das la indicación. Por lo tanto, repite la indicación («Mírame») y a la vez presenta el apoyo (mueve el trozo de comida en su línea de visión y manténlo al mismo nivel que el de tus ojos).

Paso 6: Cuando se dé el contacto ocular, dentro de un espacio de tiempo de dos segundos, como respuesta a tu orden, y diez veces seguidas, reduce gradual y sistemáticamente el apoyo, ocultándolo cada vez más con la mano, y minimizando el movimiento de ésta.

Paso 7: Para aumentar la duración del contacto ocular, retrasa gradualmente la entrega de la comida, mientras mantienes el contacto ocular con elogios. Es decir, incrementa el tiempo durante el cual el niño debe mirarte a los ojos antes de recibir la comida. Cuenta silenciosamente hasta dos antes de reforzarlo, después hasta tres, y después hasta cinco o más, para que aprenda lentamente a mirarte a los ojos durante períodos cada vez más largos.

Debes tomar nota de algo muy importante en esta labor: has establecido una idea muy clara de lo que es una respuesta *correcta* y de lo que constituye una respuesta *incorrecta*. Esto es fundamental, porque ahora sabes

cuándo reforzar. Puedes ser coherente. Sabes qué es lo que quieres, y no dudarás ni te obsesionarás con detalles que no son necesarios para alcanzar el objetivo final. Esto es muy importante a la hora de enseñar a niños retrasados. No te «perdonan» tus errores como lo hacen los niños normales.

Es mejor empezar a enseñar el contacto de los ojos cuando el niño esté sentado en la silla, porque ésta proporciona una sencilla situación de aprendizaje con pocas distracciones. Es más fácil dominar la situación en estas circunstancias. Sin embargo, si el niño sólo aprende a mirarte desde la silla, esta nueva conducta tendrá un valor muy limitado. Por lo tanto, es necesario que empieces a *generalizar* este primer aprendizaje (como hiciste cuando se sentaba en sillas diferentes). Cuando sea capaz de mirarte en la silla, haz que te mire de pie, en otras habitaciones, etc., y refuézalo por hacerlo. Refuézalo por periodos de contacto cada vez más largos, empezando por unidades de un segundo y aumentando lentamente la exigencia a miradas de dos, de tres o más segundos, antes de reforzarlo.

«Abrázame»

Los procedimientos para enseñar «Siéntate» y «Las manos quietas» (capítulo 5), y «Mirame» te han proporcionado un marco general dentro del cual ya podrás enseñar al niño a prestar una atención visual a objetos seleccionados del entorno, y también otras conductas elementales. Puedes intentar algunas de éstas por tu cuenta. Por ejemplo, una de las primeras conductas que enseñamos al niño es la de abrazar al adulto cuando éste dice «Abrázame». Podrías organizar la enseñanza de esta conducta con los siguientes pasos:

Paso 1: Di «Abrázame», y ayuda (es decir, mueve) al niño para que su mejilla roce la tuya. Refuézalo con comida en el momento en que su mejilla entre en contacto con la tuya.

Paso 2: Reduce gradualmente el apoyo mientras sigues dando la orden («Abrázame») en voz alta y nítida.

Paso 3: Retén gradualmente el refuerzo, hazlo contingente a la longitud del abrazo. Avanza con pasos lentos de un abrazo de un segundo a otro que dure de cinco a diez segundos. A la vez, exige un abrazo más completo, haciendo que te coloque los brazos en torno al cuello, apretando más fuerte, etc. Apoya estas conductas añadidas si fuese necesario.

Paso 4: Generaliza este aprendizaje a muchos entornos y con muchas personas. Reduce gradualmente el programa de refuerzos para ir recibiendo cada vez más abrazos a cambio de menos refuerzos.

Mantener la atención del niño

Debes esperar que mientras estés enseñando al niño a prestar atención visual, éste intente levantarse de la silla o inicie una rabieta. Sé firme y exige que se siente bien y no se porte mal cuando le estés enseñando. Si no, la situación de aprendizaje será un puro caos.

Hay muchas cosas que pueden ir mal, incluso en estos primeros pasos. Si el niño no parece estar aprendiendo, o empieza a olvidar lo que ya sabe, estate atento a los errores cometidos por *el profesor*. Generalmente, es el profesor quien no lleva a cabo la secuencia del aprendizaje de un modo adecuado. Es ahora cuando será útil una «reunión de equipo», para ayudar a localizar los errores pedagógicos. Uno de los errores más comunes es que tu «No» empiece a parecerse a tu «Bien». El profesor está momentáneamente «quemado» y necesita un recambio de pilas. El «No» debe parecerse a la furia divina (a veces), y el «Bien» tiene que ir acompañado de muchas sonrisas, besos y abrazos. Sobreactúa, sé un actorazo, y exagera realmente tu expresión (con tal de que el niño no piense que estás simulando, y crea que la cosa va en serio). Una segunda razón para la falta de mantenimiento es de origen motivacional. Si usas comida como refuerzo, no empieces la sesión de aprendizaje después de comer. Normalmente, al niño no le interesará la comida si está lleno. No utilices trozos grandes de comida (como por ejemplo cucharadas) o el niño se saciará muy pronto. En su lugar, durante este aprendizaje inicial asegúrate de que tiene hambre (trabaja con él a la hora de comer, haz que se pierda una comida, dale cantidades muy reducidas, etc.). Puede que esto parezca cruel, pero realmente no lo es, con tal de que ahora empiece a aprender y el uso de comida como refuerzo sea provisional.

No obstante, el principal problema de la preparación para el aprendizaje es el del manejo de las rabiets. La eliminación de conductas perturbadoras aparece en el próximo capítulo.

Capítulo 7

Eliminación de conductas ligeramente perturbadoras

Este capítulo contiene procedimientos elaborados con el fin de eliminar las conductas empleadas por el niño para evitar las tareas o que interfieren con el aprendizaje. Algunos niños muestran graves conductas

perturbadoras, como la automutilación, que suponen un peligro para su seguridad. Deben ser eliminadas con procedimientos diferentes de los que describimos en este capítulo, con ayuda de profesionales, antes de someter al niño a una situación de aprendizaje. Si la vida del niño no corre peligro por la posibilidad de la autolesión, te recomendamos que sigas con nuestros programas.

Antes de aplicar cualquier procedimiento de eliminación de conductas perturbadoras, es importante que determines qué espera el niño conseguir con su conducta. Probablemente hay dos motivos genéricos. Primero, puede estar intentando evitar la realización de la tarea. Tiene una rabieta con el fin de que pares y abandones. Segundo, es posible que simplemente quiera más atención del adulto. Sus quejas, lloros, gritos, lanzamiento de materiales de trabajo, volcar los muebles, tirarse al suelo, arquear violentamente la espalda, o morderse violentamente a sí mismo son todas conductas que pueden suponer intentos de quitarse de encima tus exigencias o de conseguir más atención y hacerte sentir ansiedad o inquietud.

Procedimientos para la eliminación de conductas perturbadoras

La extinción directa

La extinción directa constituye el procedimiento más eficaz y menos complicado para eliminar conductas perturbadoras. Debes comportarte como si no ocurriera nada. No prestes absolutamente ninguna atención al niño cuando se porte mal, y deja claro que su conducta no tiene ningún efecto sobre ti. Es decir, no lo mires involuntariamente cuando se altere, y no pospongas tus órdenes por sus interrupciones. El niño abandonará la conducta perturbadora cuando se dé cuenta de que no le compensa portarse así.

A veces a los niños se les da muy bien saber cuándo y cómo tocar tu fibra sensible.

Tus gestos de desagrado, tus vacilaciones, el que pospongas un intento o te sonrojes puede ser suficiente para que el niño mantenga la rabieta.

No obstante, la extinción directa sólo puede llevarse a cabo con conductas *levemente* problemáticas. Es imposible hacer caso omiso a un niño cuando te muerde o rompe los muebles. Quizá sea necesario usar castigos y aislamiento para eliminar rabietas de esta magnitud, pero es importante recordar que debes volver a la extinción directa cuando se haya reducido la rabieta.

El aislamiento

Es otro procedimiento que puedes aplicar para eliminar conductas levemente perturbadoras. Cuando el niño empiece a alterarse, dale la espalda y asegúrate de que no puede verte la cara hasta que no haya dejado de portarse mal. No digas nada, y mantente tranquilo. Si esto no es suficiente para eliminar la conducta molesta, quítale otras fuentes de atención que contenga la habitación. Ponle de cara a una pared vacía, o colócalo para que no pueda verte a ti ni a otros, hasta que esté suficientemente tranquilo para seguir trabajando. No le amonestes mientras se tranquiliza.

No le hagas caso cuando está aislado. No existe ninguna regla absoluta sobre la cantidad de tiempo que debe permanecer sin tu atención, pero generalmente parece que cinco minutos son eficaces. Los aislamientos que exceden a los 20 minutos no se recomiendan porque suponen una exclusión demasiado larga del proceso de aprendizaje. Puede ser adecuado un aislamiento entre cinco y diez segundos hasta que el niño se haya tranquilizado. Una vez que esté tranquilo, elógialo por su calma, e introduce relajadamente la tarea. Si se altera inmediatamente después de que la hayas reintroducido, repite el procedimiento. Hazle saber que nadie le hará caso hasta que siga trabajando.

No debes usar el aislamiento si el niño se autoestimula con frecuencia. En ese caso, puede ser tan agradable (reforzante) el aislamiento como tu atención, porque puede autoestimularse libremente mientras no le haces caso. El aislamiento tampoco será eficaz con aquellos niños que desean evitar o deshacerse de tus exigencias. De hecho, en estos casos el aislamiento empeora la conducta del niño.

Al rincón

Este procedimiento es una forma de aislamiento con el rasgo añadido de restringir físicamente al niño. Algunos niños se ensañan al alterarse. Dan patadas, arañan, muerden o golpean para obtener atención y librarse del trabajo. Sólo debes aplicar el rincón si el niño es agresivo cuando se altera o no se está quieto durante el aislamiento.

Cuando el niño empiece a alterarse, obligale inmediatamente a ponerse en un rincón cercano.

Colócalo de cara al rincón con los brazos extendidos detrás del cuerpo, lejos de él. Presiona sus brazos contra las dos paredes que forman el rincón. Si patatea, ábrele también las piernas para que ambas toquen

las paredes en la medida de lo posible. Sujétalo en esta postura hasta que se haya tranquilizado. Es una postura muy incómoda, y el niño no querrá que lo sujeten así durante mucho tiempo.

En cuanto se haya tranquilizado y haya dejado de intentar dar patadas, arañar o golpear, suéltalo, elógialo y regresa al trabajo. Quizá empiece a dar bofetadas en cuanto lo hayas soltado, o poco después. En ese caso, vuelve a sujetarlo inmediatamente. Repite este procedimiento todas las veces que sea necesario. Hazle saber que sus intentos de hacer daño a los demás están absolutamente prohibidos, y que tu aguante en este tema es superior al suyo. Como siempre, regresa a la tarea y sigue trabajando hasta que consideres que se ha realizado como tú quieres, y no como quiere él.

Seguir con la tarea usando el «¡No!»

Si es imposible llevar a cabo la extinción, y el aislamiento no surte efecto o parece inapropiado, realiza la tarea mientras que a la vez le dices contundentemente «¡No!».

Cuando empiece a alterarse, di «¡No!» inmediatamente y *muuy* contundentemente. Intenta no paralizar la tarea, porque podría ser gratificante para él y contravenir los efectos del «¡No!». A veces es útil emparejar el «¡No!» con un ruido fuerte como un golpe en la mesa o una palmada delante de su cara. En general, la orden debe especificar la conducta de la que se trata, como por ejemplo, «¡No grites!» o «¡No te rías!». De este modo, el niño oye exactamente qué es lo que quieres que deje de hacer. Sin embargo, la indicación debe ser breve. En ciertos casos, como cuando tira los materiales de trabajo al suelo, una descripción verbal completa de la conducta no deseada sería torpe y quizá confusa para el niño; es mejor que abrevies la indicación y digas simplemente «¡No!».

El niño puede responder a tu «¡No!» de una de estas tres maneras:

1. Abandona la conducta perjudicial. En ese caso, elógialo («¡Qué bien que estés calladito!» o «¡Qué bien sentado estás!») y sigue con la tarea.
2. Se altera *más*. Se queja hasta tal punto que es imposible seguir con la tarea (por ejemplo, lanza al suelo los materiales necesarios para la tarea). Aquí podrías aumentar la fuerza del «¡No!» (por ejemplo, diciéndolo con voz más alta, dándole una bofetada en la cara, etc.). Haz que tu orden sea tan aversiva y persistente que prefiera que dejes de dársela a mantener su conducta alterada.
3. Reduce la alteración hasta un nivel que permita la continuación de la tarea. Por ejemplo, abandona una ruidosa rabieta pero se sigue quejando. En este tipo de situación, debes seguir con la tarea como si no estuviera alterado. Es decir, intenta la extinción directa. Cuando el niño responda correctamente, elógialo muy efusivamente. De este modo estarás elogiando (reforzando) la conducta que deseas y haciendo caso omiso (extinguendo) de la conducta no deseada y perturbadora.

Puede que empiece a alterarse en cuanto se reemprenda la tarea, o poco después. Repite el procedimiento. Haz que perciba que debe terminar la tarea, y que su alteración no servirá para librarlo de ella. Con la mayoría de los niños pequeños un «¡No!» fuerte es lo suficientemente aversivo como para eliminar la alteración. En algunos casos se recomienda un golpe en el muslo a la vez que se dice «¡No!». Un fuerte azote en el trasero suele eliminar una rabieta si han fallado otros procedimientos. Decididamente, los estímulos acabarán con la rabieta rápidamente (y podrás seguir enseñando).

Otras veces, sin embargo, no será tan fácil. Este será el caso cuando el niño sea extremadamente negativo, y realmente se sienta reforzado por tu enfado y tus castigos. Cuanto más lo castigues, más se alterará. En estos casos, si realmente te enfadas y te pones muy duro, puedes pararle los pies. Pero puede requerir semanas o meses, un tiempo en el que se desgastará tu salud mental y física. Quizá tengas que volver a la extinción y seguir trabajando durante las rabiets. O puedes intentar algún tipo de hipercorrección, que ya comentamos en el capítulo 1.

Finalmente, si tus órdenes y las alteraciones del niño se convierten en prolongados griteríos y te resistes a usar los azotes, deberías usar la simple extinción o combinar el «¡No!» con el aislamiento. El que tengas que gritar mucho puede indicar que le produce placer verte alzar la voz y enfadarte, con lo cual el procedimiento no es eficaz. Además, recuerda que hay dos posibilidades importantes cuando empleas los castigos. Primero, es posible que el niño se adapte a ellos si los usas durante un cierto tiempo. Debes comprobar si surten efecto en 10 o 20 aplicaciones. Segundo, puede que aprenda a usar alguna forma de autoestímulo para protegerse del entorno y mantener a distancia los estímulos que lo rodean. Esto es más probable si usas los estímulos aversivos durante mucho tiempo.

¿Cuándo se domina la unidad II?

¿Cuánto se tarda en completar la unidad II? Por ejemplo, ¿cuánto tarda un niño en eliminar sus rabietas, o en aprender a sentarse en una silla, con las manos en el regazo, mientras te mira? Algunos han dominado la unidad II en una hora; otros han necesitado un mes entero. Incluso después de un mes, algunos niños tienen rabietas, pero es posible que éstas sean tan débiles que se pueda seguir con la unidad III. En cualquier caso, los niños varían enormemente en su ritmo de aprendizaje, incluso dentro de un grupo con los mismos resultados en pruebas de cociente de inteligencia. Por supuesto, también dependerá de tu capacidad como profesor, de tu dominio de los refuerzos positivos y eficaces a la hora de formar conductas alternativas, de lo contundente que seas, de la cantidad de ayuda de la que dispongas, etc. En cualquier caso, tendrás que completar esta unidad sobre la preparación para el aprendizaje y alcanzar algún control sobre el niño. Facilitará mucho la enseñanza de otros programas.

Una vez dominada la unidad II, la confianza que esto te proporcionará te llevará muy lejos y probablemente al niño le habrán pasado más cosas que sentarse tranquilamente. Algunas de ellas son difíciles de medir. Al tener un papel más específico que antes, es posible que empiece a sentir más confianza y afecto por ti al ver que eres capaz de hacer más cosas por él. Para él, adquieres más valor.

Bibliografía

- Carr, E. G., Newsom, C.D. y Binkoff, J. A. Stimulus control of self-destructive behavior in a psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1976, 4, 139-153.
- Carr, E. G., Newsom, C.D. y Binkoff, J. A. Escape as a factor in the aggressive behavior of two retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, 13, 101-117.
- Koegel, R. L. y Couvert, A. The relationship of self-stimulation to learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1972, 5, 381-387.
- Plummett, S., Baer, D. M. y LeBlanc, J. M. Functional considerations in the use of procedural time-out and an effective alternative. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1977, 10, 689-705.
- Rincover, A., Newsom, C.D., Lovaas, O.I. y Koegel, R. L. Some motivational properties of sensory stimulation in psychotic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1977, 24, 312-323.

Unidad III

La imitación, el emparejamiento y el primer lenguaje

Los programas de la unidad III deberían hacer mucho más interesante la labor de enseñar al niño. El capítulo 8 describe la forma de enseñarle a imitar tus movimientos. Le enseñarás a levantar los brazos, a tocarse la nariz, a dar palmadas, a levantarse, a sonreír y a imitar tus acciones. Una vez que pueda llevar a cabo esta imitación, le ayudarás a realizar otras muchas tareas, como manipular juguetes, vestirse y tener expresión facial. La imitación es un instrumento pedagógico muy poderoso, y probablemente constituya el método

primario de los niños normales para aprender de la sociedad adulta. Recuerda que los niños aprenden con ritmos diferentes. La enseñanza a niños que tienen poca capacidad imitativa, o ninguna, marchará lentamente, mientras que otros imitarán con rapidez algunas de tus acciones. Con éstos, es cuestión de ampliar lo que ya saben y, lo que es más importante, de controlar sus imitaciones para usarlas en el momento adecuado. El capítulo 8 contiene una importante sección que se debe leer con detenimiento. Se refiere a la «rotación aleatoria», y a los «problemas del aprendizaje de la discriminación». Los procesos de aprendizaje que se comentan en esta sección son fundamentales para todos los programas del libro.

El programa del capítulo 9 enseña al niño a emparejar un objeto o una sencilla imagen (siguiendo las dimensiones de forma, tamaño y color) con otro objeto u otra imagen similar o idéntica. Por ejemplo, el profesor coloca una variedad de objetos sobre la mesa delante del niño; le da un objeto (una reproducción) y le enseña a identificar («emparejar») a ese objeto con su equivalente en la mesa. El programa de emparejamiento de objetos y de imágenes es muy similar al programa de imitación (emparejamiento) de movimientos. No hay nada sobrenatural o mágico en anteponer el aprendizaje del emparejamiento de movimientos al aprendizaje del emparejamiento de objetos. Podrías invertir el orden perfectamente. Nosotros llevamos a cabo ambos programas más o menos a la vez.

El capítulo 10 presenta un programa para el seguimiento de órdenes verbales (primer habla receptiva). En esencia, el programa del capítulo 10 facilita al profesor el *control verbal* de las conductas que fueron enseñadas en el capítulo 8. Por ejemplo, en lugar de solamente levantar los brazos (o dar palmadas, o sonreír) imitando al profesor, ahora el niño responde a indicaciones verbales formuladas por el profesor, como «Levanta los brazos», «Apláude», o «Sonríe», mientras se reducen gradualmente los apoyos proporcionados al movimiento de las manos, hasta que sea capaz de responder a las indicaciones sin más apoyo que el puramente verbal. Aquí podrás ver claramente cómo la sociedad adulta empieza a ejercer un control sobre el niño que es cada vez más apropiado.

El capítulo 11 contiene el programa más difícil del libro. Explica cómo enseñar a un niño mudo o mejor no verbal a imitar sonidos y palabras, para que pueda aprender a hablar. Mientras que los programas de los capítulos 8 y 9 tratan de la imitación y el emparejamiento de pistas visuales, obviamente la imitación verbal es un asunto de emparejamiento de pistas *auditivas*. Puede que los niños con trastornos del desarrollo tengan dificultades en la percepción y el procesamiento de pistas auditivas (en comparación con las pistas visuales). O quizá el emparejamiento auditivo del habla es mucho más complejo que el visual. En cualquier caso, el capítulo 11 pondrá a prueba, sin duda alguna, tu capacidad como profesor. Si eres capaz de enseñar la imitación verbal, serás un moldeador inusualmente competente, porque es una labor educativa muy difícil. Una vez que hayas enseñado al niño algunas conductas imitativas, tendrás una base para los programas relacionados con las habilidades de juego, que constituyen el tema del capítulo 12.

Finalmente, el capítulo 13 trata de la máxima potenciación del aprendizaje, así como de la intensificación de la generalización del nuevo aprendizaje a nuevos entornos, y afianzar su mantenimiento.

La unidad III es un conjunto global. A estas alturas ya estás profundamente involucrado en los programas de enseñanza; una situación de aprendizaje ideal puede suponer de seis a ocho horas de instrucción individual al día. No todos los ambientes pueden proporcionar tanta enseñanza, pero ten en cuenta que, cuanto más aprenda el niño, mejor estará.

En este momento estará aprendiendo varios programas a la vez, porque no existe ningún límite significativo para los programas de esta unidad. Esto te permite la variedad y hace que tanto tu jornada como la suya sean más interesantes.

Capítulo 8

Imitación de acciones sencillas

Los niños normalmente adquieren conductas complejas, juegos y deportes incluidos, por medio de la observación de la conducta de los demás, y en el caso del lenguaje, al escuchar el habla de los otros. Por lo tanto, parece que los niños adquieren la mayoría de sus habilidades sociales, recreativas y lingüísticas por medio de la imitación. Después de trabajar con niños con trastornos del desarrollo podrás observar cómo éstos no logran imitar tu conducta, o que la imitan en momentos inoportunos. Quizá su incapacidad de aprender conductas importantes de las personas del entorno se deba a sus problemas para la imitación.

Nuestras investigaciones demuestran de un modo bastante definitivo que el niño tendrá que aprender primero a imitar las conductas menos complejas de los niños de su edad y de los adultos, antes de pasar a habilidades más complejas. Los programas de este capítulo le enseñan los rudimentos de la imitación generalizada (a los que algunos se referirán como tendencias o capacidades imitativas). En concreto, se le enseña a copiar, o a imitar, conductas motoras gruesas (es decir, levantar los brazos, darse golpecitos en las rodillas, tocarse la nariz) cuando se le dice «Haz esto», y se le presenta la actividad a realizar. Una vez que esta conducta imitativa se establezca, podrá usarse para enseñar habilidades de cuidado personal, juegos apropiados, deportes y otras interacciones socialmente aceptables. La imitación de la conducta de los demás puede hacer mucho por aumentar el desarrollo social e intelectual del niño. También debes tener en cuenta que los fines fundamentales del entrenamiento imitativo son enseñar al niño a prestar más atención a las

personas que lo rodean, y a interesarse y emocionarse por lo que hacen los demás, y en general, comportarse de un modo más apropiado dentro de su entorno.

Una vez que el niño haya aprendido a sentarse tranquilamente en una silla durante un periodo de tiempo razonable (de dos a cinco minutos) sin llevar a cabo ninguna conducta perturbadora, y pudiendo atender visualmente a la cara del profesor, puede empezar el entrenamiento para la imitación no verbal. Es importante tomar nota de que el contacto ocular puede desarrollarse más cuando haya adquirido algunas conductas imitativas. Sin embargo, si frecuentemente tiene una conducta perturbadora, como la autoestimulación o las rabieta excesivas, debe establecerse un contacto ocular antes de iniciar el aprendizaje. Si no te mira, probablemente no verá tus indicaciones, lo que significa que posiblemente tengas que seguir suprimiendo las rabieta y la autoestimulación, y reforzando el contacto ocular cuando empieces a enseñar la imitación. Es muy difícil trabajar mientras el niño esta allí sentado, girando los ojos, sonriendo, agitando las manos, completamente en las nubes. Debes eliminar esas conductas. Hazle saber que la cosa va en serio, y que no piensas aguantar sus quejas, lloros, gemidos, rabieta, autoestimulación, ni cualquier otra acción que le distraiga e interfiera con su aprendizaje. Sin duda, comprobarás que el niño acabará respetándote conforme vayas adquiriendo más control sobre él.

Debes hacer un registro escrito de los avances del niño durante el entrenamiento. Tú o un observador atento debéis tomar nota de sus avances, el número del ensayo, la conducta que le estáis intentando enseñar, y si respondió correcta o incorrectamente, o necesitó un apoyo. Otro método de registro podría ser el de tener un observador «imparcial» que os viera a ti y al niño y después hiciera una crítica constructiva sobre tu metodología, por ejemplo, de tu modo de emplear los apoyos. Al cabo de una hora, el niño debería haber empezado algún tipo de imitación. Ya entonces debe estar claro si el niño va mejorando o no. Y si no avanza, probablemente tengas que mejorar tu metodología. Quizá debas retroceder y examinar aspectos de tu método de enseñanza, como por ejemplo, tu empleo de refuerzos y de apoyos, y el nivel de autoestimulación del niño; puede que tengas que ser más estricto o cambiar tu método en algún otro aspecto.

Empezamos el entrenamiento de la imitación enseñando primero las conductas más fáciles, como por ejemplo, levantar los brazos.

Imitación motora gruesa

Levantar los brazos

Paso 1: El niño está sentado frente a ti, con las manos en el *regazo*; prestando atención a tu cara.

Paso 2: *El estímulo*. Da la orden verbal «Haz esto» en voz muy alta, mientras que a la vez levantas tus brazos por encima de la cabeza. Si el niño no responde con una imitación, debes ayudarlo para que responda correctamente.

Paso 3: *El apoyo*. Repite la orden verbal «Haz esto», mientras que levantas los brazos como en el paso 2. Después de levantarlos, sujeta al niño por los antebrazos y levántale los brazos por encima de la cabeza. Manténlos allí un segundo. O puedes tener un ayudante detrás del niño que lo ayude. (Le levante los brazos.) Además, con algunos niños pueden usarse órdenes verbales como «Levanta los brazos» a modo de apoyo. Cuando el niño responda, refuézalo con elogios, o dale algo de comida. Intenta reforzarlo cuando aún tenga los brazos levantados.

Paso 4: *Reducir el apoyo*. Si el niño no responde al siguiente ensayo y no levanta los brazos por encima de la cabeza sin el apoyo descrito en el paso 3, debes ayudarlo a lo largo de varias pruebas y después disminuir o reducir ligeramente el apoyo durante las próximas (digamos que 10) pruebas. Por ejemplo, di «Haz esto» y levántale los brazos para que los tenga paralelos y directamente perpendiculares a la cabeza, después suéltalos; inmediatamente vuelves a colocarle los brazos en la posición correcta. Si los mantiene él solo, aunque sólo sea por un segundo, debes reforzarlo inmediatamente. Si no los mantiene, vuelve a emplear el apoyo del paso 3.

Paso 5: Si el niño responde correctamente en varios ensayos sucesivos con el apoyo del paso 4, podrás reducir éste aún más con el fin de alcanzar tu objetivo. Da la indicación verbal "Haz esto" y cógele los antebrazos, tirando suavemente hacia arriba (no los sujetes demasiado tiempo), a la vez que levantas los tuyos. Si mantiene los brazos en esa postura, aunque sólo sea brevemente, refuézalo. Si no responde correctamente, vuelve al apoyo del paso 4.

Paso 6: Aun cuando el apoyo del paso 5 puede permitirle responder correctamente, debes reducirlo aún más. En lugar de realmente sujetarle los brazos y tirar de ellos, como en el paso 5, simplemente empújase los con la punta de los dedos en la dirección correspondiente mientras levantas tus brazos. Si levanta los suyos imitándote, refuézalo, e intenta no emplear ningún apoyo en la próxima prueba.

Suponiendo que el niño responda correctamente en todas las pruebas, debes reducir también el apoyo verbal, hasta que te limite sin necesidad de ningún tipo de apoyo. Acuérdate de reducir el apoyo con lentitud. Debes llevar a cabo la acción en varios ensayos sucesivos con un nivel dado de apoyo antes de reducirlo. Si no responde con una imitación cuando emplees un apoyo reducido, retrocede un paso e inténtalo con un apoyo más eficaz o más «obvio»; es decir, emplea uno que sepas que le permitirá al niño una respuesta correcta. No obstante, asegúrate de que un apoyo más reducido o más débil no vaya a ser igualmente eficaz. Muchas veces no necesitará apoyos tan explícitos o tan extensos como puedes pensar. Es posible que simplemente no te esté haciendo caso. Una característica común a muchos niños es que hacen lo menos posible de lo que tú quieres que hagan, si creen que no les acarrearán problemas. Por lo tanto, sé riguroso y práctico con él cuando sigas estos pasos. Avanza al paso siguiente cuando el niño pueda responder correctamente *sin apoyos* en varias pruebas sucesivas. Se alcanza el criterio cuando responde correctamente en 9 de 10 o 18 de 20 pruebas sucesivas.

La próxima conducta que vayas a enseñar debe ser muy diferente a la primera, para que el niño pueda distinguirlas fácilmente. Nosotros enseñamos «Tócate la nariz» a continuación, porque es bastante diferente de «Levanta los brazos».

«Tócate la nariz»

Paso 1: El niño está sentado frente a ti y te mira a la cara.

Paso 2: *El estímulo*. Di "Haz esto", mientras que a la vez levantas una mano y te tocas la nariz.

Paso 3: *El apoyo*. Si no responde tocándose la nariz, o comete el error de «levantar los brazos» (lo cual es probable), debes iniciar una serie de procedimientos de apoyo, según cómo responda. Por ejemplo, si no hay ningún tipo de respuesta, debes dar la indicación verbal «Haz esto» y a la vez cogerle una mano, tocarle la nariz con ella, y mantenerla allí mientras tú también te tocas la nariz. Elógielo inmediatamente por «tocarse bien».

Si responde levantando los brazos, di «No» en voz alta y clara, ya que es evidente que aún no es capaz de prestar mucha atención a lo que pasa. Después de decir «No» no lo mires durante cinco segundos, y empieza la próxima prueba. Di «Haz esto» y apóyalo como ya indicamos en este paso.

Paso 4: *Reducir el apoyo*. Debes reducir lentamente todos los apoyos para que el niño pueda imitarte cuando te toques la nariz sin ningún tipo de ayuda. Por ejemplo, después de usar el apoyo del paso 2 en varios ensayos, redúcelo hasta que simplemente le guíes la mano hacia la nariz, y después suéltasela antes de que la alcance. Si mantiene la mano en la posición indicada, aunque sólo sea por un segundo, elógielo efusivamente por «tocarse bien». Si no la mantiene allí, emplea el apoyo del paso 2. Una vez que haya respondido correctamente con este apoyo reducido, intenta una reducción aún mayor durante unas cuantas ensayos sucesivos. Después de que haya acertado con este nivel de apoyo, intenta una reducción aún mayor. Por ejemplo, puedes sólo tirarle de la mano para sacársela del regazo, y la dirija a la cabeza. Si se toca la nariz, elógielo, y reduce aún más, o intenta no usar apoyo alguno. Si entonces no consigue tocarse la nariz, retrocede un paso y emplea un apoyo más «obvio» y menos leve.

Introducción de la rotación aleatoria

Cuando el niño pueda alcanzar el criterio (responde correctamente en 9 de 10 o 18 de 20 ensayos consecutivos) con las dos respuestas aprendidas hasta ahora (levantar los brazos y tocarse la nariz), empieza a mezclarlas. Es absolutamente fundamental que entremezcles las dos pruebas al azar, porque es posible que se acabe acostumbrando a una secuencia dada (por ejemplo, levantar los brazos, tocarse la nariz, volver a levantar los brazos, tocarse la nariz, etc.) y puede no estar aprendiendo realmente a imitar conductas.

El proceso de enseñanza que subyace a estos programas se denomina «aprendizaje discriminativo» en textos técnicos. Es un proceso elemental y muy potente. Consiste fundamentalmente en que si una respuesta (A) es reforzada en una situación (X) y *no* en otra (Y), la situación X hará que ocurra la respuesta A (X será la pista responsable de la aparición de A). El mejor modo de ilustrar la importancia de los procedimientos de la rotación aleatoria a la hora de ayudar al alumno a seleccionar la pista correcta o deseada será el de poner un ejemplo de problemas que aparecen habitualmente.

Problema 1: Supón que el profesor pide al niño que levante los brazos, y éste lo haga correctamente, recibiendo a cambio un refuerzo. Si el profesor repite varias veces la indicación y el niño sigue respondiendo correctamente, puede que sólo esté aprendiendo a ser perseverante; es decir, a repetir la respuesta que le había servido para obtener un refuerzo. Está aprendiendo que una respuesta reforzada debe ser repetida. Puede que *no* aprenda a levantar los brazos como respuesta a la indicación del profesor «Levanta los brazos». Lo comprobarás si dices «Albacete» o cualquier otra verbalización, o simplemente adoptas una actitud que muestra que estás a punto de dar una indicación. Si el niño estira los brazos en estas condiciones, obviamente no ha aprendido aquello que tú querías: que respondiera a la orden «Levanta los brazos».

Problema 2: Si el profesor alterna dos indicaciones (por ejemplo, «Levanta los brazos», «Tócate la nariz», «Levanta los brazos», «Tócate la nariz», etc.), es posible que el niño sólo aprenda a alternar sistemáticamente dos respuestas. Es decir, aprende que, si una respuesta (levantar los brazos) ha sido refor-

zada en una prueba, ésa será su pista para intentar la segunda respuesta (tocarse la nariz), en la próxima prueba. Quizá aprenda un determinado *orden* o *secuencia*. No aprende a imitar tu acción. Lo puedes comprobar si le das una indicación como por ejemplo «Tócate la nariz». Si mantienes la secuencia alternativa, debería cumplir correctamente la primera indicación, y después todas las demás. Si empiezas a rotar tus indicaciones de un modo aleatorio, seguramente intente responder al azar; es decir, que acertará en un 50 %.

Problema 3: Supón que el profesor da una indicación ("Levanta los brazos") y el niño responde incorrectamente (por ejemplo, se toca la nariz), y no es reforzado. Si ahora el profesor repite la indicación y el niño responde correctamente y sí se le refuerza, puede que lo que aprenda sea el intercambio de respuestas en caso de que la primera no reciba ningún refuerzo. La retención del refuerzo le sirve de pista para realizar el cambio de conducta. El niño intenta solucionar el problema, no con una mayor atención a las órdenes, sino en cómo conseguir o no el refuerzo. Un método para reducir este problema es el de disminuir (gradualmente) los refuerzos hasta que el niño acierte a la primera, sin haberse corregido antes.

Problema 4: Supón que el profesor "guía" al niño mirando al lugar de la respuesta correcta. Por ejemplo, mira sobre la cabeza del niño al decir "Levanta los brazos", o le mira la nariz al decir «Tócate la nariz». El profesor puede ser consciente de que está proporcionando esta ayuda, o no darse cuenta de ello. En esta situación es muy posible que su mirada se convierta en la pista principal para la respuesta, en lugar de la orden verbal. Muchos niños disminuidos tienen problemas a la hora de procesar más de una pista a la vez, y quizá aprendan a reconocer antes las pistas visuales que las auditivas.

El objetivo de esta relación de problemas (podríamos añadir muchos más), que demuestran que es posible dirigir mal el aprendizaje de un niño, aun de modo involuntario, es recordar al profesor que debe hacer un estrecho seguimiento de sus pasos. Será una ventaja para todos si el profesor sospecha que es *su* metodología la que subyace a los problemas de aprendizaje del niño, y no al revés. Cuanto más sepas sobre el aprendizaje discriminativo, antes te darás cuenta de lo fácil que es enseñar errores. Las personas con trastornos del desarrollo quizá aprendan tan rápidamente como cualquier otra persona normal. No necesariamente aprenden lo que el profesor «quiere» que aprendan, pero pueden aprender aquello que se le refuerza.

Esta es la justificación del énfasis que ponemos en las presentaciones aleatorias de las primeras dos acciones (a veces levantar los brazos, a veces tocarse la nariz). Quizá te sirva de ayuda hacer un guión en el que las acciones que el niño debe realizar se encuentren en una secuencia aleatoria, antes de dar las instrucciones; por ejemplo, 1 (levantar brazos), 2 (tocarse la nariz), 2, 1, 2, 1, 1, 2, 2, 1, 2, 2, 1, 2, 1. Si puede alcanzar el criterio cuando los ensayos de ambas respuestas se mezclen al azar, pasa a enseñar la conducta siguiente. Si no es capaz de responder correctamente, aplica el procedimiento de rotación aleatoria que describimos a continuación.

Paso 1: Presenta la primera acción aprendida (levantar los brazos) a la vez que dices «Haz esto». Si el niño no te imita correctamente, apoya la respuesta. El primer apoyo debe ser de los más débiles que hayas empleado cuando enseñabas la acción por primera vez. (Por ejemplo, dándole golpecitos en las manos.) Si no consigues una respuesta correcta, aumenta la fuerza del apoyo en ensayos sucesivos hasta que se produzca una respuesta correcta. Una vez que responda correctamente, reduce el apoyo como hiciste en el entrenamiento inicial. Inténtalo hasta que responda correctamente, sin apoyos, en cinco ensayos consecutivos.

Paso 2: Vuelve a introducir la segunda acción aprendida (tocarse la nariz). Inténtalo hasta que el niño responda correctamente sin apoyos, en cinco ensayos consecutivos.

Paso 3: Alterna los pasos 1 y 2 al azar hasta que no haga falta ningún apoyo, o sólo uno escaso, en el primer ensayo.

Ahora las dos acciones se encuentran en una rotación aleatoria. Es posible que tengas que usar un leve apoyo en los primeros ensayos. Si éstos no producen respuestas correctas, repite el procedimiento hasta que alcance el criterio.

Dar palmadas

Paso 1: El niño está sentado frente a ti y te mira a la cara.

Paso 2: *El estímulo.* Da la orden verbal «Haz esto», mientras das varias palmadas.

Paso 3: *Los apoyos.* Si el niño no responde correctamente (es decir, no produce ninguna respuesta, responde con una conducta anterior o comete cualquier otro error), debes empezar a emplear una serie de apoyos que te aseguren las respuestas correctas. En el caso de las palmadas, es fácil ayudar al niño cuando hay dos personas presentes. Siéntate de cara al niño, como has hecho hasta ahora, y haz que tu ayudante se ponga de rodillas, o se siente detrás del niño. Mientras dices «Haz esto» y aplaudes, el ayudante debe sujetarle los antebrazos por detrás y dar palmadas con las manos del niño imitándote a ti. Elogia inmediatamente al niño por «aplaudir bien» y dale algo de comer, si ése es tu refuerzo por las respuestas correctas.

Paso 4: *Reducir el apoyo.* Que el ayudante reduzca gradualmente el apoyo. Por ejemplo, después de que hayas dado la indicación verbal y aplaudido, que el ayudante aplauda con las manos del niño una o dos

veces, y si el niño aplaude aunque sólo sea una vez por su cuenta, elógialo efusivamente. A lo largo de sucesivos ensayos puedes reducir los apoyos a sólo levantarle las manos hasta que estén en una posición de aplauso. En cada ensayo, proporciónale el apoyo que te asegure respuestas correctas. Si no consigue responder apropiadamente en ninguna prueba, retrocede al uso de apoyos más fuertes que le permitan responder correctamente. Debes asegurarte de comprobar que un apoyo más débil no te vale. Sé firme con el niño e insiste en que preste atención a ti y a la acción que llevas a cabo para él.

Una variación para los aplausos

Éste es un método de apoyo alternativo, por si no tienes a nadie que te ayude para enseñarle a imitar tus aplausos:

Paso 1: Ver paso 1 de «Dar palmadas».

Paso 2: Mientras dices «Haz esto», tómale las manos y haz que dé palmadas. De este modo, ambos estaréis aplaudiendo a la vez. Después de varias palmadas, elógialo inmediatamente por «aplaudir bien».

Paso 3: *Reducir el apoyo*. Da la indicación verbal y cógele las manos al niño. Aplaude una o dos veces, y después aplaude sólo con tus manos, a la vez que dices «Haz esto». Refuézalo inmediatamente por «aplaudir bien». Debes seguir reduciendo los apoyos. En lugar de aplaudir con las manos del niño, dale una orden verbal y cógele las manos, colocándoselas en una posición de aplauso. Aplaude inmediatamente con las tuyas varias veces. Si responde, aunque sólo sea una vez, refuézalo inmediatamente, y en el próximo ensayo usa un apoyo aún menor. Si no es capaz de aplaudir, retrocede al paso 2.

Paso 4: Da la indicación verbal y empieza a aplaudir. Si no te imita, usa un apoyo como, por ejemplo, levantarle las manos. Después, sigue aplaudiendo con las tuyas, y diciendo «Haz esto» una o dos veces. Si no consigue responder apropiadamente, retrocede un paso y usa un apoyo más obvio. De este modo podrás enseñarle eficazmente a aplaudir sin tu ayuda.

Cuando el niño alcance el criterio por medio de una imitación correcta, empieza a mezclar los ensayos de las tres conductas adquiridas hasta el momento (levantar los brazos, tocarse la nariz y aplaudir) por medio de rotación aleatoria. Recuerda que *debe* imitar correctamente las presentaciones *aleatorias* de las conductas. Si no, puede que empiece a responder al orden o a la secuencia concreta que has desarrollado involuntariamente al elegir las respuestas que quieres que produzca. Por lo tanto, tu tarea se duplicará si tiene problemas a la hora de imitar estas tres respuestas. Primero, tendrás que exigirle que te preste mucha atención. Segundo, tendrás que hacer un seguimiento escrito del orden en el que las presentas.

Cuando el niño sea capaz de imitar las tres respuestas sin problemas, elige al menos diez respuestas nuevas de la lista que viene a continuación, y enséñaselas. Si alguna de las tres primeras respuestas le crea problemas especiales, y la tarea requiere demasiado tiempo, elige otra de la lista. Utiliza tu propia inventiva a la hora de desarrollar y después reducir los apoyos.

Otras respuestas de imitación manual

Golpear la mesa cercana.

Levantarse.

Tocarse el estómago.

Tocarse el codo.

Patalear.

Lanzar besos.

Decir adiós con la mano.

Levantar los brazos a los costados.

Levantar un brazo.

Tocarse las rodillas.

Tocarse la cabeza.

Tocarse los dientes.

Coger un objeto de la mesa.

Tocarse la lengua.

Tocarse las orejas.

Tocarse los hombros.

Tocarse un párpado.

Darse la vuelta (de pie).

Advierte que *no* agrupamos todas las respuestas de «la cabeza» (tocarse la cabeza, la boca, el ojo, la lengua) porque se parecen demasiado y podrían confundir al niño. El hecho de distribuirlas hace que sean más fáciles de distinguir. Finalmente, el niño tendrá que aprender a diferenciar conductas muy parecidas (como las respuestas de «la cabeza»), pero ese entrenamiento debe ser posterior.

La imitación de gestos y expresiones faciales

Algunos psicólogos y psiquiatras han formulado una teoría de que un problema importante de las personas con trastornos del desarrollo es que no tienen un «sentido corporal» o «de sí mismos». Aún no está claro si esto es cierto, y seguramente nunca se dé una respuesta al dilema que satisfaga a todos. El fin de enseñar al niño a imitar gestos y expresiones faciales es que llegue a ser más atento y consciente de sus propias expresiones faciales, posturas y gestos. Los ejercicios que describimos en esta sección pueden ayudar al niño a ser más consciente de ti y de su propia realidad física y conducta, conforme se vaya moviendo dentro de su entorno. Las expresiones y los gestos faciales son especialmente sutiles y complejos; mucho más que las conductas enseñadas en la sección anterior. Por lo tanto, no empezamos a enseñarlas hasta que el niño sea capaz de producir una serie de imitaciones motoras gruesas.

Probablemente lo mejor sea empezar a trabajar delante de un espejo. Usa uno que sea lo suficientemente grande como para que tanto el niño como tú os podáis ver.

«Abrir la boca»

Paso 1: Sentaros juntos delante del espejo, y haz que el niño preste atención a tu reflejo. Di «Haz esto», y abre mucho la boca.

Paso 2: Si no te imita, apóyalo. Di «Haz esto» y ábrele la boca con las manos. Elógialo, y a lo largo de pruebas subsiguientes reduce el apoyo para que pueda imitarte con facilidad.

Paso 3: Si es capaz de imitarte y abre la boca delante del espejo, empieza a enseñarle cara a cara. Di «Haz esto», y abre mucho la boca. Si no te imita fácilmente, vuelve a emplear un apoyo como el del paso 2. Redúcelo para que el niño pueda imitarte con facilidad.

Después de haberle enseñado a imitarte abriendo la boca, intenta enseñarle cualquiera o todas las conductas que enumeramos a continuación, haciendo primero que te imite delante del espejo y después en la situación normal (cara a cara). Enséñalas del mismo modo que enseñaste las conductas motoras gruesas. A estas alturas debes ser capaz de desarrollar y reducir apoyos que lleven al niño a imitarte sin ser ayudado. Acuérdate de presentar los ensayos de modo aleatorio para evitar la ordenación o la perseverancia en sus respuestas.

Otras respuestas imitativas para enseñar primero frente al espejo y después cara a cara.

Fruncir el ceño.

Hacer pucheros (sacando el labio inferior).

Hacer un gesto afirmativo con la cabeza.

Morderse el labio.

Hacer círculos con la cabeza.

Guiñar un ojo.

Sonreír.

Chasquear los labios.

Decir «no» con la cabeza.

Inflar la boca con aire.

Fruncir los labios.

Lavarse los dientes.

Sacar la lengua.

Recuerda que debe ser capaz de imitar cada respuesta recién adquirida cuando ésta se combina con otras aprendidas anteriormente, antes de pasar a aprender nuevas respuestas.

Progresando en el entrenamiento de la imitación

Al hacer un registro escrito de los avances del niño, se hace patente que cada respuesta nueva es más fácil de aprender que las anteriores. De hecho, cuando el niño sea capaz de responder correctamente imitándose sin ningún apoyo, la primera vez que intenta una tarea, le habrás enseñado una *tendencia imitativa*, ¡lo cual es exactamente a lo que aspirábamos! La cantidad de tiempo necesaria para enseñar esta tendencia imitativa, o lo que también se denomina generalización de la imitación motora, varía enormemente de un niño a otro. Por lo tanto, algunos niños necesitan más apoyos y una reducción más lenta de éstos, mientras que otros no requieren casi apoyo, o ninguno. Algunos han adquirido sesenta conductas imitativas en el espacio de una semana con sesiones de una hora diaria, y otros han necesitado tres o cuatro meses de entrenamiento más intensivo. No estamos seguros sobre las razones que subyacen a estas enormes diferencias individuales.

Recomendamos al menos de tres a cuatro horas de entrenamiento al día cuando el niño sólo aprenda el programa de imitación. Más adelante, cuando siga también otros programas, probablemente debas dedicarle

un mínimo de una hora diaria a la imitación. Sería más fácil para los dos si en este momento *varios* ayudantes te echan una mano. Tú tienes que moldear los pasos básicos que el niño llegue a imitar, pero después otros pueden participar, al principio sólo *manteniendo* aquello que tú has enseñado. Más adelante, cuando empiecen a comprender los procedimientos pedagógicos elementales, serán capaces de enseñar nuevas imitaciones al niño. Es importante que el programa de imitación comprenda a muchas personas, en muchos entornos (por ejemplo, la casa, el coche, el parque), con el fin de que esté todo el día atento, y siga atendiendo.

Conclusión

La imitación constituye una de las conductas más importantes que puede aprender el niño, y ya se debe ampliar a varios contextos de su vida. Por ejemplo, debes hacer que se levante de la silla, y que te imite en diferentes lugares, como en diversas partes de la casa, el coche, o dando un paseo. Si es posible, que le enseñen otras personas también. Es decir, generaliza el entrenamiento.

Usa tu imaginación y amplía la enseñanza a otras áreas. Si ha empezado a imitar tus movimientos y gestos, trata de diseñarle unos pasos de baile para que aprenda a bailar. La imitación debe usarse al máximo a la hora de enseñarle tareas como peinarse (lo moldeas para que te imite cuando te peinas), lavarse los dientes y hacer la cama. Hay que esperar algunos problemas con el aprendizaje de nuevas tareas, pero éstos deberían ir disminuyendo cada vez más, porque las tareas nuevas exigen que preste atención a algo que no ha visto antes.

El programa de juegos del capítulo 12 es el resultado directo del programa de imitación que acabamos de describir. Se puede pasar a ese capítulo una vez llegado a este punto para empezar a enseñar algunas actividades de tiempo libre entretenidas.

Capítulo 9

Emparejar los estímulos visuales

La identificación de similitudes y diferencias entre objetos es una de las habilidades básicas para el aprendizaje que el niño debe adquirir antes de pasar a otras más avanzadas. Por ejemplo, aprende que algunos objetos van juntos porque se parecen (el mismo color o el mismo tamaño) o que van juntos porque tienen la misma función (utensilios). Debe aprender a aprovechar experiencias anteriores para detectar similitudes entre objetos o hechos del momento, con el fin de beneficiarse en su aprendizaje actual, y transferir lo aprendido de una situación a otra. Ser capaz de detectar similitudes entre diversas situaciones puede proporcionar regularidad y «fluidez» a la conducta del niño.

Un modo de ayudar a los niños a detectar similitudes entre hechos se llama *emparejamiento (matching)*. Al niño se le entrega un objeto y se le enseña a colocarlo junto a otro idéntico (o similar) dentro de un grupo de objetos sobre una mesa que se encuentra delante de él. Por ejemplo, puedes enseñarle a colocar un zapato junto a otro, y no con el vaso o el libro que también se encuentran sobre la mesa. Aprende a detectar parecidos, o a emparejar. Este capítulo presenta un programa para "emparejamiento", que es relativamente fácil de enseñar, «flexible» y extremadamente útil. Muchos niños disfrutaban enormemente con el programa.

Enseñarás al niño a unir elementos en su forma concreta (objetos tridimensionales) y en su forma abstracta (imágenes). También aprenderá a unir objetos concretos con sus correspondientes representaciones abstractas (unirá objetos con imágenes). Cuando domines estos procedimientos de emparejamiento, podrás crear nuevos programas para satisfacer las necesidades de un niño determinado. Por ejemplo, un programa

para empezar a leer puede consistir en enseñarle a unir un objeto con la palabra escrita con que se le denomina.

Materiales necesarios

Selecciona algunos objetos e imágenes que sean accesibles en casa. Te sugerimos que uses objetos con los que el niño mantenga un contacto regular, para que lo que aprenda le sirva inmediatamente. Por ejemplo, la comida (galletas, trozos de fruta, verduras), cepillos de dientes, cepillos, la vajilla y pequeñas prendas de vestir (zapatos y calcetines) son ideales para las primeras tareas de emparejamiento.

Los objetos con equivalentes idénticos, como un par de zapatos marrones, dos vasos blancos, o dos cucharas de metal son imprescindibles en los primeros programas de emparejamiento. Los siguientes programas requerirán versiones parecidas de estos objetos. Otros programas exigen que el niño empareje un objeto con su representación abstracta (una imagen que puede recortarse de una revista o similares) y después con una representación de otro objeto parecido. Pega las imágenes recortadas de revistas en papel cartón para que se puedan manejar fácilmente.

Se necesitan otros materiales para enseñarle a emparejar colores y formas. Te harán falta dos cuadrados, cada uno de un color diferente. Para emparejarlos puedes usar pedazos de papel cartón de al menos 6 x 6 cm. Las representaciones tri y bidimensionales de las distintas formas, colores y tamaños, también te harán falta en las tareas de emparejamiento de formas. Te sugerimos que uses una serie de tacos de madera para las formas tridimensionales, y hagas las formas bidimensionales con papel cartón.

El emparejamiento de objetos tridimensionales idénticos

Empieza por enseñarle al niño a unir objetos *tridimensionales idénticos*. En la explicación siguiente, las letras A, B y C representan los objetos de la mesa; las letras A', B' y C' representan los objetos correspondientes que le entregarás para que los compare.

Un problema que probablemente aparecerá en estas tareas es que no mire a los objetos de la mesa. Como resultado, tenderá a colocaren la mesa el objeto que le has entregado sin mirar a los demás objetos. Este tipo de problema lo evitarás si diriges su atención a los objetos de la mesa antes de iniciar las pruebas. Por ejemplo, puedes hacerlo al decirle «Mira aquí», mientras señalas cada objeto, asegurándote, claro está, de que sigue tu indicación con los ojos. Esto lo conseguirás si dibujas una línea imaginaria continua por detrás de los objetos.

La tarea de dirigir y construir la atención del niño constituye uno de los problemas más difíciles a la hora de enseñar a los niños con trastornos del desarrollo. Aun cuando mire directamente a los objetos, no existe absolutamente ninguna garantía de que los esté «viendo». «Ver» no es lo mismo que «mirar». Enseñar a un niño a prestar una significativa atención a la tarea (a «ver» o «escuchar») es un proceso lento. Tal y como entendemos ahora mismo el problema, esta atención se crea a través del «entrenamiento discriminativo». Es decir, después de que haya respondido al objeto *equivocado* (y se haya perdido el premio, o haya recibido algún otro tipo de amonestación), pero a la vez se le haya reforzado por haber respondido al objeto *correcto*, la consecuencia será que aumente su atención. Tendrá *que prestar atención* al objeto correcto para ser reforzado y no amonestado. Una vez que consigas su atención, la enseñanza de la conducta en sí parece fácil.

Si responde incorrectamente después de haber demostrado que ha aprendido el paso que le has enseñado, sé contundente al señalarle que se ha equivocado. Si no sufre las consecuencias de haberse equivocado cuando ya sabe qué es lo que debe hacer, no tendría ningún sentido que le importase la tarea en cuestión; le daría igual jugar contigo. Así que no tengas miedo a dejar claro que estás disgustado cuando responde incorrectamente por descuido. A la vez, si responde correctamente, especialmente sin apoyos, refuézalo muy efusivamente. Recuerda que el contraste entre «Bien» y «No» debe ser considerable.

Probablemente no debas dedicar más de 15 minutos por sesión a esta tarea. Si el niño produce varias respuestas incorrectas en una sesión, asegúrate de no terminarla hasta que acierte. Si es necesario, ayúdale a encontrar una respuesta correcta con apoyos, con el fin de que la sesión se dé por acabada como consecuencia de su acierto. Esto tiene una doble finalidad: finalizará la sesión sintiéndose realizado, y también aprenderá que no se le permite abandonar una sesión sin haber cumplido de alguna manera con tus exigencias.

Una nota final para ponerte en marcha. Como en todos los demás programas, asegúrate de que el niño te presta atención. Asegúrate de que te mira y te escucha antes de empezar con la prueba. No le permitas que se distraiga en ninguna de las pruebas. Si lo haces, es muy probable que responda incorrectamente, con lo cual habrás estado desperdiciando tu tiempo y el suyo.

Paso 1: Emparejamiento de objetos sencillos. Primer par

Elige el primer par de objetos para que el niño empareje (a partir de aquí los denominaremos objetos A y A'). No es necesario ningún objeto en particular, aunque no debe ser demasiado complejo en cuanto a rasgos o

forma. Por ejemplo, empieza con un par de vasos amarillos. Coloca uno de los vasos (A) sobre la mesa justo enfrente del niño, para que sea plenamente visible. Coge el otro vaso (A') y sujétalo enfrente de él, asegurándote de que lo mira. (Puede que tengas que señalarle el objeto mientras dices «Mira esto».) Mientras le entregas A' (el vaso) indícale: «Junta las cosas iguales». Debería coger el vaso A' y colocarlo encima o cerca del vaso A.

Algunos niños tendrán dificultades a la hora de saber dónde colocar el objeto. Puedes ayudarlos si colocas A sobre una hoja de papel de 6 x 20 cm, o dentro de un molde para tartas, y les refuerzas por colocar A' dentro de la misma área. El trozo de papel (o molde) les ayuda a definir la respuesta correcta; también les sirve para mirar dónde colocar el objeto (especialmente si el adulto mueve el papel de una prueba a otra). Tienes que evitar que coloquen pasivamente (sin mirar) el objeto sobre la mesa.

Una vez que el niño haya colocado A' correctamente cerca de A, refuézalo mucho. Si ves que necesita ensayar más este paso, repítelo unas veinte o treinta veces. Debes recordar, sin embargo, que sólo hay un objeto presente, con lo cual puede acabar aburriéndose. Corres el riesgo de perder su atención cuando inicies el siguiente paso.

Como estás empezando a enseñarle a emparejar, es muy probable que se presenten problemas durante la realización de la tarea. Es posible que no tenga ni idea de qué es lo que quieres que haga. Si es éste el caso, debes apoyarlo para que coloque A' en respuesta a tu indicación. En cuanto haya aprendido a coger A', puedes reducir el apoyo a un mero señalamiento al área de la mesa que rodea al objeto A. Es decir, dirigiéndolo al lugar donde debe colocar A'. Refuézalo después de que haya colocado A' sobre la mesa. Trabaja la colocación de A' hasta que sea capaz de colocarlo en su lugar en la mesa sin apoyos.

Paso 2: Emparejamiento de objetos sencillos. Segundo par

Selecciona el segundo objeto (B) que quieres que el niño empareje. Debe ser muy diferente del primero. Por ejemplo, no elijas un tenedor si el primer objeto fue una cuchara, ni elijas un vaso si antes trabajaste con una taza. Si el primer objeto (A) era un vaso, elije una cuchara o un calcetín para el segundo (B). Coloca A y B (el vaso y la cuchara) sobre la mesa delante de él. Que estén equidistantes con respecto a él. Después entrégale B' (una cuchara igual a la que está sobre la mesa) y dile: «Junta las cosas iguales».

Si se equivoca (colocando B' cerca de A), no le permitas que se autocorrija (que cambie a la respuesta correcta después de haberse equivocado). Simplemente di «No», recupera B', y vuelve a iniciar la prueba; si es necesario, con un apoyo. El principal problema que plantea la autocorrección en el primer entrenamiento es que el niño puede aprender sólo a alternar dos respuestas, sin mirar realmente nada. Encontramos que es útil no permitir que se autocorrija en los primeros ensayos. Sin embargo, la autocorrección puede ser esencial en un aprendizaje posterior. Afecta a cada niño de un modo diferente. El mejor planteamiento es la flexibilidad, probando diferentes métodos para ver cuál le beneficia más.

Si ha respondido correctamente (ha colocado B' sobre la mesa cerca de B y no de A), refuézalo. Sigue presentando B' mientras que mantienes las posiciones de A y B sobre la mesa hasta que el niño alcance el criterio. La razón para dejar A y B en el mismo sitio en la mesa es que permite que el niño aproveche la posición como apoyo. Quizá no todos los niños necesiten este tipo de apoyo posicional (es posible que puedas cambiar A y B de lugar desde el principio), pero para muchos es imprescindible.

Si este apoyo demuestra no ser eficaz para guiar la respuesta del niño, puede que haga falta algún apoyo más, como aislar el objeto B sobre la mesa y después ir acercando gradualmente el objeto A. Para hacer esto, coloca B más cerca de él que de ti. Preséntale el objeto B', y en cada ensayo acerca gradualmente A hasta que esté al mismo nivel que B. Repite el proceso de colocación anteriormente explicado hasta que se alcance el criterio elegido.

Paso 3: Emparejamiento de objetos sencillos. Presentación aleatoria

Coloca los objetos A y B sobre la mesa, a la misma distancia de la línea media del niño. Mantén los objetos en esa posición durante este paso, y presenta los objetos A' y B' de modo aleatorio. Por ejemplo, presenta A' durante dos ensayos, después B' una vez, A' una vez, B' en tres pruebas, etc. Ya que el niño no habrá emparejado A' con A desde el paso 1, te sugerimos que en los primeros ensayos sólo presentes ese objeto. (Al comienzo de una nueva sesión es posible que quieras refrescar su memoria con pruebas que partan del último paso realizado.) Entrégale los objetos A' y B' y refuerza las respuestas correctas como hiciste en los pasos anteriores; repite hasta que alcance el criterio. Quizá tengas que darle algún apoyo (señalando el objeto correcto) en las primeras fases del paso 3. Debes recordar que en los dos pasos anteriores el niño emparejaba sólo un objeto. Aunque conozca la tarea de emparejar, es posible que ahora se sienta confuso por tener que enfrentarse con dos objetos a la vez en dos sitios diferentes.

Hay varias maneras de confundirle involuntariamente en estas primeras fases. Primero, si A está más cerca de él que B, es muy posible que intente emparejar A' o B' con el objeto más cercano sin importarle que sea o no un emparejamiento correcto. Por lo tanto, intenta que los objetos de la mesa estén equidistantes de la línea media del niño, y a la misma distancia de su lado de la mesa.

Si en cada prueba nueva tiendes a cambiar de mano al entregarle los objetos, o si mantienes el brazo que usas para dárselos algo descentrado del cuerpo, es posible que le estés dirigiendo involuntariamente hacia uno de los objetos de la mesa. Por ejemplo, si le das un objeto con la mano izquierda, podrías estar dirigiéndole hacia el objeto que se encuentra a tu izquierda. Como tiendes a cambiar de mano cuando cambias de objetos, parece lógico que siga esta pista. Para evitarlo, te sugerimos que uses siempre la misma mano para entregarle los objetos; además, cuando se los entregues debes mantener el brazo lo más centrado posible.

Asegúrate de que evitas las pistas corporales o los gestos faciales. Es muy fácil guiar involuntariamente a los niños con trastornos del desarrollo con estas pistas. Después de entregar un objeto, asegúrate de que no inclinas el cuerpo a un lado. No coloques los codos en la mesa durante las pruebas. No mires al objeto correcto, ni cuando le entregas A' o B', ni durante el proceso de emparejamiento. No sonrías ni frunzas el ceño cuando el niño se aproxima al objeto correcto o incorrecto durante el emparejamiento. Si se siente inseguro, es muy probable que te mire para encontrar pistas como éstas que le proporcionen información sobre la respuesta correcta. No le des pistas hasta que se haya decidido.

Quizá el paso 3 sea el más difícil del programa. Como se le presentan tantas elecciones, el niño tiene que aprender algunas reglas para acertar. Si es capaz de aprender el paso elemental del emparejamiento llegado a este punto, habrá pasado lo peor. Puede que simplemente haya aprendido que A' corresponde a un lado de la mesa, y B' a otro. Para ayudarle a hacer un emparejamiento acertado (y evitar pistas posicionales) puedes emplear el siguiente procedimiento.

Paso 4: Emparejamiento de objetos sencillos. Colocación aleatoria

Coloca A y B en la mesa para que estén más o menos equidistantes de la línea media del niño. En cada prueba nueva, intercambia los objetos A' y B', como en el paso anterior. Además, debes colocar los objetos (A y B) sobre la mesa de un modo aleatorio. Es decir, a veces A está en el lado derecho, a veces en el izquierdo. Sigue con las pruebas hasta que alcance el criterio.

Paso 5: Emparejamiento de objetos sencillos. Tres pares

Retira el objeto A o el B de la mesa y sustitúyelo por uno nuevo (C). Que C sea diferente de A y B. Por ejemplo, si has empleado una taza o una cuchara, que C sea un calcetín. Repite los pasos del 2 al 4, usando C y el otro objeto que hayas dejado sobre la mesa. En el paso 2, el objeto C sustituirá a B. Cuando hayas completado el paso 4, vuelve a introducir B, y repite los pasos 2, 3 y 4 con los tres objetos, manteniendo sus colocaciones en la mesa. (A, B y C siguen en su sitio en la mesa, mientras que presentas A', B' y C' de un modo aleatorio.) Varía alternativamente las posiciones de A, B y C.

Paso 6: Emparejamiento de objetos sencillos. Cuatro o más pares

Introduce un cuarto objeto (D), del mismo modo que hiciste con C; es decir, repite los pasos del 2 al 4 con el objeto D y con uno de los otros objetos con los que el niño ya haya alcanzado el criterio. Cuando haya cumplido el paso 4, vuelve a introducir uno de los otros dos objetos y repite los pasos 3 y 4 con los tres. Finalmente introduce el objeto restante, y repite los pasos 3 y 4 con todos los objetos. Cuando hayas hecho esto, puedes seguir introduciendo objetos nuevos. Repite los pasos 2 al 4 con el objeto nuevo y uno de los que el niño ya haya emparejado correctamente; después repite los pasos 3 y 4 hasta que trabaje con todos a la vez.

Quizá el niño se confunda con tantos objetos, que después de un rato llenan la mesa. Si es éste el caso, sigue introduciendo objetos nuevos, pero disminuye el número de los que estés usando. Puede que lo mejor sea tener cuatro o cinco objetos sobre la mesa.

La tabla 9-1 (ver archivo adjunto de imagen) representa los cinco primeros pasos de la secuencia de entrenamiento de un modo esquemático.

Una vez que haya aprendido a emparejar unos doce objetos, la parte más difícil de la tarea se habrá logrado, y será bastante divertido diseñar nuevos programas de emparejamiento. Muchos niños disfrutaban con estos programas, y con frecuencia aumenta su motivación. El procedimiento básico para el emparejamiento puede usarse para bastantes tareas nuevas.

El emparejamiento de objetos bidimensionales (dibujos)

Puede ser más fácil enseñar al niño a emparejar objetos bidimensionales iguales a los tridimensionales que acaba de aprender. Por ejemplo, si le enseñaste a emparejar vasos o cucharas idénticas, puedes enseñarle a emparejar imágenes idénticas de esos vasos o de esas cucharas.

Emplea el mismo procedimiento que usaste para enseñar el emparejamiento de pares tridimensionales. A la hora de emparejar imágenes, que el niño coloque la que tiene en la mano encima de la imagen correspondiente en la mesa.

Pega las imágenes recortadas de revistas en papel cartón para que sean más resistentes. Hay varios factores inherentes a las imágenes que pueden causar problemas, especialmente si las has sacado de revistas. Quizá se deba ocultar o eliminar el borde de la imagen. En muchos casos los bordes pueden obstaculizar al niño porque sólo presta atención al borde y no a la imagen. De un modo parecido, intenta recortar las imágenes para que tengan formas muy regulares; el niño puede fijarse en la forma de la imagen (por ejemplo, un círculo o un cuadrado) y no en la imagen en sí.

Encontrarás que algunas imágenes están diseñadas en sentido horizontal, y otras en sentido vertical. No uses imágenes con orientaciones diferentes hasta que el niño sea más hábil. En su momento puedes reintroducir otros rasgos (bordes, tamaños o formas diferentes), ya que es muy probable que para entonces haya aprendido a fijarse en los rasgos relevantes.

Emparejamiento de objetos tridimensionales con sus representaciones bidimensionales

Para esta tarea necesitas pares de objetos y de imágenes. Coloca las imágenes sobre la mesa, y dale al niño un objeto para que lo coloque encima de su equivalente bidimensional. La indicación para esta tarea es "Pon (*objeto*) con (*objeto*)", por ejemplo, «pon zapato con zapato».

Al comienzo de esta tarea, el niño debería poder diferenciar visualmente el objeto tridimensional de su representación bidimensional; si no, jamás hubiera sido capaz de completar las dos tareas anteriores. Desde luego, la conexión entre un objeto tridimensional y una imagen puede confundirlo; también confunde a niños normales muy pequeños. No obstante, el emparejamiento de objetos con imágenes es fundamental en el proceso educativo, y supone una tarea importante para el aprendizaje. Sigue con el entrenamiento como hiciste en anteriores sesiones de emparejamiento.

Emparejamiento de objetos por clases o géneros

En esta tarea enseñarás al niño los conceptos elementales para el emparejamiento de objetos similares pero no idénticos. Por ejemplo, quizá quieras enseñarle que diferentes grupos de zapatos se parecen, aunque su aspecto no sea idéntico. Después puedes enseñar el emparejamiento de objetos más complejos; es decir, objetos que varían más en cuanto a tamaño y a forma, como la ropa, la comida y los animales.

En esencia, tendrás que introducir grupos de objetos cuyos miembros difieran sólo ligeramente entre sí. Por ejemplo, si el niño aprendió a emparejar zapatos marrones idénticos, tendrás que enseñarle a emparejar un zapato marrón con uno negro, rojo o a rayas. Coloca el primer objeto a emparejar en la mesa con objetos de diferentes tipos, y sigue como en anteriores sesiones de emparejamiento. En cada prueba en la que se use ese objeto, dale una versión diferente. Amplía gradualmente los conceptos para que incluyan muchos elementos heterogéneos que formen una clase homogénea.

Emparejamiento de representaciones bidimensionales generalizadas

Para esta tarea necesitarás imágenes de los objetos que empleaste para el emparejamiento por clases. Coloca dos imágenes diferentes (que representen dos conceptos diferentes) en la mesa, y dale al niño una imagen que deberá emparejar con una de las de la mesa; apoya y refuerza como antes. Por ejemplo, puedes colocar imágenes de una cuchara y de un zapato marrón en la mesa, y después darle una imagen de algo similar, como un tenedor o un zapato rojo, diciéndole que lo empareje.

Generalización de emparejamiento de objetos tridimensionales con imágenes

Todos los objetos y las imágenes de éstos que hayas empleado en las tareas anteriores te harán falta para esta tarea. Elige una imagen de cada clase y colócalas sobre la mesa. Entrégale al niño un objeto tridimensional perteneciente a una de las clases representadas por una de las imágenes de la mesa, y dile que lo empareje. En cada prueba, entrégale un objeto diferente perteneciente a una de las clases representadas por las imágenes de la mesa, y haz que lo empareje con la imagen apropiada. En la práctica, esto puede hacerse de la siguiente manera: coloca una imagen de un zapato (por ejemplo, uno de señora) y una imagen de una cuchara sobre la mesa delante de él. Después le entregas un zapato marrón, y le pides su colocación apropiada. Refuézalo como antes. Después, mueve las imágenes, y dale un cuchillo, después un tenedor, después otro zapato, etc. Está aprendiendo a identificar clases de objetos diferentes, y a emparejarlos con representaciones simbólicas (bidimensionales).

Debes darte cuenta de que el aprendizaje del emparejamiento de objetos por clases que se definen por una función común es difícil y puede exigir algún conocimiento conceptual (lingüístico) previo. Por lo tanto, el

emparejamiento muy avanzado quizá tenga que esperar a que el niño aprenda algo de lenguaje, que introduciremos en las unidades V y VI.

Emparejamiento de colores

Ya que el color en sí no constituye un objeto, sólo podrás enseñar al niño a emparejar colores con representaciones bidimensionales. Como ya hemos comentado, necesitarás dos o más rectángulos de color, que sean idénticos, para cada color que enseñes. Sigue los mismos pasos que los del emparejamiento de objetos. Ya que es menos difícil discriminar los colores que las imágenes o los objetos, y dado que el niño ya tendrá una buena idea de lo que supone el emparejamiento, debería aprender esta tarea con una razonable rapidez. Debes usar la indicación «Pon (color) con (color)». El mejor procedimiento es el de mantener un programa durante unas tres o cuatro semanas (una hora diaria o más); si el niño no avanza, abandona el programa durante más o menos un mes, y después vuelve a empezar. Si aún no mejora, puedes empezar a sospechar algún problema subyacente, como por ejemplo, el daltonismo. Pero suele ser bastante poco frecuente.

Emparejamiento de formas

Para enseñar al niño a emparejar formas se emplea la secuencia de pasos del emparejamiento de objetos y de imágenes. Como acaba de aprender a emparejar colores, puede haber alguna confusión si hay objetos del mismo color. Por ejemplo, si hay un cuadrado amarillo y un círculo verde en la mesa, y al niño le entregas un círculo amarillo, puede que se fije en el color y no en la forma del objeto que va a emparejar. Por lo tanto, te sugerimos que elimines cualquier confusión entre las dos tareas hasta que sepa diferenciar las dos. Un modo de evitar un emparejamiento de formas basado en el color es el uso de formas negras. Después, cuando introduces formas de diferentes colores, asegúrate de que cada una es de un color diferente, o de que cada forma en la mesa es del mismo color. En cualquier caso, te recomendamos que el objeto que le entregues sea de un color diferente al del objeto correspondiente de la mesa, y que en cada prueba nueva le entregues una versión de ese objeto de color diferente. De este modo, le enseñas a fijarse en la forma y no en el color. Puedes conseguir el material para esta tarea recortando formas diferentes de papel cartón o de hojas de plástico de diferentes colores.

Después puedes enseñarle a emparejar generalización de formas introduciendo formas de tamaños diferentes. Por ejemplo, coloca una tarjeta grande (24 cm) con formas diferentes (un triángulo, un cuadrado y un círculo) sobre la mesa delante del niño. Después entrégale una tarjeta con un triángulo pequeño (de 4 cm de ancho) y dile que lo empareje. A continuación, este procedimiento puede repetirse con otras formas, como los cuadrados o los círculos.

Otros programas

Realmente el tipo de conceptos que uno puede empezar a enseñar con los procedimientos de emparejamiento, descritos en este capítulo, no tiene fin. El emparejamiento es un mecanismo de enseñanza con infinitas posibilidades. Por ejemplo, puedes usarlo para enseñar al niño a identificar grupos de conductas, y a emparejar imágenes que expresan sentimientos diferentes (caras felices frente a caras tristes) o actividades (comer, dormir o conducir). De un modo parecido, puedes enseñar los primeros pasos para la lectura, haciendo que empareje una tarjeta con un nombre impreso (como "mamá") con una imagen de su madre (frente a imágenes del padre o del hermano). O puedes enseñar números (el niño empareja una tarjeta que lleva un número escrito con otra que contiene grupos de puntos (luego pasas a usar objetos) equivalentes a cantidades numéricas. Los diferentes emparejamientos pueden ser muy sutiles, y requerir conductas intelectuales de bastante envergadura. Nuestra experiencia con el emparejamiento ha sido muy favorable, y es un programa que se puede mantener a lo largo de casi todos los demás programas.

Sorprende que muchos niños aprendan a disfrutar con el emparejamiento. La tarea adquiere su propio valor de refuerzo ya que para los niños es gratificante detectar una *similitud* entre hechos. También ocurre lo mismo con los ejercicios de imitación verbal (capítulo 10), en los que algunos niños se hacen ecolálicos, y aparentemente imitan tu habla por pura diversión; también ocurre cuando enseñas imitación no verbal (capítulo 5). El niño empieza a disfrutar de comportarse como los adultos que le enseñan.

Capítulo 10

Seguir órdenes verbales

Este programa está pensado para enseñar al niño a comprender algo de lo que se le dice. En concreto, le enseña a obedecer órdenes sencillas, tales como «Ponte de pie», «Dame un abrazo», «Levanta los brazos».

Esto se denomina entrenamiento de «lenguaje receptivo», porque se le enseña a recibir un mensaje verbal y a responder apropiadamente.

Empieza con este programa después de que haya adquirido las respuestas imitativas descritas en el capítulo 7. Recuerda que ya se ha iniciado en el lenguaje receptivo al obedecer indicaciones como «Siéntate», «Las manos quietas» y «*Mirame*». Es fácil de enseñar. Os ayudará tanto a ti como al niño y éste será más tratable. Esto es especialmente cierto cuando empieces a enseñarle el significado de indicaciones como «Espera, lo haremos después», o «No toques la cocina, que te vas a quemar».

Algunos padres y profesores dirán «Bueno, ya conoce y comprende estas primeras indicaciones, así que puedo saltarme este paso y seguir con una tarea más avanzada». Lo que quieren decir es que a veces el niño hace lo que ellos quieren que haga, a veces dice cosas increíbles, a veces parece entender lo que le dicen. Eso es bueno; promete. Sin embargo, no es muy útil para ninguno de los dos que sea tan imprevisible. Por lo tanto, nuestro consejo es que enseñes cuidadosamente los primeros pasos del programa y establezcas *un control*. Esto quiere decir que tú controlas estas primeras conductas para que el niño haga lo que tú quieras que haga, cuando tú se lo dices. El que obtengas un control fiable en las primeras fases del programa te proporcionará una sólida base para un aprendizaje posterior. Tú no quieres que tenga rabietas o se autoestime, sino que esperas se siente bien en la silla, te mire a los ojos con las manos quietas y produzca respuestas (obediencia) fiables, previsibles a las primeras órdenes («Levántate», «Siéntate», «Levanta los brazos»). Si ahora no lo puedes controlar, probablemente no puedas hacerlo más adelante, porque pronto los programas serán más difíciles de enseñar. Por otra parte, te agradecerá y sorprenderá ver lo relajado que estará una vez sepa que tú eres el jefe, y qué es lo que se espera de él, y comprenda que no se le permiten tonterías ni conductas absurdas una vez que esté en una situación de aprendizaje en la que por una vez puede ser un buen alumno. No seas impaciente ni intentes correr; es importante que prepares primero las bases. Es tan necesario aquí como en cualquier otra empresa en la vida. Un niño no puede llevar a cabo tareas avanzadas si no tiene bien asimiladas las bases.

Primer lenguaje receptivo

Durante todas estas sesiones, tú y el niño estaréis en sillas enfrentadas, con más o menos un metro de distancia entre los dos.

«Levanta los brazos»

Paso 1: *El estímulo*. Empieza por presentarle la orden «Levanta los brazos». Dilo fuerte, lenta y claramente. Asegúrate de que no se autoestime, esté bien sentado y te mire. No le des una indicación complicada, como «Pepito, escúchame, ahora quiero que levantes los brazos». Este tipo de indicación contiene demasiadas palabras innecesarias (ruido), e impedirá que el niño preste atención a la parte crítica (o relevante) de tu indicación, la cual es simplemente «Levanta los brazos». Asegúrate de que hay una pausa nítida (de tres a cinco segundos) entre cada indicación. Si el niño alcanza el criterio (responde correctamente en 9 de 10 o 18 de 20 pruebas), sigue con la próxima conducta. Si no responde correctamente, sigue con los pasos 2 y 3.

Paso 2: *El apoyo visual*. Cuando el niño esté dispuesto para aprender a imitar la acción de levantar los brazos, debes levantar los tuyos inmediatamente después de haber dado la orden, para ayudarle a hacer lo mismo. Si no consigue imitar esta acción, puedes repetir la imitación, o prestarle apoyo físico. Haz que exagere la respuesta, que mantenga los brazos levantados durante dos o tres segundos antes de darle un premio. Esto debería ayudarle a saber (discriminar) por qué se le apoya.

Paso 3: *Reducir el apoyo visual*. Reduce gradual y sistemáticamente el apoyo disminuyendo cada vez más la acción de levantar los brazos después de haber dado la indicación «Levanta los brazos». Por ejemplo, después de que el niño haya respondido correctamente en cinco pruebas consecutivas, levanta tú los brazos sólo hasta que tengas las manos a la altura de la cabeza. El debe levantar los brazos completamente para recibir un refuerzo. En cada prueba reduce gradualmente el apoyo; es decir, levanta los brazos sólo hasta la altura de los hombros, luego a la altura del pecho, después a la altura de la cintura, hasta que ya no proporciones ningún tipo de apoyo visual.

A veces puede ser necesario y útil comprobar que el niño es capaz de responder a las indicaciones sin que tengas que pasar por todas esas reducciones. Suspende el apoyo en una o dos pruebas. Esto se denomina prueba *de sondeo*. Lleva a cabo un «sondeo» para ver si ya ha aprendido la respuesta. Algunos niños

aprenden muy rápidamente, con lo cual podrás saltarte toda o parte de la reducción. Si el niño no es capaz de obedecer a la indicación, vuelve a emplear el apoyo, y después redúcelo. En todos los casos, debe sostener los brazos arriba; debes exigirle que los mantenga allí durante unos dos o tres segundos antes de refozarlo. Es importante que aprenda a levantar los brazos *cuando tú se lo digas*. Si le dejas levantarlos «a su antojo» durante este primer aprendizaje, probablemente no aprenda a escucharte. Por lo tanto, si levanta los brazos en otras ocasiones, di «¡No!» en voz muy alta. Cuando pueda levantar los brazos y alcance el criterio, empieza a enseñar la próxima conducta.

«Tócate la nariz»

Paso 1: *El estímulo.* Da la indicación «Tócate la nariz». Es un buen estímulo en este momento, porque suena y es diferente de «Levanta los brazos». Durante el primer aprendizaje no elijas un estímulo demasiado parecido al que acabas de emplear, porque pretendes que el niño acierte al máximo. Por ejemplo, «Levanta los brazos hacia los lados» puede parecerse demasiado a «Levanta los brazos», y confundir al niño en las primeras fases. En el aprendizaje posterior es fundamental que las indicaciones se parezcan, con el fin de conseguir que aprenda a prestar atención a los detalles; al principio simplemente es demasiado difícil. Si alcanza el criterio al oír «Tócate la nariz», enséñale la próxima conducta. Si no, sigue con los pasos 2 y 3.

Paso 2: *El apoyo visual.* Cuando el niño esté preparado para imitar esta acción, ayúdalo tocándote la nariz inmediatamente después de dar la orden para que él te imite. Apóyalo físicamente si no consigue imitar tu acción. Refuézalo por imitarte. Asegúrate de que mantiene los dedos sobre la nariz durante dos o tres segundos antes de proporcionarle el refuerzo.

Paso 3: *Reducir el apoyo visual.* Una vez que te imite con facilidad, reduce el apoyo gradual y sistemáticamente. Por ejemplo, si te imita correctamente en cinco pruebas consecutivas, acércate el dedo a la cara, pero manteniéndolo a unos 2 cm de distancia de la nariz, después a 4, después a 6. A continuación, alza progresivamente la mano apuntando con el dedo a la barbilla, después al pecho, hasta que no proporciones ningún tipo de apoyo visual. En todos los casos, él debe colocarse el dedo directamente sobre la nariz, y tú debes exigirle que lo mantenga durante dos o tres segundos antes de reforzarlo. Cuando sea capaz de tocarse la nariz como respuesta a tus indicaciones, pasa a la rotación aleatoria.

Rotación aleatoria

Si acabas de enseñar «Tócate la nariz» y ahora dices «Levanta los brazos», probablemente el niño se toque la nariz. Realmente no entiende aún qué significan las dos indicaciones; para él lo que dices es «ruido». Ahora tu tarea consiste en enseñarle que las dos indicaciones son diferentes; le estarás enseñando a discriminar. La rotación aleatoria es parte de este proceso.

Paso 1: Dale la primera orden («Levanta los brazos») de nuevo. Si no hace nada o responde incorrectamente, di «¡No!» en voz muy alta; repite la indicación y apoya la respuesta correcta. El primer apoyo debe ser el más débil que hayas empleado al enseñarle la respuesta. Si este apoyo no produce una respuesta correcta, debes intentar otro más fuerte en el próximo ensayo. Sigue aumentando la fuerza del apoyo a lo largo de los siguientes ensayos hasta que responda correctamente. Una vez que hayas conseguido esto, reduce otra vez el apoyo, como hiciste al enseñarle la respuesta por primera vez. Sigue practicando hasta que el niño responda correctamente y sin apoyos en cinco ensayos consecutivos. (Asegúrate de que su falta de respuesta no se debe a una falta de atención a la tarea. Haz memoria de cómo se las ha arreglado en el pasado. Si se equivoca, se frustrará. Puede que vuelva a aparecer su antigua agresividad, o que empiece otra vez con autoestimulación. No se lo permitas.)

Paso 2: Da la segunda orden («Tócate la nariz»). Apoya al niño para que dé la respuesta correcta. Cuando responda correctamente y sin apoyos en tres pruebas, dale la primera orden («Levanta los brazos») de nuevo. Apoya y repite como antes. Después de dos ensayos correctos, regresa a la segunda orden y repite como antes. Una vez que obedezca a las dos indicaciones a la primera, sigue con el paso 3.

Paso 3: Es importante asegurarse de que el niño sabe diferenciar entre estas dos primeras indicaciones, antes de enseñarle la siguiente. Por lo tanto, hazle una serie de ensayos presentando las dos indicaciones al azar. Por ejemplo, dile dos veces que se toque la nariz, después que levante los brazos una vez, después que se toque la nariz una vez, después tres veces que levante los brazos, etc. Es importante ir variando la secuencia y la frecuencia de las indicaciones para que no pueda encontrar una pauta y usar ésta como base para responder, en lugar de tus indicaciones. Por ejemplo, si alternas las dos de un modo regular, aprenderá a alternar sus respuestas, y no escuchará realmente tus indicaciones. No repitas la misma indicación demasiadas veces seguidas, porque puede que le enseñes a perseverar; es decir, a repetir lo mismo una y

otra vez. Asegúrate de que usa tus *palabras* como pista para su respuesta. Sigue presentando pruebas hasta que alcance el criterio.

Peticiones múltiples

Ahora puedes introducir otras peticiones, como «Aplaudes», «Siéntate», «Ponte de pie», y «Date golpecitos en la tripa»; encontrarás otras demandas en la lista de peticiones no verbales del capítulo 7. Enseña primero la respuesta correcta, y después mézclala con las anteriores. Haz esto unas diez veces, para que el niño haga un ejercicio a fondo.

Conforme sigas presentando nuevas peticiones, comprueba siempre que aún es capaz de responder a las que aprendió anteriormente, y a la nueva cuando la mezclas con las otras. Presenta las diferentes peticiones de modo aleatorio para poner a prueba su comprensión.

Si encuentras que tiene problemas con una de las peticiones, retrocede y trabájala para conseguir una respuesta correcta. Presenta sólo esa petición y ayúdalo si es necesario. Sigue con este reentrenamiento hasta que el niño alcance el criterio. Entonces, regresa a la presentación aleatoria de todas las peticiones aprendidas, repite más la respuesta problemática para asegurarte de que la ha aprendido.

Una vez domine de cinco a diez instrucciones, debes tenerlo muy ocupado; que responda a todas. Dale una orden más o menos cada cinco segundos (son doce órdenes por minuto), y tómate un descanso de un minuto cada diez minutos. Trabaja de esta manera durante al menos una hora al día, idealmente de tres a cuatro horas repartidas a lo largo del día. «Sorpréndelo» de vez en cuando a lo largo del día con órdenes variadas. La idea es que esté ocupado con cosas útiles (con el fin de reducir su autoestimulación y otros amaneramientos grotescos), «afinale la cabeza» para que te escuche, y enséñale a prestar atención. Recuerda darle muchos besos, abrazos y otros mimos por acertar (podrías besarle doce veces por minuto, si aguanta esa cantidad de cariño); y no te olvides del azote, en ocasiones necesario, si empieza a autoestimularse o no sigue tus instrucciones.

Toma nota de que este tipo de ejercicio es bastante sencillo y pueden llevarlo a cabo ayudantes relativamente inexpertos, como hermanos mayores o estudiantes de secundaria. Acuérdate de generalizar el entrenamiento para que el niño responda cuando esté de pie, cuando se encuentre en otras partes de la casa y fuera de ella. Ahora ya puede estar bastante entretenido, esté donde esté.

Preentrenamiento de conductas complejas

El próximo grupo de instrucciones requiere una conducta algo más compleja de parte del niño. Por ejemplo, deberá ser capaz de manejar objetos que no estén dentro de su alcance inmediato. Este «preentrenamiento» sirve para enseñarle a clasificar sus propias acciones y objetos dentro de su entorno. Los procedimientos empleados para enseñar estas tareas se parecen a los que usamos en la sección anterior.

«Dame (objeto)»

Paso 1: *El estímulo*. Coloca un objeto (un libro, un vaso o un cepillo) sobre la mesa para que el niño lo pueda alcanzar fácilmente. Elige un objeto que le sea fácil de coger. Empieza por presentar una indicación como «Dame el libro». Si alcanza el criterio, intenta otra indicación, que podría ser «Dame el capillo» o «Dame el vaso» (ver a continuación). Si no responde, apoya la respuesta correcta (paso 2).

Paso 2: *El apoyo y su reducción*. Presenta la orden «Coge el libro», mientras que con tu mano guías la suya hacia el libro, haciendo que lo coja y lo lleve hacia ti. Toma el libro y refuerza al niño. Vuelve a colocarlo sobre la mesa, repite la indicación y empieza a reducir el apoyo; es decir, préstale sólo la ayuda física necesaria para conseguir que complete la respuesta. Una vez que alcance el criterio, aleja cada vez más el libro, y pídele finalmente que lo coja de una parte alejada de la habitación, o de otro lugar de la casa.

Paso 3: *Denominación de objetos (labeling)*. La indicación siguiente a «Dame el libro» puede ser «Dame el cepillo» o «Dame el vaso». Debes asegurarte de que discrimina entre objetos, y no elige el objeto simplemente porque se encuentra sobre la mesa. La respuesta correcta exige una denominación correcta. Hay modos de ayudarlo a responder correctamente. Primero, para un niño es más fácil identificar un objeto si lo asocia con una conducta funcional muy conocida. Por ejemplo, para él es más fácil identificar el cepillo si le dices «Péinate», que si le dices «Señálame el cepillo». Segundo, le es más fácil coger un vaso de leche si le dices «Bebe el vaso de leche», que si le dices «Señálame el vaso». Por lo tanto, usa indicaciones que contengan la acción (por ejemplo, «Bebe el vaso de leche») para conseguir que el niño coja el objeto; después reduce lentamente el apoyo («Bebe»), terminando sólo con el nombre del objeto («Vaso») que él te debe entregar.

Paso 4: *Introducir nuevas órdenes.* Conforme vaya avanzando el aprendizaje del niño, añade gradualmente nuevas órdenes para que maneje objetos nuevos, como «Dame la tostada» o «Dame la muñeca». Después puedes dar órdenes con dos objetos a la vez. Empieza con un objeto a la izquierda del niño, y otro a su derecha. Aleja gradualmente los objetos (3 metros, 6 metros, y finalmente a otra habitación) para que tenga que moverse y buscar para traértelos. Cuantas más indicaciones domine, más entretenido estará. Ahora, fijémonos en un tipo de orden diferente, que requiere pasos algo diferentes para su entrenamiento.

«Enciende la luz») (manipulación de objetos)

Paso 1: *El estímulo.* Empieza por presentar la orden «Enciende la luz». Si el niño alcanza el criterio, enséñale otra conducta. Si no responde correctamente, apóyalo (paso 2).

Paso 2: *El apoyo.* Presenta la orden cuando el niño y tú estéis frente al interruptor de la luz. Después de dar la orden (evita pausas de más de un segundo), cógele la mano, llévasela al interruptor y ayúdale a encender la luz. Refuézalo por esta respuesta apoyada. Después apaga la luz, espera varios segundos y vuelve a presentar la orden. Apóyalo sólo en la medida de lo necesario. Por ejemplo, después de la indicación espera uno o dos segundos para ver si alarga la mano hacia el interruptor antes de recibir tu apoyo. Una vez que tenga la mano en el interruptor, sin importar que la haya llevado allí él mismo, o tú lo hayas apoyado, espera un segundo para ver si él mismo enciende la luz sin esperar un apoyo

Paso 3: *Reducir el apoyo.* Reduce el apoyo tocando o sujetando la mano del niño cada vez mas ligeramente, y retirando tu mano de la suya antes de que oprima el interruptor. Después, antes de que lo alcance, luego, cuando tenga la mano a medio camino, y así sucesivamente, hasta que lo haga sin ayuda. Acuérdate de permitir que el niño acierte a cada nivel de apoyo unas cuantas veces antes de decidirte a reducirlo aún más. Recuerda, no le dejes encender la luz sin que tú se lo hayas indicado antes. Quieres que aprenda a escucharte.

Paso 4: Este paso le enseña a responder a la indicación cuando no se encuentre directamente al alcance del interruptor. Una vez que alcance el criterio en la tarea anterior, aléjalo unos pocos metros y repite la indicación. Si no consigue responder, apóyalo con un empujoncito hacia el interruptor. Si aún no logra responder, acércalo aún más. Cuando sea capaz de atravesar la habitación y apagar la luz como respuesta a tu indicación empieza a enseñarle una nueva conducta.

Encontrarás que algunas conductas son muy gratificantes por sí solas. Por ejemplo, los niños a los que les guste apagar y encender luces no necesitan ningún refuerzo para completar la tarea. Sin embargo, debes asegurarte de que el niño responde a tu indicación, y no se refuerza a sí mismo, cuando enciende la luz. Si lo hace sin que se lo pidas, debes mostrar tu desaprobación para que aprenda que debe seguir tus indicaciones y no hacer lo que le apetezca.

Enseñar una conducta cariñosa

Puedes usar los métodos expuestos en este capítulo para enseñar conductas cariñosas, como abrazar, besar, acariciarte la cabeza, o la mejilla. Uno puede plantearse muchas interrogantes sobre este entrenamiento: «¿Es posible enseñar cariño?», «¿No será "superficial"?», «¿Es bueno enseñar cariño?», «¿No debería ser "espontáneo"?». Realmente no existe una buena respuesta a estas preguntas, excepto que el entrenamiento sirve. (De hecho, es posible que los niños normales aprendan una conducta cariñosa de la misma manera.) Los niños a los que se les ha enseñado a mostrar cariño son más tratables, y si no se les enseña esta conducta, jamás sabrán si les gusta o no. Además, es importante que tengas en cuenta tus necesidades y lo que tú deseas, no sólo lo que desea el niño. Los niños que muestran cariño proporcionan un refuerzo que los adultos necesitan cuando trabajan con ellos. Así que, por el niño, y por tu propia «supervivencia», debes enseñarle a mostrar cariño hacia los demás.

Conductas más complejas

Puedes enseñar al niño a responder a muchas otras órdenes parecidas. Intenta enseñarle conductas que también sean útiles para los demás miembros de la familia. Por ejemplo, «Cierra la puerta», «Apaga la tele», y «Recoge los juguetes». Según vayas enseñando nuevas conductas, acuérdate de repasar las conductas que aprendió antes, re-entrenando las que haya olvidado. Acuérdate también de presentar estas indicaciones intermitentemente a lo largo del día, para que el niño esté entretenido y te escuche, y se comporte apropiadamente. Debe estar pendiente de tus indicaciones, con lo cual acabarás rompiendo su indiferencia, y eliminarás el autoestímulo. Manténlo ocupado.

Cuando termines el entrenamiento descrito en este capítulo, el niño debería saber seguir varias órdenes, imitar muchas acciones, estar quieto durante períodos de tiempo razonables (cinco minutos) y reducir su

autoestimulación. El tiempo necesario para conseguir estos resultados dependerá de él. Quizá algunos niños sólo necesiten una semana; otros pueden necesitar varios meses. Es imposible prever qué niño avanzará rápidamente y cuál será más lento, antes de iniciar el entrenamiento. Lo que sí sabemos es que si el niño avanza rápidamente con este programa, también lo hará en los programas que siguen.

Una vez alcanzado este punto, empezarán a acumularse determinados logros inesperados. El niño empezará a tener un aspecto más acorde con su edad. Tendrá los ojos más atentos. Dormirá mejor, porque estará cansado por el duro entrenamiento. Hay otros muchos efectos secundarios deseables. Probablemente se sienta más unido a ti (ocurrió con todos nuestros niños), y será más capaz de superar las frustraciones cotidianas. Debería empezar a manifestar una afectividad más variada, mostrando más felicidad (por sus aciertos) o más ansiedad y tristeza (por sus fracasos). En definitiva, empezará a parecerse cada vez más a un niño medio.

Dificultades

Como pronto comprobarás, muchas cosas pueden fallar, incluso en los primeros pasos del programa. Algunos niños son muy vagos. Por ejemplo, apenas responderán a la orden «Levanta los brazos», comportándose como si sus manos fueran de plomo. No aceptes ese tipo de conducta. Si no responde adecuadamente, su conducta puede parecerse a otra acción («Tócate la cabeza») y acabará confundiendo. Hazle saber que estás disgustado (grítale, y quizá dale algún azote si lo consideras necesario) cuando su ejecución deje mucho que desear.

Además es cierto que, en estos programas, el niño puede empezar a tener rabietas. Debes esperar rabietas y enfados cuando introduzcas nuevos programas, porque se ha estado enfrentando de este modo, durante varios años, a las nuevas exigencias. No podrás conseguir, inmediatamente, que abandone este tipo de conductas. No tienes más elección que intentar eliminar la conducta cuando se manifieste; si no, lo invadirá todo.

Puede que el niño sea lento a la hora de aprender estos programas porque tú le permites que se autoestime demasiado, y por tanto, no te presta suficiente atención. El autoestímulo puede volver porque tú te hartes y te deprimas por usar estímulos aversivos y ser tan duro con él. Eso es muy humano, pero recuerda, es cada vez más fácil reprimir el autoestímulo, y al final acabará requiriendo mucho menos esfuerzo de tu parte.

Si parece tener problemas con las primeras órdenes, que para la mayoría son muy fáciles, cerciórate de que *tú* no estás haciendo algo mal. Puede que tus refuerzos y tus castigos (tus «Bien» y tus «No») le parezcan iguales. Ya mencionamos esta posibilidad. Es uno de los errores más corrientes que se cometen al trabajar con niños con trastornos del desarrollo. Debes intentar «simular» el enfado o una gran dulzura. Sobreactúa. Cuanto más dramático seas, mejor. El «Bien» debe rebosar suave dulzura y bondad, y hacer que el niño sonría. El «No» debe estar lleno de sonoro enfado y amenaza, y debería hacer que se sienta ligeramente inquieto.

Otros problemas que pueden surgir pertenecen específicamente al programa que estás enseñando: Si reduces el apoyo visual al alzar cada vez menos los brazos, puede que el niño te siga imitando; alzará los brazos sólo hasta donde lo hagas tú. Si esto ocurre, apóyalo físicamente, tirándole de los brazos con suavidad hasta que los tenga completamente levantados. Después, suéltalo, y refuérzalo cuando consiga mantener los brazos levantados sin ayuda durante varios segundos. Si baja los brazos después de que lo hayas soltado, tira otra vez de ellos, y refuérzalo sólo después de varios segundos de levantamiento de brazos sin ayuda. Reduce gradual y sistemáticamente el apoyo tirándole más ligeramente de las manos, y soltándoselas antes; por ejemplo, cuando las tenga a la altura de la cabeza, después a la altura de los hombros. Sigue reforzándolo sólo por las respuestas correctas: levantar los brazos por encima de la cabeza.

También deberías estar pendiente de su tendencia a «engancharse» con el apoyo.

Con frecuencia a los niños con trastornos del desarrollo los estímulos añadidos como los apoyos les distraen en lugar de ayudarles. Por ejemplo, si mueves involuntariamente los ojos en la dirección de la respuesta deseada cuando al niño le pides que te traiga un determinado objeto, es muy probable que empiece a prestar atención a tus movimientos de los ojos, antes que a lo que dices, y aprenda las pistas equivocadas. Intenta no darle estas pistas.

La tarea de enseñar al niño debe ser placentera y gratificante para ti; una falta de entusiasmo o la insatisfacción por tu parte no contribuye a crear un buen entorno para el aprendizaje. Debes hacer descansos en la labor de enseñar. Son tan necesarios para ti como para el niño; ten cuidado de no desgastarte. Podrías organizar tu horario de enseñanza para que la familia y los amigos puedan observar cómo responde el niño a tu enseñanza. También, porque trabajas tan estrechamente con él, es posible que no te des cuenta de sus logros como los que lo observan con más distanciamiento. Los comentarios de los observadores constituyen un refuerzo para seguir adelante.

Capítulo 11

Imitación verbal.

Imitación de sonidos y palabras

El programa de este capítulo es el más difícil del libro. Describe los primeros pasos para enseñar al niño a hablar; es decir, le enseña a imitar el habla, empezando por sonidos y por palabras. La mayoría de los niños lentos tienen grandes problemas a la hora de imitar el habla. Les es más fácil aprender a imitar acciones y gestos (capítulo 8). Es recomendable que empieces pronto con este programa, y que le dediques una parte del día. La cantidad de tiempo que le vayas a dedicar depende de la importancia que le des a que el niño hable, en relación con las demás conductas que debe adquirir. Nosotros le dedicamos más o menos la mitad del tiempo lectivo, lo cual al comienzo significa que le dedicamos muchísimo tiempo, hasta más de cuatro horas diarias. Probablemente no puedas avanzar mucho con el habla si no le dedicas al menos una hora al día, preferiblemente media hora por la mañana, y otra media hora por la tarde, cuando el niño esté más en forma. Lo ideal sería que también intentaras algún tipo de entrenamiento imitativo en diferentes momentos a lo largo del día.

Es recomendable mezclar un poco el entrenamiento para que la imitación verbal se mezcle con la no verbal, las designaciones receptivas, y demás. Quizá cada tres o cinco minutos de imitación verbal podrían alternarse con algunos ensayos de conducta que el niño ya domine. Esto sirve para reducir la monotonía del entrenamiento.

La enseñanza del lenguaje es una labor compleja; nosotros aquí sólo vamos a presentar los primeros pasos. Si al niño se le da muy bien este programa, se puede consultar un libro que escribimos específicamente sobre la enseñanza del lenguaje, *The Autistic Child, Language Development through Behavior Modification* (Lovaas, 1977) (en español, Ed. Debate), que incluye un entrenamiento más complejo para los programas de lenguaje. Antes de empezar a enseñar la imitación verbal, debemos advertirte de que no todos los niños pueden aprender a hablar con este programa. Es difícil prever qué niño aprenderá con él, y cuál no. Si el niño tiene menos de seis años, y especialmente si ya produce complicadas combinaciones de consonantes y vocales, probablemente aprenda rápidamente. Sin embargo, si tiene más de seis años, y no produce sonidos o palabras con consonantes «dificiles» (k, g, b) sino simplemente una vocal de vez en cuando («oo», «aa»), nuestra experiencia nos demuestra que avanzará muy lentamente. Quizá todos los niños sean capaces de adquirir algún tipo de habla, pero puede que esto exija tales esfuerzos que el programa de imitación verbal se

haga bastante poco práctico, teniendo en cuenta todas las demás tareas que debe aprender un niño con trastornos del desarrollo. Si trabajas durante dos o tres meses con un programa de imitación verbal y el niño no avanza mucho (no es capaz de imitar cinco o más sonidos claros), quizá debas considerar reducirlo, o incluso abandonarlo. Se puede retomar más adelante. Un niño puede aprender a comunicarse eficazmente sin usar las cuerdas vocales; puede aprender a «hablar» con las manos. El capítulo 24 sobre el lenguaje gestual es para los niños que no consiguen aprender la imitación verbal. Si encuentras que el niño no aprende a hablar, dedica más tiempo al fortalecimiento de sus habilidades en otros campos.

El niño que domina la imitación verbal no aprende necesariamente a la vez el significado de los sonidos. Simplemente aprende a imitar palabras. La unidad V, «Lenguaje intermedio», contiene programas para la enseñanza del significado. Si ya ha adquirido *algún* habla ecológica, sigue siendo importante que se someta al entrenamiento de imitación verbal para que *tú* obtengas un buen control sobre sus imitaciones. Finalmente, a la vez que empieces a trabajar con los programas de lenguaje (que el niño lento probablemente nunca dominará completamente), enséñale también otras habilidades. Ya que la terminación de este programa sobre la imitación verbal requiere algún tiempo, llegados a este punto solemos iniciar al niño en nuestros programas de juego (capítulo 12). También introducimos otros programas más prácticos antes de enseñar más lenguaje. Por lo tanto, la unidad IV trata de las habilidades elementales que el niño necesita para su autocuidado, como comer y vestirse. Los programas para la enseñanza de un lenguaje más avanzado se encuentran en la unidad V. Sin embargo, debes seguir practicando el programa de imitación verbal durante parte del día, mezclándolo con programas anteriores, y los de juego. La imitación verbal es una habilidad difícil y necesitará muchísima práctica.

El programa de este capítulo se compone de cinco partes: 1) aumento de vocalizaciones; 2) control temporal de vocalizaciones; 3) imitación de sonidos; 4) imitación de sílabas y palabras; y 5) imitación de volumen, timbre y velocidad de las vocalizaciones.

Fase I: Aumento de vocalizaciones

Una vocalización es cualquier sonido producido con las cuerdas vocales, incluyendo gruñidos, risas, balbuceos y sonidos como «a» y «e». El objetivo de esta fase del programa es aumentar la incidencia de estas vocalizaciones. Puede que quieras que el niño aprenda que la verbalización será reforzada con comida y elogios, y que de él depende la cantidad de comida, elogios y otros refuerzos, según produce sonidos, para que no use su capacidad para la vocalización sólo con el fin de autoestimularse.

Paso 1: El niño y tú debéis estar sentados cara a cara, y a una distancia de medio metro a un metro. Como los niños suelen enmudecer (dejar de vocalizar) cuando sienten ansiedad, es importante que la situación sea muy amistosa y agradable. Intenta evitar la utilización de demasiados estímulos aversivos para las rabiets y la autoestimulación, porque puede callarse demasiado. Las rabiets y los autoestímulos ya deberían encontrarse en niveles manejables.

Paso 2: Di «Habla», y refuerza inmediatamente cada vocalización con elogios y con comida. Se puede repetir la indicación entre cada cinco y diez segundos. Intenta establecer un «flujo» o «ritmo natural» agradable para tus órdenes. Si lo haces bien, tu actitud agradable y amistosa, tu regulación de «Habla» y el tipo de refuerzos que empleas deberían servir de apoyo para las vocalizaciones del niño, que después podrás reforzar.

Paso 3: Si el niño no produce ningún sonido, puedes ayudarlo físicamente con cosquillas, caricias o actividades corporales (como los saltos) que pueden inducirle a vocalizar. Refuerza inmediatamente cualquier sonido que produzca. Si este tipo de apoyo no consigue producir ninguna respuesta vocal, se puede retroceder al programa de «imitación de expresiones faciales» (capítulo 8) y mezclar ese entrenamiento con los apoyos para la vocalización.

Recuerda que para casi todos los niños incluso este primer paso será muy difícil de aprender. Aunque un niño esté acostumbrado a vocalizar, tardará mucho tiempo en darse cuenta, «en cazar», que la vocalización repercute sobre ti. A ti te parece evidente que debería darse cuenta de esto rápidamente, pero no es así. Técnicamente, puede haber dos problemas: 1) su primer habla puede estar sometida a los estímulos (es decir, puede ser *respondente*) y por lo tanto difícil de someter a un control operante (es decir, al control de los refuerzos concedidos según su conducta), o 2) su primer habla ha sido una forma de autoestímulo; es decir, que se ha sentido reforzado por la gratificación sensorial que supone el acto de la vocalización en sí. El sometimiento de la conducta al control de tus refuerzos externos requiere, por lo tanto, tiempo.

Puedes considerar que la fase I ha sido superada cuando el niño produce más o menos 10 vocalizaciones por minuto, a lo largo de períodos de dos o tres minutos. En otras palabras, superas la fase cuando parece que se hace a la idea de que puede controlar la cantidad de comida y otros refuerzos tuyos por medio de su vocalización.

Fase II: Someter las vocalizaciones a un control temporal

El objetivo de la fase II es enseñar al niño a vocalizar dentro de un espacio de tres segundos después de que hayas dicho «Habla». En la fase I le enseñaste que podía controlar la cantidad de refuerzos por medio de la vocalización. Ahora le enseñarás algo un poco más complicado. Obtendrá estos refuerzos si vocaliza, pero sólo si primero *escucha* tus vocalizaciones. Es un primer paso para enseñarle a escuchar, y en cierto sentido (dentro de menos de tres segundos) recibirá un refuerzo.

Paso 1: El niño y tú debéis estar sentados cara a cara, y más o menos a una distancia de medio metro a un metro.

Paso 2: Di «Habla» y refuerza con elogios y con comida cada respuesta que se dé dentro de los tres segundos después de tu indicación. Estas pruebas deben continuar hasta que el niño dé una respuesta vocal a tu indicación dentro de un espacio de tres segundos, en diez pruebas sucesivas.

Paso 3: Ahora el intervalo entre tu orden y su respuesta debe bajar a más o menos dos segundos. Es decir, se debe producir una respuesta verbal dentro de los dos segundos después que hayas dicho «Habla».

Paso 4: Cuando haya acertado con un intervalo de dos segundos en unas diez pruebas sucesivas, el intervalo disminuye aún más: a un segundo. Cuando el niño produzca respuestas vocales en el espacio de un segundo después de oír la indicación (y cuanto antes mejor) en diez pruebas sucesivas, puedes dar por terminada la fase II y pasar a la fase III.

Las vocalizaciones «espontáneas» (es decir, aquellas que se den fuera del intervalo de tiempo que sigue a tu indicación) deben ser reforzadas con menos efusión; inclina la cabeza y di «Hablas bien». Debes reservar los grandes refuerzos (comida, besos) para las vocalizaciones que se den dentro del intervalo de tiempo especificado. Quizá algunas personas prefieran no reforzar las vocalizaciones espontáneas durante el primer entrenamiento, porque probablemente dificulten la tarea del niño. No puede distinguir cuál es la conducta que refuerzas. Es decir, si lo refuerzas por ser espontáneo, puede que no aprenda que se le reforzará por vocalizar dentro de un tiempo específico.

El entrenamiento se complica: tienes más opciones y no siempre es evidente qué línea de acción es mejor. No eres la única persona que no sabe exactamente qué hacer. Nadie tiene todos los detalles día a día; quizá ésa sea la razón por la que algunos niños aciertan con el programa de imitación, y otros no. Como no siempre sabes qué programa es mejor, inténtalo con varios. Intenta un planteamiento continuo durante unos cuantos días para ver qué tal funciona (reúne datos sobre cómo repercute sobre el niño); después cambia a otro planteamiento, y comprueba si el niño mejora. Si trabajas con un equipo, que una o dos personas enseñen un programa, que los otros intenten otro diferente, y después compara los resultados de ambos. Este método no debería confundir al niño, a no ser que cada persona intente algo diferente de un ensayo a otro. Haz experimentos. Estáte dispuesto a cometer errores. No hay modo de enterarte de qué método funciona mejor si no estás dispuesto a equivocarte. En cuanto al niño, tendrá que acostumbrarse a la incoherencia y a los errores, ya que el mundo está lleno de ellos. Es mejor que reciba sus primeras lecciones de incoherencia y de errores de ti, porque tú eres quien mejor puede ayudarle a manejar sus reacciones. *Tú* debes ser coherente a la hora de reunir datos para poder decidir qué es lo que mejor funciona. Una vez que encuentres el programa adecuado sé coherente con el entrenamiento.

Fase III: Imitación de sonidos

El objetivo de la fase III es enseñar al niño a imitar sonidos específicos, que después empleará para decir palabras. Al principio debe aprender a imitar unos diez sonidos, incluyendo al menos tres consonantes. Éste es un muestrario de sonidos:

a («aa») b («ba») f («fa»); d («da») k («ka»)
m («mm») o («oo») i («ii») u («uu») t («ta»)

Los primeros sonidos que han de ser sometidos al control imitativo pueden ser sonidos que el niño haya emitido frecuentemente cuando aumentabas sus vocalizaciones, o pueden ser sonidos que producía cuando establecías un control temporal, o sonidos «fáciles», como «aa», «mm», «oo». (Dejas s, k, g, l, etc., para más adelante, porque son sonidos más difíciles.)

El primer sonido

El siguiente procedimiento sirve para enseñar al niño a producir su primer sonido imitándote a ti.

Paso 1: Estáis sentados cara a cara a una distancia más o menos de medio metro a un metro.

Paso 2: En cada ensayo produce un sonido, como «aa».

Paso 3: En los primeros cinco ensayos, cualquier sonido que el niño produzca dentro de un espacio de tres segundos después del tuyo, y aunque sea una burda aproximación al sonido que tú produjiste, debe ser reforzado. Por ejemplo, en un entrenamiento incipiente, si tú dices «aa» y él te da «ee», es aceptable.

Paso 4: En ciertos casos, puede que el niño no consiga reproducir, ni siquiera burdamente, tu sonido. En estos casos, puedes usar apoyos visuales y/o manuales para producir una aproximación a tu vocalización.

En el *procedimiento de apoyo visual* exagera la forma de la boca cuando produzcas el sonido. Por ejemplo, al decir «aa», abre mucho la boca. Refuerza al niño por imitar la forma de la boca, aunque no vocalice. Si es necesario, ábrele la boca. Cuando haya logrado imitar la forma de tu boca, exígele que imite la forma del sonido. La vocalización resultante debería ser al menos una aproximación al sonido que tú emitiste. El procedimiento del apoyo visual se mantiene hasta que el niño se haya aproximado al sonido deseado en al menos cinco pruebas sucesivas.

En el *procedimiento de apoyo manual*, le sujetas la boca de la forma apropiada mientras que vocaliza. De este modo, puedes apoyar manualmente el sonido «mm» al sujetarle los labios mientras vocaliza. El apoyo le obliga a producir al menos una aproximación a tu sonido. Un logopeda puede hacerte muchas sugerencias sobre cómo apoyar sonidos difíciles, como una ligera mordaza para producir las consonantes «g» o «k», o sujetarle la lengua al niño con un «depresor de lenguas» para conseguir un buen «aa». El apoyo pleno se emplea hasta que haya imitado el sonido en unos cinco ensayos sucesivos. Entonces se reduce gradualmente hasta que se haya aproximado a tu vocalización sin ningún apoyo en cinco veces sucesivas.

Paso 5: Cuando se haya aproximado a tu vocalización cinco veces sucesivas, usando el procedimiento de los pasos 3 o 4, la respuesta del niño *está formada* para imitar tu vocalización más de cerca. Es decir, en los siguientes ensayos debes reforzar las respuestas que se parezcan más a tus vocalizaciones. En concreto, en una prueba dada, debes reforzar una respuesta sólo si se aproxima a tu vocalización tanto o más que la última respuesta reforzada. Sin embargo, si el niño no consigue imitar tu sonido con el suficiente acierto como para ser reforzado en una serie de intentos, retrocede y refuerza aproximaciones menos correctas para mantener «viva» su vocalización. Si no recibe suficientes elogios, perderá el interés por la tarea.

Paso 6: *La formación* de la respuesta del niño sigue hasta que éste pueda imitar correctamente el sonido que produces. Cuando haya imitado correctamente el primer sonido diez veces sucesivas, puede empezarse el entrenamiento imitativo del segundo sonido.

El segundo sonido

El segundo sonido que elijas ha de ser bastante *diferente* del primero. Por ejemplo, si primero enseñaste «aa», «mm» sería un segundo sonido apropiado.

Paso 1: Los pasos del 1 al 6 empleados para enseñar el primer sonido son los mismos que debes usar para enseñar al niño a imitar el sonido "mm".

Paso 2: Cuando haya imitado correctamente el segundo sonido «mm» diez veces sucesivas, reintroduce el primer sonido «aa». Sigue presentando los ensayos hasta que responda correctamente cinco veces sucesivas.

Paso 3: Repite los pasos 1 y 2 hasta que el niño cometa, como máximo, un error la primera vez que intente imitar cada sonido.

Paso 4: Ahora debes empezar la rotación aleatoria de los dos sonidos; por ejemplo, «aa», «mm», «aa», «mm», «mm», «aa», «aa», «aa», «mm», «aa». Si el niño pierde uno de los sonidos durante este paso, retrocede y vuelve a producirlo. Después regresa a la rotación aleatoria. Sigue presentando ensayos en rotación aleatoria hasta que te imite correctamente. Ahora ya está listo para aprender un tercer sonido.

Los sonidos del 3 al 10

Paso 1: El procedimiento para enseñar los restantes sonidos es el mismo que para los dos primeros.

Paso 2: Cuando el niño haya adquirido cada sonido nuevo, debes alternarlo al azar con los sonidos adquiridos anteriormente (para mantener intacto el aprendizaje anterior) hasta que responda correctamente.

Paso 3: Cuando sea capaz de imitar de seis a diez sonidos, debes empezar con la siguiente fase, creando sílabas y palabras. Sin embargo, sigue enseñándole a imitar los demás sonidos de la lista.

De nuevo debes ser consciente, cuando trabajes con las imitaciones verbales -un trabajo duro, tanto para ti como para el niño- que éste puede sufrir una «regresión»; es decir, volver a las rabietas y a la autoestimulación. Si es éste el caso, debes retroceder y calmarlo. No tiene ningún sentido intentar trabajar con un niño que se retuerce y no presta atención, al menos no cuando le exiges un aprendizaje difícil como la

imitación verbal. No obstante, como ya dijimos, debes tener cuidado con los estímulos aversivos en este tipo de entrenamiento.

Además, como el trabajo es muy monótono, piensa en alternarlo con diferentes indicaciones que el niño pueda cumplir acertadamente con el fin de romper la monotonía y ayudarle a conservar una sensación de éxito. Por ejemplo, de vez en cuando (más o menos cada dos minutos) dale una orden de ejecución no verbal, como «Levanta los brazos», «Tócate la tripa», o «Tócate la nariz», o haz que realice alguna acción sencilla, como ponerse de pie, o darle golpecitos a la mesa.

Fase IV: Imitación de palabras

Lista de palabras:* (Las palabras inglesas son más cortas y fonéticamente más simples, como en el caso de *up* (arriba), *down* (abajo), *bye-bye* (adiós), *tummy* (tripa), *cookie* (galleta), *open* (abrir), *go* (ir))

mama = mama

up = aúpa

dame
open =
abre

dedo
tummy = mano
tripa

papa = papa

ola
bye-bye =
adiós

eat = come

pan
cookie = galleta
bollo

pee-pee = pipí

boca
eye =
ojo

ve
go = toma
ir

milk = leche

down = baja

water = agua

baby = bebé

out = salir

Las palabras que elijas para enseñar deben componerse de sonidos que el niño pueda imitar fácilmente. Por ejemplo, sólo debes elegir «plátano» si es capaz de imitar los sonidos «plá», «ta» y «no». «Toca» debe elegirse sólo si es capaz de imitar los sonidos «to» y «ca». Es más fácil empezar con palabras que tienen

sílabas repetidas (cadenas homogéneas) como «mamá» o «papá», o sonidos muy parecidos, como «boca» o «dedo». Las palabras compuestas por sonidos muy diferentes (cadenas heterogéneas) como «leche» y «adiós» deben presentarse más tarde.

La primera palabra

Paso 1: En los primeros (20-50) ensayos, di una palabra, como «mamá», y refuerza cualquier aproximación que contenga los sonidos principales de la palabra. Así, «ma», «mam», «maa» o «mac» son aproximaciones aceptables. «Pa» es una aproximación inicial adecuada para «papá».

Paso 2: Si el niño realiza una aproximación correcta en las primeras pruebas, debes emplear el *moldeamiento* en las siguientes, para que se aproxime más a tu vocalización. Es decir, en cualquier ensayo refuerza su respuesta sólo si se aproxima a la palabra tanto o más que la última respuesta reforzada. Sigue con el procedimiento de moldeamiento hasta que la aproximación a la palabra sea lo suficientemente clara como para ser fácilmente comprensible para la mayoría de las personas. Su respuesta no tiene que ser exactamente igual a tu pronunciación; una imitación adecuada de «papá» sería «apá», o «popá».

Paso 3: Puede que en el caso de algunas palabras el niño no consiga aproximarse al modelo en las primeras pruebas. Por ejemplo, puede no ser capaz de imitar uno o más de los sonidos que componen la palabra (sonidos componentes). «Aa» constituye una aproximación inadecuada a «mamá», «sol» se expresa inadecuadamente en un intento como «su», y «go» es una aproximación inaceptable a «bueno». En estos casos, debes ayudar al niño a pronunciar con un procedimiento de moldeamiento. Divide la palabra en sus sonidos componentes y presenta cada uno con un ensayo por separado. Así, «mamá» se divide en «m»-«a»-«m»«a», «ma»-«ma», «mamá». El niño imita cada componente y se le refuerza por repetir cada uno. En la siguiente secuencia se demuestra cómo el «Bien» que dice el adulto representa el refuerzo del ejercicio, como la comida o el refuerzo social.

Adulto: «a»

Niño: «a »

Adulto:«¡Bien!...ma»

Niño:«a »

Adulto: "m"

Niño: "m"

Adulto:«¡Bien!...a»

Niño: « a »

Adulto: "m"

Niño: "m"

Adulto: (puede esperar a que el niño diga «a»).

Niño: «a»

Adulto: «¡Bien!» (repite la secuencia).

Lo que importa en este entrenamiento es que tú quieras que el niño encadene o enganche dos sonidos diferentes para que, una vez que haya producido un sonido, ése sea su pista para el siguiente. Por ejemplo, «m» se convierte en su pista para decir «a» sin que tú tengas que decir antes «a». Haces esto reduciendo gradualmente tu pista («a»), y con la esperanza de que finalmente él mismo responda sin el apoyo.

La producción de la primera palabra es un procedimiento difícil de describir con detalles, y puede que tengas que improvisar para ayudar a un niño en concreto. Por ejemplo, si estás trabajando «ma», puede que el niño te dé «aa» cuando digas «ma» porque el último sonido de «ma» es «a», lo cual para él es el sonido más fuerte; lo oyó mas recientemente que «m». Quizá te dé «ma» si dices «m». Por lo tanto, sigue diciendo «m» durante algún tiempo; después introduce *lentamente* el «a» en el «ma» reteniendo su «ma» con refuerzos.

Cuando haya llevado correctamente a cabo la secuencia durante cinco presentaciones sucesivas, en las siguientes pruebas debes aumentar el ritmo con el que se presentan los sonidos. Si aumenta el ritmo de la presentación, los refuerzos introducidos entre los sonidos componentes se irán eliminado gradualmente. Llegados a este punto, la secuencia puede ser:

Adulto:«ma»

Niño: «ma»

Adulto: «ma-ma»

Niño: «ma»

Adulto: (espera el segundo «ma» del niño o da un apoyo mínimo)

Niño: «ma»

Adulto: «¡Muy bien!»

Es importante mezclar las presentaciones de las unidades monosilábicas y bisilábicas; por ejemplo, «ma», «ma-ma», «ma-ma», «ma», con el fin de ayudarlo a discriminar entre los dos tipos de sonido. Posiblemente el niño insista en hacer pausas ligeras entre los sonidos de la palabra durante bastante tiempo (ma...ma). Sin embargo, puedes eliminar gradualmente estas pausas reforzando selectivamente sólo las veces en las que dice la palabra con menos pausas.

La segunda palabra

Elige una palabra bastante diferente de la primera. Por ejemplo, si «mamá» es la primera palabra que enseñaste, «bebé» es apropiada como segunda palabra. Puedes aceptar «baba» o «babe» como aproximaciones adecuadas. La segunda palabra, como la primera, debe consistir en sonidos que el niño pueda imitar por separado.

Debe enseñarse del mismo modo que la primera. Cuando el niño haya imitado correctamente en diez pruebas sucesivas, empieza con la rotación aleatoria de ambas. Usa la rotación aleatoria del modo que describimos antes. Presenta la primera palabra. Sigue presentándola hasta que la haya imitado correctamente en cinco ensayos sucesivos. Puede que tengas que apoyar la palabra en los primeros ensayos dividiéndola en sonidos menores, como hiciste en el entrenamiento inicial. Ahora reintroduce la segunda palabra. Sigue haciendo ensayos hasta que el niño responda correctamente en cinco sucesivos. Después, presenta ambas palabras hasta que cometa, como mucho, un error la primera vez que presentas cada una. Somete el orden de presentación de ambas a una rotación aleatoria.

De la tercera a la décima palabra

El procedimiento para enseñar las demás palabras de la lista es el mismo que usaste para enseñar las dos primeras. Después de que el niño aprenda a imitar cada palabra nueva, debes mezclar las presentaciones de la nueva con las de las que aprendió anteriormente, utilizando la rotación aleatoria hasta que responda correctamente.

Cuando sea capaz de imitar diez palabras de un modo coherente, debes iniciar la siguiente fase: imitación de volumen, tono y velocidad. A la vez, sin embargo, el niño debe aprender a imitar las demás palabras de la lista, los nombres de las personas con las que se relaciona regularmente, y cualquier otro nombre que sea funcional y útil para él en su entorno, como "Toma", «Dame» y «Quiero».

La introducción de otras palabras

Cuando formes palabras que contengan unidades de sonido diferentes, empieza con la última unidad y trabaja hacia atrás. Esto se denomina «encadenamiento hacia atrás». Por ejemplo, si trabajas con «mami», enseña primero «mi» y después une «ma-mi». Si enseñas «toma», «ma» suele ser suficiente al principio para que el niño consiga su refuerzo; más adelante exígele que diga «toma». Normalmente, ocurrirá que cuando separes una palabra así sonará «mecánica» o torpe al principio, casi como si fueran dos palabras separadas. No te preocupes; a la larga acabarás reforzándolo por realizar aproximaciones mejores, con lo cual, al final, sonará normal.

Acuérdate de enseñarle palabras funcionales; es decir, palabras que pueda usar para satisfacer sus necesidades y deseos. Por ejemplo, «silla» es útil, porque se le puede enseñar que tiene que decirlo para poderse sentar en la silla. «Bueno» es útil, porque cuando lo diga tú le darás algo bueno de comer. «Toma» es útil porque se le puede enseñar que cuando lo diga tú cogerás el objeto que él te quiere dar.

A muchos niños les oírás decir algunas palabras antes de empezar el entrenamiento, pero no las dicen cuando tú se lo pides, y pocas veces usan la palabra de un modo apropiado. Nuestro consejo es que intentes controlar estas palabras, y si eso no funciona, retrocede, simplifica las cosas y recupera el control. Exige sonidos y/o palabras sencillas para empezar, y consigue primero una imitación; después, amplía.

Finalmente, presenta muchos ensayos informales de palabras y sonidos que el niño pueda imitar. Hazlo en todas partes, y preséntalo como un juego divertido, con la esperanza de que aprenda a disfrutar de sus imitaciones. Si lo hace, acabará siendo «ecolálico», lo cual es bueno, porque «jugará» con el habla, te imitará mucho, incluso si no entiende lo que dice (más adelante puedes enseñarle el significado). Si no empieza a imitar espontáneamente, y cada palabra le cuesta mucho, incluso después de varios meses de entrenamiento, tienes un niño que probablemente no va a hablar mucho. Tendrás que suplementar su habla con signos manuales, que describimos en el capítulo 24. Sin embargo, no te preocupes demasiado; algunas personas se las arreglan muy bien sin hablar mucho.

Fase V: Imitación del volumen, del tono y de la velocidad

Cuando el niño aprenda a imitar sus primeras palabras, puede tener problemas con el volumen, el tono y la velocidad. Estos problemas pueden solucionarse con el moldeado.

Imitación del volumen

Paso 1: Empieza por emitir, con voz muy alta, uno de los sonidos que el niño ya sepa imitar. Refuézalo simplemente por imitar el sonido en el primer ensayo. En los siguientes, moldéalo para que produzca el mismo volumen que tú. Es decir, en cada ensayo sucesivo lo refuerzas sólo si imita el sonido correctamente y si el volumen de su respuesta es tan alto o más que el volumen de la última respuesta que reforzaste. Quizá intentes apoyar un volumen alto haciendo que el niño se anime y se mueva, o con gestos que induzcan a un volumen alto, como un director de orquesta. El entrenamiento sigue hasta que acierte a encontrar el mismo volumen.

Paso 2: Produce un segundo sonido en forma de susurro. Subraya el carácter bajo del volumen con una actitud tranquila y relajada, relájate tú mismo y haz que se relaje el niño. Coloca tus dedos en sus labios. El niño tan sólo se reforzará si te imita el sonido correctamente y si el volumen de su respuesta es tan bajo, o más, que el de la última respuesta reforzada. Continúa el entrenamiento hasta que pueda imitar un susurro.

Paso 3: Ahora debes rotar el sonido fuerte y el débil al azar. Presenta el sonido fuerte con su apoyo (los gestos) y el débil con movimientos suaves y tranquilos. Ve reduciendo gradualmente estos apoyos. Alterna y varía los dos sonidos. El ejercicio sigue hasta que el niño pueda cambiar fácilmente de fuerte a débil.

Paso 4: Ahora introduce y practica nuevos sonidos, uno por uno, con un volumen fuerte o débil. Sigue hasta que sea capaz de imitar cada sonido nuevo con el volumen apropiado.

Paso 5: Cuando pueda reproducir el volumen del sonido la primera vez que lo oye, debes empezar a presentar palabras que sepa imitar con el fin de generalizar la imitación del volumen a las palabras. El ejercicio continúa hasta que el niño pueda imitar el volumen con el que pronuncias una palabra la primera vez que la oye.

Paso 6: Si quieres ser especialmente sofisticado en este punto, puedes enseñarle el significado de las palabras "fuerte" y «débil». Di «fuerte» con voz muy alta y refuerza al niño por imitarte. Di «débil» en un susurro; refuerza como antes. Considera ahora que tu volumen (nivel de decibelios) es un apoyo para el suyo, con lo cual quizá debas reducir el volumen para acabar diciendo «fuerte» y «débil» con la misma fuerza, mientras que con refuerzos mantienes sus dos volúmenes diferentes. Es decir, que da el nivel apropiado de decibelios cuando dices «fuerte» o «débil» aun cuando mantienes el mismo nivel de decibelios.

Imitación del tono

El procedimiento para enseñar esta imitación se parece mucho al que empleaste para enseñar al niño a imitar el volumen.

Paso 1: Empieza por emitir, con un tono alto, un sonido que el niño sea capaz de imitar. A lo largo de una serie de pruebas, forma su respuesta para que se parezca a tu tono. (Es decir, reforzando aproximaciones cada vez más cercanas a tu tono.)

Paso 2: Presenta un segundo sonido que el niño sea capaz de imitar; esta vez con un tono *bajo*. De nuevo, forma la respuesta para que se parezca a tu tono.

Paso 3: Ahora presentas los dos sonidos en rotación aleatoria. El ejercicio sigue hasta que el niño cambie fácilmente de tono.

Paso 4: Ahora introduce nuevos sonidos. Sigue con el ejercicio hasta que el niño pueda imitar el tono de un sonido la primera vez que lo oye.

Paso 5: Cuando sea capaz de imitar el tono de los sonidos la primera vez que los oye, empieza a presentar tres sonidos, como por ejemplo «da-di-da», diciendo los sonidos con tonos diferentes (bajo-alto-bajo). Forma su respuesta hasta que sea capaz de imitar el modelo que has producido. Cuando domine un modelo de tres sonidos, introduce otro de tonos diferentes, y vuelve a formar los tonos del niño para que se asemejen al modelo. Introduce nuevos modelos de tres sonidos y forma sus respuestas hasta que pueda imitar el modelo la primera vez que se lo presentas.

Imitación de la velocidad

Paso 1: Empieza por emitir un sonido que el niño pueda imitar; repítelo de tres a cuatro veces. Un modelo típico es «ba-ba-ba» o «mi-mi-mi». Como cuando le enseñabas a imitar el tono o el volumen, exígele primero que imite sólo los sonidos del modelo, y después moldéalo gradualmente con ensayos, para que imite la velocidad con la que pronuncias el modelo.

Paso 2: Ahora presenta lentamente un segundo modelo. Después presenta los dos en rotación aleatoria hasta que el niño sea capaz de cambiar fácilmente de velocidad.

Paso 3 Presenta nuevos modelos rápida o lentamente, y moldea la respuesta del niño hasta que reproduzca tu velocidad. Introduce nuevos modelos hasta que pueda imitar la velocidad con la que pronuncias un modelo la primera vez que lo oye.

Paso 4: Ahora debes presentar aquellas palabras que el niño sepa imitar, y exigirle que imite la velocidad con la que las pronuncias, además de imitarlas en sí.

Capítulo 12

Habilidades apropiadas de juego

Este capítulo presenta un programa para el aprovechamiento de las habilidades de imitación no verbal ya adquiridas por el niño, como base para usar juguetes, participar en actividades recreativas y realizar labores artísticas. También damos algunas pistas para la selección de aquellos juguetes que parecen facilitar el aprendizaje de las habilidades de juego en las personas con trastornos del desarrollo.

En nuestros programas de tratamiento descubrimos rápidamente que con la imitación era posible enseñar al niño con trastornos del desarrollo toda una serie de conductas complejas que de otro modo serían casi imposibles de enseñar. Parece que esto es especialmente cierto a la hora de enseñarle a hablar. Si no le enseñaras primero a imitar sonidos, es poco probable que pudieras enseñarle a hablar, a usar palabras y frases, o a emplear un lenguaje significativo. Por la misma razón, el aprendizaje de las habilidades complejas y necesarias para usar juguetes, dibujar, y las habilidades personales, siempre va precedido de un entrenamiento intensivo en imitación de conductas más sencillas (descrito en el capítulo 8). Si el niño no es capaz de imitar correctamente las conductas sencillas, probablemente no lo sea tampoco de alcanzar muchas de las metas que apuntamos en este capítulo. Recuerda también que los primeros programas sobre la imitación suelen constituir una solución parcial para el tipo de entrenamiento que necesita para adquirir habilidades de juego, deportivas y artísticas. Aunque imite a un adulto de muchas maneras, siempre habrá conductas demasiado nuevas para él, y que tendrás que enseñarle por separado. Presentamos ejemplos de estas conductas a lo largo del capítulo.

Llegado este punto, ya deberías comprender bastante bien los pasos elementales del moldeado, con lo cual los programas que subyacen a las habilidades de juego, deportivas y artísticas no son tan detallados como los anteriores. Más bien tomaremos especial nota de las dificultades que puedan surgir cuando enseñes estos programas en concreto.

Antes de empezar a enseñar la primera actividad, ten en cuenta que algunos niños desarrollan un interés especial por ciertas actividades. En otras palabras, la conducta acaba siendo autorreforzante, lo cual significa que el niño está en plena forma para empezar a aprender; sin embargo, a algunos niños les trae sin cuidado la actividad del aprendizaje. No lo sabrás hasta que el niño haya sido expuesto a la tarea y haya adquirido algún conocimiento de ella. Si sigue sin mostrar interés, incluso después de haberla trabajado bastante tiempo, realmente no tiene mucho sentido seguir con ella en ese momento; quizá se puede retomar más adelante. Después de enseñar varias de las actividades que describimos en el capítulo, es probable que le acabe gustando una o más. Tu objetivo debe ser enseñar alguna actividad constructiva que parezca «apropiada», que adquiera sus propias características reforzantes y reemplace la conducta estereotipada, ritualista e inapropiada que se denomina autoestímulo. Con toda probabilidad, los juegos, el arte y los deportes son inherentemente autoestimulantes. Es decir, armar un rompecabezas, meter canastas y bailar realmente no solucionan ninguno de los problemas del mundo, pero son agradables (para algunas personas). La tarea en sí genera una especie de gratificación sensorial que sirve para mantener el interés del niño. El truco es enseñarle formas apropiadas de conductas autoestimulantes, que reemplazarán formas inapropiadas y socialmente inaceptables de esas conductas.

Jugar con cubos

Una actividad muy útil para cualquier niño, y que constituye una de las tareas más fáciles de aprender, es la construcción con cubos. Dada la naturaleza de esta actividad, asegúrate de que dispones de series dobles de cubos. Cuando juegues con un tipo especial de cubo, el niño jugará con el mismo tipo. Querrás enseñarle a construir determinadas estructuras con los cubos; después le permites que construya su estructura usando la tuya como modelo. Con el tiempo, se espera que puedas decirle «Ve a jugar con los cubos», o que incluso lo haga por iniciativa propia, y construya las estructuras que le has enseñado con tus modelos. De este modo puedes enseñarle a jugar independientemente (actividad que comentaremos más adelante en este capítulo); es decir, puedes enseñarle a jugar constructivamente con los materiales de su entorno sin tu supervisión y dirección constantes.

Para preparar el aprendizaje de esta actividad, tú y el niño debéis sentaros cara a cara en una mesa lo suficientemente ancha para tener una buena separación entre dos áreas de trabajo (de 50 cm cada una), pero lo suficientemente pequeña para proporcionar un acceso fácil al surtido de cubos, para que haya más posibilidades de elección. Si la mesa no acomoda dos áreas de trabajo separadas, sentaros en el suelo, que debe estar libre de objetos innecesarios. También sirve, con tal de que el niño tenga una visión clara de su área de trabajo y de la tuya.

Paso 1: Coge un cubo de la pila y ponlo delante de ti. Coloca otro parecido delante del niño. Al enseñar esta conducta, como al enseñar otras, debes empezar con la forma más sencilla. Esta puede ser simplemente tocar el cubo y enseñar al niño a tocar el suyo. Puedes empezar con la indicación «Haz esto», y tocar el cubo, apoyar al niño para que toque el suyo, reforzarlo y reducir gradualmente el apoyo. Al principio es posible que toque tu cubo, pero debes reforzar y apoyarlo para que toque el *suyo*. Con el tiempo podrás tocar tu cubo y él tocará el suyo. Entonces sigue con conductas más complejas, como levantar el cubo y soltarlo. Apoya y refuérzalo por imitar tu conducta como antes. Quizá el próximo paso deba ser levantar el cubo y golpear con él la mesa o el suelo un par de veces. Después apoya al niño para que haga lo mismo, y reduce el apoyo hasta que domine la tarea.

Paso 2: Ahora enséñale a manejar dos cubos. Puedes empezar por colocar dos cubos delante de ti, y otros dos parecidos delante de él. Toca primero uno y luego otro. Apóyalo para que haga lo mismo; reduce el apoyo y refuérzalo de tal manera que, una vez que hayas tocado el primer cubo y después el segundo, él haga lo mismo. Una extensión sencilla de este tipo de actividad se da cuando coges un cubo y lo pones encima de otro justo enfrente de ti, y después refuerzas y apoyas al niño para que haga lo mismo con sus cubos. Una vez que pueda imitarte, pasa a usar tres o cuatro, para que te imite en la construcción de una «torre».

Paso 3: Una vez que el niño haya empezado a mover los cubos y a disponerlos para hacer una torre, será relativamente sencillo ordenar tus cubos para construir estructuras más imaginativas, como un «puente». Esta tarea en concreto requiere que tú enseñes cómo se construye el puente. Con movimientos nítidos y diferenciados, coloca dos cubos juntos y pon otro encima, tocando los dos cubos que se encuentran debajo. Apoya y refuérzalo por hacer lo mismo. Quizá sea útil que le digas «Haz esto» o «Haz lo mismo que yo», porque puede servir inicialmente como «señal de comienzo», que le avisa para que preste atención a lo que haces. Una vez que haya aprendido a imitar los movimientos por separado, «condensa» la imitación completando tu estructura antes de permitirle que empiece. Ahora le estás enseñando a imitar «productos finales», no sólo movimientos separados. Una vez que haya construido un puente de esta manera, podría hacer otro con una torre al lado. Después puede aprender a imitar tu construcción de una casa (ocho cubos o más, conformando un rectángulo), después una casa junto a un puente y con una torre al lado, etc. Si consigues varias estructuras de este tipo, puedes introducir objetos nuevos, como por ejemplo una muñeca, que colocarás dentro de la «casa», o poniendo una vaca de juguete dentro del «corral».

Paso 4: Es posible que este paso tenga que esperar a que el niño complete la unidad V (Lenguaje intermedio). Una vez que haya adquirido las conductas para construir en imitación tuya, puedes retirar tu estructura y pedirle que la reproduzca. Gradualmente, cuando la haya construido (una torre, por ejemplo), enséñale a llamarla «torre». Mientras estás reduciendo el apoyo, enséñale a seguir la indicación «Construye una torre». El objetivo de este paso es controlar verbalmente su uso de los juguetes, para que con sólo darle una indicación él haga lo que tú quieres. Así no tendrás que llevar a cabo todo el trabajo.

El tipo de combinaciones y creaciones que puedes hacer con cubos y otros objetos (animales de juguete, figuritas, arcilla) pueden ser bastante complejas e imaginativas. Has iniciado el aprendizaje de cómo jugar apropiadamente.

Jugar con juguetes

Una de las primeras tareas de la enseñanza de apropiadas habilidades de juego es la de enseñar al niño a usar juguetes sencillos como muñecas y camiones. De nuevo, como hiciste para jugar con los cubos, compra dos de cada juguete. Si quieres enseñarle al niño a jugar con muñecas, los primeros pasos serán muy sencillos. Coge tu muñeca y ayúdale para que haga lo mismo con la suya. Reduce y refuerza hasta que coja su muñeca como respuesta a tu indicación («Haz esto» o «Vamos a jugar a las muñecas»). En pasos sucesivos podrás también coger la muñeca en brazos, y ayudar al niño a hacer lo mismo con la suya. Otros pasos incluyen acunarla, acariciarle la espalda, tumbarla, tajarla con una manta y darle de comer. Acuérdate de apoyar cuando sea necesario y de reforzar. Después enséñale a lavarla y a vestirla, a colocarla sobre el orinal, etc. Recuerda que cada una de estas conductas es bastante compleja. Lo ideal es que puedas enseñarle a realizar estas conductas por medio de la imitación, porque cuanto más te pueda imitar, más aprenderá de ti.

Se espera que ahora puedas tener ideas para enseñarle a jugar de un modo parecido con un camión o con cualquier otro juguete. Un camión hace muchas cosas: se para y anda, puede atravesar una ciudad (hecha de cubos), se le puede echar gasolina, se lo puede cargar y descargar. Quizá quieras verbalizar tus acciones enseñándole (si puedes) a describir sus propias conductas cuando juega. Cuantos más programas puedas llevar a cabo a la vez, tanto mejor para todos. Acuérdate de empezar con una tarea sencilla, como simplemente mover el camión hacia adelante y hacia atrás.

La ventaja de tener series dobles de juguetes o de objetos es que el niño no tiene que «recordar» lo que le has mandado; un juguete está a su alcance inmediato para que lo use imitándote. Conforme vaya dominando estas imitaciones, es posible que quieras aplazar, en pasos graduales, la ejecución de su tarea, para que el intervalo entre tu conducta y la suya se alargue progresivamente. Esto se hace con el fin de que finalmente

sólo se requiera una serie de objetos para los juegos. Tú llevas a cabo la tarea primero, después le pasas el juguete al niño, y le pides que haga lo mismo. Este tipo de aplazamiento entre tu conducta y la suya requiere que recuerde lo que hiciste. La memoria, el almacenamiento de tal información, probablemente se aprenda, y existen todos los indicios de que el niño también puede aprender a almacenarla.

Participación en actividades recreativas

Una vez que le hayas «cogido el tranquillo» al juego imitativo, tras usar cubos, muñecas y camiones, es bastante fácil ampliar esta conducta para abarcar actividades como los deportes y el baile. Supón que quieras enseñarle al niño a jugar con una pelota de baloncesto. Consigue dos pelotas, y coge la tuya mientras le dices «Haz esto»; apoya y refuerza como antes. Suelta tu pelota y vuélvela a coger, e indícale que haga lo mismo. En algunas actividades usarás mucha imitación directa, pero también quedará claro, cuando te pongas en marcha, que para algunas de las tareas más difíciles tendrás que llevar a cabo mucho *moldeado manual* (es decir, guiar físicamente al niño a través de la secuencia de actos que quieres que lleve a cabo, y después reforzarlo por hacerlo). Supón que le vas a enseñar a coger una pelota después de que ésta haya botado en el suelo. Casi invariablemente, tendrás que enseñarle a cogerla como un acto separado. Que el niño estire los brazos para que tú puedas colocarle la pelota en las manos. Refuézalo. Después, muy lentamente, y en pasos graduales, lánzase la pelota mientras aumentas las distancias (4cm, 12 cm, y después, 50 cm o 1 m). Es decir, quizá tengas que *moldear manualmente* algunos de los componentes del tipo de acto imitativo que intentas enseñar. Si te interesa enseñarle a meter canastas, primero enséñale a botar la pelota contra la pared, y después, con una canasta a la altura de los ojos, enséñale a meter la pelota por el aro, levantando gradualmente la canasta en pequeños pasos (12cm a la vez) hasta que finalmente tenga que lanzar la pelota al aire para que caiga por el aro.

Esto puede parecer una tarea terriblemente ardua, y un modo muy poco práctico de enseñar al niño a jugar al baloncesto. Lo es. Con algunos niños simplemente no tiene ningún resultado, pero es sorprendente que para otros meter canastas acaba siendo una actividad reforzante, y algunos acaban siendo bastante expertos. No hay forma de saberlo si no lo intentas.

Si el niño no es ningún portento a la hora de meter canastas, quizá sea un gran bailarín. A muchos niños con trastornos del desarrollo les encanta la música, y muchos tienen un gran sentido del ritmo. Para ellos es relativamente fácil aprender a bailar como respuesta a una música. Ponle su disco preferido, ponte delante de él, dile «Haz esto» y empieza con algo muy sencillo, como balancearte de un pie a otro. Ayúdalo si es necesario. En pasos graduales, introduce conductas más complejas, como mover el pie hacia adelante y hacia atrás, doblar las rodillas, torcer el cuerpo hacia la izquierda y después inclinar la cabeza a la derecha y dar un giro completo. De nuevo, si no te imita, ayúdalo para poner en marcha la conducta. Muévelo físicamente.

Como comprobarás cuando empieces a enseñar a bailar, a algunos niños les encanta esta actividad, y se les acaba dando muy bien, mientras otros nunca terminan de «cogerle el tranquillo». Los niños son diferentes: a algunos se les dan bien algunas cosas, y otros, otras. En este sentido tu niño es como todo el mundo.

Hay muchas conductas útiles y divertidas que puedes enseñarle moldeando primero la conducta, y después apoyando y reforzándolo para que reproduzca tu modelo. A veces tienes que ser un actor para interpretar los tipos de conductas que servirán para acabar con esa apariencia plástica y rígida que caracteriza a muchos niños con trastornos del desarrollo. Frecuentemente se comportan con poca expresividad, y tú tendrás que enseñarles a ser expresivos.

Los programas para la construcción con cubos y jugar con muñecas y camiones, así como los comienzos de la gimnasia y de la danza son ejemplos de cómo puedes enseñarle a participar en actividades recreativas. Es prácticamente imposible escribir un manual de entrenamiento que incluya todos los juegos y las actividades recreativas que puedes enseñarle. Tampoco hace falta. Lo que importa es que los adultos con los que se relaciona el niño elaboren programas individuales para que se cumplan las necesidades y los objetivos de un niño en concreto.

Dibujar y escribir

Éstas son conductas complejas que pueden enseñarse como una ampliación del entrenamiento en imitación no verbal. Comentamos en detalle el programa de dibujo. El programa para escribir es muy parecido, y sigue naturalmente al del dibujo. El objetivo final de este programa es enseñar al niño las suficientes habilidades para poder dibujar figuras y objetos reconocibles como respuesta a la indicación «Hazme un dibujo», o a cojer un rotulador y dibujar cuando vea rotuladores y papel. Puede dibujar figuras aprendidas por medio de la imitación; también es posible que haga dibujos originales y creativos. Como los niños normales, los niños con trastornos del desarrollo varían mucho en cuanto a su interés por el dibujo. Algunos son tremendamente creativos, y producen figuras interesantes, obras de interés; no sabrás si el niño es capaz de esto hasta que lo pongas en marcha.

Dibujar

Paso 1: *Calcar*. Con un lápiz, dibuja una sola línea horizontal sobre un papel. Dale un rotulador al niño y ayúdalo para que calque directamente sobre tu línea. Di «Haz esto», y guíale la mano con el rotulador por la línea. Después, elógielo por «trabajar» o «dibujar bien». Repite el procedimiento mientras reduces gradualmente los apoyos. Puede que no mire al dibujo, sino que se fija en alguna otra cosa que no sea la tarea. Está claro que debe mirar lo que haces, y tendrás que atraer su atención al papel, a la línea y al rotulador. Como en las demás tareas que has enseñado, ayúdalo a prestar atención al reforzarlo positivamente cuando acierte, y amonestándolo (o al menos reteniendo los refuerzos positivos) por equivocarse. Cuando pueda calcar sin problemas tu línea, dibuja otra, y dile que calque las dos. Después que sea capaz de esto, haz que calque una sola línea vertical. Aunque sepa calcar líneas horizontales, las verticales suponen una nueva experiencia. Una vez que sepa discriminar y calcar líneas verticales y horizontales, que calque líneas verticales dobles, y luego líneas que se crucen. Se le puede enseñar a calcar formas como cuadrados, triángulos y círculos; con el tiempo será capaz de calcar figuras cúbicas.

Acuérdate de elogiarlo por calcar tus líneas correctamente, y de amonestarle cuando responda incorrectamente o no preste atención a los materiales que tiene delante. Además, antes de seguir con una tarea más compleja (por ejemplo, pasar de una sola línea vertical a líneas verticales dobles), asegúrate de que domina la tarea anterior y puede calcar tu(s) línea(s) sin ningún tipo de apoyo. El tiempo necesario para aprender las tareas descritas en este paso varía considerablemente de un niño a otro. Algunos aprenden en pocos minutos, mientras que otros pueden necesitar un mes de paciente enseñanza.

Paso 2: *Copiar*. Empieza a enseñar al niño a copiar o a imitar tus líneas, en lugar de pedirle que las calque. Es decir, debe dibujar sus líneas junto, debajo o encima de las tuyas. Como en el paso 1, gradúa el material en pasos muy pequeños, empezando por líneas únicas y horizontales, pasando a líneas horizontales dobles, después a líneas verticales únicas, líneas verticales dobles, líneas que se cruzan, triángulos, cuadrados y, finalmente, figuras cúbicas.

Puede que en este punto encuentres que es más fácil dibujar usando una pizarra sobre una mesa. Eso proporcionará al niño todos los materiales de dibujo necesarios en un mismo lugar.

Paso 3: *Copias avanzadas*. Usando las habilidades adquiridas en los dos pasos anteriores, el niño puede imitar tus dibujos de diferentes formas geométricas, y después puede pasar a copiar pequeños animales y plantas, como perros, gatos, flores y, finalmente, objetos más grandes y complejos, como figuras humanas, casas y trenes.

Ahora puedes empezar a hacer que el niño imite tu uso del color. Por ejemplo, dibujas una flor con rotuladores rojos, amarillos, verdes y naranjas, y le pides que imite correctamente tu uso de estos colores.

Paso 4: *Dibujos originales*. Los dibujos originales son bastante complejos; puede que tengas que esperar a terminar la unidad V. Una vez que el niño haya aprendido los componentes necesarios para el dibujo imitativo, la conducta puede ir más allá de una imitación de tu dibujo como respuesta a una indicación verbal como «Hazme un dibujo». Es posible que al principio esto requiera que lo apoyes cogiéndole la mano y guiándosela en las primeras fases de un dibujo. Reduce lentamente tu apoyo manual para que pueda hacer un dibujo propio cuando se lo pides.

Esta conducta puede controlarse gradualmente en contextos de estímulos más apropiados (que no sean «Hazme un dibujo»), como cuando ve objetos en su entorno, ya en su forma concreta o en una representación simbólica. Ahora puede quedar claro si el niño siente un gran interés por un área en concreto. Por ejemplo, puede mostrar afinidad por dibujar animales, o interés por secuencias de objetos, como números o las letras del alfabeto. Un interés de suficiente intensidad puede proporcionarle una «fuente interna de motivación», que aumentará muchísimo la eficacia de tu atención y tus elogios. Para ser coherentes, probablemente deberíamos considerar el fenómeno como una manifestación avanzada de autoestímulo. Además, las habilidades de dibujo adquiridas hasta ahora pueden ser tan placenteras para el niño que sea posible entrenarlo para que ocupe su tiempo libre con este tipo de juego apropiado, en lugar de con otras formas inapropiadas de conducta autoestimulante.

Escribir

El programa para enseñar al niño a escribir puede estructurarse de un modo muy parecido al que usaste para dibujar. Primero enséñale a calcar líneas y curvas horizontales y verticales, como en el paso 1. Después pasa a calcar, y finalmente a copiar, letras. Cuando domine estas habilidades, enséñale a copiar, y después a escribir, sus propias palabras o frases sencillas.

Juego independiente

Todos los procedimientos descritos hasta ahora han sido llevados a cabo en presencia de un adulto. Probablemente hará falta observar al niño cuando se encuentre solo; con demasiada frecuencia, los niños regresan a la falta de atención o al autoestímulo inapropiado cuando se les deja solos. Por lo tanto, debes empezar a enseñarle a seguir con las actividades del capítulo cuando no haya ningún adulto delante.

El aprendizaje del juego apropiado e independiente puede plantearse de la siguiente manera. Primero, enseña al niño a usar juguetes en tu presencia, pero sin tu participación activa. Enséñale a jugar con dos juguetes y después añade más hasta que todos los juguetes a mano hayan sido introducidos. Quizá quieras indicarle que complete algunas tareas sencillas, como «Construye un puente» o «Dibuja una flor». Cuando empiece a jugar, aléjate gradualmente, sentándote a una distancia cada vez mayor, abandonando finalmente la habitación, para que se quede solo un momento. Si la(s) tarea(s) ha(n) sido completada(s) o trabaja con élla(s) a tu vuelta, refuézalo efusivamente. Si *no* termina la tarea, amonéstale, pídele que la vuelva a realizar, y apoya su juego, quedándote en la puerta o cerca de él durante un período de tiempo más corto. En pasos graduales, puedes aumentar el número y la complejidad de las tareas exigidas y el tiempo permitido para completarlas. Durante este tiempo, de vez en cuando, puedes dejarlo solo con materiales de juego (libro para colorear, rotuladores, papel, recortes de revistas y rompecabezas) *sin indicaciones*, para que la simple presencia de estos juguetes empiece a provocar sus juegos. En estas ocasiones debes observarlo lo más disimuladamente posible, y permitir que no se le supervise sólo mientras emplee adecuadamente los materiales. Si sigue parado durante más de cinco minutos, o se dedica a conductas inapropiadas, como el autoestímulo, durante un total de 15 segundos, retíralo de la habitación y pon fin al juego; quizá convenga que hagas algo que no le guste demasiado, como obligarle a realizar tareas domésticas o ejercicios lingüísticos difíciles. Deberías poder aumentar gradualmente la cantidad de tiempo que el niño permanece ocupado en la habitación, realizando juegos apropiados e independientes. Aunque te cueste algún esfuerzo enseñarle las reglas de este tipo de juegos, debería quedar claro que, una vez que haya aprendido qué es lo que esperas, sea capaz de disfrutar de ellos, como cualquier otro niño.

Selección de juguetes

No hay demasiados datos sobre la selección de juguetes; es decir, sobre si se puede conseguir que los niños jueguen más con determinados juguetes. Sin embargo, pensamos que valdría la pena prestar más atención a esta selección. Sugerimos que muchos niños con problemas de desarrollo pasan gran parte del tiempo llevando a cabo conductas primitivas, repetitivas y monótonas, en un aparente intento de proporcionarse un necesario estímulo auditivo, visual, vestibular, propioceptivo y táctil. Ya hemos argumentado que una de las metas de un buen programa de manipulación de juguetes debe ser la sustitución, con juegos apropiados, de las conductas más grotescas. Es decir, que indudablemente hay juguetes que «canalizan» o sustituyen una forma inapropiada de autoestímulo (por ejemplo, balancearse) por otra más apropiada. En otras palabras, puedes proporcionar al niño los refuerzos necesarios (visuales, auditivos, vestibulares) enseñándole a jugar con juguetes en lugar de comportarse de un modo grotesco.

Hill y McMackin del Lynne Developmental Center en Dallas, Texas, recomendaron que el niño fuera observado y se tomara nota de sus diferentes formas de conducta autoestimulante para clasificar los tipos de estímulo sensorial que busca. Se han desarrollado las siguientes categorías, incluyendo ejemplos de las conductas inapropiadas:

Estímulo visual: el niño mira fijamente a las luces, se fija en objetos rotatorios, se mira las manos, agita los dedos delante de los ojos.

Estímulo auditivo: vocaliza, tararea, chasquea la lengua, golpea los muebles.

Estímulo táctil: se acaricia el cuerpo, se pellizca, se mete los dedos en la boca.

Estímulo vestibular: se balancea, bota, da giros.

Estímulo propioceptivo: adopta extrañas posturas; camina sobre las puntas de los pies, inclina la cabeza hacia un lado.

Hill y McMackin proponen que una selección inicial de juguetes para reducir el autoestímulo *visual de* incluir juguetes como linternas, luces giratorias, ruedas, un reloj de arena, pelotas magnéticas que se balanceen, una máquina de billar, un caleidoscopio, trompos y juguetes a los que se les pueda dar cuerda. Para los niños que jueguen con trozos de cuerda, intenta juegos con cañas de pescar o marionetas.

Para reemplazar los estímulos *auditivos* elige juguetes que hagan ruido. Por ejemplo, usa campanas, pitos, juguetes que hablen, timbres, un piano de juguete, cajas de música, una radio, secadores, estetoscopios y música de cualquier tipo.

Para reemplazar los estímulos *táctiles*, elige objetos que rocen el cuerpo. Puedes usar plastilina, vibradores, esponjas, juguetes de peluche, marionetas, chicle, pinturas corporales y mantas.

Para sustituir los estímulos *vestibulares* y *proprioceptivos*, intenta elegir objetos que reproduzcan el movimiento o la posición. Por ejemplo, caballitos de balancín, una mecedora, grandes pelotas para la fisioterapia, toneles para rodar encima y dentro de ellos, carros, una silla giratoria de oficina, una hamaca, y muchos elementos de los equipos de patios de juegos, como columpios y trampolines.

Muchos de estos juguetes y objetos serán «objetos preferidos» desde el momento que el niño se familiarice con ellos. Sin embargo, puede que tengas que proporcionarle refuerzos extrínsecos (comida o elogios) para que maneje ciertos juguetes. Es difícil determinar el tiempo durante el cual debes mantener al niño bajo el estímulo de los refuerzos extrínsecos por «jugar bien» antes de que el valor reforzante del juguete en sí

«entre en acción». Puede que lo mejor sea intentar juguetes diferentes durante este período de entrenamiento y de «exposición», dedicando más de una semana a cada juguete.

Si un niño le coge bastante cariño a un juguete o a una actividad (como la música), es posible que el acceso a ese juguete o esa actividad constituya su premio por dedicarse a alguna conducta que no le guste demasiado. Por ejemplo, usar un juguete, aunque sólo sean unos pocos segundos, puede ser su refuerzo por sentarse tranquilamente en una silla y aprender una tarea necesaria para un mejor funcionamiento social.

Hill y McMackin también proponen un útil procedimiento de moldeado en una determinada actividad de juego. Por ejemplo, un niño que balancea mucho el cuerpo puede ser colocado en una mecedora; se le refuerza por balancearse allí. Después, con pasos graduales se le enseña a ponerse junto a una silla y a mecer una muñeca que esté en ella, después a acunar a la muñeca en una cunita, después a empujar a otro niño en un columpio. De este modo, puede haber una progresión y una elaboración en los juegos.

Ten en cuenta que ningún niño se interesaría por un juguete si no se le expusiera a él. Recuerda también que *algunos* niños retrasados realizan juegos complicados, como cuando arman enrevesados rompecabezas, eligen músicas complejas, o manipulan números a un nivel avanzado. Estos son ejemplos de las «islas de competencia», o áreas aisladas de funcionamiento superior, que tantas veces encontramos en los niños con trastornos del desarrollo. Nunca sabrás si el niño posee estas habilidades hasta que tenga la oportunidad de descubrir y desarrollarlas él mismo.

Capítulo 13

Generalización y mantenimiento

La generalización, más o menos análoga a la transferencia, es uno de los conceptos o procesos más importantes de la enseñanza. Tiene que ver con la eficacia de la enseñanza; es decir, es necesaria para determinar si el cambio de la conducta del niño es un resultado específico de lo que se le ha enseñado. Este capítulo se basa mucho en un trabajo de Carr (véase bibliografía, al final del capítulo).

La generalización se suele dividir en dos aspectos: la generalización de estímulos y la de respuestas.

Generalización de estímulos

Si eres profesor, y has enseñado bien al alumno, puedes preguntarte si también hará en otros entornos lo que le has enseñado en la clase. Si eres padre, y le has enseñado algunas cosas importantes en casa, te preguntarás si se comportará igual en el colegio o en algún otro lugar, y en presencia de otras personas. Estas son dudas sobre la *generalización de estímulos*. Plantea hasta qué punto una conducta adquirida en una situación se reproduce después en otra, aun cuando esa otra no estuviera implicada en el aprendizaje original. No puede determinarse de antemano si una conducta en particular se va a generalizar en varios entornos. A veces, la conducta se generaliza, a veces no. Deberías contribuir a la generalización de la conducta si ésta no se generaliza inicialmente. Hay determinados procedimientos que sirven para asegurar la generalización de estímulos.

1. *Trabaja en varios entornos.* Si sólo enseñas al niño en un entorno (como el colegio o el hospital), y no en otros (como en casa), con el tiempo discriminará entre los diferentes entornos y observarás poca generalización de estímulos, si la hay. Para remediar esto, debe aprender en más de un entorno. Lo que aprende en el colegio debe aprenderlo también en casa, y viceversa.

2. *Ten varios «profesores».* En esencial, especialmente con niños con trastornos del desarrollo, y muy particularmente en el caso de los mayores, que muchos «adultos significativos» enseñen al niño. Demasiadas veces el niño que se porta muy bien y aprende mucho con un profesor, se porta fatal y no aprende ninguna conducta constructiva cuando está con los padres. Lo mejor es que todos los adultos enseñen. Después que un cierto número de adultos le enseñe, su discriminación entre adultos se diluye y las nuevas conductas apropiadas se generalizan con todos.

3. *Programa estímulos comunes.* Puede que sirva de ayuda, al menos al principio, hacer que el hogar o el colegio tengan un aspecto parecido. Haz que algunos de los juguetes que el niño usa en el colegio se encuentren también en casa. Intenta recrear el ambiente de las comidas de casa en el colegio. (Por ejemplo, que las mesas tengan mantel.) Si se lleva bien con algunos niños del colegio, intenta que vengan a casa a jugar con él. Antes de que empiece a ir al colegio, juega al colegio en casa, usando materiales parecidos a los que usará como alumno. Entonces será más fácil transferir más adelante las nuevas conductas al colegio.

4. *Programas de refuerzos comunes.* Si una conducta tiene una programación de refuerzos muy «densa», continua o casi continua en casa, y de repente sufre una programación más débil (intermitente) en el colegio, probablemente no se generalice, al menos no después de los primeros días. Estos cambios abruptos en los programas de refuerzos probablemente tengan lugar cuando el niño empieza a ir al colegio, aunque sólo sea porque los adultos tienen que repartirse entre muchos más niños. Para evitar estos cambios de

programación, intenta reducir la densidad de refuerzos en casa antes de que el niño empiece a ir al colegio. Además, algunos ayudantes deben estar presentes en el colegio durante las primeras semanas para proporcionar una programación inicialmente más densa.

Hay otro gran número de diferencias entre entornos que requerirá atención para maximizar la generalización. Recuerda la regla elemental de la generalización de estímulos: si no la consigues, créala.

Generalización de respuestas

Se refiere hasta el punto que puedes producir un cambio en un gran número de conductas trabajando sólo con una. Por ejemplo, si enseñas al niño a sentarse y a mirarte cuando se lo indiques, ¿suele ser más obediente, o prestar más atención? Si le enseñas a abrazarte o a besarte, ¿empieza a quererte más? Está claro que, como con la generalización de estímulos, en parte, estamos hablando de una eficacia práctica de la enseñanza: ¿cuántos cambios en la conducta consigues «gratis» al enseñar una conducta o una serie limitada de conductas? Algún grado de generalización, ya sea de estímulos o de respuestas, es esencial para que la enseñanza tenga éxito. Tienes que conseguir algunos cambios «gratis», porque no puedes reproducir todas las conductas en todas las situaciones. Los procedimientos para obtener una generalización de respuestas son menos evidentes que los que se usan para generalizar estímulos. Te ofrecemos las siguientes sugerencias para generalizar respuestas al máximo:

1. *Crea respuestas comunicativas.* Crea y fortalece aquellos aspectos del lenguaje que sean funcionales, para que el niño pueda conseguir lo que quiere. Por ejemplo, quizá sea más útil crear ruegos verbales para las cosas que quiere, como por ejemplo, «caca», "leche", «para», «abre», «dame», «nada», que las clasificaciones descriptivas, como, por ejemplo, «nariz», «oreja», «verde». En muchos casos el habla funcional sustituirá una conducta más caótica, como el autoestímulo o las rabietas, que pueden deberse en parte al hecho de que el niño no es capaz de expresar sus necesidades apropiadamente.

2. *Crea habilidades «de autonomía personal» y prácticas.* Por las mismas razones, un niño se beneficiará enormemente del aprendizaje que aumente su autosuficiencia y le permita obtener lo que quiere. El poder abrir una puerta, quitarse unos pantalones mojados o un jersey que dé demasiado calor, o montar en bicicleta, le proporcionará un contacto más inmediato con los refuerzos que busca.

3. *Crea juegos apropiados.* Ciertos juegos son los sustitutos adecuados para formas inapropiadas de autoestímulo. Por ejemplo, un niño que hace girar todo lo que se cruce por su camino (ceniceros, vasos, platos) puede aprender a usar un trompo, y reducirá por lo tanto el nivel de autoestímulo inapropiado. De un modo parecido, el baile puede reemplazar el balanceo, etc.

4. *Crea obediencia.* Una vez que los adultos adquieran control sobre una o dos conductas que el niño ya domine (como «Siéntate», «Ponte de pie», o «Cierra la puerta»), otras conductas obedientes (ya dominadas) aumentarán.

Es importante observar de nuevo que existen grandes diferencias individuales respecto a este tipo de generalización, y a otras parecidas. Por ejemplo, un niño manifestará una «obediencia generalizada» en la medida en la que ya exista una serie de conductas obedientes adquiridas. De hecho, estás obteniendo el control donde ya lo había, del tipo que fuera. En algunos niños puede que no aparezca la obediencia generalizada.

5. *Enseña el aprendizaje observacional.* idealmente deberías enseñar al niño, en algún momento, un proceso por el cual pueda aprender. Los capítulos sobre imitación no verbal y verbal (y el capítulo 34, sobre aprendizaje observacional) presentan programas con los cuales el niño aprende «por su cuenta», simplemente observando las conductas de los demás y sin formación directa.

6. *Crea nuevos refuerzos sociales.* En la medida en la que te relaciones constructivamente con el niño, tú, como persona, empiezas a servir de intermediario para la obtención de importantes gratificaciones y estímulos aversivos, adquirirás significativas propiedades de refuerzo y de castigo. En otras palabras, los adultos ampliarán sus propiedades de control, y la conducta del niño se moldeará más sin que éstos la moldeen explícitamente. Se crearán nuevas conductas por medio de relaciones más informales.

7. *Crea refuerzos intrínsecos.* Quizá los mayores logros del niño se den cuando aprenda a discriminar (prestar atención) a los refuerzos inherentes a la tarea o a la conducta. No se conocen métodos para producir estos refuerzos intrínsecos, pero un requerimiento mínimo es que lo expongas extensamente a esa conducta gratificante. Aunque se sabe poco sobre este proceso, hay casos que demuestran que surte efecto. Si enseñas a un grupo de niños nuevos a imitar tus sonidos y/o palabras, algunos acabarán siendo imitativos por su cuenta; serán ecológicos. Es decir, que seguirán imitando al adulto aun cuando no exista un refuerzo explícito o socialmente controlado. Su simple imitación de tus verbalizaciones les parece gratificante. La tarea de imitar se ha convertido en su propio refuerzo.

Mantenimiento: generalización a través del tiempo

Obviamente, tiene poco mérito enseñar una serie de conductas sólo para verlas desaparecer unos meses o años después de que tus esfuerzos se hayan terminado. Hemos aprendido algunas lecciones muy amargas en ese sentido. Después de enseñar cuidadosamente el lenguaje y otras conductas complejas a niños con serios trastornos del desarrollo, les dimos de alta, y dos años después observamos una pérdida global. Retomamos los programas de enseñanza durante un corto tiempo, y recuperamos muchos de los logros anteriores, sólo para observar una segunda pérdida unos tres años más tarde. Hemos comentado extensamente estos datos complementarios en otros trabajos (Lovaas, Koegel, Simmons y Long, 1973). Puedes adoptar ciertas medidas para proteger los logros de los niños. Inserta esa protección en tu programa de enseñanza inicial. Los siguientes puntos deberían ayudarte a hacer uso de la generalización en tus programas de enseñanza.

1. *La transición entre el colegio y otros entornos debe ser imperceptible.* En otras palabras, crea el entorno del colegio en todas partes para que el niño no pueda discriminar entre el colegio y el resto de su entorno. La mejor forma de hacer esto es entrenar a los padres y a otros adultos importantes para que sean profesores. De este modo, no hay ningún «alta», ningunas «vacaciones» para el niño. Su entorno postratamiento es igual al entorno del tratamiento.
2. *Usa un programa de refuerzos (leve) intermitentes.* Mientras que en un principio debes reforzar al niño por cada respuesta correcta, una vez que haya adquirido la conducta, empieza a saltarte algunos refuerzos. Por ejemplo, elimina arbitrariamente los refuerzos en más o menos una tercera parte de sus respuestas correctas. Selecciona los que vayas a eliminar de un modo arbitrario. El niño te "dirá" con qué rapidez debes saltarte los refuerzos. Si su conducta empieza a debilitarse, «intensifica» el programa de refuerzo. Finalmente, puedes acabar reforzándolo en una de cada diez o veinte respuestas correctas, o quizá incluso menos.
3. *Usa refuerzos que el niño vaya a recibir en su entorno natural.* Los refuerzos artificiales, exagerados o tipo colegio, como las notas o los vales, no los encontrará fuera de la situación de enseñanza. Intenta «normalizar» los refuerzos lo antes posible.
4. *Enseña conductas funcionales.* Enséñale conductas (esa parte del juego, del lenguaje, de las habilidades personales) que le consigan importantes refuerzos en su vida cotidiana. Enseñarle alguna tarea erudita que no le conseguirá nada en el mundo exterior no servirá de nada, porque no se mantendrá cuando salga del colegio.

El mantenimiento de la modificación de conductas puede atribuirse a la generalización. Las conductas se mantendrán en la medida en la que el niño no pueda discriminar entre el colegio y el «no colegio» (el hospital y el «no hospital»). Hay otras variables menos conocidas que contribuyen al mantenimiento de los logros. Algunas tienen que ver con la capacidad de almacenamiento memorístico del organismo. Quizá un niño también tenga una capacidad baja de almacenamiento del aprendizaje a largo plazo. Esta relación es difícil de determinar; se sabe relativamente poco sobre el almacenamiento memorístico a largo plazo de las personas con trastornos del desarrollo.

Registro del progreso del aprendizaje

Se debe hacer un registro escrito de los avances del niño en los diferentes programas que describimos en esta unidad. En general, no recomendamos este tipo de registro porque requiere mucho tiempo y generalmente uno puede juzgar los avances en las tareas concretas específicas de este manual basándose en si varios observadores están de acuerdo en que hay, o ha habido, algún aprendizaje notable. Si quieres hacer un registro escrito, debes empezar cuando el niño se haya estancado; es decir, cuando parezca que no avanza nada con una tarea. ¿Cuánto debes trabajar sobre una tarea hasta decidir que no hay ningún tipo de avance? Eso depende de la tarea, de la intensidad con la que trabajes con el niño, etc. Si has trabajado a lo largo de una semana, dedicándole un par de horas al día, y parece no haber avanzado, tienes un problema y debes empezar a tomar nota. El registro te permitirá determinar una «línea base» sobre la cual poder decidir qué alternativas serán eficaces. Quizá puedas emplear un formato de ensayo-tras-ensayo para tomar nota de los datos de aprendizaje. Recuerda que un ensayo empieza con la indicación del profesor; incluye la respuesta del niño o su falta de respuesta y, en ocasiones, apoyos y consecuencias, como refuerzos y castigos.

El esquema más sencillo de registro de datos de ensayo-tras-ensayo indica simplemente si has dado las indicaciones, y si el niño acertó. Damos un ejemplo de esto en la tabla 13-1 (ver como archivo de imagen adjunto). Para anotar los datos, dibuja un círculo en torno al número correspondiente a la prueba, según vayas dando cada indicación, y pon una cruz en la columna correspondiente si el niño acertó.

Si quieres puedes agrupar los datos y hacer una media del número de respuestas correctas en todos los ensayos del día (la suma de respuestas correctas dividida por el número total de ensayos). Esta información puede incluirse en un gráfico, como en la figura 13-1 (ver como archivo de imagen adjunto). La agrupación de

los datos en «bloques» de un día te permitirá determinar, por ejemplo, si el niño ha dejado de responder a un tipo de indicación en concreto (días 3 y 4, figura 13-1), y comprobar el éxito o el fracaso de los diferentes métodos de enseñanza que intentes (días 5-9, figura 13-1).

Al emplear este tipo de gráficos, estarás en mejor situación de poder determinar si el niño mejora, sigue igual o empeora. Es una línea base sobre la cual evaluar nuevos métodos de enseñanza. Estos nuevos métodos pueden incluir: 1) abandonar el apoyo y esperar; 2) simplificar o cambiar las indicaciones; 3) proporcionar consecuencias más negativas para las respuestas incorrectas, y 4) mezclar diferentes tipos de aprendizaje.

Supón que has intentado enseñar una tarea durante una a dos horas diarias durante una semana, y el niño no avanza. Intentas diferentes procedimientos para mejorar su ejecución, pero sigue sin mejorar a lo largo de las dos o tres semanas siguientes. En ese momento, puede que quieras abandonar esa tarea y reanudarla dentro de un mes. En ocasiones, cambiará lo suficiente en ese espacio de tiempo (o cambiarás tú) para que cuando la retoméis, pueda aprenderla.

Bibliografía

Lovaas, O.I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q. y Long, J. S. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1973, 6, 131-165.

Lecturas recomendadas

Lovaas, O.I., Berberich, J. P., Perloff, B. F. y Schaeffer, B. Acquisition of imitative speech by schizophrenic children. *Science*, 1966, 151,705-707

Metz, J. R. Conditioning generalized imitation in autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1965, 2, 389-399.

Rincover, A. y Koegel, R. L. Setting generality and stimulus control in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1975, 8, 235-246.

Sidman, M. y Stoddard, L. T. Programming perception and learning for retarded children. En Ellis, N. R. (Ed.), *International Review of Research and Mental Retardation* (volumen II). Nueva York: Academic Press, 1966.

Stokes, T. F. y Baer, D. M. An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Analysis*, 1977, 10, 349-367.

Nota bibliográfica

Carr, E. Generalization of treatment effects following educational intervention with autistic children and youth. En Wilcox, B. y Thompson, A. (Eds.), *Critical Issues in Educating Autistic Children and Youth*. No publicado, 1980.

Unidad IV

Habilidades básicas de autonomía personal

A muchos niños con trastornos del desarrollo les cuesta aprender las habilidades elementales de autonomía personal. Muchas veces requieren una enorme cantidad de ayuda del adulto para ser «socialmente apropiados» en cosas como vestirse e ir al lavabo. Sin embargo, con una enseñanza cuidadosa y paciente, la mayoría aprende habilidades personales bastante complejas. Tu niño no es ninguna excepción; una vez que sea más autosuficiente, no será una carga tan grande para su familia o sus cuidadores.

Esta unidad IV contiene programas para enseñar al niño a vestirse, comer, ir al retrete y desnudarse, y programas para peñarse y lavarse los dientes. Obviamente, necesita más habilidades elementales que las pocas que describimos en esta unidad, pero damos suficientes pistas para que puedas crear tus propios programas.

Los programas de alimentación y de ir al retrete podrían empezar después de que el niño haya pasado por la unidad II, «Preparación para el aprendizaje». Vestirse, peñarse y lavarse los dientes son programas más complejos, y deben empezar después de que haya adquirido una capacidad general de imitación motora y pueda obedecer algunas órdenes verbales. No intentes enseñar demasiado a la vez. Elige sólo una habilidad y trabaja regularmente con el niño hasta que la domine.

Los programas de autonomía personal se escribieron para permitir que los profesores siguieran enseñando al alumno después de la terminación de los programas de acciones sencillas, descritas en el capítulo 8. Por lo tanto, los programas de la unidad IV dependen de la división de diversas conductas complejas en elementos menores, y de la utilización de apoyos físicos, como guiar manualmente al alumno para que lleve a cabo la tarea. La intención del programa de imitación del capítulo 8 era facilitar el progreso del alumno en la adquisición de conductas complejas, como las de autonomía personal. En la medida en la que el alumno pueda imitar (o aprender a hacerlo) al adulto, el apoyo que use el profesor para provocar la conducta correcta debe ser su propia conducta, mejor que la dirección física. Un entrenamiento temprano y continuo en imitación de gestos debería facilitar el dominio del alumno de la unidad IV

Los programas para enseñar las habilidades de autonomía personal son introductorios, y muchos encontrarán que son inadecuados para sus necesidades. Hemos hecho un uso extenso de los programas desarrollados por Baker, Brightman, Heifetz y Murphy (1977) y de los desarrollados por Watson (1972). Los programas de Watson pueden ser especialmente útiles para los muy retrasados.

Capítulo 14

Comer

Generalmente a los niños se les enseña primero a alimentarse con cuchara, porque es el utensilio más fácil de manipular. Como la enseñanza de cualquier conducta compleja, el proceso de comer debe dividirse en pequeños pasos, con una orden verbal para cada paso. Se recomienda que las habilidades alimenticias complejas, así como las habilidades para vestirse, se enseñen con el método de encadenamiento hacia atrás. En este proceso, el niño aprende primero a llevar a cabo el último paso de la secuencia, después el penúltimo, y así sucesivamente, hasta que pueda llevar a cabo todos los pasos por su cuenta.

Para enseñar esta conducta, elige una cuchara que el niño pueda manipular fácilmente. Es conveniente adquirir una pequeña cuchara para niños si tiene las manos muy pequeñas. Debería aprender a alimentarse por su cuenta con más rapidez si no se ve obligado a luchar con una cuchara demasiado grande para él. Se coloca la comida en un cuenco en lugar de un plato; servirá para que maneje mejor la comida. Cuando le enseñes a comer con cuchara, usa comidas blandas, como compota de manzana, flan o yogur, porque son más fáciles de coger con una cuchara que trozos de carne o de verdura.

Se puede dividir el uso de la cuchara en cuatro pasos. Observa que en un auténtico paradigma de encadenamiento hacia atrás, deberías empezar con el paso 3; es decir, el adulto le da una cuchara llena al niño para que la sujete con la mano. Como hay tan pocos pasos, normalmente tenemos éxito aunque empecemos con el paso 1.

Paso 1: «Coge la cuchara», y coloca tu mano sobre la del niño. Con tu mano aún sobre la suya, levántasela. Elógielo por levantar la cuchara. Que adquiera esta respuesta antes de seguir con el próximo paso.

Paso 2: Di «Coge comida», y guíale la mano para que la cuchara entre en el cuenco. El acto de recoger comida será difícil; asegúrate de que le enseñes a mover la muñeca para que la cuchara se incline hacia abajo. Elógielo. Una vez que haya cogido comida apropiadamente con la cuchara, sigue con el paso 3, que es su refuerzo por completar el paso 2.

Paso 3: Di «Come», y presiona ligeramente la mano de la cuchara para que se lleve la comida a la boca. Elógielo. Sigue guiándole la mano con la cuchara hasta alcanzar la boca. Probablemente el niño abra la boca para aceptar la cuchara. Elógielo cuando le ayudes a meterse la cuchara en la boca. Si tiene hambre, entenderá muy rápidamente el asunto. Asegúrate de que lo elogias por cada paso.

Paso 4: Una vez que tenga la cuchara en la boca puede que tengas que recordarle que se la saque. Algunos niños no rechazan naturalmente la cuchara, sino que siguen chupándola. Di "Baja la cuchara", y guíale la mano hacia la mesa. Elógielo.

Si se autoestimula mucho con las manos o con la cuchara, o frecuentemente intenta meter las manos en el cuenco, dile "Las manos quietas", e insiste en que ambas manos estén sobre la mesa hasta que esté dispuesto a tomarse la siguiente cucharada. Cuida de elogiarlo por tener las manos quietas.

Cuando se haya tragado la comida, vuelve a retomar la secuencia con «Coge la cuchara». Debes evitar que se «amontone» la comida. Asegúrate de que termina la primera cucharada antes de pasar a la siguiente.

Cuando el niño haya pasado por la secuencia entera las suficientes veces como para que pienses que está aprendiendo la tarea, empieza a reducir tu ayuda. Comienza por permitirle que lleve a cabo el último paso de la secuencia por su cuenta. Por ejemplo, deja que ponga la cuchara en la mesa. Elógielo generosamente. Cuando haya soltado él solo la cuchara unas cuantas veces, déjale llevar a cabo la secuencia entera de sacarse la cuchara de la boca y ponerla en la mesa. Dale siempre la indicación «Deja la cuchara» y asegúrate de que lo elogias con entusiasmo.

Sigue dándole cada vez menos ayuda; es decir, que cada vez lleve a cabo más pasos por su cuenta. Reduce *lentamente* tu ayuda, asegurándote que haya acertado varias veces en cada fase antes de pedirle que haga más cosas por su cuenta. Finalmente podrás reducir todas tus indicaciones verbales. Espera unos momentos antes de dar una orden para ver si el niño necesita realmente un toque. Si lo necesita, quizá puedas darle una pista para el próximo paso con una indicación visual, como señalar la cuchara y después la mesa para «Deja la cuchara».

Esta secuencia de conductas la hemos enseñado sin que el adulto ejemplificara (*modeling*)* el uso apropiado de la cuchara. En su lugar, se le apoyó manualmente, y se le reforzó por cada paso. A la larga, es mejor enseñar una conducta empleando una combinación de ayudas ejemplares y físicas. Es una buena idea intentar representar (modelo) la acción antes de proporcionar un apoyo físico. Si te imita, te ahorrarás muchos esfuerzos. Si no te imita, el hecho de que hayas representado la acción (mientras lo apoyas con las manos), le enseñará más cosas sobre la imitación. Cuanto más le enseñes a imitarte, más fácil le será aprender más adelante.

(**Modeling* suele traducirse mal por modelar; en castellano esta palabra significa lo mismo que moldear, traducción de *shaping*, la proximidad fonética y semántica de ambas desaconseja seguir traduciendo *modeling* por modelado. Poner modelo o ejemplificar es mejor.)

Una vez que el niño sepa alimentarse fácilmente con una cuchara usando comidas blandas, pasa a un cuenco con trozos de comidas sólidas. Sólo deberías tener que apoyarle para que coja la comida con la cuchara, y después asegurarte de que la sujeta firmemente antes de metérsela en la boca para que la comida no caiga fuera. Debería ser capaz de llevar a cabo el resto de los pasos por su cuenta.

Puedes enseñarle a usar tenedor y cuchillo de la misma manera. Divide la tarea en pequeños pasos, usa indicaciones verbales para cada paso, y reduce lentamente tu ayuda, empezando por el último paso.

Capítulo 15

Entrenamiento para usar el retrete durante el día

El que el niño utilice el retrete requiere inicialmente una inversión de tiempo por tu parte. Prepárate a gastar unas seis horas de trabajo con el niño. Usando el procedimiento que describimos en este capítulo, una adaptación de los métodos desarrollados por Azrin y Foxx (1971), normalmente hemos tenido éxito con un día de entrenamiento. Requiere mucho trabajo al principio, pero después de que el niño esté entrenado, ambos seréis personas más felices.

La preparación para el programa

Deberían serte útiles las siguientes sugerencias a la hora de preparar al niño para usar el retrete.

1. El niño no debe llevar pañales durante el entrenamiento. Ten a mano unos doce pares de bragas o calzoncillos. Necesitarás los suficientes para poder cambiarlo cada vez que manche la prenda.
2. El niño debe poder manipular la ropa con facilidad. Que lleve prendas sencillas; unos pantalones con una cinturilla elástica, o una falda corta.
3. Debe estar cómodo cuando se sienta en la taza. Es importante que no tenga que luchar por no caerse dentro. Para evitar este problema, puedes usar un asiento de orinal o poner un asiento de tamaño infantil en la taza. Si usas una taza normal para el entrenamiento, utiliza también un taburete bajo o un cubo, para que el niño pueda colocar allí los pies al sentarse en la taza.
4. Ten a mano muchas de las bebidas preferidas por el niño. Aumenta su ingestión de líquidos para que orine con más frecuencia.
5. También debes tener a mano cosas ricas (por ejemplo, nueces, frutos secos, caramelos, patatas fritas) para usar como refuerzo. Elige cosas que le den sed, para que necesite beber más.

La siguiente sección contiene los pasos principales para el procedimiento global de entrenamiento en el uso del retrete. También comentamos otras habilidades relacionadas con este uso.

Entrenamiento intensivo

Paso 1: *Sentarse en la taza*. El objetivo de este paso es que el niño entienda que se espera que elimine dentro de la taza. Lo conseguirás colocándolo encima de ella, y dándole muchos líquidos. Refuézalo efusivamente cada vez que elimina. Este paso suele requerir unas dos horas. Durante este tiempo debe estar completamente desnudo para evitar la posible distracción de tener que quitarse la ropa. (Más adelante podrá dejarse alguna ropa.)

Si el niño *elimina*, elógialo con entusiasmo y dale abrazos, líquidos y comida. Recuerda, cuanto más beba, más eliminará y más podrás reforzarlo. Después de haberlo reforzado, permítele que abandone el baño unos diez minutos para jugar, antes de regresar al retrete.

Si *no elimina*, elogia y refuézalo cada tres minutos por «sentarse bien».

Paso 2: *Crear habilidades independientes para el uso del retrete*. El fin de este paso es que el niño aprenda a ir al retrete para eliminar allí. Debe estar sentado en una silla junto al retrete. Durante este paso debe seguir desnudo.

Si va al retrete y elimina, refuézalo inmediatamente, mientras que aún está encima de la taza, con líquidos, abrazos, y otros refuerzos, y dale un pequeño descanso. Cuando regrese al baño, colócale la silla un poco más lejos del retrete, y ponle bragas o calzoncillos.

Si no elimina después de cinco minutos, refuézalo por «sentarse bien». Acuérdate de darle muchos líquidos.

Si elimina mientras está en la silla. sométele a un procedimiento de hipercorrección:

1. Amonéstale contundentemente por eliminar en su ropa interior.
2. Que limpie la ropa y la silla.
3. Dale una ducha. Preferiblemente, que sea fría; al menos, que no sea agradable.
4. No lo refuerces durante un período de cinco minutos.
5. Vuelve a ponerlo en la taza hasta que elimine.

Paso 3: Aumentar las habilidades para ir al retrete. El objetivo de este paso es que el niño aprenda gradualmente a ir al retrete aun cuando éste se encuentre a alguna distancia; es decir, a ir al baño, quitarse la ropa y eliminar en la taza. Coloca la silla cada vez más lejos de la taza, siempre que el niño acierte. Además, por cada acierto, ponle más ropa.

Si elimina en la taza, elógielo con entusiasmo, mientras aún esté en el retrete. Dale un breve descanso, y cuando regrese, aparta aún más la silla del retrete; ponle otra prenda.

Si no elimina después de cinco minutos, refuézalo por seguir sentado.

Si elimina en la ropa interior, vuelve a someterlo al procedimiento de hipercorrección descrito en el paso 2. Acerca más la silla al retrete, y retírale una prenda.

Debes seguir con el paso 3 hasta que el niño sea capaz de levantarse de la silla, ir al baño, retirarse la ropa y eliminar en la taza. Cuando pueda hacer esto, sigue con el paso 4.

Paso 4: Mantenimiento. Este paso incluye la comprobación de su ropa interior cada 15 a 30 minutos. Pregúntale «¿Estás seco?». Puede que tengas que apoyarle para que responda a la pregunta, ayudándole a colocarse la mano en la zona de la entrepierna para ver si está mojado.

Si está seco, elógielo, hazle mimos y bésalo. Refuézalo también con alguna cosa rica que le guste.

Si está mojado, amonéstalo («¡Malo! ¡Ropa mojada!») y somételo al procedimiento de la hipercorrección. Después regresa al paso 3. Sigue con este paso hasta que sea capaz de levantarse de la silla y eliminar en el retrete.

Si va al retrete solo, refuézalo efusivamente.

Cuando los aciertos se sucedan, alarga el tiempo entre cada comprobación de humedad, hasta que ya no sea necesario.

Reducir los apoyos y regresar a la programación normal

Una vez que el niño comprenda todo lo que le exiges, puedes reducir gradualmente la ayuda física, la cantidad y frecuencia de los refuerzos, y finalmente tus indicaciones. Después de haber realizado este entrenamiento intensivo de dos a tres días, podrás regresar a un horario más normal:

1. Haz «comprobaciones de humedad» antes o después de comidas y meriendas, y a la hora de la siesta y de acostarse por la noche. Quizá también puedes hacer estas comprobaciones en momentos en los que sea más probable que elimine.
2. Cuando haya accidentes, amonéstalo como siempre y somételo a la hipercorrección.
3. Procura no volver a ponerle pañales. Si es necesario, explícales el procedimiento a los cuidadores y los profesores para que no sigan usando pañales.

Otras habilidades relacionadas con el uso del retrete

Debes enseñar las siguientes habilidades cuando el niño haya aprendido a ir al retrete.

Limpiarse

Si ha eliminado, y es necesario limpiarle:

1. indícale que «coja papel» mientras que le ayudas: a coger papel suficiente.
 2. Elógielo por cogerlo.
 3. Ayúdale a sujetar el papel correctamente; después di «Límpiate», mientras le ayudas a limpiarse.
 4. Elógielo por limpiarse.
 5. Cuando se haya limpiado, indícale que «tire el papel», mientras le ayudas a tirarlo a la taza.
- Bajarse de la taza

1. Dile «Levántate», o «Bájate», mientras lo apoyas si es necesario.
2. Elógielo por bajarse.

Vestirse

1. Di «Súbete los pantalones», y apóyalo para que pueda sujetar los pantalones por la cinturilla y utilizar las manos para subírselos hasta la cintura.
2. Elógialo por subirse los pantalones.

Tirar de la cadena

1. Enséñale a tirar de la cadena, y apóyalo llevándole la mano a la cadena, y tirando fuertemente de ella.
2. Elógialo por hacerlo.

Capítulo 16

Vestirse

Las habilidades para aprender a *desnudarse* no sólo están íntimamente relacionadas con las que se necesitan para vestirse, sino que también se aprenden más fácilmente. Por lo tanto, se suele enseñar primero a desnudarse, para asegurar que el niño acierta.

Se recomienda el uso del «encadenamiento hacia atrás» a la hora de enseñarle a vestirse y a desnudarse. Esto significa fundamentalmente que el niño aprenderá primero la última acción de una secuencia, y después la penúltima, etc., hasta que le hayas enseñado la primera acción de la secuencia. Debes apoyarlo mientras lleva a cabo la secuencia entera; hazlo unas cuantas veces antes de insistir en que lleve a cabo las acciones individuales por su cuenta.

Desnudarse

Los niños suelen aprender primero a quitarse los zapatos y los calcetines, después los pantalones y por último la camisa. Recomendamos que le enseñes en este orden, y trabajes sólo con una prenda a la vez, hasta que pueda quitársela él mismo.

Quitarse los zapatos y los calcetines

Paso 1: El niño debe estar sentado para poder llegar a los zapatos.

Paso 2: Di «Desátate los cordones», o «Desabróchate los zapatos», y después cógele la mano preferida y muévelo para que realice las acciones de desabrocharse o desatarse los zapatos. Elógialo.

Paso 3: Di «Zapatos fuera»; después, cógele la mano y colócale el dedo índice en la parte de atrás del zapato. Empuja hacia abajo hasta que el zapato caiga al suelo. Elogia al niño, y después repite el procedimiento con el otro zapato.

Paso 4: Di «Calcetines fuera», y colócale los dedos gordo e índice por dentro del calcetín. Empuja hacia abajo hasta que se lo quite. Elógialo y repite el procedimiento con el otro calcetín.

Paso 5: Una vez que parezca que el niño intenta colaborar y tiene una idea general que se espera de él, empieza primero con el *último paso* de la secuencia, y deja que se quite él solo los últimos centímetros. Elógialo generosamente.

Paso 6: Una vez que pueda retirar los últimos centímetros del calcetín sin ayuda, que se lo quite desde el tobillo, quitándole tú el resto. Cuida de elogiarlo.

Paso 7: Sigue reduciendo los apoyos lentamente, asegurándote de que el niño consiga varios aciertos en cada fase antes de pedirle que haga un poco más por su cuenta.

Paso 8: Trabaja hacia atrás de este modo hasta que pueda quitarse los zapatos y los calcetines él solo.

Paso 9: Cuando sepa quitarse los zapatos y los calcetines, que lo haga varias veces (tú se los pones después de cada prueba), como respuesta a tu indicación. Esto sirve para practicar el desnudarse como respuesta a tu indicación, para someterlo a un control verbal.

Quitarse los pantalones

Paso 1: El niño debe llevar pantalones con cinturilla elástica, o que puedan quitarse sin ser desabrochados, o sin bajarles la cremallera.

Paso 2: «Pantalones fuera», y engánchale los dedos gordos en la cinturilla; tira hacia abajo con tus manos sobre las suyas. Elógialo por bajárselos.

Paso 3: «Levanta el pie». Si no obedece esta indicación, apóyalo colocándole una mano detrás de la rodilla y sacándole el pie del pantalón. Repite el procedimiento con la otra pierna. Refuézalo con elogios por su colaboración.

Paso 4: Si este paso es demasiado difícil para ser realizado de pie, que el niño se siente. Di «Siéntate» y, si es necesario, ayúdalo para que lo haga empujándole la espalda con una mano y el estómago con la otra. Esto hará que se agache. Empújale un poco más la espalda para que se dé cuenta de que se tiene que sentar. Una vez que esté sentado, di «Pierna fuera», o «Estira la pierna», y ayúdalo a sujetar los pantalones mientras saca una pierna del pantalón. Ponle la mano detrás de la espinilla o de la rodilla. Repítelo con la otra pierna, y asegúrate de elogiarlo.

Paso 5: Como con los zapatos y los calcetines, empieza a prestarle, cada vez, menos ayuda. Empieza con la última acción. Que el niño saque él mismo los pies de los últimos centímetros del pantalón. Puedes asegurarte de un acierto si le aprietas un poco más fuerte detrás de la rodilla, justo antes de soltarlo, para que el impulso le saque el pie de la pierna del pantalón.

Paso 6: Ayúdalo cada vez menos, hasta que levante los pies él solo, cuando digas «Levanta los pies».

Paso 7: Cuando sólo necesite indicaciones ocasionales para levantar los pies, empieza a reducir tu ayuda. De nuevo, empieza por dejarle que tire de los últimos centímetros. Cuida de elogiarlo, y permítele algunos aciertos en cada fase, antes de pasar a la siguiente.

Paso 8: Sigue reduciendo tu ayuda hasta que el niño pueda llevar a cabo la secuencia entera cuando le digas «Pantalones fuera». Acuérdate de elogiar cada paso. Acuérdate también de practicar mucho, con el fin de conseguir un control verbal.

Vestirse

Debes enseñar al niño a vestirse del mismo modo que le has enseñado a desnudarse; es decir, desde la última acción de la secuencia hasta la primera. Sin embargo, espera a enseñar habilidades de cierre (como abrocharse, subir la cremallera y enganchar) hasta más adelante, porque estas tareas requieren más destreza, y no puede esperarse que las lleven a cabo niños muy pequeños. Quizá sea útil enseñar las habilidades de cierre con una tabla que tenga una muestra de cierres, y guiar al niño antes de pedirle que manipule los cierres de sus propias prendas.

Como cuando se desnudaba, el acto de ponerse cada prenda debe dividirse en pequeños pasos. Proporcióname indicaciones verbales para cada paso, y dale apoyos físicos cuando sea necesario. Después, reduce tu ayuda, empezando por el último paso. Sin embargo, no sigas con el siguiente paso hasta que no haya acertado varias veces. Asegúrate de elogiarlo en cada paso.

Proponemos los siguientes pasos para cada prenda. Los hemos puesto en el orden en el que tú los enseñarías; es decir, en una secuencia invertida.

Ponerse los pantalones

Es más fácil si el niño se sienta la primera vez que aprende esta tarea.

Paso 1: Colocar la cinturilla de los pantalones.

Paso 2: Subirse los pantalones de las nalgas a la cintura.

Paso 3: Subirse los pantalones de las rodillas a las nalgas.

Paso 4: Subirse los pantalones de los pies a las rodillas.

Paso 5: Ponerse de pie.

Paso 6: Meter los pies en las piernas del pantalón para que éste esté en los tobillos.

Paso 7: Colocarse las piernas del pantalón en los pies. (Uno cada vez.)

Paso 8: Sujetando los pantalones, inclinarse hasta alcanzar los pies.

Paso 9: Coger los pantalones por los lados, sujetándolos con la parte de delante hacia arriba.

Paso 10: Coger los pantalones.

Paso 11: Sentarse.

Ponerse la camisa

Paso 1: Bajar la camisa hasta la cintura.

Paso 2: Meter los brazos en las mangas. (Uno cada vez.)

Paso 3: Sujetar la camisa para que los brazos pasen por las mangas. (Uno cada vez.)

Paso 4: Meter la cabeza por el cuello de la camisa.

Paso 5: Colocarse la camisa en la cabeza.

Paso 6: Sujetar la camisa en la posición correcta para que entre la cabeza.

Paso 7: Coger la camisa.

Ponerse los calcetines

Paso 1: Tirar de la parte de arriba del calcetín.

Paso 2: Tirar del talón del calcetín hasta el talón del pie.

Paso 3: Subirse el calcetín después de colocarlo correctamente sobre los dedos del pie.

Paso 4: Colocar el calcetín sobre los dedos del pie.

Paso 5: Sujetar correctamente el calcetín para empezar a ponérselo.

Paso 6: Coger el calcetín.

Paso 7: Sentarse.

Ponerse los zapatos

Paso 1: Meter el talón del pie en el talón del zapato.

Paso 2: Tirar del talón del zapato sobre el talón del pie.

Paso 3: Meter el pie en el zapato, después de haber colocado correctamente los dedos del pie.

Paso 4: Colocar el zapato sobre los dedos del pie.

Paso 5: Sujetar correctamente el zapato para ponérselo.

Paso 6: Coger el zapato.

Paso 7: Sentarse.

Al enseñarle a desnudarse y a vestirse has estado apoyando al niño con las manos para que realizara la acción. Otro modo de enseñar estas habilidades es con la creación de modelos. Es decir, intenta enseñar al niño haciendo que imite tus acciones. Las ventajas del entrenamiento imitativo son que aprende cada vez más a imitarte; tendrás que dedicarle menos tiempo a la monótona formación de cada paso. Puede que aún tengas que moldear sus conductas, pero en menor grado que antes. Deberías tratar de apoyar su conducta haciendo que te imite, y después reforzándolo, en lugar de depender exclusivamente de los apoyos manuales (ayuda física).

Capítulo 17

Peinarse o cepillarse el pelo

Tú debes decidir de antemano cómo debe el niño cepillarse o peinarse, y después dividir la acción en una secuencia lógica de pasos. Cada paso debe contener una indicación verbal. Elige una secuencia de pasos que sea natural para él, y apropiada para su corte de pelo. Estos pasos pueden incluir: coger el peine (o el cepillo) con la mano preferida, peinarse, empezando por la raya, y llevando el peine (o el cepillo) hacia abajo, por la izquierda o por la derecha, peinar la parte de atrás de la cabeza y peinar el flequillo. Otros pasos incluyen peinarse la parte de abajo del pelo, en el caso de que sea largo, o usar movimientos de adelante hacia atrás en lugar de hacia abajo. Enséñale delante de un espejo, para que pueda ver lo que hace. Sigue estos procedimientos cuando le enseñes a peinarse o a cepillarse el pelo:

Paso 1: Dale la indicación para cada paso, por ejemplo, «Péinate hacia atrás».

Paso 2: Crea un modelo para ese paso, realizando tú mismo la acción. Puedes decir «Haz esto», para prepararle para la imitación. Elógialo por imitarte. Repite el procedimiento en cada paso, si es necesario.

Paso 3: Una vez que tenga una idea general de qué es lo que significa tu indicación, puedes proporcionarle un apoyo si no consigue hacer la tarea correctamente. Dale la orden, y después guíale la mano para que realice el movimiento apropiado. Proporcióname la ayuda necesaria para que complete la acción. Elógialo.

Paso 4: Cuando sea capaz de llevar a cabo la acción, pero necesite un pequeño toque, proporcióname un apoyo visual. Por ejemplo, señálale la parte de atrás de la cabeza para la orden «Péinate hacia atrás». Si este apoyo es suficiente, no le proporciones más ayuda, y elógialo cuando ejecute la acción. Si el apoyo visual no es suficiente, dale un apoyo físico. Guía la acción con la mano (pero sólo el mínimo apoyo necesario para recordarle).

Paso 5: Reduce gradualmente tu ayuda, disminuyendo primero la física. Después reduce gradualmente la cantidad y la frecuencia de las pistas y los apoyos visuales. Finalmente elimina las indicaciones verbales.

Cuando hayas completado el programa, el niño debe peinarse o cepillarse el pelo él solo cuando le des la orden.

Capítulo 18

Lavarse los dientes

El acto de lavarse los dientes se compone de una larga y compleja secuencia de acciones. Como es el caso con cualquier conducta compleja, el niño debe aprender a lavarse los dientes en pasos muy pequeños. Con un acto tan complejo, queda muy claro hasta qué punto el programa de imitación puede servir de ayuda. Es muchísimo más fácil hacer una simple demostración de la secuencia, en lugar de formar cada paso con las manos. Esperamos poder ahorrar el mayor tiempo posible demostrando las acciones correctas, y usando la formación manual cuando la imitación no surta efecto.

(Mucha de la información presentada en este capítulo es una adaptación del Proyecto More, University of Kansas Bureau of Child Research, Parsons State Hospital and Training Center, Parsons, Kansas.)

Recomendamos la siguiente secuencia de pasos para enseñar al niño a lavarse los dientes:

1. Abrir el grifo.
2. Coger el cepillo de dientes por el extremo correspondiente.
3. Humedecerlo.
4. Cerrar el grifo.
5. Coger el tubo de pasta dentífrica con la mano no preferida.
6. Retirar la tapa del tubo.
7. Dejar la tapa a un lado.
8. Aplicar pasta al cepillo.
9. Dejar el cepillo a un lado.
10. Volver a colocar la tapa en el tubo.
11. Dejar el tubo a un lado.
12. Coger el cepillo.
13. Cepillar las superficies externas de los dientes superiores e inferiores.
14. Cepillar la superficie de los dientes de morder.
15. Cepillar las superficies internas de los dientes.
16. Dejar el cepillo a un lado.
17. Coger un vaso.
18. Abrir el grifo.
19. Llenar un vaso con agua.
20. Cerrar el grifo.
21. Enjuagar la boca.
22. Dejar el vaso a un lado.
23. Secarse la boca.
24. Abrir el grifo.
25. Aclarar el cepillo de dientes.
26. Dejar a un lado el cepillo de dientes.
27. Aclarar el lavabo.
28. Cerrar el grifo.
29. Secarse las manos.
30. Guardar los utensilios.

Esta es la secuencia de pasos que recomendamos. No es la exigida, ni la única. Puede que sea más conveniente para ti y para el niño que cambies el orden de algunos de los pasos. Sin embargo, asegúrate de que la secuencia que eliges contiene pasos que se sucedan de un modo lógico.

Antes de empezar a enseñar al niño a lavarse los dientes, comprueba si es capaz de llevar a cabo cualquiera de los pasos anteriores por su cuenta. Proporcióname todos los materiales esenciales (cepillo de dientes, pasta dentífrica y vaso) y pídele que se lave los dientes. En ocasiones podrás ahorrarte varios pasos porque el niño ya sea capaz de llevar a cabo parte de la labor. Simplemente puedes indicarle el momento adecuado para llevar a cabo la acción.

Una vez que hayas establecido qué pasos puede llevar a cabo por su cuenta, y cuáles no, elige una indicación verbal para acompañar *cada* paso. Debes tener tantas indicaciones verbales como pasos. Quizá el niño no necesite tantos pasos como se recomiendan aquí. Por ejemplo, si ya entiende que para mojar algo

tiene que abrir el grifo, colocar el objeto debajo del chorro de agua y después cerrar el grifo, podría combinar los pasos del 1 al 4 para obtener un solo paso («Humedece el cepillo de dientes»). Elige un número de pasos adecuado para el niño y para ti, con el fin de que comprenda exactamente qué es lo que se le exige cuando le das una indicación.

Como en otras conductas complejas, la mejor estrategia para enseñarle a lavarse los dientes combina las técnicas de ejemplificación (*modeling*), la imitación y el apoyo. Recomendamos el siguiente método para cada paso:

Paso 1: Da la indicación correspondiente; por ejemplo, «Moja el cepillo de dientes».

Paso 2: Si el niño puede llevar a cabo la acción necesaria cuando tú se lo pides, no le proporciones más ayuda. Sin embargo, cuida de elogiarlo cuando complete el paso. Si no es capaz de llevar a cabo la acción, enséñale con un modelo; es decir, realiza tú mismo la acción. Quizá tengas que decir «Haz esto» para conseguir que te imite. Elógialo por imitar la acción.

Paso 3: Si es incapaz de imitar la acción, guíale las manos con las tuyas. Gradualmente y a lo largo de pruebas sucesivas, disminuye la ayuda.

Paso 4: Cuando comprenda qué acción debe llevar a cabo como respuesta a tu indicación, aunque a veces necesite un pequeño toque, proporciónale un apoyo visual o una pista.

Paso 5: Si un apoyo visual no es suficiente, proporciónale un apoyo físico guiándole las manos a través de la acción. Proporciónale sólo la ayuda necesaria para que lleve a cabo ese paso. Cuida de elogiarlo.

Paso 6: Reduce tu ayuda; primero la ayuda física. Después reduce gradualmente la cantidad y la frecuencia de las pistas o los apoyos visuales. Luego elimina gradualmente las indicaciones verbales.

Cuando hayas completado el programa, el niño debe poder llevar a cabo el proceso de lavarse los dientes de principio a fin, simplemente con que le digas «Lávate los dientes»,

Unidad V

Lenguaje intermedio

Por estas fechas tu hijo ha aprendido a seguir ciertas instrucciones simples (capítulo 10), está aprendiendo a imitar tu lenguaje (capítulo 11) y se espera que esté progresando en ambas áreas. Es el momento de continuar con la enseñanza del lenguaje. El material en esta unidad es un poco más complicado de aprender para tu hijo, pero no necesariamente más difícil de enseñar para ti. Se han introducido unos programas que ayudarán al niño a describir su entorno de un modo más completo y su comportamiento de un modo más exacto.

Hay dos partes en el lenguaje. Una tiene que ver con actuar adecuadamente al lenguaje como un *input* de información. Esto es lenguaje receptivo y se ilustra en la sección en que enseñamos al niño a seguir instrucciones simples. Se llama receptivo porque el niño está recibiendo lenguaje, y actuando sobre él. La otra parte del lenguaje se llama expresivo, o sea, el mismo niño expresará con sus propias palabras lo que ve, oye o siente (los otros pueden actuar según lo que dice). Estos dos aspectos del lenguaje, receptivo y expresivo, normalmente se enseñan juntos, la parte receptiva se presenta inicialmente, seguida por la correspondiente expresiva. Empezamos enseñándole a un niño a responder apropiadamente a un objeto (por ejemplo, señalando una taza) cuando un adulto dice su nombre ("taza"). Le enseñamos a entender lo que se le ha dicho. Luego se le enseña a expresar lo que ve (por ejemplo, dice "taza").

Algunos niños no hablan de un modo apropiado, o sea, hablan demasiado y lo que dicen no tiene sentido. Por ejemplo, algunos niños repetirán lo que dices, o bien inmediatamente o después de un intervalo de tiempo (repetirán tu pregunta, como por ejemplo «¿Cuál es tu nombre?», en lugar de contestar a tu pregunta). O se

empeñarán en repetir las frases favoritas de anuncios televisivos fuera de contexto, y aparentemente sin saber lo que dicen. Algunos niños unirán palabras en combinaciones que no tienen un sentido obvio (por ejemplo, un niño que exclama, en cualquier contexto, «Helicóptero almohada piloto»). Aunque es bueno que el niño hable, tal habla ecológica o psicótica dificulta su adaptación social y educativa. Por lo que podemos entender, el habla ecológica y psicótica es un comportamiento autoestimulante. El capítulo 23 contiene programas para ayudar al niño a que disminuya tal forma de hablar.

Algunos niños tienen serias dificultades tanto en entender como en expresar lenguaje vocal. Si has trabajado con un niño durante varios meses y no progresa en la imitación verbal, o en la designación receptiva (vocal), considera el enseñarle a hacer señas en lugar de vocalizar. Algunas veces los programas de signos facilitan el desarrollo del lenguaje vocal, y otras veces funcionan como un buen sustituto. En cualquier caso, recuerda que algunos niños pueden tener serios problemas en entender información vocal (auditiva) y lo pueden hacer relativamente mejor con signos manuales (información visual). Pero intenta primero la enseñanza vocal, porque es más práctica en nuestra sociedad.

Los programas de enseñanza del lenguaje intermedio se presentan detalladamente. Esto puede parecer redundante, puesto que son similares a los de capítulos anteriores, pero decidimos presentarlos así para asegurarnos.

Dar nombres (designar) a objetos (con sustantivos) y acciones sencillas (con verbos) son algunas de las técnicas del lenguaje más fundamentales. Tu hijo debe aprender a comprender y utilizar los nombres de las «cosas» y las «acciones» para interactuar y comunicarse con otras personas. Esta unidad describe un grupo de programas que se pueden utilizar para enseñar a tu hijo a entender y utilizar una variedad de nombres o etiquetas que le serán necesarios en sus interacciones diarias.

Los cuatro primeros capítulos de esta unidad cubren las siguientes áreas: 1) comprensión de los nombres de objetos, o designación receptiva del objeto, en la que el niño aprende a responder a instrucciones tales como «Toca la taza» o «Toca el libro»; 2) aprender a nombrar objetos o denominación expresiva del objeto, en la cual se le enseña a contestar preguntas del tipo «¿Qué es esto?» y «¿Qué quieres?»; 3) comprender los nombres de acciones sencillas, o designación receptiva de acción, en la cual el niño aprende a realizar o señalar una acción cuando se le dan instrucciones de que lo haga, del tipo «Anda», o «A ver cómo saltas»; y 4) aprender a expresar con palabras los nombres de acciones o denominación expresiva de acción, en la cual se enseña al niño a responder a la pregunta «¿Qué estás tú (o yo, o él) haciendo?», utilizando un verbo para describir la acción.

Tu hijo debe aprender un gran número de nombres o términos de cada categoría para poder relacionarse de un modo efectivo con otras personas.

Por favor, advierte que la separación en entrenamiento receptivo y expresivo en este manual es de algún modo artificial. Después de las primeras etapas del programa, la designación receptiva y expresiva se deberían practicar y enseñar al mismo tiempo. El entrenamiento receptivo y expresivo se deberían mezclar particularmente en las fases de generalización de los programas.

Recuerda que el programa de lenguaje de este libro es una introducción al lenguaje: está pensado para que avance. Si notas que está progresando, y quieres hacer más de lo que aquí se sugiere, puede que te interese leer la ampliación de este programa en un libro específico sobre la enseñanza del lenguaje, *El niño autista. Desarrollo del lenguaje por medio de modificación de conducta* (Lovaas, 1977).

Capítulo 19

Designación receptiva del objeto (*labeling*)*

*(Muchas traducciones utilizan la palabra "etiquetar" como traducción de *labeling*, pero poner rótulos a objetos no es lo mismo que darles nombre).

El procedimiento para la designación receptiva se lleva a cabo más fácilmente con objetos colocados en una pequeña mesa entre tú y el niño o sentados uno al lado del otro con los objetos en una mesa enfrente. Se debería utilizar en este programa un gran número de objetos de uso diario común.

Primera designación

Como un primer objeto, elegimos una taza porque se encuentra fácilmente. Es importante escoger un objeto que sea familiar y que él pueda manejar. Se puede utilizar cualquier número de objetos, como por ejemplo un

camión, una muñeca o un balón, o comida, como tostadas o cereales. Te puedes considerar afortunado si el niño puede señalar un objeto antes de haber recibido cualquier enseñanza formal. Si es así, empieza con los objetos que él ya puede nombrar.

Ocurre en la designación, como ocurría al enseñarle imitación y a seguir instrucciones, que el niño puede que ya «conozca» algunos de estos objetos, pero no los utiliza tan a menudo. Tu tarea ahora es llegar a controlar estas primeras designaciones, recompensando respuestas correctas y castigando las incorrectas, al igual que se castiga la falta de cooperación del niño. Al principio determina (observando o, si eres el profesor del niño, preguntando a sus padres) qué puede el niño designar ya (incluso si está inseguro) y llega a controlar estas designaciones primero. Te ahorrará mucho tiempo.

Paso 1: Pon todos los objetos de la mesa fuera de la vista y del alcance del niño. Empieza la enseñanza colocando la taza aproximadamente a 10 o 20 cm enfrente del niño. Entonces da tus instrucciones al niño, en este caso, «Toca la taza». Si el niño responde al criterio, continúa con la segunda designación. Si el niño responde incorrectamente durante cinco ensayos, sigue con el paso 2.

Paso 2: *El apoyo visual.* Puedes ayudar la respuesta del niño colocando tu mano en la taza para que el niño haga lo mismo. Si el niño no imita esta acción, sigue el procedimiento que se da en el paso 4, el apoyo físico. Tiene lugar una respuesta correcta cuando el niño te imita estirando y colocando sus dedos sobre la taza en respuesta a la orden «Toca la taza». Recompensa al niño con elogios y comida. Cuando el niño haya respondido correctamente (imitando tu acción) durante cinco ensayos consecutivos, ve al paso 3.

Paso 3: *Disminuir el apoyo visual.* Para disminuir el apoyo visual, primero mueve tu mano hacia la taza, sin realmente tocarla. Entonces disminuye gradualmente el movimiento de tu mano en la dirección de la taza, hasta que no muevas la mano en absoluto. Refuerza cada respuesta correcta, y cuando el niño responda al criterio, continúa con la segunda designación.

Paso 4: *El apoyo físico.* Puede que haga falta un apoyo físico si el niño no consigue imitarte, o si, como se ha dicho antes, el niño te imita tan bien que disminuye su respuesta cuando disminuye tu apoyo. En cualquier caso, ayuda físicamente la respuesta correcta cogiendo la mano del niño y colocándola sobre la taza. Entonces quita tu mano y refuerza al niño después que ha mantenido su mano sobre la taza dos o tres segundos. Gradual y sistemáticamente disminuye, o reduce, este apoyo tirando más suavemente de la mano del niño y soltándola cada vez más pronto antes de que haya alcanzado la taza. Continúa con la enseñanza hasta que el niño toque la taza ante tu orden sin ninguna ayuda física (por ejemplo, su mano permanece en su regazo o en la esquina de la mesa).

Después de que el niño responda al criterio, empieza a enseñar la segunda designación.

Segunda designación

Para reducir al mínimo la confusión del niño, el segundo objeto elegido para la enseñanza de designación debería ser muy diferente en forma y en función del primer objeto. Así pues, si el primer objeto fue una taza, un vaso, similar en forma a una taza y también utilizado para beber, sería una mala elección para el segundo objeto. Además, los nombres de los dos objetos deberían ser diferentes al máximo. Por ejemplo, si «taza» fuera la primera designación enseñada, «pasa»* sería una mala elección como segunda palabra, porque ambas suenan de modo parecido. También tienen funciones muy similares -ambas van a la boca-. (*El autor en inglés usa *cup* y *cookie*, parecida proximidad fonética que "taza" y "pasa" en español).

Una buena elección para la segunda designación sería una muñeca, para la cual la orden sería «Toca la muñeca». Un zapato también sería una buena elección.

Paso 1: Quita todos los objetos de la mesa excepto la muñeca que vas a utilizar. Colócala sobre la mesa enfrente del niño. Da la instrucción «Toca la muñeca». Si el niño responde al criterio, continúa con la enseñanza de diferenciación utilizando la rotación al azar. Si el niño comete cinco errores consecutivos, ve al paso 2.

Pasos 2-4: Estos pasos se llevan a cabo de la misma forma que los de la primera designación. Cuando el niño haya dominado esta segunda designación, continúa con la rotación al azar.

Rotación al azar

Paso 1: Una vez que el niño ha conseguido el criterio en el segundo objeto (muñeca), se presenta otra vez el primer objeto (taza) solo. Realiza varias pruebas para asegurarte de que el niño todavía responde

correctamente a la instrucción «Toca la taza». Si el niño no responde correctamente, se debería volver a enseñar la respuesta correcta.

Paso 2: Se vuelve a introducir el segundo objeto. Se hacen las pruebas (siguiendo el proceso del paso 1) hasta que el niño responda correctamente sin apoyo durante cinco intentos consecutivos.

Paso 3: Los pasos 1 y 2 se repiten hasta que no se necesite apoyo la primera vez que se presenta un objeto.

Paso 4: Se presentan los dos objetos en rotación al azar. El procedimiento de rotación al azar se repite para evitar cualquier posibilidad de malentendido.

Coloca los dos objetos en la mesa aproximadamente de 30 a 60 cm del niño y separados por 30 cm de distancia. Da una orden, por ejemplo, «Toca la muñeca» y refuerza al niño con halagos y comida si responde correctamente. En ensayos sucesivos, debes alternar tus instrucciones al azar para que el niño no pueda utilizar el modelo de órdenes en lugar de las órdenes reales como base para responder. Por ejemplo, en una serie de ensayos puedes pedir: taza, taza, muñeca, taza, muñeca, muñeca, muñeca, taza, muñeca. Además se debería cambiar la posición de los objetos también al zar durante las series de ensayos para evitar que el niño asocie una orden con una posición (derecha o izquierda) en lugar de con el objeto que se nombra. Una secuencia típica sería mostrar un objeto en las siguientes posiciones: D (derecha) - I (izquierda) - D - D - I - D - I - I - I - D. Si el niño responde al criterio, entonces puede distinguir entre objetos y puedes pasar a enseñarle una tercera palabra. Si el niño responde incorrectamente durante cinco ensayos, vuelve a enseñarle las dos designaciones separadamente, luego empieza de nuevo la rotación al azar.

Los apoyos

La presentación simultánea de los dos objetos y la necesidad de que el niño aprenda a seleccionar el objeto correcto basándose en tu señal verbal puede ser bastante difícil. Hay varios procedimientos para inducir una respuesta correcta, y deberías probar cada uno de ellos hasta que encuentres uno que es cómodo para ti y que funciona con tu hijo. Vamos a ilustrar dos procedimientos.

Apoyo por proximidad

Este procedimiento implica colocar el objeto nombrado en tus órdenes más cerca del niño que el otro objeto. En el primer intento, coloca un objeto (la taza) a 30 cm de distancia del niño y el otro objeto (la muñeca) a 60 cm del niño, entonces di «Toca la taza». En ensayos sucesivos continúa diciendo «Toca la taza» mientras que gradualmente vas alineando la taza con la muñeca. Debes elegir el lado (izquierdo o derecho) en el que se coloca la taza al azar según vas disminuyendo la proximidad. Recuerda que debes permitir que el niño tenga unos pocos aciertos en cada nivel de apoyo antes de acercar la taza a la línea de la muñeca. Continúa haciendo ensayos hasta que la taza esté alineada con la muñeca. Cuando el niño haya contestado correctamente a la orden «Toca la taza» sin apoyo durante cinco ensayos consecutivos, empieza a decir «Toca la muñeca». En el primer intento, coloca la muñeca aproximadamente a 30 cm de distancia del niño y la taza a 60 cm. En ensayos sucesivos disminuye el apoyo de proximidad, o sea, vuelve a alinear la muñeca con la taza, al igual que hiciste antes con la taza. Continúa realizando ensayos hasta que el niño haya respondido a «Toca la muñeca» correctamente sin un apoyo durante cinco ensayos sucesivos. Repite el procedimiento de apoyo para la taza, luego para la muñeca, y así sucesivamente, cada vez reduciendo la distancia del apoyo de proximidad utilizado en el primer intento (de 15 cm a 10cm a 5 cm) y disminuyendo hasta que el niño necesite, como mucho, un ensayo con apoyo cada vez que se introduce una orden por primera vez.

Utiliza la rotación al azar cuando introduzcas las dos órdenes. Puede que se necesite algún ligero apoyo de proximidad durante varios ensayos. Continúa realizando intentos hasta que el niño haya respondido al criterio. Tu hijo ha aprendido ahora su primera distinción de designación receptiva.

Ejemplificación (*modeling*)*

Este procedimiento es sobre todo apropiado para el niño que imita fácilmente. Elige un juego idéntico de objetos para ti y para el niño. Coloca los objetos en la mesa de modo que tu serie sea una imagen en espejo de la del niño. Da la orden «Toca la taza» e induce al niño a tocar su taza haciendo una ejemplificación de la respuesta, o sea, tocando tú tu taza. En ensayos sucesivos alterna al azar las dos órdenes y la posición derecha-izquierda de los objetos. Recuerda que las posiciones de los objetos en tu serie y en la de tu hijo deberían ser las mismas. Después de unas series de ensayos, reduce el apoyo por ejemplificación acercándote cada vez menos a tocar los objetos en tu serie. Recuerda que debes permitir que el niño lo haga bien en un nivel dado de apoyo unas pocas veces antes de reducir más el apoyo por ejemplificación. Continúa realizando ensayos hasta que el niño haya respondido al criterio sin apoyo. Así has enseñado a tu hijo su primera distinción de designación receptiva.

Designación de otros objetos

Una vez que el niño ha aprendido a identificar dos objetos, pasa a enseñarle a identificar otros objetos de su entorno. Siempre deberías introducir un nuevo objeto solo y enseñarle al niño a responder a este objeto siguiendo el procedimiento trazado para la primera y la segunda designaciones. Cada vez que el niño haya aprendido una designación de un objeto nuevo por separado, debería introducirse simultáneamente dos o más objetos que ya pueda reconocer. Según el niño vaya construyendo un repertorio de designaciones receptivas de objetos que puede distinguir, deberías introducir muchas combinaciones de estos objetos para asegurarte que el niño ha aprendido bien cada designación.

(*Se ha traducido *modeling* por «ejemplificar» puesto que describe mejor esta técnica que "modelado", que es la traducción más habitual y que en castellano significa lo mismo que «moldeado», lo que produce confusiones, puesto que este último término es la inducción de *shaping*.)

Entrenamiento de la generalización

Cuando el niño haya dominado seis o más palabras deberías empezar el entrenamiento de la generalización. El niño debe aprender a identificar otros ejemplos de un objeto correctamente, no sólo el objeto único con el que se le ha entrenado. Por ejemplo, quieres enseñarle a identificar todas las tazas, no sólo la taza con la cual se le ha enseñado. En un principio, el entrenamiento se debería extender a objetos que son bastante similares al objeto original. Gradualmente deberías introducir objetos más diversos. Puede que necesites utilizar apoyos durante el entrenamiento de generalización.

Sigue el mismo procedimiento que utilizaste para enseñar a emparejar (*matching*) (capítulo 8). Continúa el entrenamiento hasta que el niño pueda identificar correctamente un nuevo miembro de clase (por ejemplo, un tipo de taza que nunca se le ha pedido que denomine) la primera vez que se presenta. Cuando el niño pueda identificar correctamente un miembro de una clase la primera vez que se le pida que lo haga, tiene un «concepto» de esa clase.

Una vez que el niño pueda designar fácilmente una variedad de objetos de clases diferentes, deberías empezar a generalizar el uso de estas denominaciones en situaciones nuevas. Por ejemplo, deberías colocar objetos que ya pueda reconocer por toda la sala (por ejemplo, una taza en una mesita de café, una muñeca en el suelo, una pelota en una silla) y pedirle que los encuentre. Regularmente deberías preguntarle los nombres de objetos que están en su entorno (por ejemplo, la taza de la que bebe, su camisa). En esencia, debes extender el entrenamiento a cada parte posible de la vida diaria del niño. Sólo de esta forma será capaz de generalizar técnicas, que él adquiere en sesiones de terapia más estructuradas, de cara al mundo real menos estructurado.

La siguiente lista contiene objetos sugeridos que puedes enseñar. Puedes añadir objetos que no están en la lista o no enseñar otros. Tu consideración primaria debería ser elegir objetos con los cuales el niño tiene un contacto frecuente.

Palabras propuestas:

Pasa	Mamá	Ojo	Taza	Bota
Pera	Papá	Boca	Boli	Camisa
Pan	Nena	Pie	Cama	Chaqueta
Polo	Tía	Mano	Pelota	Pantalón
Leche	Bebé	Pelo	Vaso	Zapato
Zumo	Yayo	Culo	Coche	Botón
Coco		Caca	Mesa	Ojal
Bollo		Pis	Dado	Vestido
Sopa				
Helado				

Capítulo 20

Designación expresiva del objeto

Cuando el niño haya aprendido a identificar aproximadamente diez objetos receptivamente, puedes empezar a enseñarle a nombrar estos objetos, es decir, a utilizar la designación expresiva. En este programa el niño aprenderá a decir el nombre de un objeto cuando se le muestre el objeto y se le pregunte «¿Qué es?»). Se debería utilizar en este programa un gran número de objetos de uso diario, empezando con los utilizados al enseñar lenguaje receptivo (capítulo 19). Además, el niño debería saber ya cómo imitarte cuando nombras los objetos elegidos para el entrenamiento (por medio de la enseñanza de imitación verbal).

Primera designación

Paso 1: Tú y el niño deberíais sentaros uno frente al otro en una mesa. Coloca un objeto en la mesa enfrente del niño. Al principio puedes elegir objetos que le gusten, por ejemplo, comida o un juguete favorito, puesto que quieres enseñarle a pedir estos objetos por su nombre y obtenerlos cuando los pida. Por ejemplo, si empiezas con «bollo», se espera que el niño diga «bollo» antes de dárselo. Esto sirve para hacer su lenguaje práctico y funcional, lo cual también lo fortalece. Coloca un bollo en la mesa y tan pronto como el niño lo mire, pregunta «¿Qué es?». Es importante que al comienzo del ensayo la colocación del bollo sobre la mesa y tu pregunta «¿Qué es?» sea tan clara, concisa o distinta como sea posible, de modo que atraiga la atención del niño. Si el niño responde al criterio, pasa a la segunda designación. Si el niño responde incorrectamente o no responde durante cinco intentos consecutivos, continúa con el paso 2.

Paso 2: *El apoyo*. Coloca el bollo en la mesa. No preguntes «¿Qué es?». Tan pronto como el niño lo mire, provoca la respuesta correcta diciendo «bollo». Si el niño te imita exactamente, inmediatamente refuézalo y quita el bollo de la mesa hasta el principio del siguiente ensayo. El espacio entre ensayos puede ser cualquiera entre tres y cinco segundos, lo suficientemente largo para hacer que el principio de cada ensayo sea claro y definido, es decir, el ensayo debería tener un claro comienzo para atraer la atención del niño. Si el niño no responde correctamente durante cinco intentos consecutivos cuando utilizas toda la palabra como un apoyo, puedes dejar de trabajar con ese objeto y empezar a enseñar un objeto diferente con una palabra que el niño pueda imitar.

Paso 3: *Disminuir el apoyo*. Cuando el niño haya designado correctamente el objeto durante cinco ensayos con un apoyo total (toda la palabra), deberías empezar a disminuir o reducir el apoyo. Gradualmente reduce la cantidad de palabra que se utiliza para inducir la respuesta y la intensidad con la que se pronuncia el apoyo. Por ejemplo, «bollo» se puede reducir primero a «bo» en voz fuerte, luego a «llo» y finalmente en un susurro. El niño debería responder correctamente con toda la palabra «bollo» en un nivel dado de apoyo unas pocas veces antes de que se reduzca más el apoyo. Cuando el niño ha respondido correctamente al menos cinco veces a un apoyo mínimo, se debería eliminar el apoyo. En este momento la señal para que el niño responda es la aparición del objeto sobre la mesa delante de él. El control sobre su emisión de «bollo» ha pasado de tu pronunciación de «bollo» a la visión del bollo en la mesa. El proceso de entrenamiento se completa cuando el niño nombra correctamente el objeto según el criterio sin apoyo.

Si colocaras cualquier objeto delante de él, el niño diría «bollo». Hasta que no posea una segunda designación no empieza a aprender que objetos diferentes tienen nombres diferentes.

Segunda designación

La segunda designación se enseña de la misma forma que la primera. Recuerda que el segundo objeto elegido para el entrenamiento debería ser bastante diferente en forma y función al primero y, además, los nombres de los dos objetos deberían ser diferentes al máximo. Si la primera designación ha sido «bollo», «pelota» podría ser la segunda. Enséñale a designar el segundo objeto según el criterio, del mismo modo que le enseñaste la primera designación.

Rotación al azar

Paso 1: Cuando el niño haya designado correctamente la segunda palabra según el criterio, se introduce de nuevo la primera designación sola. Si el niño no designa el objeto correctamente durante cinco ensayos, induce la respuesta. El primer apoyo debería ser el más débil utilizado al entrenar la palabra, por ejemplo, un sonido «llo» dicho en voz baja en lugar de «bollo». Si este apoyo no provoca una respuesta correcta, se debería probar un apoyo más fuerte en el siguiente intento. Continúa aumentando la intensidad del apoyo en intentos sucesivos hasta que el apoyo sea lo suficientemente fuerte para producir una respuesta correcta. Cuando se ha provocado una respuesta correcta, el apoyo se disminuye gradualmente de la misma forma que al principio. Se introducen ensayos hasta que el niño responda correctamente, sin ningún apoyo, durante cinco ensayos consecutivos.

Paso 2: Se vuelve a introducir el segundo objeto. Se introducen los ensayos (siguiendo el procedimiento del paso 1, hasta que el niño responda correctamente sin ningún apoyo durante cinco ensayos consecutivos.

Paso 3: Se repiten los pasos 1 y 2 hasta que se necesite poco apoyo o ninguno la primera vez que se presenta un objeto.

Paso 4: A continuación se presentan los dos objetos en rotación al azar. Puede que en los primeros ensayos sea necesario un ligero apoyo. (Si este ligero apoyo es insuficiente para provocar una respuesta correcta, vuelve a los pasos 1-3.) El entrenamiento con la rotación al azar debería continuar hasta que el niño responda al criterio.

Una vez que el niño ha empezado a designar o nombrar objetos, y puede identificar varios objetos cuando se le pide que lo haga, has conseguido un buen inicio del lenguaje. Ya se ha hecho mucho del trabajo duro porque muchos de los programas posteriores son elaboraciones de los dos antes discutidos. Aún queda mucho trabajo por delante, pero no será tan difícil como la imitación verbal y enseñar la significación de las primeras palabras.

Designando otros objetos

El procedimiento para enseñar otras palabras es el mismo que utilizamos para enseñar las dos primeras. Cuando el niño haya aprendido cada nueva designación, deberías mezclar presentaciones de la nueva palabra con presentaciones de designaciones aprendidas antes hasta que el niño responda al criterio. Recuerda escoger objetos que ya se han utilizado en el entrenamiento receptivo y cuyos nombres pueda imitar el niño.

Entrenamiento de la generalización

Empieza el entrenamiento de la generalización cuando el niño haya aprendido seis designaciones expresivas. El procedimiento para la generalización de designaciones expresivas es el mismo que el descrito en la sección de designación receptiva de objeto. Recuerda que este paso es crucial en el desarrollo del lenguaje del niño porque debe aprender «conceptos», no sólo designaciones de objetos separados y debe aprender a utilizar el lenguaje todo el día, todos los días, no sólo en las sesiones de terapia estructuradas.

Enseñar «¿Qué es?»

Cuando el niño haya dominado quizá media docena de designaciones, deberías empezar a preguntar «¿Qué es?», cuando se introduce el objeto para que se lo designe. Esta pregunta no se hace en las etapas preliminares del entrenamiento, puesto que puede bloquear una buena respuesta al apoyo, y probablemente también bloquear la atención del niño a los estímulos del entrenamiento. En las primeras etapas, si es posible, deberías decir sólo la palabra de apoyo. En general, cuanto menos digas al principio, mejor.

Si el niño repite la pregunta en lugar de designar el objeto o repite la pregunta justo antes de dar la designación, ve a la última sección sobre los procedimientos para controlar la ecolalia (capítulo 23).

Enseñar «¿Qué quieres?»

Cuando el niño haya aprendido a responder correctamente a «¿Qué es?», se puede empezar con «¿Qué quieres?». Coloca un objeto sobre la mesa. El objeto debe ser uno que al niño le gustaría tener (comida o un juguete favorito) y que pueda designar expresivamente.

Cuando el niño se fije visualmente en los objetos, pregunta «¿Qué quieres?». Si el niño no responde, deberías incitar la respuesta (por ejemplo, decir «¿Qué quieres?» (pausa/«bollo»)). Entonces se disminuye el apoyo. Al principio puedes encontrar de ayuda hacer la pregunta «¿Qué quieres?» a un nivel de decibelios bajo y rápidamente, mientras dices el apoyo, «bollo», en voz alta y claramente. Luego eleva el nivel de decibelios de la pregunta y disminuye el del apoyo.

Cuando el niño haya dominado esta fase del programa, deberías empezar a colocar dos o más objetos que al niño le gustaría tener sobre la mesa antes de preguntar al niño «¿Qué quieres?». Se le da entonces el objeto que designa. Así, en esta fase del procedimiento, el niño aprende que él debe nombrar el objeto que quiere. Una vez que el niño pueda responder a la pregunta correctamente, se le debería exigir que pidiera (designando) cualquier objeto o acción deseados (por ejemplo, comida, juguetes, abrazos, «abre la puerta» para salir, «arriba» para ser cogido, «abajo» para bajar de la silla) antes de que él los reciba.

Se introducen objetos adicionales para designar de la misma forma en que se sugería para otras distinciones (como las designaciones receptivas).

Capítulo 21

Acción de designación receptiva

Una vez que el niño ha aprendido a identificar y nombrar objetos, puedes enseñarle cómo identificar y nombrar comportamientos o acciones. Es decir, después de que haya aprendido a señalar y nombrar objetos, como leche, galleta, camión y muñeca, puede aprender a hacer lo mismo con palabras que describen acciones, como permanecer de pie, sentarse, saltar y reír.

El programa para enseñarle a realizar acciones como respuesta a sus instrucciones es similar al procedimiento para enseñarle a seguir instrucciones verbales (esbozado en el capítulo 10). Describimos el proceso de entrenamiento otra vez aquí, con la intención de ampliar algunos de los comportamientos más complejos.

«Camina hacia (persona/objeto)»

Esta tarea le enseña al niño a andar hasta otra persona en la habitación (si hay alguien) o andar hasta un objeto en la habitación (por ejemplo, una mesa).

Paso 1: Tú y el niño deberíais sentaros aproximadamente a cinco pasos de la persona u objeto al que se tiene que acercar (por ejemplo, el padre del niño). Introduce la instrucción «Camina hacia papá». Si el niño responde al criterio, pasa al segundo comportamiento. Si el niño responde incorrectamente durante cinco ensayos, sigue con el paso 2.

Paso 2: *El apoyo*. Conductas como ésta y similares se enseñan más fácilmente haciendo que el niño te imite. Así pues, después de decir «Anda hasta papá», deberías decir «Haz esto», entonces ponte de pie, gírate en la dirección de la persona a la que se tiene que acercar y anda hasta esa persona. Si el niño no te imita durante cinco ensayos, usa apoyos físicos para conseguir que el niño haga lo que le has pedido. Por ejemplo, puedes inducir al niño a ponerse de pie colocando tus manos sobre sus brazos y tirando de él. Puedes entonces girarlo en la dirección apropiada con tus manos y la misma posición en sus brazos. Finalmente puedes inducirle a andar hasta la persona u objeto especificado cogiéndolo de la mano, o empujándolo desde atrás si es necesario. Cuando el niño alcance la persona o el objeto, debería ser recompensado inmediatamente con comida y halagos.

Paso 3: *Disminuir el apoyo*. Gradual y sistemáticamente disminuye o reduce cualquier apoyo físico que pueda ser utilizado. Empieza empujando al niño cada vez más ligeramente y durante menos pasos para hacerlo andar. A continuación toca sus brazos cada vez más ligeramente para levantarlo y girarlo en la dirección apropiada hasta que no necesites tocarlo en absoluto. Mientras disminuyes o reduces los apoyos físicos, continúa realizando la acción tú mismo. Así pues, cuando se hayan reducido por completo los apoyos físicos,

el niño debería estar imitándote. Ahora debes disminuir tu demostración del comportamiento para que el niño pueda llevar a cabo el comportamiento por sí solo como respuesta a tus instrucciones. Al igual que con la mayoría de los otros procedimientos de entrenamiento que hemos descrito, se empieza a disminuir los apoyos comenzando por el final de la secuencia, es decir, empezando con el último paso de la secuencia. En este caso, ese paso es andar con el niño hasta la persona u objeto apropiado. Así pues, deberías gradualmente andar una distancia cada vez más corta hasta que él ande toda la distancia solo. Puede ser necesario introducir y luego disminuir (eliminar gradualmente) un empujón por detrás para que el niño empiece cuando ya no estés andando con él. A continuación deberías disminuir el apoyo de girar en la dirección deseada girándolo cada vez menos. De nuevo se puede utilizar y disminuir gradualmente la utilización de un ligero apoyo físico para girar al niño cuando ya no lo hagas con él. Finalmente deberías disminuir el apoyo de permanecer de pie con el niño poniéndote cada vez menos de pie totalmente y volviendo a tu posición de sentado una vez que el niño está de pie. Utiliza un ligero apoyo físico si es necesario para conseguir que el niño permanezca de pie cuando no estás realizando la acción, y para mantenerlo de pie cuando te sientes. A la larga el apoyo puede ser tan leve que sólo muevas la cabeza en la dirección apropiada. Cuando el niño pueda permanecer de pie, girarse y andar hasta la persona u objeto apropiado sin ayuda y sin un modelo (alguien a quien imitar) y según el criterio, empieza a enseñarle la siguiente designación receptiva de verbo.

«Saltar hacia (persona/objeto)»

La segunda designación receptiva de verbo se enseña de la misma forma que la primera. Si estás utilizando un objeto en lugar de una segunda persona en el proceso de entrenamiento, asegúrate de que utilizas el mismo objeto al enseñar ambas conductas. Cuando el niño haya aprendido la segunda designación receptiva (por ejemplo, saltar hacia la persona u objeto al dar la orden), pasa a la rotación al azar.

Rotación al azar

Paso 1: Vuelve a introducir la primera orden («Andar hasta persona/objeto»). Si el niño no responde correctamente durante cinco ensayos, apoya la respuesta. Empieza utilizando un pequeño apoyo, por ejemplo, andar uno o dos pasos. Si este apoyo no provoca una respuesta correcta, prueba con un apoyo más grande en el siguiente ensayo. Continúa aumentando la intensidad del apoyo en ensayos sucesivos hasta que el niño responda correctamente. Cuando hayas provocado una respuesta correcta, disminuye el apoyo de la misma forma que en el entrenamiento inicial. Continúa introduciendo ensayos hasta que el niño responda correctamente, sin apoyo, durante cinco ensayos consecutivos.

Paso 2: Se vuelve a introducir ahora la segunda orden ("Saltar hacia persona/objeto"). Realiza los ensayos (siguiendo el procedimiento del paso 1) hasta que el niño responda correctamente, sin apoyo, durante cinco ensayos consecutivos. Asegúrate de que el énfasis en tu voz está sobre las palabras «anda» y «salta», para ayudar al niño a distinguir.

Paso 3: Repite los pasos 1 y 2 hasta que el niño no haga nada más que un error la primera vez que se da la instrucción.

Paso 4: Se presentan las dos instrucciones en rotación. En los primeros intentos se pueden necesitar pequeños apoyos. (Si estos apoyos no producen respuestas correctas, vuelve a los pasos 1-3.) La rotación debería continuar hasta que el niño responda al criterio.

Otras conductas

El procedimiento para enseñar otras designaciones receptivas de verbo en las cuales el niño realiza la acción es el mismo que el utilizado para enseñar las dos primeras designaciones. Cuando el niño aprenda cada nueva designación receptiva, deberías mezclar presentaciones de la nueva designación con presentaciones de designaciones aprendidas antes hasta que el niño responda al criterio. Otras designaciones que puedes enseñar para empezar de esta forma son:

correr	comer	tirar (la pelota)
echarse beber		rodar (la pelota)
gatear	saludar diciendo adiós	golpear (la pelota)

Entrenamiento de la generalización

Es una exigencia que el niño utilice las designaciones que aprende durante la terapia estructurada en situaciones no estructuradas. Dale órdenes que practiquen las designaciones receptivas de verbo siempre

que surja la oportunidad en sus interacciones diarias. Por ejemplo, pídele que «Camine hacia el coche» en lugar de llevarlo de la mano, y pídele «Abre la puerta» y «Di adiós» a los amigos. Sólo a través de la práctica dilatada llegará el niño a ser capaz de utilizar estas designaciones. Déjale que lo haga, en lugar de hacerlo por él.

Enseñanza por dibujos

A continuación puedes enseñar al niño a identificar las acciones o comportamientos de las personas en dibujos. Los dibujos son unos instrumentos de enseñanza útiles porque pueden ilustrar acciones difíciles de realizar durante la terapia (por ejemplo, dormir o ir en bicicleta). Esto se enseña exactamente de la misma forma que se describía para la designación receptiva de objeto. Sin embargo, los objetos se sustituyen por dibujos. Inicialmente cada dibujo debería mostrar a una persona realizando una sola actividad, por ejemplo, comer o dormir. Instrucciones típicas que se utilizan para esto son «Señala comer» o «Señala dormir».

Cuando selecciones los dibujos para el entrenamiento de designaciones y distinciones, asegúrate de seleccionar dibujos que ilustran claramente la actividad que quieres enseñarle a identificar. Deberías seleccionar actividades en las cuales participa el niño o que él ve que otras personas realizan frecuentemente. Así pues, en las primeras etapas del entrenamiento, probablemente no debes seleccionar un dibujo de una persona esquizando; un dibujo de una persona conduciendo un coche sería más apropiado. Al igual que con la selección de objetos, inicialmente intenta seleccionar designaciones de verbos diferentes al máximo para ayudar al niño a distinguir las órdenes y para ayudar al entrenamiento del lenguaje expresivo posterior. Finalmente, en las primeras etapas de este entrenamiento, intenta presentar las varias actividades por parejas que se diferencien fácilmente visual y auditivamente. Así pues, «andar» frente a «correr» puede ser una distinción difícil al principio, al igual que «sentarse» frente a «comer» (puesto que se come normalmente sentado). Deberías esperar hasta que el niño pueda identificar bien estos dibujos cuando se presentan combinados con otras actividades antes de presentarlos juntos. Simplemente recuerda, quieres que el niño responda correctamente con tanta frecuencia como sea posible. Puedes ayudar a que esto ocurra así introduciendo tareas fáciles primero y gradualmente aumentando el nivel de dificultad. Si el niño va mal, se debe probablemente a que has ido demasiado aprisa para él.

Es interesante comprobar y ver hasta qué punto el niño podrá identificar representaciones en dos dimensiones (como en los dibujos) de conductas de tres dimensiones en la vida real. Surge también la pregunta de si podrá identificar conductas de tres dimensiones de la vida real, después de haber aprendido a identificar estos comportamientos en dibujos. Deberías aprender con algo de entrenamiento hacia atrás y hacia adelante.

La lista siguiente contiene ejemplos de acciones que puedes enseñar:

andar	conducir	fruncir el ceño
saludar	sentarse	besar
saltar	levantarse	lavarse los dientes
cocinar	leer	peinarse
comer	escribir	columpiarse
dormir	sonreír	tirar

Capítulo 22

Acción de designación expresiva

Se suele empezar este programa cuando el niño haya aprendido a identificar de 8 a 10 conductas. El niño aprenderá a decir ahora el nombre de una conducta que acaba de realizar o que te ha visto realizar. También aprenderá a nombrar conductas en dibujos. Las primeras conductas que elijas para el entrenamiento deberían ser las que él ya ha aprendido a designar receptivamente. Continúa trabajando con los programas precedentes mientras laves a cabo este programa.

Esencialmente le enseñarás a nombrar acciones que tú o él realicéis. El procedimiento para enseñar la designación expresiva de acciones es bastante similar a la enseñanza de designación expresiva del objeto. Hay sólo dos diferencias esenciales: 1) en lugar de enseñarle un objeto, se le enseña una acción (que tú o él realicéis), y 2) le preguntas "¿Qué estoy haciendo?", en lugar de «¿Qué es?».

Primera designación

Paso 1: Tú y el niño deberíais sentaros uno delante del otro. Te pones de pie y simultáneamente preguntas «¿Qué estoy haciendo?». Si el niño contesta correctamente diciendo «Levantarte», según el criterio pasa a la segunda designación. Si responde incorrectamente o no responde durante cinco ensayos, sigue con el paso 2.

Paso 2: *El apoyo*. Para inducir la respuesta correcta, ponte de pie y di «Levántante». No digas «¿Qué estoy haciendo?». Si el niño te imita exactamente, refuézalo de inmediato. Siéntate y ponte de pie otra vez, haciendo el estímulo distinto. Si el niño no responde correctamente durante cinco ensayos, cuando utilizas toda la palabra como apoyo, puedes o bien enseñarle a imitar la designación «Levantarse» (como en el capítulo 10) o dejar de trabajar con esta acción y empezar el entrenamiento con una acción cuyo nombre el niño pueda imitar.

Paso 3: *Disminuir el apoyo*. El apoyo (presentación de la respuesta correcta «Levantarse») debería ser disminuido o gradualmente eliminado al igual que en procedimientos anteriores. Cuando se haya eliminado el apoyo, la señal para que el niño responda será tu realización de la acción (levantarse).

Segunda designación

La segunda designación se enseña de la misma forma que la primera. Recuerda elegir una acción que se haya dominado como designación receptiva de verbo. Saludar con la mano es un buen comportamiento a elegir.

Rotación al azar

Introduce la primera acción. Si el niño la nombra correctamente, entonces introduce la segunda. Si nombra la acción incorrectamente durante cinco ensayos, retrocede y vuelve a enseñar la designación, antes de introducir la otra acción. Alterna la presentación de las dos acciones hasta que el niño no haga consistentemente más de un error la primera vez que se realiza una acción. En este momento deberías empezar la rotación al azar de las dos acciones.

Designando otras acciones

El procedimiento para enseñar otras designaciones y discriminaciones expresivas de verbo es el mismo que se esbozó anteriormente.

Enseñar «¿Qué estoy haciendo?»

Cuando el niño haya dominado designar tres o cuatro acciones, deberías empezar a hacer la pregunta «¿Qué estoy haciendo?» cuando realices la acción que va a ser designada. Si el niño repite la pregunta en lugar de designar la acción o junto con la designación, véase el capítulo 23 para eliminar la ecolalia.

Entrenamiento con dibujos

Es difícil realizar ciertas acciones, tales como montar en bicicleta o dormir, durante una sesión de terapia. Para estas acciones, deberías utilizar dibujos en lugar de demostraciones reales en las fases iniciales del entrenamiento. En otros aspectos, el entrenamiento es el mismo que se describió antes. Recuerda escoger acciones para el entrenamiento que se hayan dominado como designaciones receptoras de verbo.

Entrenamiento de la generalización

La generalización de las designaciones expresivas de verbo se debería llevar a cabo en una variedad de formas. Primero (y lo más fácil para el niño), otras personas distintas al terapeuta deberían realizar acciones que el niño pueda nombrar, y preguntar al niño «¿Qué estoy haciendo?». Más tarde deberías preguntar «¿Qué está él (ella) haciendo?» mientras señalas a una segunda persona que está realizando la acción que el niño puede designar. Además deberías hacer que el niño realizara conductas que él puede nombrar, y entonces preguntar "¿Qué estás haciendo?". Una vez que el niño haya dominado estas variaciones de la tarea básica, deberías pedirle que designara acciones que él puede nombrar cuando ocurren en su vida diaria y cuando se ven en dibujos o fotos. Tal y como se señaló antes, en las primeras etapas de cada fase del entrenamiento de la generalización se pueden necesitar algunos apoyos.

Capítulo 23

Parar la ecolalia y el habla psicótica

Muchos niños con trastornos del desarrollo son mudos (no se expresan con palabras) cuando se empieza a trabajar con ellos; es decir, su lenguaje o producción verbal es inexistente, o está restringida a consonantes y vocales ocasionales que aparecen de un modo fortuito o sin sentido. Algunos niños pueden manifestar una gran cantidad de habla, incluso aunque el habla parezca no tener un significado inmediato o significación para la comunicación social. El habla de un niño puede ser ecológica cuando repite, parcialmente o de un modo completo, frases que oye decir a otros. La ecolalia puede ser inmediata, cuando se repite en segundos lo que un adulto acaba de decir, o diferida, cuando el niño repite palabras o frases que oyó una hora antes, o esa mañana, o incluso hace semanas.

Otros niños tienen un habla relativamente elaborada, que no aparenta ser ecológica. En su lugar el habla puede ser combinaciones de palabras poco usuales («ensalada» de palabras, *word salads*) que no tienen ningún sentido, por ejemplo "perdiz hamaca pastel hacia abajo pestaña", o puede tener sentido pero se produce fuera de contexto. Un ejemplo de lo último es el caso de un niño que se pase gran parte del día describiendo ascensores, relojes, o fechas y calendarios a cualquiera que se encuentre e independientemente de lo que está en realidad ocurriendo en ese momento. Tales afirmaciones inapropiadas se han llamado habla psicótica.

El habla psicótica y ecológica interfieren directamente con la capacidad del niño para generar habla apropiada. Esto se ve muy claramente cuando se intenta enseñar a un niño una simple pregunta y al hacerlo se bloquea su oportunidad de generar la respuesta correcta. Hay muchas otras razones por las que querrás ayudar al niño a superar el habla ecológica o psicótica; por ejemplo, la presencia de ese tipo de habla puede retrasar el desarrollo cognitivo al interferir con el proceso de aprendizaje. El habla ecológica y psicótica y los procedimientos para superarlos se describen con más detalle a continuación.

Ecolalia

El habla ecológica no se restringe a niños autistas o niños psicóticos, aunque se la considera a menudo una indicación de esas condiciones. La ecolalia ocurre en el desarrollo normal del lenguaje; alcanza el máximo alrededor de los 30 meses de edad, luego disminuye. El habla ecológica se observa también en niños que han experimentado un daño cerebral traumático reciente.

La presencia de habla ecológica en un niño que empieza la terapia le da un mejor pronóstico para aprender el lenguaje que si fuera mudo. Incluso aunque el niño no sepa el significado de las palabras y combinaciones de palabras que está repitiendo, sabe hablar. Si el niño no tuviera habla ecológica se tendría que gastar mucho tiempo enseñándole a formar sonidos, palabras y combinaciones de palabras. Así pues, por la única razón de ahorrar tiempo, el niño ecológico adelanta a sus iguales mudos. Los niños que son mudos, pero que más tarde llegan a ser buenos hablando con el entrenamiento del lenguaje, lo consiguen después de atravesar un período de respuestas ecológicas. El niño previamente mudo que no entra en una etapa ecológica raramente llegará a ser bueno en la utilización del lenguaje, al menos no en lenguaje vocal. Por lo tanto, es ventajoso para el niño aprender a repetir, incluso aunque no lo hiciera antes de que empezaras a trabajar con él. El niño claramente tiene que ir más allá del habla ecológica (o psicótica) para funcionar más adecuadamente en un nivel interpersonal, para solucionar problemas y para mejorar en su función cognitiva.

Es difícil decir por qué los niños repiten. Es poco probable que repitan porque se les recompensa o refuerza por hacerlo así. En otras palabras, la ecolalia no es probablemente una conducta operante basada en refuerzos extrínsecos socialmente controlados sino que en su lugar puede ser una conducta operante basada en refuerzos intrínsecos como la autostimulación. El refuerzo del niño puede consistir en emparejar lo que él se oye decir a sí mismo con lo que él ha oído decir a otros. En otras palabras, el refuerzo es emparejar, igualar, y en ese sentido el niño se da su propio refuerzo. Observa con qué cuidado y con qué belleza algunos niños siguen los matices del habla de otros; de hecho, algunos niños tienen varias voces, imitando la entonación de su madre, de su padre y quizá también de su profesor. La ecolalia se puede ver como un almacenar o preservar en el cerebro la información (*input*) auditiva del entorno. En ese sentido el habla ecológica sería análoga a una «postimagen visual». Así pues, puede ser útil retener ciertos aspectos de ella, como un ensayo «interno».

A continuación se describen procedimientos para ayudar al niño a superar la respuesta ecológica evidente.

Superar la ecolalia

Un niño ecológico probablemente repetirá frases que no entiende. Por ejemplo, si dices, «Señala tu cabeza», y el niño sabe seguir esa orden, entonces no la repetirá. Por el contrario, si dijese «Señala tu cráneo», es probable que el niño repita la afirmación y no siga la orden. Esto significa que deberías observar un descenso en respuestas ecológicas según el niño va adquiriendo un lenguaje con sentido. En cualquier caso, puedes

observar ecolalia considerable si el niño está aprendiendo mucho lenguaje, porque continuará sin saber las respuestas concretas a muchas preguntas.

Schreibman y Carr (1978) han proporcionado un procedimiento para suprimir el habla ecológica relacionada con afirmaciones no familiares (órdenes, peticiones). A los niños ecológicos se les enseñó a contestar «No sé», como respuesta general no-ecológica a preguntas o afirmaciones que ellos no comprendían. El procedimiento se puede esbozar como sigue:

Paso 1: Sienta al niño frente a ti en una pequeña mesa. Como de costumbre, ten al niño sentado tranquilamente, sin autoestimulación, y atendiéndote visualmente. Selecciona cuatro o cinco preguntas para las cuales el niño no sabe la contestación, por ejemplo, «¿Por qué cantan los pájaros?», «¿Dónde está Londres?», «¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?» o «¿Por qué se mueven los barcos de vela?». Hay muchos tipos de preguntas «¿Cómo?», «¿Quién?», «¿Por qué?» y «¿Dónde?» similares que puedes encontrar apropiadas para tu niño en particular. Deberías seleccionar también algunas preguntas para las cuales el niño ya sabe las respuestas, por ejemplo «¿Cuál es tu nombre?» «¿Cuántos años tienes?» «¿Quién es?» (mientras señalas a su madre). Ahora introduce la primera pregunta, por ejemplo, «¿Por qué cantan los pájaros?», rápidamente y a un nivel de decibelios bajo (en un susurro). Entonces, inmediatamente, da la respuesta «No sé», muy fuerte. Intenta experimentando con el volumen de tu voz hasta que el niño repita la respuesta correcta y no la pregunta. Refuézalo mucho por una respuesta correcta.

Paso 2: Gradualmente, empieza a levantar el nivel de decibelios (intensidad) de tu pregunta, mientras que vas descendiendo el nivel de decibelios de la contestación. Si el niño empieza a repetir la pregunta durante este proceso, di un fuerte «No» y vuelve atrás un poco disminuyendo la intensidad de la pregunta.

Tú no quieres que él repita la pregunta; de hecho, evitas esto recompensándolo por estarse quieto, por callar su respuesta en presencia de la pregunta. Esta técnica, tan prometedora, de presentar las señales para la respuesta incorrecta a baja intensidad le enseña al niño a aguantar y no responder ante la presencia de la señal equivocada.

Paso 3: Finalmente, haz la pregunta «¿Por qué cantan los pájaros?» con voz normal, y calla la respuesta. El niño ha dominado la tarea cuando abandona la ecolalia y da la respuesta correcta, «No lo sé», sin apoyo y según el criterio.

Paso 4: Una vez que has enseñado la respuesta «No lo sé» para preguntas como «¿Por qué cantan los pájaros?», entonces introduce una pregunta para la cual él sabe la respuesta, por ejemplo, «¿Cuál es tu nombre?» (el niño dice su nombre y se le refuerza). Si no responde, o responde incorrectamente, induce la respuesta correcta, entonces refuerza para volver a establecer respuestas correctas. La importancia de introducir preguntas cuyas respuestas ya sabe y de mezclarlas con preguntas cuyas respuestas no sabe es (o radica) en mantener la distinción entre lo que sabe y lo que no sabe. Le debes ayudar a no aprender a decir «No lo sé» a todas las preguntas.

Paso 5: Presenta otra pregunta, por ejemplo, «¿Dónde está Londres?», y dale la respuesta correcta, «No lo sé», a esa pregunta, continuando mezclando preguntas cuya respuesta sabe.

Si continúas este procedimiento utilizando preguntas que empiezan con «¿Cómo?», «¿Por qué?», «¿Cuándo?» y «¿Dónde?» mezcladas con preguntas cuyas respuestas el niño ya sabe, observarás que después de un rato el niño contestará espontáneamente «No lo sé» a una pregunta cuya respuesta no sabe incluso cuando presentes esta pregunta por primera vez (es decir, sin enseñanza anterior). Ahora puedes decir que él sabe cuál es la «regla». En cualquier caso, por medio de este procedimiento puedes ayudar a un niño a acabar con sus respuestas ecológicas en una variedad de situaciones.

Habla psicótica

En general, es seguro asumir que el habla psicótica es un autorrefuerzo y no desaparecerá o disminuirá visiblemente si la sometes a extinción o utilizas aislamiento (*timeout*). Muchos niños persistirán en expresar habla psicótica, incluso aunque sepan también hablar apropiadamente, quizá porque el habla psicótica les refuerza. Deberías sustituir el habla psicótica por lenguaje apropiado, puesto que el lenguaje apropiado le da al niño acceso a muchos de los refuerzos previamente disponibles para él sólo por medio del habla psicótica. Es decir, el habla apropiada puede venir a sustituir a las propiedades autoestimuladoras del habla psicótica. En muchos casos, sin embargo, el habla psicótica permanecerá en un alto nivel, y en esos casos debemos intervenir activamente para eliminar este tipo de lenguaje.

Superar el habla psicótica

La base del tratamiento de los programas para evitar el habla inapropiada y psicótica es que la presencia de una gran cantidad de habla psicótica aísla socialmente a un niño. Le hace destacar como un pulgar hinchado entre sus amigos del colegio o de la comunidad. Quieres ayudarlo a suprimir el habla psicótica del mismo modo que le ayudas a eliminar otro tipo de autoestimulación.

Empieza dando un fuerte «No» (u otra clase de rechazo) inmediatamente después de su producción psicótica. Puedes decir «No, no habla tonta» en un intento de ayudarlo a distinguir por qué se le reprende. (Sin embargo, no hay ninguna garantía de que discrimine.) Una forma mejor pudiera ser enseñar a un niño a hablar tontamente (es decir, psicótica) ante una señal. Enséñale a hablar «tontamente» o repetir cuando digas «Habla tontamente y repite», y refuézalo por hablar psicóticamente o repetir en ese momento. Entonces cambia, y di «No hables tontamente y no repitas», y refuézalo por suspender su respuesta en ese momento. La justificación principal para seguir tal procedimiento es enseñarle a distinguir entre habla apropiada e inapropiada. Aunque nosotros como adultos sabemos claramente la distinción, es obvio que personas psicóticas y retrasadas no la saben.

Capítulo 24

Lenguaje de signos

Edward G. Carr

(En la preparación de este capítulo colaboró la U.S.P.H.S. Biomedical Research Support Grant 5 S07 RP 07067-11, en Stony Brook. Debo agradecer a mis discípulos, especialmente a Eileen Kologinsky, Paul Dores, Margie Pelcovits, Cathy Pridal, Sheila Parris y Jody Binkoff, por su ayuda en el desarrollo de los procedimientos de entrenamiento. Mi agradecimiento al doctor Martin Hamburg, director adjunto del Suffolk Child Development Center, por su generoso apoyo.)

Un número importante de niños con trastornos del desarrollo muestran un progreso destacable en su habilidad verbal receptiva y expresiva cuando se les entrena utilizando las técnicas que se describen en este manual. Sin embargo, algunos niños sólo muestran ganancias mínimas. Para ellos, el lenguaje de signos es una alternativa útil al lenguaje verbal. Además, hay niños que adquieren habilidades receptivas bastante buenas, pero cuyo comportamiento verbal expresivo sigue siendo tan mal articulado que nadie puede entenderlos. Estos niños también se pueden beneficiar de que se les enseñe a expresarse por medio de signos.

Se debe hacer una advertencia respecto a quién no se le debería enseñar este lenguaje. Los signos no se le deberían enseñar a niños muy pequeños (menos de 4 años) cuyo lenguaje puede estar simplemente atrasado o a niños que no han recibido todavía mucho entrenamiento verbal. Intenta primero la enseñanza verbal. Los signos tampoco se le deberían enseñar a niños ecolálicos o a niños que de cualquier otra forma tienen buenas habilidades de imitación verbal. Estos grupos de niños se pueden beneficiar más si se les inicia en un programa de enseñanza de lenguaje verbal tal y como se describe en capítulos anteriores. Es decir, los padres y los profesores deberían resistir el impulso de enseñar lenguaje de signos, simplemente porque es nuevo o porque tienen la sensación de que un niño no está aprendiendo el lenguaje verbal lo bastante aprisa. Ventajas de utilizar el lenguaje de signos

Hay varias razones por las que los signos se consideran útiles para niños no-verbales. Primero, algunos profesionales creen que si un adulto se comunica con un niño juntando los signos con las palabras habladas, un método llamado comunicación simultánea, se facilitará el uso apropiado del lenguaje, o se provocará. Esta expectativa es bastante polémica. Mientras que algunos niños no-verbales si empiezan a hablar siguiendo la comunicación simultánea, muchos otros no lo hacen. Lo que es claro, sin embargo, es que la mayoría de los niños no-verbales pueden aprender al menos algunos signos y por lo tanto muestran una comunicación mejorada con adultos. En segundo lugar, se ha sabido durante algún tiempo que, aunque muchos niños con trastornos del desarrollo tienen una gran dificultad en comprender palabras habladas, parece que de algún modo comprenden mejor los gestos. Quizá esto se base en la mayor facilidad con que muchos niños con trastornos del desarrollo distinguen estímulos visuales, comparados con los auditivos. Puede que los estímulos visuales sean inherentemente más fáciles de distinguir, o muchos niños retrasados prestan más atención a los estímulos visuales que a los auditivos. Puesto que el lenguaje de signos es primariamente un sistema (de gestos) visual, ofrece la promesa de facilitar la adquisición del lenguaje. Una tercera consideración es que un profesor o un padre pueden fácilmente moldear (por ejemplo, inducir manualmente) las manos del niño en la figura apropiada para el signo. Esta ventaja es particularmente beneficiosa durante el período difícil de adquisición del signo inicial, cuando se necesitan muchos apoyos. En cuarto lugar, para muchos signos hay una relación concreta entre signo y su referente. Por ejemplo, el signo para plátano consiste en "pelar" el dedo índice extendido de una mano con los dedos de la otra. La cualidad icónica de muchos signos es probablemente una ventaja adicional para la enseñanza. En la figura 24-1 (ver archivo adjunto de imagen) se presentan algunos signos ilustrativos. Quinto, y finalmente, un niño que ha adquirido el lenguaje de signos potencialmente se le puede llevar a una clase y/o comunidad para sordos, proporcionando así oportunidades adicionales para el desarrollo académico, vocacional y social.

Por dónde empezar

Antes de empezar cualquier actividad de entrenamiento del signo, el adulto debería asegurarse de que el niño posee las habilidades básicas de disposición para la enseñanza descritas en capítulos anteriores, especialmente las de la unidad II. Es decir, al niño se le debería haber enseñado a prestar atención al adulto cuando le ordene y a sentarse quieto en una silla durante 10 minutos o más. Es importante que se suprima la conducta autoestimulativa. La autoestimulación no sólo bloquea el aprendizaje, sino que dificulta la distinción por parte del adulto de los signos del niño. Un niño que esté dando golpecitos con sus dedos intermitentemente mientras hace signos tendrá menos posibilidades de ser entendido por los adultos, quienes deben intentar la tarea de eliminar la autoestimulación distinguiéndolos de los signos. Un niño debería también haber mostrado algún progreso en la imitación no verbal (capítulo 7). Si un niño es bueno imitando movimientos (motores) no verbales, el adulto puede utilizar esta habilidad como una ayuda para enseñar nuevos signos. Sin embargo, incluso aquí, se puede necesitar inicialmente algún apoyo manual para perfeccionar los signos de modo que se parezcan más a los signos específicos que se enseñan.

El próximo paso es adquirir un diccionario de lenguaje de signos. Hemos encontrado dos diccionarios particularmente útiles. *Habla conmigo* de Jeanne Huffman y otros (1975), explica el origen de cada signo, proporcionando así una útil norma nemotécnica para el adulto que debe dominar este nuevo lenguaje en un corto periodo de tiempo. Por ejemplo, el signo para una naranja consiste en hacer un movimiento de exprimir con la mano colocada cerca de la boca. Otra característica atractiva de este diccionario es que los signos están combinados en grupos convenientes, por ejemplo, ropa, partes del cuerpo y colores. *El diccionario inglés de signos para niveles preescolares y elementales* de Harry Bornstein y otros (1975) enumera todos los signos por orden alfabético, permitiendo así una rápida búsqueda de la información. Además, hay una clara y detallada explicación de cómo formar cada signo. Esta característica se presenta de un modo muy pobre en otros diccionarios. Ambos diccionarios están escritos para un nivel elemental con signos y son, por lo tanto, apropiados para utilizarlos con niños retrasados. Al final de esta unidad, en la bibliografía, se da una breve descripción de dónde puede acudir el lector para obtener información adicional.

Finalmente el adulto debe decidir utilizar o bien los signos solos o la comunicación simultánea, o sea, signos acompañados por palabras habladas. Nosotros hemos visto que la mejor decisión es enseñar al niño primero utilizando el método de comunicación simultánea. Si después de un período de seis a ocho semanas, el niño parece confundido (por ejemplo, muestra respuestas inconsistentes o no responde), volvemos a los signos solos. Aparentemente algunos niños son incapaces de prestar atención tanto a las palabras habladas como a los signos cuando se les presentan simultáneamente. A menudo esos niños aprenderán mejor cuando el adulto deja a un lado el componente hablado de la comunicación. Para simplificar, nuestro programa de entrenamiento de signos se describe como si utilizáramos sólo los signos. En la práctica, si estuviéramos utilizando comunicación simultánea, el único cambio que haríamos sería pronunciar cada palabra al mismo tiempo que la expresábamos con signos.

Programa para entrenar en el lenguaje de signos

Hay muchas semejanzas entre enseñar a un niño a hablar y enseñarle a expresarse con signos. Más específicamente, los procedimientos necesarios para enseñar lenguaje receptivo de signos son casi idénticos a los descritos antes para enseñar lenguaje verbal receptivo. En lugar de que el adulto diga el nombre del objeto que se quiere que el niño toque, él o ella expresan con signos la denominación. Así pues, para evitar la repetición, limitamos nuestra exposición a los problemas del lenguaje expresivo de signos. Al enseñarle al niño no verbal a producir signos, uno le da a esos niños un medio directo y efectivo para comunicarse con otros.

Designación de objetos

Designar objetos es la primera habilidad que se va a enseñar. Tiene poco sentido empezar intentando enseñarle las designaciones de ropa o partes del cuerpo, puesto que éstas tendrán una significación mínima para el niño. En su lugar, empezamos seleccionando un número de comidas que sabemos que le gustan. Además, los primeros signos elegidos para la enseñanza deberían ser visual y motrizmente distintos el uno del otro. Los signos de manzana y naranja son similares, pero los signos de manzana y leche no lo son. Por lo tanto, mejor empezar enseñando los dos últimos signos.

Durante las sesiones, el niño y el adulto se deberían sentar uno frente al otro al igual que en las primeras fases de otros programas. Sólo se debe empezar un ensayo cuando el niño esté sentado tranquilamente y prestando atención al adulto. Se debe suprimir la falta de atención y la autoestimulación. El entrenamiento se lleva a cabo en tres pasos. Considere el procedimiento para enseñar la designación de manzana:

En el paso 1, el adulto sostiene la manzana delante de los ojos del niño. Puesto que el niño no responderá en este punto, se le da un apoyo. Es decir, el adulto levanta la mano del niño y la moldea en la correcta

configuración del signo. La respuesta correcta inducida es seguida por el refuerzo social (por ejemplo, el adulto expresa por signos ("Bien") y el refuerzo primario (por ejemplo, un trozo de manzana). En el paso 2, el adulto repite el paso 1, salvo que el apoyo se disminuye gradualmente hasta que el niño pueda hacer el signo sin ayuda. Hacia el final del paso 2, el adulto simplemente tiene que sostener la manzana y el niño puede hacer el signo correctamente. Repite este primer signo hasta alcanzar el criterio.

Una vez se ha adquirido el signo de manzana, considera entrenar el signo de leche.

Este signo consiste en cerrar lentamente los cinco dedos extendidos para formar un puño moviendo la mano hacia abajo, una representación pictórica de ordeñar una vaca.

En el paso 1, inducirás el signo levantando las manos del regazo del niño, extendiendo los dedos, y colocando luego tu mano detrás de la mano del niño para apretarla en un puño mientras empujas la mano hacia abajo.

En el paso 2, disminuirás el apoyo, primero apretando y empujando la mano del niño hacia abajo cada vez con menos fuerza, y luego reduciendo la ayuda para extender los dedos, y finalmente eliminando la ayuda proporcionada para levantar la mano del regazo. Si el niño hace los signos incorrectamente después de que se han disminuido todos los apoyos, deberías mover vigorosamente tu cabeza («No») y hacer por signos no. Se repite el ensayo, volviendo a utilizar los apoyos si es necesario. Sin duda, en estos ensayos con ayuda, el niño no recibirá ningún refuerzo de comida, aunque todavía se le darán refuerzos sociales. Repite el segundo signo (leche) hasta alcanzar el criterio.

Una vez que el niño haya dominado dos signos, presenta estos signos en rotación al azar y sigue hasta el criterio. Ahora practica enseñándole un tercer signo, y luego mezcla el tercer signo con los otros dos para facilitar la distinción entre los tres.

Cuando el niño haya aprendido cinco o seis designaciones (por signos) utilizando los procedimientos anteriores, puedes empezar a hacer por señas «¿Qué?» antes de enseñarle al niño el objeto. Es mejor mantener la pregunta con signos sencillos al principio (como «¿Qué?»), y no introducir signos extra, como "¿Qué es esto?" o «¿Qué te estoy enseñando?», al principio del entrenamiento, puesto que el niño es probable que se confunda cuando hay demasiados signos y no sepa a qué estímulo prestarle atención.

Cuando empieza esta clase de entrenamiento de designación expresiva, se pueden aceptar aproximaciones a un signo dado. Es decir, no tiene sentido pasar semanas moldeando un ejemplar perfecto de un signo dado. La idea es empezar enseñando al niño el concepto general de que «cosas diferentes tienen nombres (signos) diferentes». Una vez que el niño haya dominado este concepto, entonces puede acentuarse la topografía de los varios signos. Hay aquí un paralelo con el lenguaje hablado. Cuando un niño designa «eta» a una galleta, no desechamos la vocalización como inadecuada. En su lugar, reforzamos el intento y sólo más tarde intentamos mejorar su articulación.

Otro punto que vale la pena señalar es que cuando el niño haya aprendido cinco o seis signos y por lo tanto entiende la tarea, se pueden enseñar nuevos signos por medio de la imitación (no verbal) desde el principio. Es decir, en el paso 1, darías el modelo de designación correcta para un objeto (por ejemplo, dar un apoyo imitativo en lugar de un apoyo manual) y reforzarías al niño por imitarlo correctamente. Luego, después de muchos intentos, en el paso 2 disminuirías gradualmente el apoyo imitativo. Al principio, la imitación de un signo por parte del niño será muy pobre y será necesario algún apoyo manual. Sin embargo, después de que se han adquirido unos doce signos, muchos niños se convierten en expertos aprendiendo por medio de la imitación y, por lo tanto, necesitan sólo de un nivel mínimo de apoyo manual. Si un niño no es al principio capaz de imitación no verbal, esta habilidad se podría enseñar al mismo tiempo con los signos utilizando los procedimientos descritos en este libro. Finalmente, la recién adquirida habilidad imitativa se debería integrar con el procedimiento de entrenamiento del signo.

Los datos de un niño, Darrick, son representativos de los resultados que hemos obtenido utilizando las técnicas anteriores. El ritmo de aprendizaje de Darrick no es espectacularmente diferente de muchos niños que aprenden designaciones expresivas verbalizándolas. Darrick tenía 10 años y había estado cinco años en una institución. Su comportamiento vocal estaba limitado a sonidos poco frecuentes y sin sentido y mostraba una variedad de conductas autistas incluyendo movimientos de mano estereotipados, separación social y falta de juego con juguetes. Estaba funcionando en el rango de los retrasados profundos. En un período de tres años no había logrado ningún progreso en su uso del lenguaje vocal. Darrick necesitó cerca de 7.000 ensayos en una semana para aprender sus tres primeras designaciones expresivas (galleta, leche y caramelo). Por el contrario, adquirió su signo número 12 (pelota) en sólo 18 ensayos. Es muy importante señalar que no todos los niños necesitan tantos ensayos para aprender las primeras distinciones. Dejando las diferencias individuales a un lado, sin embargo, hemos obtenido un resultado consistentemente, esto es, que todos los niños muestran una «tendencia de aprendizaje» (*learning set*). O sea, necesitan cada vez menos ensayos para dominar nuevas distinciones según se enseñan más distinciones. Así pues, los adultos no deberían

abandonar sus esfuerzos de entrenamiento de signos si el progreso es difícil al principio. Incluso el niño lento mostrará finalmente un rápido aumento en el ritmo de aprendizaje.

Espontaneidad

Un niño puede saber el signo para un objeto, por ejemplo, una galleta, y sin embargo nunca utilizar ese signo espontáneamente para pedir una galleta. El problema parece ser el de reducido control de estímulos (*narrow stimulus control*). Es decir, el signo se hará sólo cuando un adulto sostiene una galleta delante del niño y pregunta «¿Qué quieres?». El propósito de esta sección es discutir algunas técnicas para ampliar el control de estímulo del lenguaje de signos para que la simple presencia de un adulto sea condición suficiente para que un niño espontáneamente inicie sus peticiones. Problemas de espontaneidad surgirán en cualquier programa, y las sugerencias presentadas aquí también pueden extrapolarse al lenguaje vocal.

Empezamos el entrenamiento de la espontaneidad eligiendo un refuerzo fuerte. Se podría utilizar la comida favorita del niño. En este caso se utiliza una galleta. El adulto se acerca al niño y da un apoyo imitativo (por ejemplo, el adulto hace por signos «galleta»). Cuando el niño imite el signo del adulto, recibe un trozo de la galleta. Con los ensayos, el adulto gradualmente disminuye el apoyo y espera a que el niño inicie el signo antes de dar el refuerzo. En este punto, puede ser necesario que el adulto «mire expectante» al niño antes de que éste haga el signo, pero después de un rato incluso este apoyo se puede disminuir. Al final de esta etapa, el niño espontáneamente empezará a pedir una galleta siempre que aparezca un adulto.

Continuamos el entrenamiento repitiendo el procedimiento anterior con una variedad de signos de comida. Más tarde reunimos una lista de juguetes y actividades favoritas y las añadimos también al entrenamiento de espontaneidad.

Nos gustaría que el niño se expresara por signos en una variedad de contextos y no sólo en la habitación de entrenamiento. Por lo tanto, una vez que el niño ha sido entrenado espontáneamente a hacer signos de tres objetos, el entrenamiento se lleva a cabo en una variedad de situaciones diferentes (por ejemplo, clase, recreo, cocina y habitación) y en presencia de un número de adultos diferentes al profesor. Siguiendo tal práctica, el niño mostrará una variedad de signos espontáneos a muchos adultos diferentes en muchas situaciones diferentes. Es decir, la iniciada expresión por signos del niño estará bajo un amplio control de estímulos.

La última etapa del entrenamiento consiste en lograr que el niño haga signos espontáneamente en su contexto adecuado. En las primeras fases del entrenamiento descritas antes, podíamos reforzar los signos espontáneos del niño sin tener en cuenta si eran o no apropiados para un contexto dado. Hicimos esto para fortalecer la espontaneidad. Sin embargo, una vez que se ha establecido la conducta, empezamos a perfeccionarla. Así pues, si el niño está en la cama preparado para dormir, no queremos que gesticule «galleta, por favor» incluso si inicialmente lo reforzamos para que así lo hiciera en este contexto. En su lugar, elegiríamos reforzar una petición de un «beso» o «abrazo». El mejor modo de asegurar espontaneidad apropiada es observar qué refuerzos están disponibles en un contexto dado. Habiendo hecho esta determinación, induciríamos imitativamente los signos apropiados para estos refuerzos y entonces gradualmente disminuimos los apoyos. Ahora, cuando el niño haga un signo inapropiado contextualmente, simplemente se le ignora. Por supuesto, cuando haga un signo apropiado contextualmente, recibe el refuerzo específico pedido. Pronto los signos espontáneos del niño se ajustarán a cada contexto dado.

Cuando llevamos a cabo el entrenamiento anterior, vimos que después de un rato el niño hacía signos apropiadamente a muchos adultos diferentes en muchas situaciones diferentes. Curiosamente, la espontaneidad es de carácter bastante natural. De este modo, un niño que haya estado haciendo los signos de patatas fritas (y presumiblemente esté empezando a tener sed) inevitablemente empezaría a hacer signos de bebida. Un niño que hubiera comido mucho y, por lo tanto, no estuviera ya interesado en comida, empezaría a hacer signos de juguetes y actividades. Un importante efecto secundario de este entrenamiento era que según los niños mostraban niveles cada vez más altos de expresión espontánea por signos, abandonaban parte de sus conductas autoestimuladoras. Tal alejamiento de estos comportamientos, según se van adquiriendo conductas apropiadas, se puede observar en la mayoría de las situaciones de entrenamiento. Quizá cuando enseñamos a los niños que ellos pueden influir en los adultos y pueden conseguir cosas que son de valor para ellos, la autoestimulación se convierte en una forma menos importante de ganar satisfacción y por lo tanto disminuye.

Frases descriptivas

Los programas para enseñar las primeras expresiones y frases se presentan con más detalle en el capítulo 28, pero la estructura de la frase para niños que hacen signos se introduce en este punto.

Una vez que se haya enseñado al niño a usar el lenguaje de signos para denominar objetos y hacer peticiones, el paso siguiente es enseñarle a combinar signos para formar frases sencillas. Un tipo de frase particularmente útil para enseñar es la descripción. El objetivo es que el niño aprenda a describir sucesos que están ocurriendo utilizando combinaciones simples de verbo-nombre. Por ejemplo, un adulto puede poner un

vaso de leche y preguntarle al niño "¿Qué estoy haciendo?". El niño entonces haría con signos «Servir leche». (No es necesario en este punto que el niño haga con signos la terminación en gerundio del verbo; el objetivo es simplemente enseñar habilidades de combinación de verbo y signo.) Al enseñar frases descriptivas, lo que estamos en realidad haciendo es ampliar las bases para la comunicación conversacional entre el niño y el adulto.

Cuando empezamos a enseñar descripción, encontramos que el niño tiene una fuerte tendencia (debida a la enseñanza anterior) a denominarlo todo con nombres. Por ejemplo, el adulto puede mover un camión de juguete en la mesa y preguntar al niño «¿Qué estoy haciendo?». El niño probablemente responderá haciendo sólo signos de «camión»; es decir, el niño no ha aprendido todavía a prestar atención a la conducta o acción que se ha realizado sobre el camión. Para superar esta deficiencia, iniciaríamos el siguiente programa de enseñanza.

En el paso 1, el adulto enseña al niño a prestar atención y denominar comportamientos. Por ejemplo, para enseñar el verbo «señalar», el adulto empieza haciendo un exagerado movimiento que implica mover el dedo índice extendido en un gran arco que culmina tocando la superficie de la mesa. Sin embargo, no hay objetos sobre la mesa. El propósito de este paso es llamar la atención del niño sobre la acción de señalar. La ausencia de todos los objetos evita que el niño se distraiga de la actividad del adulto de enseñar. Cuando el adulto complete el movimiento de señalar, se le pregunta «¿Qué estoy haciendo?», y se le induce a que haga el signo para «señalar», y, finalmente, se le refuerza por hacerlo así. Durante los intentos, se disminuye el apoyo y finalmente el niño hace el signo de «señalar» siempre que el adulto realice los exagerados movimientos de señalar. A continuación, un segundo verbo (por ejemplo, «coger») se introduce utilizando el mismo procedimiento descrito antes. Se utiliza el procedimiento estándar de rotación al azar; es decir, los ensayos que implican el verbo que se acaba de dominar se mezclan con ensayos que implican el nuevo verbo hasta que el niño haya adquirido la distinción entre los dos verbos. Finalmente, se enseña un tercer verbo (por ejemplo, «sostener») de la misma forma que los otros dos verbos. Al final del paso 1, el niño hará correctamente por signos «señalar», «coger» y «sostener» como respuesta a los exagerados movimientos del adulto que representan estos tres verbos.

Una vez que el niño ha aprendido a prestar atención y denominar tres acciones diferentes hechas por el adulto, se inicia el paso 2. En este paso se vuelven a introducir los objetos y al niño se le pide que describa lo que está haciendo el adulto utilizando una frase simple verbo-nombre. Por ejemplo, el adulto puede señalar a un camión de juguete sobre una mesa y preguntar al niño «¿Qué estoy haciendo?». Típicamente, en esta fase, el niño hará por signos sólo el verbo (por ejemplo, «señalar») y omitirá el nombre (por ejemplo, «camión»). Por lo tanto, el adulto debe apoyar el signo del nombre inmediatamente después de que el niño haga el signo del verbo. Durante los intentos, el adulto disminuye el apoyo. A continuación, se enseña una segunda combinación verbo-nombre (por ejemplo, «coger camión») por el procedimiento de rotación de estímulo. A continuación, la tercera combinación verbo-nombre (por ejemplo, "sostener camión") se enseña igual que antes. Una vez que el niño ha dominado las tres frases diferentes, se disminuye el movimiento exagerado para cada verbo. Por ejemplo, considera la acción que representa señalar al camión. El adulto habrá estado demostrando esta acción moviendo su dedo índice en un gran arco antes de poner el dedo en posición unos pocos centímetros por encima del camión. Durante la secuencia de reducción (del apoyo), el adulto empezará a disminuir el tamaño del arco hasta que gradualmente se aproxime a un gesto normal de «señalar». Se llevará a cabo un procedimiento similar con respecto a los verbos «coger» y «sostener». Al final del paso 2, el niño hará signos para «señalar camión», «recoger camión» y «sostener camión», como respuesta a las acciones correspondientes del adulto.

En el paso 3 se enseñan nuevos nombres en conjunción con los tres verbos anteriores. En esta fase ya no se utilizan los movimientos exagerados. El adulto, simplemente, demuestra una nueva combinación (por ejemplo, el adulto puede señalar una cuchara en la mesa) y repite los procedimientos descritos antes. Una vez que se han adquirido las tres nuevas combinaciones verbo-nombre, se mezclan los ensayos basados en los viejos y en los nuevos nombres (por ejemplo, «recoger la cuchara», «señalar al camión», «sostener la cuchara») hasta que el niño haya dominado todas las combinaciones. El paso 3 se vuelve a repetir con un número de nombres nuevos utilizando los mismos procedimientos antes descritos. Al final, el niño podrá utilizar una frase de dos palabras para describir las tres acciones que el adulto realiza con respecto a una variedad de objetos. Finalmente, en el paso 4, se introducen nuevos verbos (por ejemplo, «tirar», «correr» y «saltar») con los objetos apropiados. Generalmente, llegado este punto, el adulto necesita utilizar movimientos exagerados sólo para un pequeño número de ensayos e inducir los signos que corresponden a la combinación verbo-nombre sólo unas pocas veces. Después de este periodo de enseñanza relativamente corto, se pueden reducir los movimientos exagerados y los apoyos para los signos y se pueden seguir los procedimientos del paso 3. Al final del paso 4, el niño sabrá describir un gran número de sucesos que incluyen muchos nombres y verbos diferentes.

Cuando hayamos utilizado los procedimientos anteriores, nos daremos cuenta de que durante el paso 3 el niño llega a poder hacer mediante signos combinaciones verbo-nombre que nunca se le han enseñado. Por ejemplo, después de enseñar sólo cinco o seis nombres (como camión, cuchara, zapato, lápiz y toalla) con los

tres verbos iniciales, observamos que podíamos presentar una nueva situación (por ejemplo, «recoger barco», «señalar al barco», «sostener el barco») y el niño haría los signos correctamente para la nueva combinación verbo-nombre incluso aunque nunca le habíamos enseñado esa combinación en particular. A esta habilidad se la conoce como la de hacer signos generativamente (*generative signing*); es decir, el niño genera o crea nuevas combinaciones a partir de los signos que ya sabe para describir nuevas situaciones. Esta habilidad se ve comúnmente en el lenguaje verbal de niños o jóvenes normales y es muy conveniente porque implica que no se le tiene que enseñar cada combinación posible de palabras. Aparentemente, los niños por ellos mismos llegan a ser capaces de volver a ordenar lo que ya saben para hacer frente a nuevos retos de comunicación. El hecho de que esta habilidad se le pueda enseñar a niños retrasados es un buen presagio para su continuo desarrollo del lenguaje.

Lenguaje de signo abstracto

Verbos y nombres son partes concretas del lenguaje. Aunque es útil saberlos, un niño debe aprender también formas de lenguaje abstracto para funcionar de un modo acorde a las circunstancias. Las abstracciones definen relaciones entre personas, objetos y sucesos, e incluyen preposiciones y conceptos de tiempo, así como otro montón de conceptos como color, tamaño, forma, «sí» y «no», «mismo» y «diferente». Estas relaciones son compartidas por muchos objetos diferentes y, por lo tanto, antes de que un niño pueda haber dominado tales conceptos, debe ser capaz de «abstraer» o distinguir lo que todos los objetos tienen en común. Así pues, «marrón» puede ser característico de la madera, chocolate, coches, hojas y muchos otros objetos. El niño debe aprender que el marrón no es característico de un objeto específico, sino más bien característico de una amplia variedad de objetos que de otro modo se diferencian en muchas dimensiones, como altura, peso y volumen. Estos conceptos representan uno de los más grandes retos en la enseñanza del lenguaje a niños retrasados.

Los programas para enseñar relaciones abstractas, utilizando signos, son bastante similares a los programas descritos en la unidad VI para enseñar lenguaje verbal avanzado. Por lo tanto, no se presentarán en detalle aquí. El lector puede fácilmente sustituir el signo apropiado para una vocalización en particular en los programas que siguen. A propósito, a los niños que tienen que utilizar signos se les puede enseñar relaciones abstractas complejas, al igual que pueden los niños que hablan.

Conclusión

Hemos repasado un número de procedimientos diseñados para enseñar técnicas del lenguaje de signos. Claramente, no se han discutido muchas áreas. Por ejemplo, no hemos hablado de la construcción de frases más complejas o conversaciones avanzadas, tampoco discutimos contar historias o recordar. De una forma preliminar hemos empezado a enseñar estas técnicas más sofisticadas también. Es probable que las técnicas descritas en la unidad VI para enseñar lenguaje verbal avanzado, serán útiles para enseñar habilidades avanzadas de hacer signos. En cualquier caso, ya hemos hecho avances significativos para enseñar a los niños no verbales a comunicarse.

Bibliografía

- Bornstein, H., Hamilton, L. B., Saulnier, K. L. y Roy, H. L. (Eds.). *The signed English dictionary for preschool and elementary levels*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press, 1975. (Disponible en Gallaudet College Bookstore, Gallaudet College, Washington, D.C. 20002.)
- Carr, E. G., Binkoff, J. A., Kologinsky, E. y Eddy, M. Acquisition of sign language by autistic children. I. Expressive labeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, *II*, 489-501.
- Huffman, J., Hoffman, B., Gransee, D., Fox, A., James, J. y Schmitz, J. (Eds.). *Talk with me*. Northridge, Calif.: Joyce Motion Picture Co., 1975. (Disponible en Joyce Motion Picture Co., 18702 Bryant St., P. O. Box 458, Northridge, Calif. 91324.)
- Lovaas, O.I. *The autistic child: Language development through behavior modification*. Nueva York: Irvington Publishers, 1977
- Schreibman, L. y Carr, E. G. Elimination of echolalic responding to questions through the training of generalized verbal response. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, *11*, 452-463.

Lecturas recomendadas

Bonvillian, J. D. y Nelson, K. E. Sign language acquisition in a mute autistic boy. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1976, 41, 339-347.

Carr, E. G. Teaching autistic children to use sign language: Some research issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1979, 9, 345-359.

Creedon, M. P. (Ed.), *Appropriate behavior through communication*. Chicago: Michael Reese Medical Center, Dysfunctioning Child Center Publication, 1975.

Fulwiler, R. L. y Fouts, R. S. Acquisition of American Sign Language by a noncommunicating autistic child. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1976, 6, 43-51.

Longhurst, T. M. (Ed.), *Functional language intervention: Readings* (vols. I y II). Nueva York: MSS Information Corp., 1974.

Unidad VI

Lenguaje avanzado

En esta unidad se describen programas para introducir al niño en un lenguaje más difícil. Se le enseña no sólo a denominar sucesos concretos y simples (como los objetos que ve a su alrededor), sino también un lenguaje más complicado, como el que se utiliza al describir los atributos o propiedades de objetos (tamaño, color y forma), describiendo relaciones entre objetos y sucesos (utilizando preposiciones como en, al lado, debajo), identificando personas a quienes pertenecen los objetos y los comportamientos (utilizando pronombres posesivos como tuyo, mío, suyo), al igual que otros muchos conceptos, incluyendo el de tiempo. Según enseñas al niño cómo se combinan las palabras en expresiones o frases simples para permitirle describir de una forma más completa algo que ocurra a su alrededor (enseñale a decir no sólo «mami» sino «Mamá buena») y a utilizar frases para expresar sus deseos («Quiero leche»).

Cuando un niño entienda el concepto de tiempo, le será más fácil aprender a esperar alguna cosa sin enfadarse demasiado. Cuando el niño aprende a describir de un modo más exacto sus experiencias, adquirirás una mayor comprensión de cómo es él, y estarás en mejor posición para ayudarle.

El lenguaje es una conducta muy complicada de enseñar, y esta unidad sólo sugiere algunos programas que pueden ayudar al niño a ir tirando. Si el niño tuviera algo de talento para aprender el lenguaje puedes familiarizarte con programas de lenguaje más elaborados.

El capítulo 25 da programas para enseñar los conceptos de color, forma y tamaño porque son relativamente más fáciles de enseñar que los conceptos preposicionales (debajo, dentro, delante), que se introducen en el capítulo 26. Los pronombres (tú, yo, él, ella) se introducen en el capítulo 27, seguidos de programas para enseñar al niño a comprender conceptos temporales como primero y último. Un programa para enseñarle el uso apropiado de «sí» y «no» se puede encontrar en el capítulo 29. La unidad VI concluye con el capítulo 30, que presenta programas para enseñar el uso apropiado de frases, los principios de la gramática.

Capítulo 25

Tamaño, color y forma

Los programas para enseñar el tamaño, el color y la forma ilustran la manera de enseñar muchos conceptos del lenguaje avanzado. El procedimiento para enseñar cada uno de estos conceptos abstractos es similar al descrito anteriormente para enseñar denominaciones simples. Las siguientes instrucciones sirven como

ejemplo de cómo se puede adaptar este procedimiento para enseñar otros muchos tipos de abstracciones simples.

Enseñar el tamaño

Enseñanza receptiva

El programa para enseñar el tamaño puede ser el más fácil de entender para el niño. Al igual que al enseñar designaciones, deberías empezar con el lenguaje receptivo porque es generalmente más fácil que el expresivo. Deberías colocar sobre la mesa delante del niño dos objetos que se diferencien sólo en el tamaño, no en cualquier otra dimensión (como la forma o el color). Por ejemplo, coloca una pelota muy grande (30 cm o más de diámetro) sobre la mesa, y al lado coloca una pelota más bien pequeña (3 cm de diámetro) del mismo material y del mismo color. Entonces da la orden de tamaño, es decir, pide al niño que señale (o te dé) un tamaño en particular. Puedes decir «Dame la grande» o simplemente «Grande», que quiere decir que el niño te dé la pelota grande. En cualquier caso, la palabra «grande» debe ser la señal dominante, que tienes que pronunciar en voz alta y clara. Puesto que, probablemente, el niño no sabe qué hacer, debes inducir la respuesta correcta, es decir, deberías señalar la pelota grande, o guiar la respuesta manual del niño hacia el objeto correcto.

Puede que sea necesario introducir alguna «señal de atención» (como «Mira aquí») mientras se hacen gestos hacia la mesa en la dirección de los objetos de estímulo, antes de dar la orden. Algunos niños aprenderán a prestar atención y a fijarse visualmente en el objeto sin tal señal de atención. Otros, sin embargo, no miran los objetos que se les pide que identifiquen, y obviamente necesitan prestar atención visualmente. En cualquier caso, deberías esperar a que el niño mirara los objetos antes de dar la orden. De esta forma, tu orden puede servir como el refuerzo para el niño por prestar atención visualmente al objeto. Por otra parte, el niño podría asociar este refuerzo con el comportamiento no deseado en el que él ha estado ocupándose. Por ejemplo, cuando el niño está distraído, o ha cogido una rabieta y esperas hasta que preste atención y mire a los objetos sobre la mesa antes de decir "Señala grande". Tus instrucciones verbales, que sirven, posiblemente, como un refuerzo para el niño, podrían aumentar la falta de atención o las rabieta.

Una vez que hayas inducido la respuesta correcta, disminuye el apoyo como has hecho en otros programas. Continúa presentando la orden, y recuerda cambiar las posiciones de los objetos sobre la mesa al azar, de modo que algunas veces la pelota grande esté a la izquierda del niño, otras, a su derecha. Una vez que el niño haya contestado según el criterio, puedes introducir el segundo concepto de tamaño diciendo «Pequeña» o «Dame la pequeña». Otra vez, deberías inducir, si es necesario, y disminuir el apoyo hasta que el niño responda según el criterio sin apoyo. Ahora vuelve a introducir la primera orden, «Dame grande». Cuando el niño haga tres o cuatro respuestas correctas seguidas, cambia a la segunda orden, «Pequeña», o «Dame la pequeña». De nuevo induce, si es necesario, y entonces disminuye el apoyo hasta que el niño responda según el criterio. Ahora entremezcla las dos órdenes utilizando la rotación al azar como has hecho en todos los programas de entrenamiento en discriminación discutidos en este libro.

Una vez que el niño pueda identificar de un modo fiable una pelota grande frente a una pelota pequeña, puedes enseñarle a distinguir entre los tamaños de otros objetos. El niño ha aprendido el concepto de tamaño si responde correctamente al primer ensayo, sin ninguna ayuda, cuando presentas un nuevo par de objetos (un par que no se ha entrenado).

Algunos niños aprenden a distinguir el tamaño muy fácilmente, otros son más lentos. Si el niño no ha hecho ningún progreso después de una semana de entrenamiento (una o dos horas al día), entonces deja esta tarea a un lado y vuelve a introducirla un mes o dos más tarde. Mientras, puedes intentar enseñar otros conceptos. Si el niño continúa teniendo dificultades, puedes volver atrás y enseñarle primero el programa de emparejamiento de tamaño, explicado en el capítulo 9. Al enseñarle a emparejar tamaños, coloca dos objetos sobre la mesa delante del niño y dale un tercer objeto, que se empareje con uno de los dos sobre la mesa. Al niño se le pide entonces que coloque el objeto de su mano con el objeto que empareja sobre la mesa. («Ponlo donde le corresponda» o simplemente «Empareja»). De esta forma el niño puede aprender a emparejar el tamaño, y al hacerlo puede haber aprendido a prestar atención al tamaño como una señal y a distinguir.

Entrenamiento expresivo

Hasta ahora has estado enseñando al niño una comprensión receptiva del tamaño, es decir, denominas el objeto (como «Grande») y le enseñas a responder apropiadamente a su denominación. Ahora puedes enseñarle a utilizar la denominación correcta, para que diga «Grande» en las circunstancias apropiadas. (Este entrenamiento en el uso expresivo de conceptos se enseña de la misma forma que las denominaciones expresivas de objetos simples en el capítulo 20.) Coloca dos pelotas sobre la mesa delante del niño, entonces pídele que señale una (por ejemplo, «Grande»). Entonces, una vez que el niño tenga su mano sobre el objeto apropiado, pregúntale «¿Qué tamaño?». (Durante los primeros ensayos puedes simplemente suprimir la

pregunta y hacer una pausa, para evitar cualquier interferencia que pueda causar la pregunta.) Se induce entonces la respuesta deseada, se disminuye el apoyo, se añaden nuevos estímulos y así sucesivamente.

Puedes ayudar al niño induciendo indirectamente la respuesta correcta cuando la designación expresiva sigue a la designación receptiva. Es decir, cuando le pides primero que identifique un tamaño en particular, dices «Señala el grande» y cuando le preguntas «¿Qué tamaño?» su respuesta, «Grande», está realmente contenida en tu orden anterior. Más tarde, para asegurarte de que no está simplemente repitiendo tus palabras, omite la orden («Señalar grande»); en su lugar indúcele a tocar el objeto grande, y entonces pregúntale «¿Qué tamaño?».

Puedes empezar el entrenamiento del lenguaje sobre el uso expresivo de las designaciones de tamaño después de que el niño haya dominado el uso receptivo de las designaciones de tamaño. O puedes pasar primero a enseñar otras abstracciones en el nivel receptivo y esperar a enseñar abstracciones expresivas. No hay ninguna razón de peso para elegir un enfoque en lugar de otro. Deberías elegir el enfoque que le vaya mejor al niño.

Enseñar el color

El programa para enseñar los colores esboza una forma de enseñar a reconocer colores y designarlos apropiadamente. Al igual que al enseñar el tamaño y otras designaciones más concretas, el entrenamiento del lenguaje receptivo es generalmente útil como un entrenamiento previo para el lenguaje expresivo. Deberías enseñar los conceptos de color de la misma forma que el tamaño. Es decir, coloca sobre la mesa delante del niño dos objetos (bloques, pedazos de plástico o similares) que se diferencien sólo en el color y no en cualquier otra dimensión. El niño tiene que identificar un color en particular cuando des la orden de ese color, como «Rojo» o «Dame rojo». Tiene que darte el objeto rojo cuando hay dos objetos de colores diferentes colocados sobre la mesa delante de él. Deberías apoyar y disminuir estos apoyos, luego presentar los colores en rotación al azar, de la misma forma que cuando enseñaste el tamaño. El uso expresivo de las designaciones de color se enseña del mismo modo que el uso expresivo de las designaciones de tamaño. Recuerda generalizar el uso de las designaciones de color utilizando objetos diferentes. (Véase la sección sobre enseñanza de la generalización al final de este capítulo.)

Enseñar la forma

El programa para enseñar la forma se lleva a cabo de la misma manera que el de enseñar el tamaño o el color. Simplemente, selecciona dos objetos que son parecidos en todas las dimensiones excepto en la forma, y colócalos sobre una mesa delante del niño. Puedes seleccionar un círculo y un triángulo. Ayuda, disminuye y alterna como en otros programas. Recuerda enseñar la generalización, de modo que cuando el niño haya aprendido a distinguir un círculo de plástico de un triángulo de plástico, le presentes formas hechas de diferentes materiales y en diferentes colores y tamaños. Por ejemplo, preséntale un par de objetos, ambos grandes y hechos de cartón amarillo, si los primeros objetos que vio eran pequeños y hechos de plástico blanco.

Normalmente enseñamos la forma después del color, pero no hay ninguna razón de peso para hacerlo así. Los niños varían un poco en la facilidad con que aprenden clases de conceptos, así que es mejor ser de algún modo flexibles y tratar de adivinar qué secuencia de entrenamiento en particular es la que mejor le va al niño. Normalmente puedes hacer eso manteniendo un programa en vigor durante un cierto tiempo (cerca de una semana o así). Si el niño no progresa, deberías estar dispuesto a dejar de lado ese programa en particular durante un tiempo y volver a él más adelante. Además el niño puede ser daltónico (no hay forma fácil de diagnosticar esto con niños retrasados) y sería una pena quedarse en este concepto, exponiendo al niño a muchas frustraciones cuando quedan tantos otros conceptos para enseñar.

Una vez que el niño ha aprendido dos o tres abstracciones, entonces el programa de entrenamiento puede resultar bastante interesante y muy complejo. Lo bueno de un programa complejo es que al niño se le pide que preste atención a detalles cada vez más sutiles en su entorno. Por ejemplo, puedes colocar un cuadrado azul, un círculo rojo y un triángulo amarillo delante del niño. Entonces le dices ("Dame el cuadrado azul" o «Dame el círculo rojo»). Utilizando incluso instrucciones más complejas, pídele que distinga las dimensiones, como en la petición «Entrégame el cuadrado azul pequeño». Sin embargo, según va aumentando la complejidad del programa para el niño, necesariamente no resulta más difícil de enseñar (gracias a Dios).

Entrenamiento de la generalización

Al igual que con los otros programas, el entrenamiento del niño se debería sacar de la situación de enseñanza para entrenarle y comprobar la generalización. Se puede utilizar el color de los ojos de una persona, del pelo o de la ropa, y algunos muebles, también se puede incluir la forma de las mesas, recipientes y juguetes. Una

vez que se han dominado, las distinciones de color y forma son a menudo bastante útiles para facilitar el nuevo aprendizaje. Por ejemplo, hay muchos materiales de aprendizaje programados para enseñar a leer en los que el color se utiliza inicialmente para ayudar al niño a hacer las distinciones correctas entre las palabras. Recuerda que deberías enseñar al niño en su entorno diario en un intento de extender su comprensión de estos conceptos, una vez que le has ayudado a aprenderlas en un entorno de entrenamiento controlado. La única razón por la que se empieza con un entorno de entrenamiento controlado es que es más fácil enseñar al niño en una situación simplificada que enseñarle en el mundo real, donde ocurren tantas cosas. Aprender a designar objetos en el entorno de entrenamiento controlado es de poca importancia a menos que el niño pueda aprender a utilizar estas designaciones apropiadamente en sus actividades diarias.

Capítulo 26

Las preposiciones

El propósito del programa de las preposiciones es enseñar al niño a designar relaciones especiales entre objetos, como, por ejemplo, debajo, arriba, dentro. Más adelante, intentarás enseñarle su propia posición en el espacio, como, por ejemplo, sobre la cama y dentro de la casa. El programa de las preposiciones es el ejemplo de un programa que, como siempre, empieza con el entrenamiento del lenguaje receptivo.

Entrenamiento receptivo

Tú y el niño os sentáis en una mesa sobre la cual hay un pequeño recipiente, como una taza, y un objeto pequeño, como una peseta. Le dices que coloque el objeto en el recipiente diciendo "Pon la peseta dentro de la taza" o simplemente diciendo «Dentro». Si es necesario, la respuesta correcta se induce cogiendo la mano del niño, colocando la peseta en ella y ayudándole a ponerla en la taza. Refuerza al niño y disminuye el apoyo de la manera normal reduciendo tu participación en la respuesta del niño. (La elección de una peseta puede no ser ideal para los niños que tienen un problema de destreza de dedos porque es difícil de recoger. Escoge un objeto más sencillo de manejar, puesto que no quieres confundir al niño.)

Cuando el niño esté respondiendo según el criterio con «dentro», empieza a enseñarle una segunda preposición; normalmente elegimos «debajo». Podrías haber elegido «al lado» o alguna otra preposición, que suene y parezca muy diferente a «dentro». Al enseñarle la segunda preposición se puede utilizar el mismo objeto (la peseta); sin embargo, se puede utilizar un recipiente diferente (por ejemplo, una caja pequeña). Puedes decir «Pon la peseta debajo de la caja» o simplemente "Debajo". Se apoya la respuesta y se disminuye el apoyo. Cuando el niño haya dominado «debajo», se vuelve a introducir «dentro» y se vuelve a enseñar la primera respuesta, y luego se vuelve a enseñar «debajo» y así hasta que el niño no haga nada más que un error cada vez que cambias los estímulos del entrenamiento.

Durante todo el programa de entrenamiento, hasta ahora, se ha utilizado un recipiente para «dentro» y otro para «debajo». Con toda probabilidad el niño está aprendiendo ahora que cuando un recipiente está presente él tiene que colocar un objeto debajo de él, y cuando otro recipiente está presente, tiene que colocar un objeto dentro de él. Es decir, el niño, probablemente, no está aprendiendo mucho sobre preposiciones. Se utilizan dos recipientes diferentes para facilitar las distinciones del niño; sirven como un apoyo. La enseñanza de preposiciones es difícil; ésa es nuestra razón para utilizar tales apoyos. Algunos niños pueden ser capaces de captarlo utilizando los mismos recipientes; otros pueden necesitar diferentes clases de apoyos. Recuerda que es un concepto difícil de aprender, y que necesitas poder improvisar.

Para evitar que el niño dependa de tales apoyos y para conseguir que domine las preposiciones que verbalizas debes enseñarle a hacer ambas respuestas utilizando un recipiente (por ejemplo, poner la peseta «debajo» o «dentro» de la taza). Este procedimiento consiste en dos pasos.

Paso 1: Primero colocas ambos recipientes sobre la mesa al mismo tiempo, dile al niño «Dentro» y, si es necesario, ayúdalo a colocar la peseta en la taza. Cuando el niño alcance el criterio en esta respuesta, introduce la orden «Debajo» y, si es necesario, ayúdalo a colocar la peseta debajo de la taza. Cuando el niño alcance el criterio en esta respuesta, se vuelve a introducir «dentro» y se vuelve a enseñar. Luego vuelve a enseñar «debajo» hasta que el niño no haga, de un modo consistente, más que un error con cada cambio en la orden. Entonces alterna las órdenes al azar igual que antes.

Paso 2: Quita uno de los recipientes para que el niño haga ambas respuestas utilizando el mismo recipiente. Puedes alejar cada vez más el recipiente del niño, para que le sea más fácil utilizar el mismo recipiente tanto para «dentro» como para «debajo».

Cuando el niño pueda responder correctamente a «dentro» y «debajo» utilizando el mismo recipiente y con ensayos alternos, se puede empezar el entrenamiento de la generalización utilizando nuevos recipientes. Se puede enseñar nuevas preposiciones y nuevas frases preposicionales, como «al lado», «encima», «detrás» y «delante» utilizando los mismos procedimientos, omitiendo cualquier paso que parezca innecesario para el

niño. Así pues, para un niño puede ser necesario enseñar una nueva preposición aislada, entonces alterna enseñar la nueva preposición y una preposición previamente dominada, y finalmente presenta la nueva preposición en rotación al azar con otras dominadas previamente. Para otro niño puede ser simplemente necesario introducir nuevas preposiciones sin preocuparse por entrenarlas primero aisladas.

Enseñanza expresiva

Cuando el niño haya dominado cinco o seis preposiciones en el nivel receptivo, puedes empezar la enseñanza expresiva. El procedimiento es exactamente el mismo que para el lenguaje receptivo excepto que ahora colocas el objeto «dentro» o «debajo» del recipiente y entonces preguntas al niño «¿Dónde está?». Se apoya la respuesta deseada, por ejemplo, «Dentro» (o «Dentro de la taza») o «Debajo» (o «Debajo de la caja»), y se enseñan las preposiciones de la misma forma que se entrenaron las designaciones expresivas. Observa que un ensayo receptivo puede servir como un apoyo si se sigue de uno expresivo. Por ejemplo, si dices «Pon dentro de la taza» (y el niño responde correctamente) y si entonces preguntas «¿Dónde está?», tu instrucción contiene el apoyo para la respuesta del niño («Dentro»). Esto puede servir o no de ayuda al niño.

Entrenamiento de la generalización

Al igual que con los otros programas descritos en este manual, una vez que el niño ha completado la fase inicial de entrenamiento del programa se lleva a cabo el entrenamiento de la generalización en la vida diaria del niño. Tu objetivo ahora es enseñarle su propia posición en el espacio y las relaciones espaciales entre objetos importantes de cada día, por ejemplo, esconderse «detrás del» aparador, sentarse «dentro del» armario, poner los libros «encima de» la cama, y poner sus zapatillas «debajo de» la cama. Enseña al niño la respuesta correcta para las relaciones preposicionales más comunes en la casa y/o en el colegio para facilitar más tarde los intercambios diarios que tengas con él. Una vez que el niño pueda realizar las peticiones más comunes que implican relaciones preposicionales, puedes empezar el entrenamiento de la generalización en el lenguaje expresivo. Por ejemplo, puedes enseñarle primero a sentarse en la silla, y entonces presentar la pregunta «¿Qué estás haciendo?». Al niño se le induce entonces a contestar «Estoy sentado en la silla». Puedes pedirle que «se siente en la cama» o que se ponga de pie «sobre la silla», y entonces apoyas la verbalización correcta de estas conductas. Puedes también preguntarle sobre otros objetos o personas («¿Dónde está el niño?», "¿Dónde está la leche?"). Debemos repetir otra vez que la fase de generalización es la parte más importante del programa para enseñar las preposiciones. El niño debe utilizar regularmente las preposiciones que aprende y en una variedad de situaciones para que lleguen a ser una parte funcional de su vocabulario. Nuestra experiencia ha sido que el niño no traslada el aprendizaje a la vida diaria a menos que se le enseñe a hacerlo así.

Capítulo 27

Los pronombres

El objetivo del programa de pronombres es enseñar al niño a que comprenda el lenguaje que trata de las relaciones personales. Intenta enseñarle el significado inicial de términos como «tuyo» y «mío», lo que una persona quiere decir cuando habla de «yo» frente a «tú», y lo que quiere decir «nosotros» comparado a «ellos». Se podría especular sobre la importancia que tiene que el niño aprenda tales términos -por ejemplo, lo importante que es que aprenda «yo» para conseguir un sentido de la identidad-, pero tales especulaciones están más allá del objetivo de este libro. Simplemente consideremos que tiene importancia que el niño aprenda los pronombres. El programa introduce el entrenamiento del pronombre dando al adulto y al niño una «impresión» de cómo se construye un programa de enseñanza tal.

Entrenamiento receptivo de «tu» y «mi»

El entrenamiento en el uso receptivo del genitivo de pronombres como «mi», «tu», «su» requiere que se utilice un gran número de objetos personales comunes (tales como ropa y joyas) y partes del cuerpo (nariz, ojo, oreja y brazo) como estímulo básico. El niño ya debería saber cómo se denominan estos objetos y partes del cuerpo. Es decir, el entrenamiento de palabras como «tu» y «mi» implica que el niño aprenderá ahora a identificar correctamente el referente personal de su afirmación; por ejemplo, el niño debe distinguir no sólo el objeto (nariz u ojo) sino el pronombre relacionado con ese objeto («tu nariz» y «mi ojo»).

Paso 1: Empieza con la orden «Señala tu nariz» (o alguna parte del cuerpo similar), o puedes simplemente afirmar «Tu nariz».

Paso 2: Al mismo tiempo que das esta orden, deberías inducir la respuesta correcta moviendo la mano del niño hacia su nariz, y haciendo que la toque.

Paso 3: Se continúa el entrenamiento hasta que el niño responda según el criterio sin apoyos.

Una vez establecida esta conducta, introduces una segunda orden «Señala mi nariz» o simplemente «Mi nariz» y entrena la conducta hasta alcanzar el criterio. Cuando el niño haya dominado «Mi nariz», empieza

entonces la rotación al azar con estas órdenes, como has hecho en todo el entrenamiento previo. El niño ha dominado esta distinción cuando pueda responder correctamente según el criterio con estas órdenes mezcladas al azar.

Una vez establecido este aprendizaje inicial se amplía el entrenamiento para introducir otras partes del cuerpo. La distinción para cada nueva parte del cuerpo (por ejemplo, «mi oreja» frente a «tu oreja») se debería dominar primero y a continuación se entremezclan las instrucciones recientemente dominadas con aquellas ya señaladas. Una serie de ensayos en esta fase de la enseñanza podría ser como sigue: «Señala mi nariz», «Señala tu oreja», «Señala tu nariz», «Señala mi oreja». El niño ha dominado esta fase de los pronombres cuando en el primer intento pueda señalar correctamente a un objeto o una parte del cuerpo en particular que no se utilizó en el entrenamiento previo. Por ejemplo, puede señalar correctamente su cabeza o tu cabeza, incluso aunque no se le haya enseñado a hacerlo previamente de un modo específico.

Los pronombres son difíciles de aprender y algunos niños tienen una mayor dificultad en este nivel de entrenamiento. Una forma de facilitarlos es enseñar previamente a utilizar el nombre del niño y el tuyo. Si necesitas hacerlo así, cambia tus órdenes y pide al niño «Señala la nariz de (nombre del niño)» y «Señala la nariz de mamá». Una vez que se establece esta distinción puedes utilizar esta orden como un apoyo y sobreponer los pronombres «tuyo» y «mío» a los nombres propios disminuyendo gradualmente los últimos. Por ejemplo, le dices «Señala a la nariz de Billy la tuya», haciendo que el «tuya» suene bastante alto, y luego disminuyendo gradualmente la intensidad del nombre del niño (Billy) hasta que llegue a ser inaudible, y sólo permanezca la orden con el pronombre («tuya»). Esta misma clase de entrenamiento previo, utilizando nombres propios, se puede utilizar para muchas clases de pronombres.

Una vez establecido el uso receptivo de los pronombres como «tu» y «mi», puedes intentar el entrenamiento de la expresión de estos mismos pronombres. Esta es una distinción muy difícil de aprender porque el niño tiene que aprender a cambiar pronombres. Tal cambio de pronombres es complicado. Por ejemplo, supón que al niño se le acaba de enseñar «Señala tu nariz» y su respuesta correcta era que señalase su propia nariz. Entonces le enseñaste «Señala mi nariz» y la respuesta correcta era señalar a tu nariz. En el entrenamiento expresivo, cuando dices «Señala tu nariz» el niño debe ahora señalar a su propia nariz y debe decir «Mi nariz» (incluso aunque la denominación «mi» se enseñó previamente en relación a tu nariz y no a la suya). Sin embargo, el cambio de pronombres se puede dominar. Intenta hacer la situación (las señales o estímulos) muy sucintos, ayuda al niño a identificar el referente de la pregunta. Por ejemplo, si le pides «Señala mi nariz», deberías pedirle que hiciera esto mientras mantienes su mano sobre tu nariz. Como una señal adicional, pregúntale «¿De quién es la nariz?». El movimiento y la posición de la mano del niño ayuda a proporcionarle señales de acción.

Puedes enseñarle los pronombres personales utilizando un gran número de actividades ordinarias, comunes, que el niño ya puede denominar. Empieza esta clase de entrenamiento pidiéndole que realice alguna actividad, como por ejemplo saludar con su brazo. Se le induce a decir «Estoy saludando». En esta fase también puedes preguntar «¿Qué estás tú haciendo?» aunque la presencia de «tú» en esa pregunta puede confundir temporalmente al niño. En cualquier caso, los apoyos se disminuyen como hemos hecho en otros programas. Puedes pasar a alguna otra actividad (tal como ponerse de pie, señalar, saltar, sonreír o reír) para utilizarlos en el entrenamiento del pronombre «yo». Una vez acabada esta fase del entrenamiento, es decir, el niño puede decir ahora correctamente «Yo estoy de pie», «Yo estoy señalando» y así sucesivamente, puedes realizar alguna conducta y preguntarle al niño «¿Qué estoy haciendo?». Puede ser de ayuda durante estas fases previas si señalas claramente al niño cuando haces la pregunta «¿Qué estás tú haciendo?» y señalas claramente a ti mismo cuando preguntas «¿Qué estoy yo haciendo?». Es probablemente más fácil que el niño dé un pronombre correcto en respuesta a una señal visual (señalar) comparado a encontrar al pronombre correcto a tu pregunta sin otras señales. El apoyo visual se puede ir gradualmente disminuyendo. En entrenamientos sucesivos es posible utilizar dibujos para enseñar pronombres como «el» y «ella».

Si el niño tiene alguna dificultad con pronombres tales como «yo» y «tú» puedes empezar esta clase de entrenamiento de pronombres utilizando nombres propios de modo que al niño se le enseñará inicialmente a denominar correctamente «Billy está saludando». Utiliza el nombre propio como un apoyo a ser disminuido y sustituido por el pronombre (<yo>).

El entrenamiento del pronombre descrito en este capítulo puede servir como ejemplo del entrenamiento del pronombre en general. El entrenamiento del pronombre es un trabajo tedioso y enfatiza claramente la necesidad de que un gran grupo de gente trabaje con el niño. Esto implica que gente sin entrenamiento formal puede, de hecho, ayudar al desarrollo del lenguaje del niño. No hay duda de ello y no hay duda de que es importante para el desarrollo del lenguaje del niño que un gran número de personas trabajen, de hecho, con él.

Capítulo 28

Conceptos de tiempo

El objetivo de este programa es enseñar al niño a entender conceptos simples de tiempo, tales como «primero» y «último», «pronto» y «después». Puedes empezar la enseñanza de conceptos de tiempo enseñando «último». Como de costumbre, empieza esta clase de entrenamiento bajo circunstancias controladas. Esto quiere decir que tú y el niño os sentáis uno enfrente del otro, con una pequeña mesa entre ambos, y un conjunto de objetos distintos y que se pueden distinguir relativamente bien colocados en una hilera sobre la mesa.

Entrenamiento de «último»

Sugerimos que el entrenamiento empiece con «último» como señal temporal y espacial porque este concepto es el más reciente en la mente del niño. Deberías colocar dos objetos que el niño ya pueda denominar (tales como una llave y una pelota) sobre la mesa delante de él, aproximadamente a 30 cm de distancia. Es aconsejable en este programa, como en todos los otros, seleccionar objetos diferentes. Entonces dices al niño que toque los dos objetos en un cierto orden. Por ejemplo, puedes pedirle «Toca la llave primero» (o simplemente, «Llave primero»), apoya la respuesta, refuerza y entonces pídele «Toca la pelota lo último», y de nuevo apoya y refuerza. En cualquier ensayo se puede cambiar el orden en el cual se tocan los objetos y su posición en la mesa. Haz la pregunta «¿Qué vino lo último?». Una vez que el niño ha dominado esta distinción, introduce un nuevo par de objetos (tales como una peseta y un vaso) y repite el entrenamiento en este nuevo par de objetos. Al igual que en otros programas, el aprendizaje se considera completo cuando el niño puede expresar correctamente el concepto «último» en el primer intento sobre un par de objetos con los que no se ha encontrado antes.

Puede ser de ayuda en este entrenamiento hacer que el niño repita tu orden. Es decir, cuando le digas que toque un objeto «primero» y algún otro objeto «el último», deberías animar al niño a repetir estas instrucciones. Por ejemplo, en los ensayos dados anteriormente dices «Llave primero», haz que el niño dé la respuesta correcta, y hazle repetir «Llave primero». Lo mismo ocurre con la orden «Pelota lo último»; cuando preguntas «¿Qué tocaste lo último?» el niño tiene disponible (almacenada) la respuesta correcta («Pelota lo último»).

Puedes considerar trabajar con más de dos objetos a la vez. Si trabajas con un conjunto de cinco objetos, y le dices que toque dos, puedes evitar que la respuesta se asocie con un objeto en particular, y al orden temporal en que se tocó el objeto.

Entrenamiento de «primero»

En el entrenamiento de «primero» se utilizan los mismos conjuntos de objetos, las mismas instrucciones que para el concepto «último», pero la pregunta «¿Cuál es el último?» se sustituye por la pregunta "¿Cuál es el primero?". Al niño se le ayuda y entrena como antes.

Una vez que ha alcanzado el criterio en el concepto «primero», las denominaciones «primero» y "último" se rotan al azar como en todo el entrenamiento anterior.

Entrenamiento de la generalización

Hay muchas oportunidades disponibles para generalizar el uso de conceptos de tiempo a la vida diaria. Como siempre, gradualmente apártate de la situación de entrenamiento original, y empieza a incluir más conductas generales, como tocar la cabeza primero, tocar la mesa lo último, luego ponerse de pie primero, y darse la vuelta lo último. Lentamente, el entrenamiento se puede generalizar a secuencias más elaboradas de actividades que el niño debe realizar (por ejemplo, «Cuelga tu abrigo antes de que te vayas», «Primero come tus verduras»). Puedes pasar de enseñarle a interactuar con objetos simples a hacer que el niño se ocupe de un modo explícito en un conjunto de conductas que se pueden suceder, como ponerse de pie, cerrar la puerta y sentarse. En cualquier caso, la generalización de estos conceptos a la vida diaria beneficiará al niño y todo el entrenamiento de lenguaje relevante debería ocurrir en su entorno cotidiano.

Capítulo 29

Enseñanza del Sí/NO

Mencionamos un programa de entrenamiento que implica un tipo diferente de instrucción que no es probablemente tan difícil de aprender. Se refiere a enseñar al niño a utilizar apropiadamente los términos «Sí» y «No». Es una parte muy útil del lenguaje, pero los niños retrasados pueden tener problemas con tal tipo de lenguaje y pueden necesitar instrucciones explícitas. La enseñanza del «Sí»/«No» se puede dividir en dos procedimientos, entrenamiento para sentimientos personales y entrenamiento para hechos objetivos. Generalmente empezamos con los sentimientos personales, porque parecen más fáciles de enseñar.

El entrenamiento del sí/no para sentimientos personales

Selecciona dos conductas, una que tu hijo claramente prefiere y otra que no. Por ejemplo, puedes preguntar «¿Quieres un caramelo?», opuesta a la pregunta «¿Quieres una azotaina?». Pregunta una de éstas y apoya la respuesta correcta. Por ejemplo, pregunta «¿Quieres un caramelo?» mientras mantienes un trozo de caramelo claramente delante del niño; entonces induce al niño a decir «Sí» antes de que le des el caramelo. Entonces di «¿Quieres un caramelo?» (pausa), «Sí». El apoyo («Sí») se disminuye gradualmente, y finalizas con una situación en la que el niño diga «Sí» a tu pregunta «¿Quieres un caramelo?». Una vez establecido esto, levantas tu brazo y le preguntas «¿Quieres una azotaina?» y apoya la respuesta «No». En pasos sucesivos este apoyo se reduce. El entrenamiento crítico es cuando estas dos preguntas se entremezclan utilizando la rotación al azar.

Probablemente sería aconsejable que permitieras que el niño experimentara las consecuencias cuando utiliza los términos «Sí» y «No» correctamente, al igual que las consecuencias que siguen a un uso incorrecto. Es decir, si el niño dice «Sí» cuando le preguntas «¿Quieres una azotaina?» se la deberías dar (lo suficiente para hacerle sentirse un poco mal). Puedes ayudar al niño a formular la respuesta correcta exagerando tus gestos cuando preguntas «¿Quieres una azotaina?». Es decir, levanta tu brazo para que el niño sepa claramente lo que le puede esperar. De modo similar, mantén el caramelo claramente en la línea de visión del niño cuando preguntas «¿Quieres un caramelo?».

Inicialmente el niño está respondiendo probablemente a las señales visuales de levantar el brazo frente a extender un caramelo. Estas señales visuales se deben disminuir con los ensayos, dejando que el niño responda a la pregunta solo. Por ejemplo, finaliza preguntando «¿Quieres un caramelo?» sin demostrarle que el caramelo está disponible.

Entrenamiento del sí/no para hechos objetivos

Puedes enseñarle «Sí/No» en relación a hechos objetivos. Empieza con alguna situación simple, como, por ejemplo, mantener un libro delante del niño y preguntarle «¿Es esto un libro?»; apoya y disminuye los apoyos para la respuesta correcta «Sí». Luego mantén un teléfono o algún otro objeto y pregunta «¿Es esto un libro?» e induce y disminuye «No». A continuación presenta los dos estímulos en rotación al azar. Remítete a capítulos anteriores para un esbozo de la presentación en rotación al azar. También se debería llevar a cabo el entrenamiento de la generalización descrito antes.

Capítulo 30

Enseñanza de expresiones y frases

A medida que el niño empieza a aprender el significado de palabras complicadas, tales como los conceptos referentes a los pronombres y al tiempo, sentirás cada vez más la necesidad de enseñarle cómo utilizar estas palabras recientemente adquiridas de forma correcta. Es decir, después que ha aprendido el concepto de color, querrás que el niño utilice el término de color cuando se exprese, como en el caso de «el camión rojo». El niño tiene que aprender juntar palabras en el orden correcto para hacer frases.

Algunas personas creen que la capacidad de expresar y formular frases es innata y otros creen que es adquirida. Puesto que muchos niños con trastornos del desarrollo no hablan en frases, muchos profesionales han creído que carecen de esta capacidad innata, o que tienen parte del cerebro dañado y por eso es difícil o imposible para ellos hablar en frases. Otros dicen que el niño tiene problemas para hablar en frases porque

tiene un daño cerebral. Ni siquiera los expertos se ponen de acuerdo en las causas. Por lo tanto, es probablemente mejor que te hagas cargo de la situación y veas lo que le puedes enseñar.

De hecho, enseñar al niño a hablar en frases no es tan difícil. Es posible que le enseñes gramática al niño, o lo que otros llaman sintaxis. Como con todas las otras formas de aprendizaje, es mejor dividir la conducta en secciones más pequeñas y enseñar cada pequeña sección de una vez. Una de las combinaciones más pequeñas de palabras es un sustantivo con un modificador, que denote una cualidad o atributo de ese nombre. Por ejemplo, un objeto (un camión) tiene algún atributo, color o forma. En otras palabras, quieres enseñar al niño a describir objetos con más detalle para que acabe diciendo no sólo «camión», «galleta» y «marrón» sino que lo describa con más detalle, «camión rojo», «galleta grande», «mamá buena». En un momento más avanzado del programa podrá describir estos objetos incluso con más detalle, como en el caso de «mi gran camión rojo» o «su buena profesora noruega».

Empieza el entrenamiento eligiendo un conjunto de objetos que el niño ya pueda denominar, un camión, una galleta, una taza de café, una pelota grande, una pelota pequeña, un bloque cuadrado. Haz que estos objetos difieran en cualidades específicas, que el camión sea rojo, la galleta marrón y el café caliente. Si el niño puede decir, ya no sólo el nombre de los objetos, sino también sus atributos (color, tamaño y forma), entonces continúa indicándole algún objeto (por ejemplo, un camión) y preguntándole «¿Qué es esto?». Si contesta «camión», corríjelo y ayúdalo a decir «camión rojo». Como en todo el entrenamiento anterior repite la pregunta «¿Qué es esto?» y continúa disminuyendo el apoyo («rojo») de modo que acabe diciendo «camión rojo» a tu pregunta «¿Qué es esto?».

Repite el entrenamiento con un conjunto grande de objetos, de 10 a 20, y observarás rápidamente que un día mantendrás un objeto, como una tortuga verde, o una mariposa azul, o un trozo cuadrado de queso, y el niño utilizará la combinación correcta del adjetivo y el nombre sin haberle enseñado esta expresión en particular. Es decir, dirá, por primera vez en su vida, «Tortuga verde», «Queso cuadrado», y así sucesivamente. Cuando el niño pueda construir una expresión combinando un adjetivo con un sustantivo, está, en realidad, empezando a entender la gramática.

De un modo similar puedes enseñarle a combinar nombres y verbos. Considera la expresión «Yo quiero _____». Hay muchas cosas que el niño quiere, una galleta, zumo, taza, salir, coche o música. Cuando se le enseñó primero a utilizar correctamente estas palabras, simplemente se le exigía que dijera la denominación del objeto o acción que quería. Si quería zumos, todo lo que tenía que decir era «zumo». Ahora puedes cambiar las reglas y pedir un poco más; pídele una frase completa, como «Quiero zumo». Si esto se hace de un modo consistente, a lo largo de una gran gama de necesidades («Yo quiero _____») en algún punto se enfrentará con un comportamiento u objeto que él desea, y podrá entonces decir, sin que le hayas enseñado de un modo específico, la combinación de palabras para expresar lo que quiere. Por ejemplo, después de que ha aprendido 10 o 20 expresiones «Yo quiero _____», algún día, ante un trozo de helado (que él puede denominar), cuando se le pregunte «¿Qué quieres?» puede decir «Yo quiero helado», incluso aunque nunca se le haya enseñado a expresar esta petición en particular. De nuevo se está aproximando a la comprensión del uso correcto del lenguaje.

Puede ser necesario utilizar el procedimiento en encadenamiento hacia atrás (*backward chaining*) al enseñar expresiones y frases. Empieza el entrenamiento de la conducta más cercana al refuerzo, por ejemplo, la última palabra en la frase. Si estás enseñándole a expresar la frase «Yo quiero galleta» empezarías con la palabra «galleta». Seguirás hacia atrás con la penúltima, «quiero». En el paso final de la secuencia de aprendizaje se añadiría la primera palabra de la frase, «Yo quiero galleta». La frase es una «cadena» de palabras. Enseña estas palabras por separado al niño y enséñale a encadenar (combinar) estas palabras en la frase trabajando hacia atrás.

Es cierto que al enseñar expresiones y frases, como en todas las otras formas de aprendizaje del lenguaje, la parte más relevante del aprendizaje ocurre en la vida diaria y tiene lugar durante varias horas al día. No es probable que el niño aprenda jamás a hablar de forma gramaticalmente correcta si el aprendizaje que experimenta ocurre una hora a la semana con su terapeuta del lenguaje. El siguiente diálogo ilustra cómo se le puede enseñar al niño a ampliar su uso de la gramática a cualquier hora durante el día (Lovaas, 1971, pág. 53).

Profesor: «¿Qué quieres?».

Billy: «Huevo».

Profesor: «No, ¿qué quieres?» «Yo...».

Billy: (no responde).

Profesor: «Yo...».

Billy: «Yo quiero...» (el «yo» del profesor indica el «yo quiero» de Billy en base al entrenamiento anterior).

Profesor: «Huevo» (pausa) «Bien, ¿qué quieres?».

Billy: «Yo quiero huevo».

Profesor: «Bien (le da huevo a Billy) «¿Qué quieres?».

Billy: «Huevo».

Profesor: «No, ¿qué quieres?» «Yo...».

Billy: «Yo quiero huevo».
Profesor: «¡Buen chico!» (le da huevo) «¿Qué es esto?» (le enseña a Billy tocino).
Billy: «Tocino».
Profesor: «Bien» «¿Qué quieres?».
Billy: No contesta.
Profesor: «Yo...».
Billy: «Yo quiero tocino».
Profesor: «Bien» «¿Qué quieres?».
Billy: «Quiero tocino».
Profesor: «Bien» (le da tocino otra vez) «¿Qué es esto?» (enseña leche).
Billy: «Leche».
Profesor: «Bien» «Yo...».
Billy: «Yo quiero leche».
Profesor: «¿Quieres qué?».
Billy: «Yo quiero huevo».
Profesor: «Bien» (se lo da).
Billy: «Quiero huevo».
Profesor: «Bien» (le da huevo).

Bibliografía:

Lovaas, O.I. *The autistic child: Language development through behavior modification*. Nueva York: Irvington Publishers, 1977

Lecturas recomendadas:

Carr, E. G., Binkoff, J. A., Kologinsky, E. y Eddy, M. Acquisition of sign language by autistic children. I. Expressive labeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, *II*, 489-501.

Longhurst, T. M. (Ed.), *Functional language intervention: Readings* (vols. I y II). Nueva York: MSS Information Corp., 1974.

Schreibman, L. y Carr, E. G. Elimination of echolalic responding to questions through the training of generalized verbal response. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, *11*, 453-463.

Unidad VII Dilatando el mundo del niño

La unidad VII es la última del libro y contiene algunos programas muy interesantes. Hasta ahora has tenido que pasar algunas lecciones muy tediosas y la unidad VII se puede considerar tu recompensa. Es divertido enseñar en este nivel.

La unidad empieza con los programas del capítulo 31 sobre cómo hacer que el niño se desenvuelva mejor en escenarios comunes, como grandes almacenes y restaurantes. A esto le siguen cuatro capítulos que enseñan conductas bastante generales pero extremadamente importantes. El capítulo 32 trata de cómo enseñarle al niño a expresar y a entender mejor los sentimientos. El capítulo 33 se dirige a ayudar al niño a desarrollar formas para aumentar y utilizar su vida de fantasía, como fingir e imaginar. El capítulo 34 le enseña a aprender observando a otros aprender. Esto debería ayudarle a dejar de depender de las situaciones de enseñanza uno a uno, las cuales no recibirá en la mayoría de colegios públicos, porque los profesores dependen de la instrucción de grupo (observacional). En el capítulo 35 se presentan varios programas para aumentar el comportamiento espontáneo porque los procedimientos autoritarios presentados en los programas anteriores en este libro han creado probablemente a un estudiante demasiado dependiente de las direcciones del adulto.

El capítulo 36 contiene programas para preparar al niño para la instrucción de aula que recibirá en el colegio. El capítulo 37 da sugerencias a los profesores de cómo construir una clase más conductista. Finalmente el capítulo 38 resume alguno de los problemas más comunes al enseñar a niños con trastornos del desarrollo; un conocimiento de estos problemas es esencial para el profesor óptimo.

Capítulo 31

El manejo del niño en lugares públicos

Los padres vienen a nosotros con cuentos de horror sobre un viaje reciente al supermercado, a un restaurante o a la casa de un vecino. Aunque algunas veces puede resultar divertido recordarlo, los incidentes en los cuales un niño ha tirado un estante de un gran almacén, ha tenido rabietas, o ha tirado comida en un restaurante son muy molestos y embarazosos para un padre. Otros incidentes, como ponerse delante de un coche en la calle o perderse en la playa, pueden poner en peligro la seguridad del niño. En cualquier caso, el niño que es demasiado indisciplinado se aprisiona a sí mismo y a su familia. No es probable volver a un restaurante o a cualquier otro sitio público si todas las miradas están fijadas en ti y el niño, puesto que gritó, tiró

comida, mantel y platos la última vez que estuvisteis allí. De modo similar te volverás reticente a invitar gente a tu casa si tienes miedo de que el niño pueda desbaratar una cena. Incluso malos comportamientos leves, como el masturbarse delante de tus invitados durante la cena, es posible que te quiten las ganas de hacer una fiesta. Tú y el niño acabáis siendo prisioneros, por así decirlo; su mal comportamiento es su carcelero. Pero no tiene por qué ser así. Tu hijo puede llegar a ser la persona más atractiva y agradable de una multitud. Este capítulo sugiere algunas técnicas simples para hacer que la exposición a la comunidad sea segura y divertida tanto para el padre como para el hijo.

Enseñanza preparatoria

La mayoría de la gente está de acuerdo en que la mejor forma de atajar un problema es evitar que ocurra. La mayor parte del entrenamiento en sociedad del niño debería completarse antes de introducir al niño en un escenario social. El niño debería aprender algo sobre un lugar o cómo comportarse en ese lugar, mientras está en circunstancias más controladas o familiares de su casa o la escuela. No debería esperar a aprender nuevas formas de desenvolverse en un ambiente que es de repente nuevo, extraño y quizá espantoso. Por otra parte, un buen entrenamiento preparatorio asegurará que el niño, con tu ayuda, necesitará sólo trasladar una conducta ya bien establecida a nuevas condiciones.

Visitar una tienda

El entrenamiento preparatorio se puede ilustrar mejor utilizando un ejemplo concreto de una visita proyectada a una tienda. Empieza practicando «la tienda» en casa. Crea una pequeña tienda de ultramarinos en casa colocando algunas latas, tarros y cajas en un estante como en el mostrador de una tienda de ultramarinos, y consigue un carrito de la compra. Haz que alguien sea el tendero que maneja una caja registradora de juguete. Ten algo de dinero preparado para pagar la comida. Empezando con el paso más simple, enséñale simplemente a empujar el carro en una línea recta, y a seguir y a parar a tu orden. Apoya, recompensa y castiga al igual que en otros programas (utiliza cereales como recompensa al buen comportamiento y palmadas en el trasero por mal comportamiento). Haz que el niño pare el carro mientras tú pones objetos, y más tarde haz que él ponga los objetos en el carro según se lo pidas. Siempre actúa en pasos graduales. Por ejemplo, en el mostrador de pagar, primero deberías darle al cajero el dinero; más tarde enseña al niño a hacerlo.

Estará aumentando considerablemente su vocabulario receptivo en este entrenamiento: «Para», «Pon las judías verdes», «Necesitamos comida para gatos», «Dale el dinero al hombre». Al mismo tiempo estarás enseñándole a controlarse: «No, no corras, anda», «Manos abajo, no molestes», «Coge mi mano». Quieres estar razonablemente seguro de que el niño no dejará caer o tirará objetos de la compra, que no chillará cuando empuje el carro, o se comportará mal de otras formas antes de que vayas a la tienda.

Al planear la primera visita a un lugar público haz que sea corta y simple y que se centre en el niño. No lo lles a una larga jornada de compras a un supermercado grande y bullicioso donde haya mucha gente y donde puedas quedar atrapado en una larga cola en la caja. Una pequeña tienda de ultramarinos local donde pudieras gastar unos 15 minutos sería una mejor elección. Quieres que haya tan pocos testigos como sea posible, en caso de que las cosas vayan mal o si tienes que reprenderle por propasarse.

Las primeras salidas deberían también subrayar la participación activa del niño, que puede hacer de una visita no sólo una ocasión a disfrutar sino también una experiencia de aprendizaje significativa. El papel de los padres debería ser el de apoyar y ayudar al niño a utilizar de un modo correcto las habilidades aprendidas en casa, y de alabar al niño profusamente por intentar hacer las cosas correctamente y por actuar de modo apropiado. Si el niño está ocupado actuando de modo apropiado, las posibilidades de mal comportamiento quedan considerablemente reducidas y las posibilidades de una próxima salida con éxito aumentan.

Aunque el entrenamiento y la planificación pueden sonar a imponente y dilatado, no es éste el caso. Una o dos horas en tres o cuatro tandas será probablemente suficiente para conseguir la enseñanza previa en casa. El niño debería, progresivamente, hacer cortas visitas a pequeñas tiendas y visitas más largas a tiendas más grandes en un período de una semana, con visitas a las tiendas fijadas cada dos días.

Visitar un restaurante

Lo que se ha dicho sobre qué hacer para que el niño se desenvuelva en tiendas se puede aplicar de igual modo a los restaurantes. Si el niño tiene problemas en desenvolverse en restaurantes, empieza enseñándole buenos modales en la mesa en casa, y haz que tu casa parezca un restaurante durante un rato para dar al niño la experiencia necesaria. Por ejemplo, una de las conductas más difíciles para el niño es aprender a esperar.

En casa todo el mundo se sienta cuando se sirve la comida, y casi inmediatamente se empieza a comer. En los restaurantes uno se sienta, espera, pide, espera algo más y entonces empieza a comer. Así pues, empieza enseñándole a sentarse y a esperar durante períodos cada vez mayores. Cuando decidas salir a comer, ve primero a un restaurante de comida rápida, y de un modo gradual pasa a establecimientos más elaborados. Si el niño obra mal, puedes advertirle severamente y darle un pellizco en el trasero por debajo de la mesa. Si eso no funciona, puedes dejar la mesa con él y reprenderlo fuertemente fuera. Cuando haya dejado de comportarse mal, y ambos hayáis recuperado la calma, vuelve dentro del restaurante y a la comida.

Problemas en lugares nuevos

Hay algunos problemas poco usuales que pueden ocurrir cuando al niño se le saca de casa y se le coloca en escenarios diferentes. Con frecuencia, el niño no generaliza o traslada lo que ha aprendido en casa a la nueva situación. Puede ser obediente y responder correctamente a las instrucciones, como «Ven conmigo» y «Dame la mano», en casa, pero este dominio puede desaparecer en una tienda o en un restaurante. Esto parece particularmente verdad en los niños más mayores. En tales casos, el niño probablemente piensa que no se le castigará por comportarse mal en público; es decir, él tiene al adulto «con el agua al cuello» por así decirlo, y cree que puede escaparse con la mala conducta. Recomendamos que tome un poquito de «casa» y la saque al mundo exterior y esa pequeña cosa de casa puede ser la paleta. Si se le ha dado con ella en el trasero un par de veces en casa por comportarse mal, todo lo que tiene que ver es la paleta en el bolso de mamá mientras están en el mercado.

Escaparse

Algunas veces hay mucho alboroto y distracción en una tienda que hacen que el niño no guarde buenos modales. Particularmente, si él está a alguna distancia (unos 6 metros o más) lejos de ti en una tienda, o en la playa o en el parque, puede que no acuda cuando digas «Ven aquí», si se le ha enseñado a responder a esa orden cuando está sólo a 1 metro de ti en casa. El niño puede incluso intentar «dejarte» escapándose al oír la orden «Ven conmigo». Hay varias formas de remediar este problema. Por ejemplo, empieza enseñando «responder a distancia» en casa, de modo que se le enseñe a responder incluso aunque esté alejado. Otro método es tener a un segundo adulto (un cohorte o colaborador) presente al principio, para «hostigar» o «probar» al niño a propósito mientras tú estás en contacto y llevando la batalla.

Por ejemplo, deja que el niño se pasee; cuando la distancia sea 1 metro o más llámalo para que vuelva; si no viene inmediatamente, tu «colaborador» aparece rápidamente de una posición discreta cerca del niño y le administra la consecuencia apropiada (un severo «Vete» o una palmada en el trasero) antes de que el niño tenga una oportunidad de experimentar el refuerzo que obtiene por ignorarte o por escapar.

Un niño puede, a veces, correr cuando está exaltado o intenta jugar a un juego de «persecución contigo». Bajo estas condiciones debes utilizar una disciplina consistente y total. Cuando el niño empiece a escaparse deberías decir claramente «¡No!» y entonces andar lentamente hacia el niño, incluso si él continúa corriendo. En la mayoría de las circunstancias, correr hacia el niño sólo haría que se excitara más y, por tanto, que corriera más aprisa. Al alcanzar al niño, deberías decir firmemente «¡No, no te escapes!». Incidentes repetidos de escaparse deberían ir seguidos de disciplina física o una condición de aislamiento además de castigo verbal.

No se debería permitir libertades en casos de escapadas una vez que se ha exclamado el primer «¡No!». Es simplemente demasiado peligroso para niños retrasados escaparse, puesto que podrían hacerse daño (por ejemplo, la mayoría de ellos no entienden los peligros que implica el tráfico). El «¡No!» es la señal para indicar al niño que ha hecho algo mal y será, al menos, castigado verbalmente. La afirmación «¡No!» ayuda a llenar el vacío en tiempo entre esta exclamación inicial y lo que siga (más disciplina verbal, física o aislamiento). Un modelo que a menudo surge es la tendencia del niño a parar de repente al oír «¡No!» y entonces volver apresuradamente, en espera de recompensa. Aunque la aproximación del niño es de desear en este contexto, alabarle en este momento sólo alentaría repeticiones futuras de todo el patrón escaparse-volver. Por el contrario, seguir con la disciplina ayudará a desalentar tal patrón parecido al de un juego. Después de castigar al niño, puedes inmediatamente decir «Dame la mano» o «Quédate a mi lado» para proporcionar una experiencia de aprendizaje positiva, es decir, una ocasión que lleva al refuerzo o a la recompensa por un comportamiento de proximidad apropiado.

Tolerancia a la frustración

Un programa muy útil que a veces enseñamos de un modo explícito es el de la tolerancia a la frustración. La mayoría de los lectores pueden probablemente construir uno llegado este punto.

Presenta una situación frustrante (por ejemplo, comida en un plato a un niño hambriento), refuerza al niño fuertemente por una espera corta (cinco segundos) antes de empezar a comer. Apoya el comportamiento de «Aguantar» si es necesario dándole instrucciones («Las manos quietas», «Mírame»), o haciéndole preguntas («¿Qué clase de comida vamos a comer?»). Gradualmente aumenta la espera a uno o dos minutos antes de que se le permita comer. (Considera cómo podrías utilizar este tipo de programas para enseñarle a enfrentarse mejor con todo tipo de frustraciones. Por ejemplo, si el niño no puede soportar la crítica, empieza con una crítica leve, gradualmente aumenta a críticas más y más serias, reforzando al niño todo el tiempo por «mantenerse tranquilo».)

A menos que ya tengas un buen control sobre el niño en casa (o en alguna situación limitada similar), es hacerse ilusiones creer que el niño actuará apropiadamente en ambientes mayores, y más estimulantes. Se le tiene que enseñar primero a actuar apropiadamente en casa, entonces puede ser introducido en la sociedad.

Capítulo 32

Enseñar a sentir

Enseñar acerca de los sentimientos ha sido, desde luego, parte de nuestro método de enseñanza desde el principio del primer programa. El niño ha aprendido sobre los sentimientos durante las interacciones donde se expresaban o se callaban emociones. Por ejemplo, cuando el niño recibió recompensas, probablemente sintió felicidad y expresó este sentimiento en su relación con los otros. Según se amplía el ambiente, el niño puede adquirir cada vez propiedades más reforzantes; sus sentimientos de felicidad o infelicidad llegan a estar bajo control ambiental de un modo gradual. De igual modo, cuanto más se amplía el ambiente del niño, más tiene que perder, y por lo tanto hay más oportunidades de sentir y expresar sentimientos como la tristeza y la pena. Hemos observado repetidamente la aparición gradual de sentimientos humanos y elaborados en los niños (niños autistas o esquizofrénicos) quienes se suponía que eran incapaces de expresar tales sentimientos. Posiblemente el ambiente no poseía inicialmente propiedades reforzantes para el niño autista o esquizofrénico, de ahí la correspondiente falta de afecto apropiado. Cuando el niño aprende qué comportamientos provocan recompensa o castigo de su entorno, sin duda experimenta un sentimiento de alivio o felicidad al ser capaz de controlar una situación potencialmente amenazante. En otras palabras, según el niño adquiera cualidades reforzantes y aversivas del entorno, experimentará sentimientos humanos más naturales. Una de las experiencias más gratificantes al trabajar como un profesor de niños retrasados es ver y descubrir estos sentimientos que el niño acaba de encontrar y ayudarlo a arreglárselas mejor.

Hay ciertos aspectos en la vida emocional del niño, sin embargo, que no se desarrollarán de un modo constructivo a menos que se le enseñe más directamente sobre los sentimientos. Éste es particularmente el caso con algunos niños que no saben cómo identificar y describir los sentimientos. Nosotros construimos programas que ayudarán al niño a hablar sobre los sentimientos propios y ajenos. Aunque un niño puede sentirse muy feliz y quizá agradecido, puede que no sepa expresar naturalmente o espontáneamente esos sentimientos. Por lo tanto, desde el primer día que vemos a un niño, a lo largo de todos los programas, le enseñamos a expresar afectos de una manera apropiada. De un modo parecido, a los niños se les tiene que enseñar formas apropiadas de asertividad. Algunos niños son demasiado asertivos y ponen en peligro el bienestar de otros niños; tienen que aprender formas más apropiadas de autoafirmarse. Otros niños que son demasiado pasivos y tranquilos tienen que aprender a ser más asertivos. Finalmente, algunos niños muestran una gran cantidad de miedos poco usuales, algunas veces llamados «miedos irracionales», por eso hemos desarrollado un programa para ayudarles a superar los miedos.

Identificación de los sentimientos

Puedes observar que utilizando este programa para enseñar al niño a distinguir y nombrar sus sentimientos de felicidad, tristeza, ira y miedo de un modo adecuado cubres las emociones principales. Es importante durante este programa asegurarse de que el niño entra en interacción con el adulto y que le está atendiendo del modo más activo posible que le permita describir sus propios sentimientos y sus causas.

Empieza el programa enseñándole a denominar expresiones faciales de alegría o miedo. Deberías tener a dos adultos presentes para ayudarte en el programa. Haz que un adulto le haga cosquillas o le dé de comer al segundo quien sonreirá y dará señales de felicidad. Entonces pregunta al niño «¿Cómo se siente él (ella)?». Ayuda al niño a responder «Contento» o «El (ella) está contento». Una vez que el niño pueda responder apropiadamente a la pregunta sin apoyo, se introduce una segunda emoción, asustado. Ahora el primer adulto actuará como si él o ella fuera a golpear al segundo adulto, quien se encoge y hace signos de estar asustado. Al igual que antes, pregunta «¿Cómo se siente él (ella)?». Apoya y refuerza al niño para que responda de un

modo apropiado, «El (ella) está asustado». Observa que hay varias señales en esta situación que apoyan o indican el estado anímico. El más destacable es el contexto del sentimiento, por ejemplo, el primer adulto amenazando con golpear al segundo. Gradualmente estas señales se deben disminuir para que el niño pueda responder apropiadamente sólo mirando la cara del segundo adulto. En otras palabras, el niño habrá aprendido a leer las señales del estado emocional prestando atención sólo a las señales faciales.

Una forma útil de ampliar el programa anterior sería ir sustituyendo gradualmente al segundo adulto por dibujos/fotografías de gente que parece asustada o contenta. Al igual que en otros programas, cuantos más dibujos tengas y cuanto más variados sean, más efectivo será el programa.

Otra ampliación útil de este programa es enseñar al niño a emparejar expresiones faciales con sus emociones correspondientes. Por ejemplo, una vez que el niño haya aprendido a denominar correctamente varias expresiones faciales, como sonreír, se le podría enseñar a emparejar la expresión facial con la emoción que expresa. De esta forma, el niño podrá describir un dibujo de una persona feliz como «El está sonriendo y él está contento»

Después de que el niño haya aprendido a denominar sentimientos, es conveniente enseñarle a hacer afirmaciones sobre las causas de los sentimientos. El programa sobre denominación de expresiones faciales, con su gran énfasis en las señales contextuales, proporciona un material de enseñanza ideal. Después de que el niño ve como se le da de comer al segundo adulto y aprende a contestar «Él (ella) está feliz», se le puede enseñar a responder a la pregunta «¿Por qué está él (ella) contento?». En este caso, la contestación apropiada sería «Porque se le está dando de comer». De igual modo, se le puede enseñar al niño a identificar el ser golpeado como la causa del miedo.

En general, cuanto más explícito sea el contexto de estos sentimientos, más fácil será para el niño distinguirlos. Volviendo a la primera situación en la que el niño observaba a un adulto golpeando al otro, la persona a la que se está golpeando (recibiendo el castigo) estará asustada mientras que la persona que golpea (da el castigo) tendría una expresión facial que mostrará enfado. Mientras al principio el niño ha aprendido a denominar los sentimientos del destinatario/receptor como «asustado», se le pedirá ahora describir los sentimientos del adulto que está golpeando (y quien parece enfadado).

Otro programa importante es el que enseña al niño a aplicar estas denominaciones de emoción a sí mismo. El niño aprenderá a hacer caras de alegría y tristeza. Al idear programas más elaborados para la identificación de los propios sentimientos, se deben hacer paralelos los programas que ya hemos descrito para enseñar al niño a nombrar emociones en otros. Por ejemplo, el primer programa podía ser modificado de modo que al niño es al que se le hacen cosquillas o a quien se le da de comer. Cuando se pone contento, se le pregunta «¿Cómo te sientes?». Una vez que el niño puede distinguir de un modo seguro entre dos sentimientos (como feliz o asustado), se le puede enseñar a describir las causas de sus sentimientos.

Se puede introducir una tercera emoción, el enfado, cuando el niño pueda distinguir adecuadamente entre dos sentimientos, por ejemplo, la felicidad y el miedo. Puede resultarte más fácil empezar el programa haciendo que el niño distinga entre la felicidad y el enfado, en lugar de la felicidad y el miedo, porque es más fácil mostrar de un modo visual el enfado que el miedo. La tercera emoción, enfado o miedo, se introduciría en la marcha del entrenamiento utilizando la rotación al azar, al igual que se hizo en el entrenamiento de designaciones receptivas y expresivas de objetos y/o conductas de la unidad V.

El sentimiento de tristeza normalmente ocurre en el contexto de alguna clase de pérdida, así pues, la persona que enseña la tristeza debería crear una situación donde alguien pierde algo. Un ejemplo sería la situación donde un adulto le quita un juguete a un segundo adulto, y el segundo adulto imita tristeza haciendo como si llorara y se secara las lágrimas de la cara. Al niño se le pide entonces que nombre estos sentimientos, se le apoya («El se siente triste») y se le refuerza como antes.

Observa que esta clase de entrenamiento se hace problemático porque las señales de los estados de ánimo más complejos son muy sutiles y difíciles de distinguir, como por ejemplo, la distinción entre tristeza y culpa. Además, las señales que distinguen muchos estados de ánimo son a veces internas. No obstante, se puede hacer un progreso importante al identificar las emociones básicas de enfado, miedo, felicidad y tristeza.

Enseñar afecto

El punto hasta el cual los sentimientos de un niño son producto de su herencia o se derivan de su entorno (se aprenden) es un tema de debate. Nuestra experiencia trabajando con muchos niños es que, exceptuando la más elemental expresión de emoción, como de enfado, los sentimientos se tienen que enseñar; al menos sus expresiones tienen que ser moldeadas por las personas que cuidan del niño. Sentimientos como el afecto, la aserción apropiada, y mostrar amabilidad, preocupación y consideración por otros, todos tienen que ser moldeados en pasos cuidadosos. De otro modo, el niño no expresaría cualquiera de estas emociones, en detrimento de él mismo y los de su alrededor.

Desde el principio del programa, quizá desde el primer día, hemos puesto un gran énfasis en que el niño sea afectuoso y amable con los adultos que le cuidan. Ser amable significa muchas cosas; muchas quiere decir expresar afecto, por ejemplo, besando y abrazando, que es fácil de aprender. Empieza induciendo (guiando

manualmente> y reforzando al niño haciendo que su mejilla toque a la tuya, cuando se lo ordenas diciendo «Abrazame». Luego disminuye gradualmente el apoyo mientras proporcionas refuerzo a abrazos cada vez más elaborados y más largos, por ejemplo, que duren cinco o diez segundos, con sus brazos alrededor de tu cuello. En nuestro programa, particularmente a lo largo de los primeros meses o al año, no pasan apenas cinco minutos de una situación de enseñanza sin que se espere que el niño muestre afecto a los adultos que tratan con él directamente, y se le apoya y se le pide que así lo haga si la conducta no aparece espontáneamente. Nuestra filosofía es que en estos programas, donde el adulto da tanto de sí mismo al niño, merece afecto, y se espera que el niño ofrezca afecto para mostrar su gratitud. Los niños que son agradables tuvieron que ser enseñados a serlo hasta cierto punto.

Entrenamiento de la aserción

Autoafirmarse apropiadamente es una habilidad muy complicada que exige, en la mayoría de los casos, mucho entrenamiento, incluso para una persona normal. Nosotros hemos observado que a las personas con trastornos del desarrollo les falta habilidad de autoafirmación apropiada. Uno de los primeros comportamientos que enseñamos a este respecto se enseña en una relación profesor-alumno, donde el profesor pondrá a propósito al niño en una situación incómoda y le inducirá a decir «Para», «No, gracias», u otra respuesta apropiada.

Normalmente empezamos ese entrenamiento haciendo que el profesor despeine el pelo del niño o empiece alguna conducta asustante, como por ejemplo sacudir al niño o levantarlo en el aire. Cuando el niño haya aprendido a hacer estos tipos de intercambios con la respuesta asertiva apropiada, el adulto pasa a estímulos más sutiles, por ejemplo, quitarle sus juguetes favoritos o quitarle la comida de su plato. Más tarde, el adulto puede darle comida que no le gusta, apretarle el cinturón demasiado fuerte, poner su mano en agua fría o realizar alguna otra acción. Nosotros nos hemos sorprendido de ver hasta qué punto una persona retrasada acepta, o no rechaza, situaciones estimulares que son muy aborrecibles para él, o que al menos parecen aborrecibles desde el punto de vista del adulto. Por ejemplo, hemos visto a niños comer cosas demasiado calientes, casi escaldando/quemando sus bocas. Hemos visto a niños en la ducha cuando la temperatura del agua había cambiado a lo que la mayoría consideraría incómodamente fría o caliente, sin protestar. Y hemos visto a niños incapaces de rechazar comida, quienes comerían todo lo que el adulto les hubiera dado, no importa lo llenos que estuvieran. De un modo similar, sabemos muchas historias de niños que se han roto un brazo o una pierna o que han sufrido dolor de muelas o fiebre alta sin ser capaces de comunicar su estado de malestar. No es necesario decir que, probablemente, empezarás a enseñar a tales niños a expresar primero sus sentimientos en situaciones simples, en las cuales el adulto sabe (y puede variar) sus estados de ánimo.

Algunos de nuestros niños necesitaban mucha atención cuando se les colocaba entre iguales en un entorno cotidiano porque eran demasiado agresivos y dominaban totalmente al grupo y privaban a otros niños de sus objetos valiosos, juguetes y comida. En tal situación, enseñamos una conducta asertiva apropiada (como pedir favores) en una situación uno-a-uno con el profesor, y luego colocamos en el ambiente cotidiano del niño adultos para frenar la conducta agresiva e inducir la conducta asertiva apropiada cuando sea necesario.

La mayoría de los individuos retrasados tienen un empobrecimiento general de la expresión afectiva de casi cualquier tipo. Parecen muy estoicos y suaves. Mucho apoyo y muestras de afecto apropiado, por medio del juego y generalmente «bromeando», son un suplemento necesario e importante para cualquier programa de entrenamiento. Quizá la proporción ideal entre trabajo y juego (entre la enseñanza del funcionamiento intelectual y la expresión emocional) sería una proporción de cinco a uno. Es decir, por cada cinco minutos que se enseña al niño habilidades intelectuales, sociales y de autonomía, se le enseñaría un minuto de expresión afectiva. El minuto de enseñar afecto se utilizaría como una recompensa que sería contingente a cinco minutos de trabajo intelectual y social.

Advierte de nuevo que gran parte de la expresión afectiva correcta tiene que ser apoyada creativamente, al igual que en el uso de imitación no verbal, con espejos para enseñar varias expresiones faciales. Se debería poner un gran interés y cuidado en ayudar al niño a distinguir el estímulo apropiado o las condiciones ambientales para expresar los diversos sentimientos. Por ejemplo, el dar un abrazo y un beso debería ocurrir ante una cara sonriente, y las reivindicaciones ante una cara seria.

Hemos construido un buen número de programas de afirmación o «convicción». Uno se llama el «Programa de alternativas», en el cual se enseña al niño a responder correctamente a elecciones como «¿Quieres cosquillas o un tortazo?» y luego gradualmente se le enfrenta a elecciones más difíciles, como «¿Quieres trabajar o jugar fuera?».

Puede que tengas que enseñar al niño convicciones. Por ejemplo, algunos programas pueden ayudar a que los niños defiendan sus respuestas y distingan información equivocada. El entrenamiento puede proceder como sigue:

Paso 1: Haz que el niño denomine un objeto: «Esto es una taza».

Paso 2: Después de que ha denominado el objeto correctamente, dile «No, es un libro». Ayúdale haciendo la opción lo más absurda que sea posible. Por ejemplo, él denominó correctamente una galleta, pero tú lo llamaste caballo.

Paso 3: Enseña al niño a defender su contestación volviendo a decir la denominación correcta.

Un programa que puede facilitar el desarrollo de las «convicciones» del niño es el que le enseña a denominar y corregir la conducta incorrecta de otros. (Este se podría añadir al programa «Jugando a ser profesor» que se esboza en el capítulo 33.) En otras palabras, un adulto tiene que dar respuestas incorrectas o actuar inapropiadamente (por ejemplo, llevar a cabo alguna conducta autoestimulativa) y se le enseña al niño a corregir y a reprender tal conducta, al igual que se le enseña a recompensar a otros por actuar apropiadamente.

Una vez más, éstos son sólo ejemplos de los programas que puedes necesitar para construir sentimientos apropiados. Ya se ha dicho bastante hasta ahora para que puedas construir tus propios programas para «rellenar» todos los comportamientos necesanos.

Superar el miedo

Algunas personas con trastornos del desarrollo muestran miedos irracionales. Tenemos dos criterios para inferir que un miedo es irracional: 1) el miedo persiste durante meses y se expresa de un modo consistente (por ejemplo, diariamente), y el miedo no parece disminuir a pesar de las exposiciones repetidas a los objetos temidos; 2) el miedo es irracional dada la edad del niño o su nivel de funcionamiento.

Por miedo irracional entendemos que el miedo interfiere con el nivel de funcionamiento del niño. Un ejemplo de miedo irracional es el miedo del ruido generado por aspiradoras, que persiste durante meses o años y absorbe al niño totalmente siempre que está en algún sitio cerca de una aspiradora. Otros miedos incluyen el miedo a perros, a puertas abiertas, alturas, burbujas, globos y chasquidos.

La presencia de miedos irracionales la utilizan algunas personas para diagnosticar las psicosis infantiles. Los miedos irracionales no están presentes en todos los niños psicóticos y retrasados, pero, curiosamente, los miedos surgen en un niño que está mejorando con el tratamiento. Así pues, el niño que mejore de un modo sustancial desarrollará una gran gama de miedos. Por qué existen estos miedos o surgen según un niño mejora es una cuestión abierta; puede ser porque el niño se hace más consciente de su entorno. Es importante señalar que un niño que tiene miedos irracionales o que, en general, parece ansioso, funciona mejor en el tipo de programa de enseñanza que hemos desarrollado. En algunos niños que carecen de cualquier inquietud, sus pronósticos parecen menos favorables. La presencia de miedo en el niño le proporciona una fuente adicional de motivación. Hasta cierto punto la enseñanza puede llegar a ser una forma de ayudar al niño a enfrentarse con su miedo, o «a empezar a manejar la situación». Es importante distinguir entre los miedos que el niño puede aprender a manejar y que pueden ser utilizados terapéuticamente, y los que pueden interferir directamente en el aprendizaje del niño.

Hay dos programas para ayudar a un niño a superar miedos: ejemplificación (modeling) y «aguante»* (working through) * (La traducción literal sería "abrirse paso", pero «aguante» a la exposición del estímulo temeroso es más descriptivo de este proceso terapéutico). (N de la T.)

Programa de ejemplificación (modeling)

En un programa de aprendizaje social (Bandura, 1967), el profesor primero se asegura de que los miedos del niño no se refuerzan (no son operantes, de modo que el niño utilice su miedo para obtener un resultado deseado). Por ejemplo, es completamente posible que una persona pueda utilizar sus miedos para escapar o evitar ciertas exigencias o situaciones desagradables, aprendiendo, de ese modo, a ser miedoso. Es también posible que un niño aprenda a ser miedoso para conseguir mucha atención de los adultos, que tratan de consolarle siempre que tiene miedo. El punto hasta el que ese miedo es «real» (miedo generado por situaciones dolorosas) o moldeado como comportamiento operante es difícil de decir (observa a un buen actor representando una situación aterradora e intenta encontrar la diferencia).

Una vez que se han localizado y eliminado las recompensas, como la huida o la atención, y el miedo no disminuye, el adulto puede ejemplificar (*model*) la conducta apropiada en relación al objeto o suceso temido, y quizá describir verbalmente la situación como no temerosa. Por ejemplo, si el niño tiene miedo de los perros, el adulto ejemplificaría un comportamiento de aproximación hacia el perro, incluyendo acariciar al perro, mientras que se refuerza al niño, «¿Ves?, estoy acariciando al perro. ¡Caramba, no es difícil!». Desde luego, la conducta de aproximación del niño al objeto temido se debería recompensar inmediatamente.

Es sorprendente que, a la vista de toda la ejemplificación y exposición gradual a los objetos temidos, la mayoría de los niños con los que trabajábamos todavía permanecían muy temerosos/aprensivos. Es decir, éramos incapaces de insensibilizarlos y casi invariablemente teníamos que forzarlos al contacto con el objeto temido.

Programa de «aguante o exposición»

Este programa se parece a un programa de inundación (*flooding*) utilizado para tratar miedos en adultos. Cuando persisten los miedos después de un programa de ejemplificación, se coloca al niño en la situación temerosa y se le mantiene ahí hasta que dé signos de haber suprimido su miedo. Esto dura entre cinco minutos y varias horas. En cualquier sesión, no pasa más de una hora y media sin hacer un descanso de cinco a diez minutos, y a continuación se le vuelve a introducir en la situación temerosa. «Saturando» al niño de esta forma con el objeto temido, es decir, asegurando exposiciones prolongadas al objeto temido, se asegura la supresión del miedo. El procedimiento ha sido notablemente efectivo. Por ejemplo, el niño puede tener mucho miedo de entrar a la piscina, o incluso tener miedo de meterse en el agua de la bañera o la ducha. Chilla y patalea siempre que está cerca del agua. En esa situación, finalmente podemos acabar colocándolo en una bañera, o en la piscina, por un período de 15 a 30 minutos, a pesar del hecho de que él grite y patelee. Podemos hacer un corto descanso después de 15 a 30 minutos, y volverlo a colocar en la piscina para otra exposición, de modo que durante una tarde pueda estar en la piscina durante tres horas, y fuera de la piscina, durante descansos de 10 a 20 minutos, un total de 30 minutos. La mayoría de los miedos del niño al agua deberían desaparecer en una sesión de medio día como ésta, y probablemente es seguro que si el miedo continúa a pesar de dos o tres sesiones de tres a cuatro horas de duración, entonces la técnica no funciona. También es importante observar que si el niño da señales de que el miedo disminuye después del primer día, las sesiones se deben continuar el segundo día. No dejes que pase mucho tiempo entre los ensayos.

Otros miedos se suprimen de formas similares. Por ejemplo, si el niño tiene miedo de las alturas deberías ponerlo a propósito encima de sillas y mesas de 30 a 40 veces en una tarde, o súbelo a la espalda para ayudarle a disminuir el miedo. Si tiene miedo de las aspiradoras, pasa la aspiradora por su lado varias horas al día durante tantos días como sea necesario para ayudarle a superar ese miedo.

Hemos observado un efecto muy interesante, la contrafobia, en niños que han conseguido perder (es decir, dominar) sus miedos. Esencialmente el niño que previamente tenía miedo de un objeto, una vez que sus miedos alcanzan niveles manejables, se encariña y se obsesiona bastante con el objeto antes temido. Por ejemplo, el niño que tenía miedo de las alturas ahora insiste en saltar desde sillas y mesas, y el niño que tenía miedo del agua ahora insiste en pasar todo su tiempo libre en la piscina.

Capítulo 33

Fingir e imaginar

Los programas de este capítulo enseñan al niño a fingir e imaginar -cómo usar su fantasía-. Esencialmente estos programas implican enseñarle a construir en su imaginación una realidad, que puede que no esté allí, o actuar como si esa realidad estuviera presente, que no lo está. Tal comportamiento se considera el atributo más avanzado del lenguaje. Para niños retrasados, ser capaces de aprender tal conducta podría parecer particularmente alentador, puesto que muchos teóricos han escrito sobre la «incapacidad» de las personas retrasadas para abandonar lo que muchos consideran su actitud concreta básica y llevar a cabo comportamientos más abstractos y creativos. Como tú mismo verás cuando enseñes estos programas, los niños retrasados son bastante capaces de aprender a fingir y a utilizar su fantasía, con alguna ayuda por tu parte, y darán signos de disfrutar con este tipo de actividad tanto como cualquier persona normal.

Obviamente, puesto que estos programas sobre el fingir y el imaginar exigen una cantidad considerable de lenguaje, es mejor empezarlos después de que el niño domine el uso del lenguaje abstracto, cuando pueda fácilmente identificar y describir sucesos y conductas de su alrededor, y después de que haya desarrollado algunas habilidades conversacionales. Es decir, los programas sobre el juego de simulación e imaginativo son más adecuados para los niños que funcionan a un alto nivel. El niño debería haber dominado las bases de la imitación no verbal, al igual que el lenguaje intermedio (unidad VI).

Los programas que se ofrecen en este libro se dirigen en gran parte a servir como guía para que el profesor construya programas más completos. Así pues, utilizamos un número de programas que no se presentan en detalle aquí. En el «Programa de predicción» se le enseña al niño a predecir lo que ocurrirá en el futuro. Hazle preguntas como «Si dejo caer este vaso, ¿qué ocurrirá?» o «¿Qué vas a hacer después de comer?». Otro programa, el «Programa cuenta una historia», empieza con el niño completando frases ya empezadas por el profesor en referencia a un dibujo. Por ejemplo, empieza la «historia» diciendo «Este niño lleva puesto un...». De un modo gradual, deja tales apoyos mientras pasas a relatos más elaborados con cada vez menos pistas («¿Quiénes son y qué están haciendo?»). Finalmente puedes reducir tu participación en la historia con la petición «Cuéntame una historia sobre el dibujo», y el niño empieza a partir de ahí.

Fingimiento básico

En este programa el niño realizará una acción en relación a algún objeto que no está presente, o simulará ser un individuo o un organismo que no es.

Empieza el programa enseñando al niño que se ocupe en alguna conducta que encuentre entretenida, pero sin utilizar los «apoyos» que son necesarios en la realidad para completar el acto. Por ejemplo, mira de frente al niño y dile «Haz esto, finge que estás bebiendo zumo». En la mayoría de estos comportamientos «imaginados» o «fingidos» es importante que el niño tenga alguna experiencia gratificante anterior «en la realidad», y que ya haya descrito los comportamientos «en la realidad» antes de que los empieces «en la fantasía». Ejemplifica la acción sosteniendo una taza (imaginaria) en tu mano, relamiéndote los labios y haciendo ruidos como si tragaras, mientras que «te bebes» el zumo imaginario. Induce al niño a imitarte si él no lo hace de un modo espontáneo y proporciónale las señales contextuales necesarias, como, por ejemplo, decir «ah» y «um» para transmitir su satisfacción con el exquisito zumo que estás bebiéndote. Es decir, «exagera» y ayuda al niño, cuando sea necesario, para hacerlo así. Después de varios ensayos, disminuye el apoyo de ejemplificación de modo que hacia el final de una serie de ensayos puedas pedirle simplemente que realice la acción («Finge que estás bebiendo zumo») y luego refuézalo mucho por actuar de un modo apropiado. Tu alegría por los esfuerzos creativos e imaginativos del niño debería ser parte del refuerzo que él reciba. La otra parte de su refuerzo debería ser aquella que es intrínseca a la conducta. Al escoger una conducta como ésta, beber zumo, su ejecución provocará, probablemente, el tipo de sentimiento positivo en él que le recompensa, por ello mantiene el comportamiento imaginativo.

Una vez que se ha adquirido este primer comportamiento, introducirás otra acción de simulación y la mezclarás con la primera (rotación al azar) para ayudarle a distinguir. Elige acciones para fingir que le gustan y que estén asociadas con alguna conducta que se distinga y se identifique claramente. Por ejemplo, si beber zumo es la primera conducta, «comerse una galleta» podría ser la siguiente, seguida de «besar al bebé», «irse a dormir» o «conducir un coche». Para cada una de estas conductas el profesor tiene que ser bastante creativo para introducir todos los matices del acto. Por ejemplo, conducir un coche supondría algo más que sostener simplemente las manos sobre el volante. Implica cambiar de marchas, hacer el ruido de un motor y moverse de izquierda a derecha según el coche tome diferentes giros. Para niños que les gusta conducir coches, imaginarse que está en un coche debería ser muy agradable. Si al niño no le gusta conducir un coche, elige alguna otra conducta.

El fingimiento básico también incluye enseñar al niño a fingir ser algo que no es, por ejemplo, un perro, un gato o un pájaro. Es bonito contemplar a un adulto y a un niño correr alrededor de la habitación agitando los brazos al oír la expresión «Finjamos que somos pájaros». Se pueden imitar muchas acciones de perros: ladran, se rascan la cabeza por las pulgas, comen en el suelo. Fingir hace que la enseñanza sea divertida.

Algunos niños quedan muy complacidos al aprender a utilizar su imaginación. Un pequeño problema que puede ocurrir es que algunos niños llegan a estar tan metidos en su fantasía que adquiere proporciones inapropiadas o psicóticas. Por ejemplo, una vez que se le enseña al niño a fingir ser un perro, algunos se implican tanto en hacer su parte que preferirían ser un perro que un ser humano. Se pasan todo el día ladrando, comiendo en platos en el suelo, e incluso oliendo las piernas de los adultos o los troncos de los árboles. Los adultos tienen que proporcionarle alguna retroalimentación cuando se implica demasiado en alguna conducta. Se le dice simplemente, en términos duros si es necesario, «Ya hay bastante de perro, juguemos a otra cosa».

Fingimiento avanzado

Cuando el niño haya dominado el fingimiento «simple», es decir, una vez que pueda representar varias acciones de simulación simples con poco o ningún apoyo por parte del adulto, está preparado para aprender secuencias de acciones más dilatadas, por ejemplo, «prepararse para ir a la cama». Esta secuencia de acciones a representar puede incluir desvestirse, bañarse, limpiarse los dientes, meterse en la cama, poner la cabeza sobre la almohada, cerrar los ojos y dormir. Deberías nombrar la acción, «finge que te estás preparando para ir a la cama» y ayuda al niño, que lo necesitará al principio. Pídele también que verbalice el comportamiento que «realiza», de modo que pueda describir sus acciones, por ejemplo, «Me estoy quitando la ropa» o «Estoy cerrando los ojos». Ayúdale a expresar estas descripciones verbales de actividades «preparándose para ir a la cama». Estos apoyos deberían ser tan «pequeños» como fuera posible.

Una vez que el niño haya dominado una secuencia, se deberían enseñar otras secuencias de comportamientos, por ejemplo, «cocinar el desayuno» o «prepararse para ir al colegio». De nuevo, selecciona aquellos comportamientos que más refuercen al niño en la vida diaria.

Para construir la imaginación del niño, éste debe aprender a denominar cada vez más comportamientos en la vida diaria. Por ejemplo, si va a una tienda, o a la playa o a algún lugar que le guste, hazle denominar sus comportamientos (es decir, dar una descripción verbal de cada acto) según los lleva a cabo. Comportamientos que han sido denominados o descritos tal y como ocurren de hecho en el mundo real serán más fáciles para que el niño los recuerde y los utilice en la fantasía en una fase posterior. Demasiados niños experimentalmente retrasados se ocuparán en alguna actividad agradable, pero, puesto que ellos no se forman un concepto o expresan el comportamiento en el mismo momento, son incapaces de recurrir a estas experiencias para la compensación posterior en la fantasía.

Los programas sobre simulación básica y avanzada van unidos a experiencias en la vida «real» del niño. «Ir de compras», «jugar en el parque» y «comerse el desayuno» son todas conductas que están unidas muy de cerca a la vida diaria del niño. Es posible extender estas conductas un poco e introducir material nuevo que se corresponde estrictamente con lo que el niño puede ya haber experimentado. Por ejemplo, jugar a «mamá oso» y «nene oso» son ciertamente conductas que el niño nunca ha visto o con las que nunca ha tenido contacto, y serían proporcionalmente más difíciles de construir o formar. Por eso preferimos empezar con conductas para simular que el niño se encuentra en la vida diaria. La simulación que implica sucesos que se construyen por completo en la imaginación debería, sin embargo, llegar a ser importante para facilitar el juego en parejas (uno es mamá oso mientras que el otro es nene oso), o jugar con muchos juguetes, por ejemplo, muñecas, donde una muñeca es «mamá muñeca» y la otra es «nena muñeca» a la que «mamá» alimenta y baña.

Jugar a ser profesor

«Jugar a ser profesor» es un programa que muchos niños encuentran muy gratificante. Este programa es menos complicado que los otros y se puede empezar bastante pronto en el entrenamiento del niño. El profesor adopta el papel de niño e induce a éste a adoptar el papel de profesor.

El programa se diseña para enseñar al niño una forma explícita de controlar su entorno. El se convierte en jefe, por así decirlo.

Puede que sea más fácil empezar este tipo de interacción con un segundo adulto, quien permanece detrás del niño y le apoya para que le dé órdenes al profesor. Haz que desaparezca este segundo adulto tan pronto como sea posible. Por ejemplo, al niño se le ayuda a decir «Ponte de pie», «Siéntate», «Aplaudes», y así sucesivamente, pasando a órdenes cada vez más complejas que el profesor realiza inmediatamente. Más tarde se le apoya para que recompense al profesor por obedecer («Muy bien», dándole al profesor comida y besos) o para que reprenda al profesor con voz severa («No, presta atención»), si el profesor no obedece.

«Jugar a ser profesor» de esta forma es, probablemente, una parte muy importante del juego del niño y debería facilitar la socialización. Frecuentemente observamos mucha alegría en el niño cuando da órdenes. También vemos una sustancial mejora en la claridad y volumen de su dicción. «Jugar a ser profesor» puede servir como un buen procedimiento para ayudar a niños que no se les puede oír y que no pronuncian clara y fuertemente.

Cuando un niño ha estado en el lado pasivo de un programa de entrenamiento tal y como hemos esbozado, se debería hacer todos los esfuerzos para ayudarle a «tomar el mando» de la situación tan pronto como sea posible. El mensaje importante de toda enseñanza, tanto si uno está trabajando con niños retrasados o normales, es que el niño se tiene que someter a algún control en algún momento para poder llegar a ser una persona libre más tarde. El programa «Jugar a ser profesor» es un pequeño paso en esa dirección.

Capítulo 34

Aprendizaje por observación

El niño aprende mucho simplemente observando y luego haciendo lo que otros niños hacen o lo que los adultos hacen con otros niños. Quizá de un modo bastante repentino y sin mucha práctica, el niño puede demostrar que ha aprendido por medio de la simple observación de las conductas de otros. No tiene que ser moldeado de un modo explícito por medio de aproximaciones sucesivas. A esto se le llama aprendizaje por observación. Algunas veces el aprendizaje por observación va unido a un tipo de moldeado (*shaping*) que ya hemos descrito en este manual. Por ejemplo, al niño se le ayudará a actuar de un cierto modo observando cómo se comporta alguien, pero puesto que la conducta puede ser al principio imperfecta, el comportamiento será gradualmente moldeado hasta el criterio. Se puede sostener que el aprendizaje por observación es crítico para el desarrollo normal de un niño, que no es suficiente aprender moldeando directamente. Esto es particularmente verdad cuando el niño empieza a tener relación con sus semejantes. Mucho de lo que un niño aprende de los compañeros lo aprenderá por medio de la observación, y ese aprendizaje es muy importante para su completo desarrollo.

En cualquier caso, sería muy beneficioso para el niño aprender conductas simplemente observando las de los otros. La importancia de aprender por imitación es una buena ilustración. El niño observa el comportamiento de alguien y luego lo intenta él solo. Cuando un niño no pueda aprender por medio de este tipo de observación (y la mayoría de los niños retrasados parecen incapaces de hacerlo), quizá se le podría enseñar a hacerlo. Esto es exactamente lo que intentamos hacer cuando establecimos programas para enseñar por imitación verbal y no verbal en las secciones anteriores de este libro. Este capítulo extiende más estos programas, enseñando al niño a ser más observador de lo que ocurre en su entorno.

Advierte que alguno de los programas de este capítulo (por ejemplo, "¿Qué falta?") se pueden empezar relativamente pronto, por ejemplo, después de que el niño haya completado la unidad V. Según presentamos estos programas, recuerda que tienes que desarrollar los detalles tú solo. El orden en que se presentan no tiene que ser en el que se enseña. El aprendizaje por observación es, con mucho, más complejo que lo que hemos esbozado aquí, pero la intención del capítulo es proporcionar un comienzo para enseñar al niño a aprender por observación. Tienes que hacer programas más elaborados por ti mismo. Las variaciones que se pueden introducir en estos programas subrayan la necesidad de conocer el nivel de funcionamiento del niño, y los posibles errores en tu enseñanza. Es fácil ver cómo se podrían estar enseñando conductas que no llevan a ningún sitio.

El juego de «¿Qué falta?»

El propósito de este programa es ayudar al niño a prestar más atención a las cosas que ve a su alrededor. Empieza en la posición normal, o sea, tú y el niño sentados uno frente al otro en una mesa.

Paso 1: Coloca un objeto común sobre la mesa (como un manojo de llaves, o un cenicero, o un reloj) y pídele que lo nombre diciendo «¿Qué es?». (El niño debe ya saber estas denominaciones.)

Paso 2: Cuando haya señalado el objeto y lo haya denominado (por ejemplo, «reloj»), dile «Tápate los ojos» (una respuesta que deberías practicar independientemente), o tápale los ojos con tu mano. Tan pronto como sus ojos estén cerrados, quita el objeto o cúbrelo con una servilleta. Luego dile «Abre los ojos» o quítale tu mano de los ojos y déjale mirar.

Paso 3: Señala la mesa donde el objeto estaba visible y pregúntale «¿Qué falta?». Si contesta incorrectamente, puedes inducir la respuesta correcta mostrándole partes del objeto que estás escondiendo.

Paso 4: Cuando domine esta tarea con un objeto (el reloj) prueba con objetos diferentes, uno cada vez (por ejemplo, llaves, vasos o caramelo). Cuando responda según el criterio, sigue con el paso 5.

Paso 5: Coloca dos objetos comunes pero distintos sobre la mesa (por ejemplo, llaves y reloj). Señala cada objeto y pregúntale «¿Qué es?». Si el niño responde correctamente (por ejemplo, «llaves») señala el segundo objeto y pregunta otra vez «¿Qué es?», reforzando la denominación correcta del niño. Luego se le pide que no mire mientras se aparta uno de los dos objetos. Si el niño tiene problemas aquí, simplemente cubre el objeto con una servilleta, sin quitarlo. Entonces se le pregunta «¿Qué falta?». Con los dos objetos presentes, al niño se le fuerza o le permite aprender el concepto «¿Qué falta?», puesto que tiene que recordar lo que había antes, pero no está ahora.

En pasos graduales, haz la tarea más difícil añadiendo más objetos (algunos niños serán capaces de descubrir lo que falta de ocho o más objetos de la mesa), aumentando la cantidad de tiempo que el niño aparte la mirada, y omitiendo la denominación del objeto (di «Mira éstos», mientras mueves su dedo lentamente detrás de los objetos, facilitando el examen del niño).

Generaliza este programa al entorno cotidiano quitando platos o utensilios de la mesa, quitando los muebles familiares de su habitación, quitándose tus zapatos o quitando un cuadro de la pared. A riesgo de ser redundantes, repitamos que es crucial enseñar al niño a generalizar estas tareas en su entorno habitual. No sirve para nada que el niño aprenda a descubrir objetos en una mesa si permanece inconsciente del resto de su entorno. Tú empiezas la enseñanza sobre la mesa, simplemente, para ayudarle a aprender a mirar e identificar cambios a su alrededor.

El juego de «¿Qué es?»

A diferencia del juego «¿Qué falta?», el juego «¿Qué es?» exige un uso bastante sofisticado del lenguaje. Esencialmente, al niño se le da una descripción verbal de un objeto o una conducta y se le exige que identifique el objeto o conducta correspondiente en su entorno. Se juega normalmente como parte del entrenamiento de preparación previa a la escuela con varios adultos (que hacen el papel de niños) sentados en un grupo con el niño, pero se podría enseñar también en una situación uno-a-uno. En una situación de grupo (los adultos están sentados en un círculo para que se pueda ver a todo el mundo), cada persona sostiene un objeto (como una taza amarilla, una taza azul, un libro negro, un peine negro, un zapato blanco o un bloque cuadrado). El profesor hace preguntas, por ejemplo, «¿En dónde bebes?», se induce al niño a contestar y se le refuerza como antes. Una respuesta prevista puede ser que el niño señale el objeto y lo nombre correctamente. Las preguntas se hacen cada vez más difíciles, por ejemplo, «¿Qué es amarillo y tú bebes en ello?» o «¿Qué es grande y blanco y va sobre los pies de alguien?». En algún momento, las distintas personas en el grupo «hacen turnos» contestando preguntas diferentes. Las respuestas deberían llegar a ser apoyos para el niño cuando no pueda responder correctamente. Recuerda, el propósito del programa es enseñarle a aprender observando y escuchando,

En el caso de identificar conductas, los miembros del grupo pueden demostrar alguna acción o el adulto puede utilizar dibujos. Un paso inicial puede ser que el niño identifique quién está sonriendo cuando una de

las personas en el grupo está sonriendo (por ejemplo, el niño responde «Laura», cuando se le pregunta «¿Quién está riendo?»). Una pregunta más compleja sería «¿Quién está sonriendo y lleva un suéter amarillo?». Esto le ayuda al niño a escuchar la pregunta y examinar su entorno buscando las pistas apropiadas. No es necesario decir que respuestas buenas a una tarea como ésta fuerza (o permite) al niño «volverse hacia afuera» o ser consciente de su entorno.

El juego del «Yo/Yo soy»

El juego del «Yo» es muy similar al juego del «¿Quién es?». El propósito de «Yo/Yo soy» es enseñarle al niño a aprender escuchando y mirando a la gente a su alrededor, comparándose él mismo con los otros.

Dispón de un grupo de personas en un círculo y luego empieza con una pregunta como «¿Quién tiene la taza amarilla?». La persona que tiene la taza amarilla diría «Yo». Se le da al niño el objeto (la taza amarilla) y se le ayuda a responder correctamente a la pregunta. Más tarde las señales que se necesitan para la respuesta correcta pueden ser más sutiles, como «¿Quién lleva pantalones vaqueros?» o «¿Quién lleva un suéter amarillo?». Después el profesor puede hacer preguntas bastante difíciles, por ejemplo, «¿Quién está sonriendo y tiene el pelo rubio?» o «¿Quién tiene ojos castaños y zapatos blancos?».

Una variación interesante de este juego, que hace más seguro que el niño esté aprendiendo en realidad la norma, es hacer que un adulto conteste incorrectamente. Se le debería enseñar a decir «No, tú no eres» y corregir al adulto. La habilidad del niño para discriminar en ese nivel te permite deducir que ha aprendido la tarea.

Otra variación interesante del juego «Yo/Yo soy» implica la introducción de la competición. Por ejemplo, el profesor puede preguntar «¿Quién quiere helado?» y refuerza a quien diga "Yo" con una cucharada de helado. Una vez que se ha establecido este comportamiento y el niño contesta apropiadamente, cambia la pregunta, «¿Quién quiere una azotaina?». No es necesario decir que la respuesta correcta a estas preguntas exige que el niño escuche cuidadosamente en lugar de aprender a decir «Yo» a cualquier cosa que se le pregunta.

El juego «Escuchar y encontrar»

El juego «Escuchar y encontrar» es muy similar a los juegos que ya hemos descrito e implica sólo una ligera variación, subrayando el hecho que las personas retrasadas necesitan una enseñanza explícita. En este juego particular no es esencial un grupo de personas. Se puede jugar teniendo sólo a un profesor y a un niño presentes, pero, puesto que es un típico juego previo al colegio, es aconsejable incluir a otras personas, especialmente niños, más tarde. Esencialmente, el profesor describe un dibujo que sólo él puede ver y, una vez descrito, ese dibujo en particular, junto con otro similar, se coloca delante del niño. Se le pide entonces que identifique (señale) el dibujo que el profesor ha descrito. Es decir, se le pide al niño que identifique un dibujo basándose sólo en su descripción.

Por ejemplo, el profesor puede sostener el dibujo de un niño comiendo helado y describir este dibujo simplemente al principio: «El muchacho está comiendo helado». El profesor mezcla ese dibujo con otros, los pone de cara al niño y le dice «Señala el dibujo correcto». Para hacerlo fácil, la primera vez un dibujo mostraría a un muchacho comiendo helado mientras que el otro estaría en blanco. Cuando se incluyan escenas, el segundo dibujo tiene que ser claramente diferente del primero.

De un modo gradual, la descripción se hace más compleja, con una complejidad que se corresponda a las elecciones entre los dibujos. Por ejemplo, es muy posible que el profesor al cabo de un rato presente una descripción muy larga del dibujo en el cual el elemento clave, por ejemplo, un niño llevando una bicicleta, es una parte relativamente pequeña de la historia. Entonces al niño se le presentan dos dibujos bastante similares, por ejemplo, un dibujo puede incluir a un muchacho llevando una bicicleta mientras que el otro dibujo simplemente muestra una bicicleta como parte de una escena. Una vez más, observa que vas de lo simple a lo complejo, y quieres hacerlo fácil al principio para que el niño tenga oportunidad de alcanzar la conducta correcta.

La hora del cuento

«La hora del cuento» es particularmente útil para alumnos que están a punto de matricularse en preescolar o en clases donde los alumnos tienen que escuchar las instrucciones del profesor y responder de un modo apropiado. El objetivo de tal programa se centra en aumentar el conocimiento del mundo en niños y por lo tanto ayudarles a ser más útiles y más divertidos con su grupo social.

Quizá es mejor «jugar al colegio» en este programa haciendo que el niño se siente sobre la alfombra, como hacen los niños en el colegio, o bien solo o con otras personas, y escuchar al profesor que ofrece «La hora del cuento». Puedes proceder como sigue:

Paso 1: Se selecciona un libro muy simple y fácil. Un adulto hace de profesor y lee una o dos frases del libro. Al segundo adulto se le hace una pregunta simple basada en el material y da una respuesta simple. A este adulto se le refuerza. Se vuelve a leer el material y al niño se le hace la misma pregunta. Esto es para facilitar que el niño escuche a otros miembros del grupo y para obtener apoyo de ellos cuando sea necesario.

Por ejemplo, el profesor puede leer, «El perro no hace «ki-ki-ri-ki», el perro hace «guau-guau». El profesor pregunta al adulto «¿Qué hace el perro?». Este adulto contesta «El perro hace guau-guau». El profesor refuerza al adulto por «oír bien». En ese momento el profesor mira hacia el niño y le dice «El perro no hace "ki-ki-ri-ki", el perro hace "guau-guau", ¿qué hace el perro?». Si el niño da la respuesta correcta, se le refuerza; si no, se le puede apoyar. Tu apoyo se puede dar repitiendo la pregunta al primer adulto.

Paso 2: Ahora se le puede hacer la pregunta directamente al niño sin que el profesor pregunte primero a un adulto presente. Si el niño no contesta o contesta incorrectamente, el material se puede volver a leer, y el profesor puede preguntar al primer adulto para que le dé la respuesta correcta. Lo que el programa intenta hacer, en parte, es ayudar a dirigir la atención del niño hacia otros miembros en el grupo, a cómo proporcionar información sobre las respuestas correctas además de ayudarlo a prestar atención a lo que el profesor está leyendo.

En pasos sucesivos, el profesor aumenta el nivel de dificultad leyendo frases más largas e incluyendo referencias al conocimiento, sentimientos, etc., del personaje. Advierte la importancia de leer material que se relacione directamente con las propias experiencias del niño, o sea, material que es significativo para el niño. Si no puedes encontrar un libro así (muchos libros para niños están escritos con un nivel de dificultad increíble y desde el punto de vista de un adulto), inventa tú mismo tu propia historia. Asegúrate de que se corresponde con la experiencia del niño, que trata de actividades que él entienda claramente y de las que pueda formarse un concepto.

Según progresa el entrenamiento, el material se hace más exigente y ahora puede esperarse que el niño escuche una historia, por ejemplo, de tres a cinco minutos, antes de que se hagan preguntas sobre esa historia. La historia podría tratar de los sentimientos de las personas, razones para sus sentimientos y lo que estaban pensando. Observa también que «La hora del cuento» proporciona una oportunidad para que el mismo niño u otros niños proporcionen su propio material a la historia. Es decir, tan pronto como el niño haya dominado los primeros pasos, haz el aprendizaje más exigente y más interesante.

El juego de «Obtener información»

En un programa similar, y completando «La hora del cuento», se enseña al niño a buscar información dirigiéndose a personas que estén presentes.

Paso 1: Empieza haciéndole preguntas cuyas respuestas ya conoce, por ejemplo, «¿Cuál es tu nombre?» o «¿Dónde vives?».

Paso 2: Introduce una pregunta que no sabe contestar, como «¿Cuántos años tiene él?» (señalando a un adulto en particular) o "¿Qué vas a cenar?".

Paso 3: Induce al niño a que pregunte a alguien en la habitación, quien le dará la respuesta correcta.

Paso 4: Repítele la pregunta al niño e induce la respuesta correcta si es necesario. También puedes, ocasionalmente, en este momento hacerle preguntas del paso 1.

Paso 5: Repite los pasos 1-4 con nuevas preguntas hasta que el niño aprenda a preguntar a los adultos presentes las contestaciones a preguntas que él no puede contestar.

Una importante ampliación de este tipo de programa es hacer que personas del ambiente del niño hagan ciertas afirmaciones (primero ofreciendo hechos simples, luego descripciones más sutiles) y entonces pide al niño que te hable sobre lo que se dijo. Repite, apoya y disminuye los apoyos al igual que antes para tener este tipo de conducta bajo control apropiado. Es una habilidad importante para que el niño la aprenda si se va a beneficiar de la instrucción en grupo del colegio o de muchas otras situaciones en la vida.

Capítulo 35

Espontaneidad frente a control

Muchos profesores que llegan a familiarizarse con el tipo de enseñanzas conductistas que hemos discutido a lo largo de este libro se preguntan hasta qué punto a los niños que se les enseña estos procedimientos les falta espontaneidad. Puede que tengan una preocupación válida, porque cualquier ambiente autoritario y controlado como el que utilizamos puede refrenar la espontaneidad. Este capítulo presenta definiciones de espontaneidad y describe formas de estimar y construir la conducta espontánea.

Conducta espontánea es la que no se enseña de un modo explícito, es en cierto sentido "libre" e imprevisible. Esta definición de comportamiento espontáneo se relaciona con la generalización tal y como se discutió en el capítulo 13. En la generalización de estímulo, la conducta espontánea se puede ver como una conducta que ocurría en situaciones nuevas, es decir, en situaciones no asociadas con la enseñanza de un modo explícito. La generalización de la respuesta se puede ver como la aparición de un comportamiento nuevo y original. El cambio de conducta generalizada se refiere a las conductas no enseñadas de un modo explícito.

Fomentando la conducta espontánea

El siguiente grupo de procedimientos ha sido diseñado para fomentar la conducta espontánea.

1. Deberían trabajar con el niño tantas personas como sea posible. Esto facilitará la generalización de estímulo de modo que el niño se comportará espontáneamente ante la presencia de nuevas personas. Evita las situaciones donde el niño tiene un profesor, porque esto le enseñará, probablemente, a distinguir entre personas y reducir el comportamiento espontáneo. Asegúrate de incluir a niños como «profesores» al principio; de otro modo el niño puede aprender a distinguir entre adultos y niños y permanecer pasivo con los últimos.

2. Enséñale en tantas situaciones como sea posible: en el colegio, en casa, en el coche, en paseos, en el parque, en tiendas. Quieres tantas situaciones asociadas con sus nuevas habilidades (lenguaje, juego, intercambios sociales) como sea posible. Evita los programas de enseñanza donde al niño se le enseña en un entorno limitado, como sentado en una silla en una habitación en particular en un colegio en particular.

3. Tan pronto como sea posible, cambia a refuerzos naturales, habituales, y utiliza tantos tipos de recompensas como puedas, incluyendo refuerzos que están disponibles en todos los sitios, en las personas, en su propia conducta, etc. Evita programas de enseñanza que dependen de un grupo limitado de refuerzos poderosos, como la comida o los caramelos. En tales programas el niño aprenderá a comportarse de un modo apropiado cuando tenga hambre y la comida esté presente; de otro modo no lo hará. Puede que tengas que utilizar tales recompensas artificiales, como la comida, al principio, pero sólo para iniciar ciertas conductas básicas.

4. Asóciate con el reparto de refuerzos poderosos, como dar o quitar comida y estímulos aversivos, o darle al niño nuevas oportunidades para jugar. De ese modo conseguirás un valor de refuerzo cada vez más complejo para el niño y lo mismo ocurrirá con otros aspectos de su conducta y entorno en general. Cuando eso ocurra, tendrás que moldear y enseñar de un modo menos explícito. Empezará a moldearse él mismo (o sea, cambiará espontáneamente) para disfrutar de esas nuevas recompensas.

5. En la medida de lo posible, refuerza conductas apropiadas que ocurren sin el apoyo del adulto o sin pedirselo. En particular, asegúrate de disminuir la ayuda del adulto, en la forma de apoyos e instrucciones, tan pronto como sea posible, y recompensa conductas que ocurren en ausencia del control del adulto.

6. Cuanto más grande sea el repertorio conductual del niño, más espontáneo pareciera. Evidentemente, un niño que sólo haya dominado una respuesta verbal no manifestará mucho comportamiento verbal espontáneo cuando se le compara con un niño que tiene un repertorio verbal más extenso. En otras palabras, sigue enseñando nuevas conductas para aumentar el repertorio del niño. Esto facilitará la generalización de respuesta.

7. Enseña tantas respuestas «fundamentales» como sea posible. Es decir, fortalece las conductas que permitan al niño acceder a una gran gama de refuerzos poderosos. Haz su lenguaje funcional, enséñale habilidades prácticas. Por ejemplo, enséñale a pedir favores, como comida y juego, en lugar de enseñarle sólo a denominar partes del cuerpo. Enséñale a ir al cuarto de baño, a vestirse él mismo y a comer apropiadamente, en lugar de sólo trazar líneas o colores dentro de un límite. Del mismo modo, enséñale nuevos comportamientos que sustituyan a los ya establecidos, menos adaptativos. Por ejemplo, enséñale juegos apropiados para sustituir a formas más elementales del mismo, como por ejemplo, la autoestimulación menos elaborada y más estereotipada. Suprime las formas primitivas de autoestimulación y espera su sustitución por conductas más apropiadas.

8. Intenta suprimir la conducta autoestimuladora estereotipada, repetitiva, puesto que aparentemente bloquea el desarrollo de conductas nuevas, de más adaptación y reduce el interés del niño hacia su entorno exterior.

9. Evita el uso prolongado de estímulos aversivos (miedo e inquietud) porque suprimen la conducta espontánea, como el lenguaje vocal y el juego.

Los puntos 8 y 9 pueden parecer contradictorios en el sentido de que los estímulos aversivos puede que tengan que utilizarse para suprimir la conducta autoestimuladora. Incluso así, una vez que se ha suprimido la

autoestimulación, los estímulos aversivos se deberían retirar para permitir que aparezca la conducta espontánea.

10. Crea situaciones a lo largo del día en las que tú y el niño podáis actuar tan «libremente» como sea posible. Crea situaciones en las cuales sea muy activo físicamente en el juego, o en las que se le recompense por ser activo. De un modo gradual introduce estas situaciones a lo largo del primer año de enseñanza según vaya aprendiendo a distinguir entre las situaciones en las que puede jugar y aquellas en las que tiene que trabajar. En general, según el niño vaya aprendiendo las conductas básicas necesarias para un funcionamiento más adecuado, el adulto tiene que retirarse un poco del control de profesor para poder ayudar al niño a asumir más independencia y libertad.

El control de la conducta

Cuándo controlar y cuándo no controlar es una cuestión básica y difícil por igual tanto para padres como educadores. Hay dos tipos de control, el que se utiliza de un modo constructivo y el que se utiliza para esclavizar. El uso constructivo del control proporciona a los niños el repertorio conductual básico y necesario para ser libres. Cualquiera que haya visitado un hospital estatal (o un colegio estatal) para incapacitados y perturbados mentales ha visto cómo el empobrecimiento conductual lleva a la esclavitud. A la gente se la «almacena» en esos lugares porque no tienen las habilidades conductuales para triunfar en el exterior.

Por otra parte, todo dictador y opresor ha encadenado a su pueblo por medio del uso de procedimientos de control de la conducta. Los pasos principales para esclavizar a alguien pueden ser:

1. Selecciona un grupo de refuerzos poderosos, pero limitados, por ejemplo, comida, culpa e inquietud. Permite que sólo una, o un número limitado de personas, maneje esos refuerzos. Oponte al desarrollo de refuerzos que el individuo mismo pueda manejar, por ejemplo, sexo o creatividad personal.

2. Selecciona sólo un conjunto limitado de conductas y asegúrate de que éstas están bajo el control de un grupo limitado de personas o situaciones fácilmente identificadas (lleva a cabo un estrecho control de estímulos).

3. Fortalece la incompetencia, reforzando el comportamiento dependiente y los fracasos interpersonales.

La lista se podría alargar, pero es probablemente suficiente para alertar al lector de los peligros del control de la conducta sin restricción. Recuerda que aunque el control se puede utilizar para liberar a las personas y para formar comportamiento espontáneo, también se puede utilizar para esclavizar.

De lo que hemos dicho podemos deducir que al principio obviamente se necesita ejercer un control considerable. Ocurre lo mismo con niños normales -los adultos ejercen un control considerable sobre ellos en los primeros años-. Es decir, los niños pequeños no deciden si van al colegio, si cruzan la calle cuando el tráfico es denso, o si son libremente agresivos con sus hermanos. Los adultos toman esas decisiones. Según el niño se vaya haciendo más competente, los adultos deberían reducir su control. Cuándo dejar de insistir y acosar y, por el bien del niño, cuándo dejarle tomar sus propias decisiones, es muy difícil de saber para todos los padres. Por ejemplo, una de las decisiones más difíciles que cualquier padre tiene que afrontar es suavizar su control incluso aunque estén seguros de que el niño cometerá errores. Finalmente los niños tendrán que afrontar la realidad solos, y aprender de los errores que cometen. Es difícil para los padres afrontar eso, pero es mejor cometer pequeños errores siendo un niño que cometer grandes errores siendo un adulto.

Suavizar el control es un proceso gradual. Hemos aprendido a probar reduciendo el control algún tiempo después de que el niño haya dominado la mayoría de los programas de este libro. La conducta de los niños nos proporciona la guía -si sigue aprendiendo y funcionando de un modo adecuado, reducimos el control un poco más-. Si va a peor, deja de aprender, se vuelve distraído en clase, empieza a autoestimularse o empieza algún otro comportamiento inapropiado, volvemos a introducir el control, para disminuirlo otra vez en una fecha posterior cuando él pueda «dominarlo».

Espontaneidad creativa: control extrínseco versus intrínseco de los refuerzos

Quedan muchas preguntas enigmáticas al considerar la conducta espontánea frente a la controlada. Llegado este punto no sabemos cómo lograr que un individuo se sitúe bajo la influencia de refuerzos «creativos» controlados personalmente (y, por consiguiente, disminuir el control social de refuerzos controlados extrínsecamente). Si sostenemos que la exposición a conductas sociales ya existente es necesaria (pero no suficiente), no estamos prestándole mucha ayuda a un profesor para conseguir creatividad. ¿Cómo puede, entonces, un conductista enseñar la espontaneidad creativa, comportamiento que contribuye al crecimiento individual y a nuestra comprensión del hombre? intentemos formarnos un concepto de tal creatividad.

Considera la conducta de artistas creativos quienes claramente escaparon del control de sus entornos sociales. Gente como Van Gogh y Stravinski son buenos ejemplos. Crearon arte que estaba «más allá de su tiempo», las generaciones futuras iban a apreciar su trabajo más que sus contemporáneos. También han tenido un profundo efecto sobre la cultura, la ciencia y la política. ¿Qué configuró los cuadros de Van Gogh? El no equiparó sus cuadros con una realidad "exterior", como habían hecho sus predecesores.

No hay forma de que su comportamiento pudiera haber sido configurado por las recompensas sociales (su público), cosa que él no tenía en primer lugar. (Es decir, no había un grupo de gente alrededor de Van Gogh que dijeran «¡Buen cuadro, Vínce!».) A decir verdad, Van Gogh y personas como él parecían bastante independientes de tal control social. Lo más probable es que Van Gogh se configurara él mismo. Tuvo que experimentar en el mismo momento que puso una pincelada en particular en el lienzo, que la forma y el color eran «justamente adecuados»; el color y la forma que creó le reforzaron.

En estos ejemplos se puede hablar de refuerzo «perceptual», que introdujimos antes junto con los refuerzos sensoriales. Dijimos que igualar la conducta de una persona con la de otra debe haber servido de refuerzo, como en el lenguaje imitativo (ecolálico). En el caso de Van Gogh, sin embargo, la equiparación no ocurrió con un referente externo, porque tal referente externo no estaba disponible. Esto es lo que hace el comportamiento de Van Gogh tan original y creativo. En su lugar, Van Gogh debe haber igualado con alguna «plantilla» interna. O sea, la conducta de artistas como Van Gogh está determinada probablemente por refuerzos internos controlados personalmente. Tales conductas controladas personalmente son la esencia de la espontaneidad creativa.

Mucha literatura conductista ha atribuido toda la conducta del hombre al control social. B. F. Skinner, el más conocido portavoz vivo del conductismo moderno, no discute extensamente tales refuerzos «perceptual» y «conceptual» controlados personalmente. Sin embargo, podemos encontrar necesario postular tales refuerzos para justificar el comportamiento verdaderamente creativo y autónomo.

También sería interesante especular sobre la aparición de conducta creativa en personas retrasadas y especular sobre la relación entre comportamiento creativo y psicótico. Observa, por ejemplo, cómo personas creativas, como Van Gogh y Stravinski, estaban relativamente libres del control social. Sin embargo, esta relación tiene que esperar su clarificación en investigaciones futuras. Para nuestros propósitos, describamos un programa más trivial y concreto para dar comienzo a la conducta espontánea en niños retrasados. Al programa se le conoce como «Entrenamiento con carteles» (*poster training*).

Un programa para iniciar la conducta espontánea

El entrenamiento con carteles empieza con un conjunto de diez carteles, cada uno tiene un dibujo de un objeto que el niño ya sabe nombrar, una manzana, un árbol, un perro u objetos similares. Al niño se le pide «Háblame del cartel». Se le enseña inmediatamente el cartel, y se le refuerza después que ha dado la respuesta correcta. El profesor pasa al segundo cartel y así hasta que se haya completado el primer grupo de diez carteles. Se le enseña entonces un conjunto de diez carteles nuevos, cada uno con dos fotos familiares, una manzana y un perro. Se le refuerza después de denominar correctamente a ambos objetos. Puede que necesite apoyo en los primeros carteles, y este conjunto puede que tenga que repetirse antes de que él denomine las dos fotos en los carteles sin apoyos cuando se le dice «Háblame del cartel». El profesor puede ayudarlo a controlar su actuación enseñándole primero a señalar en el cartel uno de los objetos y luego el otro, quizá moviéndose de izquierda a derecha como al leer. Cuando el niño haya dominado los carteles con los dos objetos, se le enseñan diez carteles con tres objetos cada uno, y así hasta que pueda hablar de los carteles con diez objetos diferentes en cada cartel.

El niño está aprendiendo, probablemente, dos cosas en estos momentos. Primero, está aprendiendo a dar descripciones cada vez más largas cuando se le refuerza, y su conducta se está haciendo menos sometida al control explícito del profesor. En segundo lugar, está aprendiendo a examinar o buscar de un modo sistemático en su entorno para encontrar las señales necesarias para realizar la conducta adecuada. Estos dos casos sirven para «separar» al niño del control explícito del profesor y facilita el comienzo del lenguaje espontáneo.

Una vez que se denominan los carteles, cambia al niño a fotos más normales pero complejas que muestren escenas heterogéneas (perro, casa, hombre, mujer). Entonces puedes pasar a pedirle al niño que denomine acontecimientos diarios, como objetos que ve en su casa. Por ejemplo, pídele «Háblame de lo que ves en la habitación», a lo cual puede responder «luz, puerta, mesa, cuadro, suelo». Deberías apoyar su respuesta cuando fuera necesario, y de un modo gradual retén la recompensa para conseguir descripciones más largas y más detalladas.

Otro ejercicio puede ser decirle «Háblame de ti mismo», en el cual el profesor puede empezar describiendo la cabeza del niño («pelo, ojos, oreja»), para pasar al resto de su cuerpo (hombros, brazos, estómago). El objetivo en esta enseñanza es disponer de repertorios de conducta cada vez más grandes con menos guía del adulto. Recuerda que en éstos, como en todos los otros programas, el profesor y el niño están aprendiendo un procedimiento que irá a mejor cuando se extienda al ambiente diario del niño.

Estos procedimientos y otros similares pueden ayudar al niño a ser más «libre» y espontáneo. Hay muchas otras prácticas, incluyendo enseñarle a ser más activo físicamente, como en el juego y en los deportes, y llegar a ser más enérgico. Recuerda disminuir gradualmente el control explícito y estricto que necesitabas al principio para iniciar el comportamiento.

Hemos descubierto que los estímulos aversivos y el miedo inhiben el juego y el lenguaje espontáneo. Esto implica que el profesor tiene que «retroceder» un poco en su control cuando se hayan satisfecho las exigencias de aprendizaje básicas.

En resumen, un número de sucesos diferentes ayuda a producir comportamiento espontáneo y muchos implican que el adulto controle menos según el niño se hace más competente. Un ambiente feliz, libre de inquietud, parece que facilita la creatividad del niño. Otros aspectos de la espontaneidad se entienden menos. Esto es particularmente verdad por nuestra falta de información sobre cómo crear un ambiente de enseñanza en el cual se le ayude al niño a conseguir refuerzos intrínsecos pero socialmente significativos, como en el arte creativo.

Capítulo 36

Preparar al niño para el colegio

Al igual que el padre de un niño normal nunca abandona la total responsabilidad de la educación del niño cuando entra en el jardín de infancia o en el primer grado, tampoco lo haría el padre de un niño retrasado. La colaboración activa y estrecha entre los padres y profesores de niños con trastornos del desarrollo es crítica; sin una colaboración estrecha, el niño *sufrirá*. El tipo de programas que los niños retrasados encontrarán probablemente en el colegio son, a menudo, similares a los programas esbozados en este libro, como los programas para enseñarle lenguaje abstracto, enseñarle a jugar de un modo apropiado con juguetes y compañeros, y enseñarle a escuchar y prestar atención. Puesto que los programas en el colegio y en casa son bastante similares, y porque los niños retrasados aprenden más lentamente que los niños normales, es necesario que padres y profesores colaboren en el programa educacional del niño. En un sentido, los padres se hacen profesores, y los profesores se hacen (hasta cierto punto) padres.

Selección de un colegio

Una vez que un padre ha tenido alguna experiencia enseñando al niño el tipo de programas esbozados en este libro, el padre debería haber adquirido habilidades de enseñanza y debería estar en posición de evaluar y seleccionar el tipo de colegio que es óptimo para el niño. De un modo similar, tal padre debería estar en posición de identificar qué programas del colegio serían particularmente perjudiciales. Las sugerencias siguientes deberían ayudar a los padres a seleccionar un colegio para un hijo con trastornos del desarrollo.

Primero, intenta matricular al niño en una clase donde haya tantos niños normales como sea posible, o donde haya una mezcla de niños, algunos de los cuales serán quizá más avanzados, otros menos. Intenta evitar clases o colegios donde el niño esté entre iguales, puesto que no tendrá muchos comportamientos superiores que ejemplificar. Los niños retrasados, colocados entre otros niños incapacitados con la misma o peor posición, tienden a imitar o ejemplificar los comportamientos raros y estafalarios de sus semejantes. Un niño retrasado colocado entre niños más normales mejorará, simplemente, porque la oportunidad de copiar comportamientos más apropiados está más disponible.

Necesitas encontrar un grupo de compañeros para el niño donde las conductas intelectuales y sociales existentes en el niño se equiparen de un modo tan estrecho como sea posible a las conductas de sus semejantes. Si el niño está con un grupo de niños de la misma edad que son avanzados mentalmente, es probable que quede aislado y excluido de sus compañeros porque sus habilidades conductuales son demasiado inmaduras. Si tiene que ir a clase con otros niños que tienen también muchos problemas de conducta, asegúrate de que esas clases son las menos, y en colegios con muchos niños normales.

En segundo lugar, intenta colocar al niño en una clase de niños normales que funcionan a nivel mental similar al del niño. Por ejemplo, si el niño tiene una edad cronológica de cinco años, pero en realidad funciona mentalmente a un nivel de tres años, entonces estará mejor con niños cuya edad cronológica es menos que la suya. Los niños normales más pequeños no muestran un comportamiento demasiado raro, probablemente jugarán más con el niño, y por lo tanto le exigirán más frecuentemente una relación apropiada porque sus edades son casi las mismas.

Algunos padres de niños retrasados pueden decir que la edad del niño es uno o tres años menos de lo que en realidad es. Esto es de alguna forma creíble, puesto que los niños retrasados a menudo parecen más jóvenes que los niños normales de la misma edad cronológica y, desde luego, su desarrollo mental (como el juego y las habilidades del lenguaje) es más próximo al de un niño más pequeño. Por ejemplo, en algunos casos, el padre de un niño que tiene seis años y que normalmente debería empezar el ciclo inicial puede afirmar que el

niño tiene cuatro años y matricularlo en preescolar, permitiendo que el niño tenga dos años adicionales de enseñanza antes de empezar el ciclo inicial.

En tercer lugar, evita hacer cualquier mención del diagnóstico del niño que pueda llamar la atención del colegio. Por ejemplo, si al niño se le ha diagnosticado como autista o con daño cerebral, la simple mención de tal diagnóstico al personal del colegio y los vecinos acabará probablemente en alguna programación muy peculiar para el niño en el colegio. Es triste, pero verdad, que el diagnóstico de un problema psicológico probablemente llevará a un ambiente perjudicial a la persona que es diagnosticada. La mayoría de los diagnósticos producen una actitud peculiar de "no tocar" por parte de muchos profesores, y se recurre a expertos que son incapaces de adaptar el niño al colegio. Esto no quiere decir que mientas u ocultes información al personal del colegio, porque les consideres ingenuos o mal informados. Más bien, no les proporciones información engañosa, como cuando etiquetas al niño con un diagnóstico en particular (a menos que el diagnóstico esté bien entendido, por ejemplo PKU o síndrome de Down). Ellos verán obviamente que el niño actúa de modo diferente a otros niños, que es todo lo que necesitan saber. Cuando adquieras una relación de confianza mutua con el personal del colegio puedes mencionar el diagnóstico pasado del niño. Recuerda que si hubieras visitado varios centros de diagnóstico, el niño probablemente tendría más de un diagnóstico. Dile eso al profesor, si no lo sabe ya.

Cuarto, intenta encontrar una clase que tenga un plan de estudios estructurado. Los niños retrasados es poco probable que se beneficien mucho de una situación en la cual el niño decide su propio plan de estudios, o un sistema que se destaca por mucho pintar con los dedos y jugar con la arcilla. Tal tipo de clases pueden, algunas veces, ser útiles para los niños normales, pero los niños retrasados no son capaces de utilizar su tiempo libre tan bien como los otros; por lo tanto, necesitan una definición clara de lo que se exige de ellos. A este respecto se puede mencionar que deberías tener cuidado con las clases que tienen una fuerte orientación teórica, por ejemplo, un fuerte énfasis en la enseñanza sensomotora, pautas musculares o teoría psicodinámica. La razón por la que te hacemos esta advertencia es que no hay hechos o datos que demuestren que los niños tratados con programas como los anteriores funcionen mejor que los que no reciben tal enseñanza. Con mucha frecuencia, se encuentran padres que han matriculado a los niños en tales programas y, después de mucho trabajo y dinero, su hijo no está mejor que antes de empezar. En general, consulta a los educadores y a los psicólogos (por ejemplo, en la universidad local) sobre preguntas para tu hijo. Prepárate para tomar la decisión final por ti mismo.

Quinto, evalúa al profesor. No todos los profesores son iguales, algunos son mejores que otros. De un modo similar, los profesores no siguen necesariamente la filosofía del director del colegio o cualquier otro relaciones públicas que hayas encontrado primero. Por lo tanto, es esencial que veas al profesor trabajar con los niños en la clase, y llegues a conocerlo y comprender cuál es su filosofía y cómo es su estilo de enseñanza. Otro criterio muy importante, quizá esencial, es que el profesor te permita visitar su clase y discutir tu experiencia sobre el niño con él. Nuestra experiencia ha sido que los profesores que no quieren hablar con los padres del niño, o no quieren que los padres observen la clase, son a menudo incompetentes. O bien son incompetentes porque se les ha enseñado mal y simplemente no saben lo que hacen (tienen miedo de que se les observe), o se creen tan entendidos hasta el punto de que no buscan consejo. Puesto que no hay tales expertos en este campo, por el momento, puedes asumir de un modo convincente que su contribución al niño será limitada.

Transferencia de la conducta de hogar a la escuela

La razón más común por la cual se expulsa a los niños del colegio es que constituyen un estorbo o un riesgo para el profesor y para los otros niños. Es decir, un niño que interrumpe el trabajo o que es agresivo con otros niños y el profesor, probablemente será despedido. Aunque pueda parecer sorprendente, esta razón para echarlo es quizá la más fácil de corregir. Como padre, a estas alturas deberías tener una experiencia considerable en manejar las rabietas del niño y el comportamiento destructivo. El problema principal, ahora, es trasladar el tipo de control que tienes sobre el buen comportamiento del niño en casa al profesor en el colegio. No creas que porque el niño se comporta de un modo apropiado contigo, se comportará de la misma forma con el profesor. En realidad, es mejor asumir de antemano que «probará» al profesor para ver lo que puede sacar. Asegúrate de que ayudas al profesor a adquirir el control que tienes sobre el niño. Puesto que los niños varían notablemente en el tipo de problemas de conductas que muestran, y varían notablemente en las formas en que responden a la disciplina, tienes que ayudar al profesor diciéndole y mostrándole (cuando surja la ocasión) cómo manejar al niño.

Recuerda que algunos han aprendido muchas técnicas y filosofías de tratamiento que pueden ser perjudiciales para el niño. Por ejemplo, un maestro ha aprendido que el niño está actuando, porque tiene una sensación profunda de inquietud subyacente por la situación de enseñanza y, para acabarlo de arreglar, tú eres la causa porque has traumatizado al niño; o se le ha dicho al profesor que el niño tiene daño cerebral, y que tiene estas rabietas y estallidos de ira porque su cerebro no le permite hacer lo que él quiere y está frustrado. El producto final de toda esta mala información es que al niño se le deja actuar de un modo no apropiado. En tales casos, tendrás que intervenir de un modo activo por el bien del niño para que el profesor

no lo empeore. La mayoría de los profesores dejarán sus ideas falsas y seguirán tu consejo, si funciona. Puedes encontrar o no que este esfuerzo de trabajar con el profesor del niño vale la pena. Cuando te enfrentes con la tarea larga y difícil de volver a educar al profesor del niño, es posible que sea mejor pasarlo a otra clase. Esto varía en distintas escuelas y profesores, no hay ninguna regla que se pueda dar. Quizá es más fácil aconsejar a un profesor joven que a uno mayor, porque un profesor joven puede ser más flexible. Es importante recordar, sin embargo, que los profesores son también personas y que él es el jefe de la clase: debes conseguir lo que quieres mostrándote agradable y jugando con las posibilidades del profesor. A veces es difícil, pero deberías recordar que si las cosas se manejan bien y el profesor es receptivo y está bien informado, será el colaborador más importante del niño. En realidad, tu hijo no conseguirá nada sin un buen profesor.

Los padres pueden ayudar al profesor a controlar los comportamientos destructivos de un niño. También puedes ayudarle en la enseñanza. A los profesores les gustan los niños que aprenden en clase y muestran las conductas apropiadas que ellos intentan enseñar. Por lo tanto, unas semanas antes de que el niño empiece el colegio, visita la escuela y averigua qué tipos de conductas exige el profesor a los niños. Haz una lista de estas conductas y enséñaselas por separado al niño en casa antes de que vaya a clase. Algunas de las conductas que los niños deberían adquirir son sentarse sobre la alfombra y escuchar historias, jugar convenientemente con el material de juego, participar en actividades de grupo, jugar al corro y cantar canciones como «Al corro de la patata». Un niño que está preparado de un modo ideal para el colegio es el que ya conoce muchas de las tareas que el profesor quiere enseñar. Por eso deberías practicar muchas de estas conductas en casa hasta la perfección y luego ayudarle a trasladar estos comportamientos de casa al colegio.

Este «entrenamiento previo» se puede hacer en pasos graduales. Juega al colegio con la familia y adultos voluntarios primero en casa. Más tarde, enséñale en presencia de los hermanos u otros niños de la vecindad. Aunque inicialmente enseñes al niño en una situación uno-a-uno, aumenta de un modo gradual el número de niños a su alrededor hasta que se aproxime al tamaño del grupo que va a encontrar en el colegio. No creas que sólo porque el niño pueda comportarse muy bien en casa contigo en una situación de enseñanza uno-a-uno, trasladará esta conducta al colegio o a un grupo de niños diferentes. Si das los pasos correctos, puedes estar seguro de que el niño generalizará su conducta.

Los padres en la escuela

Es esencial para lograr la adaptación de niños retrasados que uno de los padres (o algún adulto que conozca bien al niño) esté presente en la clase como ayudante del profesor durante las primeras fases del periodo de adaptación del niño. El padre (o el ayudante del padre) puede dejar el grupo de forma gradual y sentarse en alguna distancia del niño y luego lentamente empezar a desaparecer de la clase durante cortos intervalos cada vez. «Echa un vistazo» al niño para observarlo cuando él no espere que estés allí. Si se comporta mal sin ti, corríjele de un modo efectivo para que pueda permanecer en esa clase.

Es muy probable que el niño «pruebe» al profesor en tu ausencia, si no lo hace antes. Por ejemplo, el niño puede empezar a gimotear y tener rabieta si no se satisfacen sus exigencias. O puede ser «perezoso» y no actuar tan clara o precisamente como él es capaz. Recuerda que puedes aminorar tales problemas estando presente al principio y, con la aprobación del profesor, corrigiendo estas conductas de la misma forma que lo has hecho en casa. Es realmente mejor si lo castigas y lo mantienes bajo control, porque la mayoría de los profesores están poco dispuestos a ser tan estrictos como es necesario. Pídele al profesor que coloque al niño en la primera fila donde él o ella puedan alcanzar e intervenir de la forma que tú lo haces. No des por supuesta la generalización. Asegúrate de que no huyes del tipo de problemas que pueden ocurrir y que están presentes durante cualquier transición importante, como ir de casa al colegio.

En tus contactos con el profesor, recuerda reforzarle en gran manera con cosas positivas por cualquier conducta que consideres beneficiosa. Muchos profesores responden a la aprobación. (Puesto que no ganan tanto dinero como tus colegas en psicología y psiquiatría hazles regalos y favores especiales a veces.) Si el niño debe ser muy agradable con el profesor en este momento cuida serlo tú también.

E1 profesor en casa

Al igual que los padres tienen la oportunidad de visitar el colegio, el profesor debería también poder visitar al niño en casa. El profesor ideal es el que conoce a la familia del niño (la madre y padre y otros hermanos), el que sabe exactamente cómo es capaz de actuar el niño en situaciones óptimas y el que sabe cuál es la intervención óptima. En muchos casos, esta información sólo puede obtenerla el profesor pidiendo consejo a los padres.

Trabajar juntos

La situación ideal de enseñanza se produce cuando varias personas trabajan con un niño y se reparten el trabajo y las responsabilidades. Cada una o dos semanas debería haber charlas del equipo. Tal «equipo»

debería incluir al profesor, a uno de los padres y otros adultos que estén trabajando de un modo activo con el niño. Cuida que cada miembros del equipo trabaje de hecho delante de los otros miembros, para así oír comentarios sobre cómo lo está haciendo y para enseñar a los otros. También es muy beneficioso que el profesor y el padre sepan lo que el niño hizo durante el día. Esto se puede hacer intercambiando breves notas escritas sobre problemas que el niño ha tenido o progresos que ha hecho.

Nuestra experiencia nos dice que la sana separación que existe entre el profesor y el padre en el caso de niños normales es contraproducente cuando se da en niños con problemas. El colegio para niños retrasados es diferente de otros, y la separación entre el padre y el profesor sólo va en detrimento del niño. No es necesario decir que conseguir el tipo de esfuerzo colaborador entre padres y profesores, donde ambos se consideren iguales y ambos tengan información importante al trabajar con el niño día a día, exige mucho tiempo, tacto y paciencia por ambas partes. Es raro ver a padres y profesores trabajar juntos en armonía; sin embargo, es bastante posible conseguir un grupo así.

Aprender con los amigos del colegio

Cuando un niño va al colegio, parte de lo que aprende procede de su profesor, pero una gran parte de su aprendizaje se lo proporcionarán sus semejantes. Los otros niños le enseñarán o bien directamente teniendo interacciones con él o indirectamente al ser observados por él al igual que cuando tienen relación con el profesor.

Si al niño con trastornos del desarrollo le resulta satisfactorio jugar con otros niños, hasta cierto punto el problema ya estará solucionado, porque el niño jugará con otros y aprenderá de ellos. Sin embargo, muchos niños retrasados están socialmente muy aislados y no les resulta satisfactorio jugar con sus semejantes. Un niño tiene que apreciar y disfrutar la compañía de los amigos. Una solución a este problema puede ser el fortalecer las propiedades reforzantes de los otros niños.

Hay varias estrategias que se pueden utilizar para ayudar a desarrollar de un modo más adecuado con los compañeros. Recuerda que es mejor empezar construyendo interacciones sociales en casa, o bien jugando con los hermanos del niño o ayudando a los niños de la vecindad a jugar de un modo constructivo con el niño (en el capítulo 12, «Habilidades apropiadas de juego» se esbozan programas para jugar con otros). Será más fácil desarrollar el juego con los compañeros de colegio si el niño ya posee algunas habilidades básicas del lenguaje, es capaz de participar en el juego cooperativo con adultos y es capaz de participar en juegos sociales con hermanos y amigos, como correr, trepar y jugar al balón. Los niños que encuentre en el colegio le prestarán más atención si puede participar en algunos de sus juegos.

Se pueden utilizar tres estrategias básicas para aumentar el contacto social entre un niño retrasado y su grupo de amigos:

1.*Estrategia de refuerzo de un profesor.* El profesor (o algún otro adulto presente en el colegio) refuerza directamente a los niños que se relacionan el uno con el otro. Así se puede reforzar al niño por hablar con otros niños, por sentarse a su lado, por jugar con ellos o ayudarles en alguna tarea.

2.*Estrategia de refuerzo del grupo.* Los niños mismos, como grupo, serán recompensados por jugar con un niño en particular. El profesor puede decir al grupo que si «juega con» y «ayuda a» un niño en particular a tener más relaciones, el grupo como un todo recibirá algún privilegio o reconocimiento por esa tarea.

3.*Estrategia de refuerzo de un compañero.* El profesor selecciona a un niño en particular que parezca muy capaz y competente para relacionarse con otros y le pide que actúe como modelo, que ayude y refuerce al niño retrasado por tener relaciones sociales. Al principio es mejor si le dice al niño exactamente lo que tiene que hacer, lo que quiere decir que actúa simplemente como un profesor-terapeuta; instruye, recompensa y apoya. Esto es para ayudar a desarrollar alguna relación, porque sin tal instrucción explícita puede que no la haya. En el proceso de familiarizarse unos con otros, el compañero será más flexible e ingenioso, sin perder contacto con el niño retrasado. Esta estrategia tiene también la ventaja que exige menos atención por parte del adulto, y el producto final se parece más a un intercambio social normal.

Una clase de escuela diferente

Algunas aulas de niños retrasados, al menos inicialmente y en muchos casos de un modo permanente, se parecen sólo un poco a una clase para niños normales. Esto es obvio cuando se considera la proporción ideal profesor-alumno en una clase tan especial. Idealmente, esta proporción no debería pasar de dos alumnos por adulto. En muchos casos, un colegio es ideal cuando inicialmente hay un profesor o adulto por cada niño. Es claro que las experiencias de colegio del niño retrasado tienen que coincidir con sus actividades diarias en casa. Este tipo de niños son unos alumnos muy lentos y no aprenden lo suficiente en un ambiente de enseñanza de tres a seis horas, de ahí la necesidad de alargar la escuela a todas las horas del día. No tiene

sentido enseñar habilidades en la escuela, si el niño no traslada y utiliza esas técnicas en casa, y al contrario. Muchos niños retrasados tienen problemas en esto, así pues, tienes que hacer que ocurra. Serás capaz de hacerlo cuando parte del colegio esté en casa, y parte de la casa en el colegio. También es verdad que el plan de estudios para el niño retrasado debería ser diferente. Por ejemplo, parece que tiene poco sentido hacer que un niño aprenda a leer o aritmética si no puede vestirse solo o comportarse en una tienda o ir en autobús. O sea, el tipo de comportamiento académico que podríamos esperar de un niño normal en ciclo inicial no tiene ninguna utilidad real para muchos niños retrasados. El profesor, en muchos casos, tiene que enseñar habilidades diferentes.

Si no lo consigues

Algunos niños tendrán éxito en el colegio, serán ascendidos de un ciclo a otro. Otros permanecerán en el mismo nivel de funcionamiento durante muchos años, sin avanzar o retroceder. Muchos niños no serán capaces de adaptarse a un colegio en particular, y necesitarán que se les coloque en clases o colegios con un plan de estudios menos exigente. Recuerda que si el niño «se desnivela» o empieza a ir a menos, y has hecho todo lo que podías, piensa que así es la vida en este momento y, hasta cierto punto, así será siempre. La excelencia es relativa.

El objetivo de este libro es ayudar a los adultos que se preocupan de los niños retrasados a trabajar mejor con ellos, pero, una vez que se ha hecho el mejor esfuerzo, hay que aceptar las limitaciones del niño y de la situación. Una vez que se ha hecho el esfuerzo y que han puesto las exigencias, en algún momento se debe aceptar el éxito del niño, incluso aunque sea limitado. Esta es una lección básica de la vida que todo el mundo tiene que aprender. El niño retrasado aporta eso a todos nosotros.

Capítulo 37

El colegio *Crighton Newsom*

La aprobación del decreto de educación para Todos Los Niños Retrasados (PL 94-142) en 1975 ha dado como resultado el acceso a servicios educacionales de fundación pública a un gran número de niños retrasados a quienes previamente se les negaron estos servicios. Los programas educacionales se han multiplicado hasta el punto que la educación especial constituye ahora la forma más común de «tratamiento» para personas retrasadas. Por lo tanto, una comprensión de las características y problemas principales de la educación especial es esencial, tanto para padres como para profesionales que tienen relación con el colegio y para profesores que trabajan en ellos. Llamamos la atención sobre algunas de las características de la educación especial poniéndola en contraste con las características del modelo de tratamiento en casa, descrito en otros capítulos de este libro, y después discutiendo algunas características esenciales de los programas de educación especial de orientación conductista.

Diferencias entre el tratamiento en casa y la educación en la clase

Hay una serie de diferencias entre el modelo de tratamiento en casa, descrito en otros capítulos, y el modelo de educación en la clase que se encuentra en la mayoría de los colegios con programas para personas retrasadas. Algunas de estas diferencias son muy básicas y discutimos las que nos parecen más importantes, porque van al corazón del problema de utilizar en la clase muchos de los procedimientos que han resultado útiles en las clínicas y en casa.

La enseñanza uno-a-uno *versus* la enseñanza en grupo

Las clases en el colegio son, por tradición profundamente arraigada, si no por definición, lugares de enseñanza en grupo. En lugar del formato de enseñanza uno-a-uno que es la base del modelo de tratamiento en casa, el profesor debe trabajar con un grupo de cuatro a diez, y algunas veces más, alumnos. Incluso si un asistente está presente para mejorar la proporción adulto-estudiante de alguna forma, el efecto de la instrucción en grupo es extender la instrucción de un modo repartido y así diluir su impacto sobre el sujeto individual. Se piensa comúnmente que la enseñanza en la clase proporciona oportunidades para la socialización, pero no parece que el grado de desarrollo social que de hecho ocurre simplemente como una función de estar en un grupo sea suficiente para justificar el debilitamiento de la enseñanza que ocurre. Los comportamientos sociales no «se desarrollan» o surgen espontáneamente en personas retrasadas simplemente por exponerse a otras personas, más allá de un nivel muy rudimentario, si sucede. Se les debe enseñar sistemáticamente, inicial mente en situaciones uno-a-uno y uno-a-dos. Además, la mayoría de las relaciones sociales exigen lenguaje y habilidades de juego cooperativo como requisitos previos, y la

enseñanza de estos comportamientos se desarrollan mejor en situaciones de uno-a-uno y en pequeño grupo que no incluya más de tres o cuatro alumnos.

Algunas formas de aminorar el debilitamiento de la enseñanza en la clase se discuten más adelante. Se debería observar que el «problema» de la instrucción en grupo no es inherente a la idea de la educación en la clase para niños retrasados, sino que resulta de dos factores, uno obvio y el otro no tan obvio. El factor obvio es el económico; educar a un gran número de personas generalmente exige un modelo de enseñanza en grupo en todos los niveles de la educación, tanto si es lo que más le interesa o no a la población atendida. El segundo factor (menos obvio) es la suposición de que la forma para diseñar programas educativos para personas retrasadas es extender la educación tradicional para personas normales y más capaces hacia abajo, es decir, disminuir el tamaño de la clase y simplificar el plan de estudios. Un enfoque alternativo, que parece haber escapado a la consideración de los planificadores educativos, sería construir hacia arriba la situación uno-a-uno que ha probado su efectividad desde el principio de la década de los años 1960. La idea aquí sería utilizar la clase como escenario para actividades múltiples de enseñanza uno-a-uno que de un modo gradual cambian a instrucción de grupo según sea progresivamente necesario enseñar comportamientos de clase «normales».

Enseñanza intensiva *versus* extensiva

El «currículum» en el modelo de tratamiento en casa está focalizado de modo que durante las fases iniciales de tratamiento se concentra en el lenguaje y el control de comportamientos inadaptados. La mayor parte del tiempo se pasa enseñando lenguaje porque es el comportamiento «humano» más fundamental que proporciona la «fuerza» en el sentido de que facilita la adquisición de otros tipos de comportamiento, especialmente los comportamientos sociales, que ayudan a la persona a evitar la institucionalización. Una vez que el lenguaje ha empezado a mostrar un progreso constante y los comportamientos inadaptados están bajo control, se enseñan comportamientos en otros campos, incluyendo las habilidades de autocuidado, habilidades académicas, habilidades de juego y de relaciones con la comunidad. Por el contrario, muchos de los planes de estudio de un colegio prescriben enseñanza en un número de áreas simultáneamente desde el principio en un enfoque de «empuje total». El lenguaje y los comportamientos académicos sociales, de recreo, motores, de autocuidado y de relación con la comunidad reciben el mismo énfasis en términos de reparto de tiempo. Este enfoque amplio, total, resulta de la consideración del desarrollo en la persona normal como un proceso de adquisición de comportamientos en muchas áreas simultáneamente. En la actualidad no hay datos experimentales que comparen los resultados de personas tratadas según los dos enfoques pero se podría observar que el modelo total corre el riesgo de no proporcionar una cantidad suficiente de enseñanza del lenguaje a niños que se sabe que necesitan mucho de eso para progresar.

Castigos fuertes *versus* débiles

En el modelo de tratamiento en casa, los castigos relativamente fuertes se pueden utilizar para reducir conductas inadaptadas si los padres consienten, incluyendo la separación, el aislamiento y las bofetadas. Estos castigos están o bien absolutamente prohibidos o dependen del consentimiento administrativo, así como de los padres, en la mayoría de los colegios. El profesor de la clase puede estar limitado al aislamiento no exclusivo y la extinción como procedimientos de reducción de conductas. El resultado es que las conductas inadaptadas que se eliminan en una cuestión de días o semanas en el modelo de tratamiento en casa, requiere meses o años para ser eliminados en el colegio. Aunque parece paradójico, los profesores profesionales, de quienes se espera sean capaces de enseñar una variedad de comportamientos adaptados complejos, se consideran incapaces de utilizar procedimientos aversivos apropiadamente, aunque es verdad que muchos no han tenido instrucción formal en el uso de estímulos aversivos en su enseñanza especial sobre la educación y que los colegios viven bajo la luz de la opinión pública poco informada. Esta existencia de «pecera» hace mucho para evitar la utilización de tratamientos conocidos, rápidamente efectivos. Esperemos que esto proporcione el ímpetu al desarrollo de técnicas de tratamiento aceptadas públicamente, aunque menos intensas.

Análisis de conducta *versus* teorías evolutivas

El enfoque del tratamiento en casa descrito en otros capítulos se basa en un marco teórico conocido como «teoría del aprendizaje» que se introdujo formalmente en los capítulos anteriores. Los procedimientos que se han discutido se conocen también como análisis aplicado a la conducta. Esencialmente, se considera que el niño tiene ciertos déficit y excesos de comportamiento que se deberían remediar directamente aplicando procedimientos de enseñanza que se sabe que fortalecen y debilitan la conducta. Al profesor se le ve como un «moldeador» directo de la conducta y del conocimiento. Por otra parte, muchos programas educativos para personas retrasadas se basan en las teorías evolutivas derivadas de Piaget, Werner y Kephart. Tales teorías subrayan la aparición de conductas que resultan de la madurez y de los intercambios de la persona con el entorno. El papel del profesor de alumnos retrasados es «estimular» la madurez de un modo indirecto,

proporcionando oportunidades de aprendizaje apropiadas para ayudar a la persona a progresar de un nivel evolutivo al siguiente.

Ningún enfoque teórico tiene todas las respuestas en el momento actual, y pocos terapeutas o profesores se adhieren de un modo rígido a un enfoque exclusivamente. En general toman conceptos y técnicas libremente de ambos enfoques, y algunas veces inventan procedimientos que no se basan en ninguna aproximación en un intento de solucionar problemas prácticos inmediatos.

Pero es importante reconocer las diferencias entre los dos enfoques teóricos, porque cada uno de ellos se invoca para justificar técnicas y cada uno implica ciertos riesgos que afectan el progreso del niño. El enfoque conductista corre el riesgo de no enseñar comportamientos esenciales en su preocupación por enseñar habilidades apropiadas a la edad tan rápidamente como sea posible. En defensa del enfoque conductista, se puede sostener que este problema se detecta cuando los datos muestran la *falta* de progreso del alumno; entonces se intenta determinar qué conductas se tienen que enseñar, y se enseñan. El enfoque evolutivo implica un riesgo mucho más serio. Al intentar estimular cambios madurativos indirectamente con procedimientos de dudosa validez científica se corre el riesgo de pasar mucho tiempo con los comportamientos esenciales (o habilidades de «preparación») y nunca se enseñan los comportamientos apropiados a la edad, ni surgen espontáneamente. «Desarrollar» en el sentido de adquirir nuevas conductas sin una enseñanza directa es lo que los niños retrasados son menos capaces de hacer, tanto si son «estimulados» como si no lo son. Además, la falta de progreso socialmente importante puede no ser observado y tratado, porque la posición evolutiva no incluye un fuerte énfasis en tomar decisiones basándose en datos.

Creación de aulas conductistas efectivas

Nadie que no sea profesor puede apreciar por completo la cantidad de esfuerzo que se gasta para crear una clase que sea eficaz en producir cambios significativos y positivos en personas retrasadas. Algunos problemas bastante desalentadores de la enseñanza, la organización, el horario, la supervisión, las relaciones públicas, la defensa del niño y la motivación personal se deben manejar hábilmente si se quiere evitar tanto la inactividad como el caos. Todas estas tareas no pueden tratarse aquí, pero se pueden ofrecer algunas soluciones y consideraciones posibles dirigidas a una selección de problemas que se encuentran comúnmente.

Muchas de las características de una clase conductista ya se han presentado antes en este libro, y sólo tienen que ser repetidas aquí brevemente.

1. Los objetivos se expresan explícitamente en términos de conducta manifiesta y de control de estímulos. Tal precisión permite al profesor saber mejor si ha tenido éxito o no.
2. La comida, las necesidades sociales y el juego se utilizan como refuerzos explícitamente.
3. Los apoyos se utilizan de un modo extensivo y se disminuyen cuidadosamente.
4. La evaluación del progreso del niño es objetiva y continua, algunas veces cada hora o día, si la necesidad lo exige.
5. El tiempo en la clase está muy estructurado y centrado en las tareas educativas, como la construcción del lenguaje y el autocuidado, y el mínimo tiempo se pasa en el juego libre, actividades artísticas, etc.
6. Los padres están en el centro del progreso educativo.
7. El profesor asume la responsabilidad del progreso o su ausencia, lo que permite la eliminación de procedimientos ineficaces.

Pasemos ahora a una presentación más detallada de cómo se pueden mejorar al máximo las características de ciertas clases.

Optimizar la enseñanza individual

Se pueden dar una serie de pasos para mejorar la enseñanza uno-a-uno y mejorar la productividad de la enseñanza en grupo. Esto incluye la utilización de ayudantes voluntarios, mejorar al máximo la configuración de la enseñanza, moldear la instrucción de grupo y enseñar habilidades de trabajo independientes.

Utilizar voluntarios

La forma más común de optimizar la enseñanza uno-a-uno es incluir voluntarios en la clase. A los estudiantes y a los padres se les puede entrenar en un periodo de tiempo relativamente corto a enseñar muchas de las tareas del plan de estudios de una persona con trastornos del desarrollo. Incluir a aquellos padres que tienen tiempo de participar regularmente tiene la ventaja adicional de asegurar la consistencia del tratamiento en los ambientes del colegio y de casa. Un colegio mayor o una universidad cercana resultan ser una fuente muy fecunda de voluntarios.

Muchos departamentos de psicología, educación y habla y audición conceden créditos a estudiantes no graduados que trabajan parte de la jornada en la comunidad. Se puede atraer a los estudiantes graduados

proporcionándoles oportunidades de pagar su pensión o las exigencias de un *practicum* o llevar a cabo investigaciones. Otra fuente de voluntarios son los institutos (por medio de cursos de "orientación vocacional", grupos de mujeres y programas de abuelos adoptivos.

Además de manos extra, los voluntarios traen entusiasmo y perspectivas frescas para los problemas. Sólo raramente, sin embargo, traerán experiencia pasada relevante. Es por lo tanto esencial que existan procedimientos para orientar, enseñar y supervisar a los voluntarios si se quiere que funcionen de un modo eficaz y que no sean una carga. Frederichs y cols. (1977) han presentado algunas líneas de guía útiles y prácticas para integrar a los voluntarios en una clase. Estos autores discuten los procedimientos de entrenamiento y supervisión, la equiparación del nivel de responsabilidad con el nivel de habilidad para la enseñanza, y los horarios de los voluntarios y sus cometidos.

Optimización de la estructura educativa

Hay varias posibilidades para organizar la estructura de la clase de manera que se aproxime a la enseñanza uno-a-uno. En esencia, todo esto equivale a procedimientos para conseguir la enseñanza uno-a-uno en grupos. A propósito ilustrativo imaginemos una clase hipotética de ocho alumnos con un profesor y un asistente. Una forma de trabajar con los niños se puede llamar el modelo de rotación. Como se muestra en la parte superior (panel A) de la figura 37-1 (ver archivo adjunto de imagen), el profesor y el ayudante cogen cada uno a la mitad de los alumnos. Cada adulto, entonces, alterna de un niño a otro realizando un ensayo con cada uno en un orden determinado de antemano. Por ejemplo, el profesor puede empezar con el niño de la izquierda y dar una orden, un apoyo si es necesario, y una consecuencia por la respuesta del niño (ensayo 1). Luego el profesor introduce el ensayo 2 al segundo niño, el ensayo 3 al tercero, el ensayo 4 al cuarto. A continuación, el primer alumno recibe su segundo ensayo (ensayo 5), después del cual el segundo alumno recibe su segundo ensayo (ensayo 6) y así sucesivamente. Los niños pueden estar todos trabajando en la misma tarea o cada uno puede tener una tarea individual. Cada niño está recibiendo el mismo tipo de entrenamiento uno-a-uno descrito antes en este libro, pero de una forma paralela a otros niños. La única diferencia esencial con la enseñanza estándar uno-a-uno es que los intervalos entre ensayos en el modelo de rotación son más largos, porque el profesor está realizándolos con otros niños durante el periodo entre ensayos con un alumno dado.

Las variaciones del modelo de rotación se muestran en los paneles B y C de la figura 37-1. En el panel B, un adulto trabaja con cuatro niños en una mesa mientras que el otro adulto trabaja con el resto de los alumnos otras habilidades en un área diferente de la clase (por ejemplo, jugar, vestirse, ir al cuarto de baño).

El panel C muestra a dos adultos utilizando el modelo de rotación con dos niños cada uno. Los otros niños, tras haber adquirido previamente habilidades de juego apropiadas, se entretendrán solos en un área cercana donde se les puede supervisar ligeramente. Los dos grupos de alumnos cambian sus lugares cada 20 o 30 minutos.

Configurar el grupo de enseñanza

Los capítulos 33 y 35 proporcionan algunos consejos útiles sobre cómo se podría ayudar a los niños a aprender en situación de grupo. Koegel y Rincover (1974) desarrollaron otro enfoque para facilitar la enseñanza en grupo respondiendo al unísono a la misma orden en cada ensayo. El procedimiento incluye a un gran número de ayudantes en la primera fase. El programa está esquematizado en la figura 37-2 (ver archivo de imagen adjunto). En el primer paso se utiliza un moldeado uno-a-uno, con un ayudante detrás de cada niño, apoyando y reforzando las respuestas correctas a las órdenes del profesor. A lo largo de las sesiones se parte de un programa de refuerzo de razón fija uno (RF-1) a un programa RF-2 (por ejemplo, del refuerzo a cada respuesta correcta al refuerzo a cada dos respuestas correctas). Cuando cuatro alumnos respondan según el criterio (el 90 % de las respuestas o más son correctas) sin apoyos, se les junta formando un grupo de un profesor y dos ayudantes en el paso 2.

Puesto que cada niño ha aprendido a responder dos veces por cada refuerzo, cada ayudante puede proporcionar apoyos y recompensas a dos niños. Cuando los niños respondan según el criterio y el programa de refuerzo se reduce a una razón fija (RF-4). En el paso 3, los dos grupos de cuatro se unen en uno solo para formar una clase de ocho, y cuando se consiga el criterio de respuesta correcto, se cambia de un programa RF-4 a un programa de razón variable RV-8, en el cual se recompensa a cada niño por cada octava respuesta correcta por término medio. En el paso 4 se eliminan los ayudantes de la clase y el profesor proporciona los refuerzos en un programa RV-8. Utilizando este programa de moldeado, Koegel y Rincover (1974) han demostrado que incluso un niño autista muy retrasado puede aprender conductas verbales y académicas básicas nuevas en una estructura de enseñanza en grupo.

Moldeado del trabajo autónomo

Cuando ya se han enseñado las habilidades básicas de clase por medio de los procedimientos antes descritos, la necesidad de trabajar independientemente en tareas individualizadas será cada vez más evidente. Rincover y Koegel (1977) han presentado un procedimiento para enseñar a los niños retrasados a trabajar independientemente de la supervisión directa durante períodos de hasta 45 minutos. Concibieron el problema de enseñar a los niños a trabajar independientemente como el de encadenamiento de un número mayor de respuestas de los niños a una sola orden del profesor. Utilizando hojas de trabajo como las que se muestran en la figura 37-3 (ver archivo de imagen adjunto), se recompensaba inicialmente a cada niño por realizar una tarea conocida de seguir las líneas en uno de los doce cuadros, después de que se le mandaba «Seguir las líneas». A continuación se le pedía que completara dos de los cuadros antes de recibir una recompensa, luego tres cuadros, y así sucesivamente. Finalmente cada estudiante completaba con bastante seguridad los doce cuadros como respuesta a cada orden «Sigue las líneas». Una vez que se habían desarrollado estas largas cadenas de respuesta de seguir las líneas, las hojas de trabajo incluían tareas de niveles de dificultad cada vez mayores. Uno de los niños fue capaz de hacer progresos hasta poder cumplimentar cuadernos programados comerciales. El profesor podía pasar de un estudiante a otro ofreciendo ayuda individualizada mientras que los otros niños continuaban trabajando de un modo productivo. Este procedimiento para enseñar autonomía en el trabajo no está limitado al papel y al lápiz, se puede extender fácilmente a otras tareas que impliquen respuestas repetitivas o secuenciales, como vestirse o desvestirse, tareas mecánicas, juego apropiado y trabajar con máquinas de enseñanza.

El manejo de conductas destructivas

Observa que la educación es básicamente un proceso de producir conductas adecuadas bajo el control de estímulos relevantes. Las conductas que se tienen que aprender son a menudo más difíciles de lo que pensamos para una persona retrasada. De igual modo, una clase típica es una situación rica en exigencias (instrucciones, órdenes, etc.) comparada con el ambiente de casa o de otro institucional. Las exigencias del adulto y el fracaso del estudiante hacen que normalmente aumenten las conductas autolesivas, agresivas y rabietas. La clase puede ser la primera experiencia de socialización del estudiante, es decir, tener que actuar según las normas del adulto en lugar de las preferencias personales, con todo lo que la socialización conlleva, incluyendo ir al cuarto de baño de un modo apropiado, llevar ropa, refuerzos diferidos o ausentes, compartir la atención del adulto con otros y llevarse bien con los compañeros difíciles y agresivos. El "período de adaptación", probablemente, será especialmente difícil y prolongado para el niño cuyos padres han sido demasiado indulgentes y han permitido que las conductas egoístas e inmaduras duren demasiado tiempo. Esto nos lleva al punto siguiente: que la historia del refuerzo en casa, en otros ambientes y en otras clases se desconocerá en gran parte y debe adivinarse a través de otros. Esto quiere decir que los orígenes de los problemas de conducta, probablemente, serán imposibles de descubrir y, lo que es peor, los momentos habituales y decisivos que ocurren fuera de clase relacionados con problemas de conducta pueden ser difíciles de identificar y controlar. Finalmente, muchas clases no están bien equipadas para tratar problemas de conducta, incluso donde son un incidente diario. En nombre de la «normalización», muchas clases para niños con trastornos del desarrollo se copian de las clases para niños normales.

Dados los factores precedentes, que tienden a producirse continuamente en muchas clases, es sorprendente que apenas ocurran comportamientos destructivos. Algunos de estos factores están sujetos al control total o parcial; algunos no. Un conocimiento de ellos debería aminorar el espejismo poco productivo de que los problemas de conducta desaparecerán por completo.

Diagnosticar el problema

El diagnóstico de un problema de conducta intenta describir cómo la conducta está relacionada con sucesos del ambiente que le preceden y le siguen. Piensa en el diagnóstico como un ABC del profesor, donde A es el antecedente, B la conducta y C la consecuencia. Generalmente es útil mirar primero a los sucesos antecedentes: ¿ocurrió algo antes del comportamiento que pudiera haberlo provocado?, ¿se golpeó, molestó o interrumpió al niño?, ¿presentó un adulto una exigencia o una tarea difícil?, ¿perdió el niño un objeto querido?, ¿vio una persona que estaba asociada con restricciones o con refuerzo de conductas destructivas? En el lado de la consecuencia, la pregunta es: ¿qué ocurrió justo después de la conducta? Aquí el objetivo es descubrir qué recompensó la conducta. Alguno de los refuerzos comunes por conducta destructiva incluye la atención del profesor para controlar al niño después que ha sido destructivo, o razonar con él, o tranquilizarlo o darle un castigo leve. Algunas veces las reacciones emocionales de otros, como la ira, el dolor o la sorpresa pueden ser suficientes para mantener la conducta destructiva. Los refuerzos por la conducta destructiva también pueden ocurrir cuando la conducta lleva a evitar sucesos que el niño aborrece, especialmente el trabajo y las exigencias del adulto.

Si la investigación anterior no hace que aparezcan las causas posibles, el enfoque del análisis se debería ampliar para incluir factores menos obvios y más remotos. El niño puede estar temporalmente irritable o demasiado sensible hacia los estímulos que ordinariamente no provocarían conductas destructivas, porque está enfermo o lesionado, o ha tenido una mala experiencia en casa o en el autobús antes del colegio. La presencia de un adulto nuevo o un grupo de visitantes pueden proporcionar un público nuevo para poner a prueba el posible refuerzo que podrían proporcionar a conductas destructivas. Puede haber habido un cambio reciente en la rutina diaria, o desorganización, demasiada gente o altos niveles de ruido. Puede haber insuficiente refuerzo para la conducta apropiada. Las actividades de cambio (moverse de un lugar a otro) pueden ocasionar problemas, o bien porque el profesor se distrae o bien por la naturaleza de lo que hay delante (por ejemplo, una vuelta en autobús que aborrece). La reciente reducción o eliminación de un problema de conducta por medio de la extinción o el castigo puede dar lugar a la aparición de otro, igualmente molesto si no se ha establecido ninguna conducta alternativa apropiada, porque estos dos procedimientos aumentan comúnmente la variabilidad de la conducta como un efecto secundario. La reducción de una conducta en un ambiente puede llevar a un aumento en esa misma conducta en un ambiente diferente, un efecto conocido como contraste conductual. Finalmente, está la posibilidad de fuentes de refuerzo de la conducta, desconocidas o incontrolables, que ocurren fuera de la clase y cuyos efectos se extienden a la clase. Estos ejemplos no agotan las causas posibles de problemas de conducta, pero deberían servir para indicar la variedad de factores que se pueden considerar.

El diagnóstico de un problema de conducta está facilitado en gran manera si cada aparición de la conducta se apunta, junto con una corta descripción de los sucesos antecedentes y consecuentes. Cuando se haya hecho esto durante varios días, se acumulan dos ventajas. En primer lugar, patrones o tipos de sucesos causales pueden llegar a ser evidentes cuando antes habían escapado a la observación causal. En segundo lugar, las notas constituirán una línea de base de datos con los cuales estimar los efectos de tratamientos posteriores.

A menudo, hay dudas o desacuerdos sobre los factores causales críticos. La forma más efectiva de resolver tales problemas es aplicar un poco de ciencia y probar el estatus causal de uno de los factores en consideración. Una vez la línea base establecida sea evidente, elimina un factor durante dos semanas mientras que mantienes todo lo demás intacto, luego vuélvelo a incluir. Si el factor es crítico, como causa de la conducta, debería mostrar al menos una tendencia descendente, si no una gran reducción, durante las dos semanas del ensayo, a menos que se esté manteniendo por un programa excepcionalmente leve de refuerzo intermitente. Además, la conducta debería aumentar de nuevo cuando el factor se vuelve a incluir. Si los datos no muestran cambio en la conducta, el factor que se está estudiando no es probablemente crítico como causa de esa conducta. Lo que acabamos de describir lo admitimos, en una forma demasiado simple, como un diseño experimental de inversión, que de varias formas ha contribuido mucho a nuestro conocimiento de cómo tratar los problemas de conducta. El lector interesado puede leer más sobre su uso apropiado y sobre procedimientos adicionales consultando textos de modificación de conducta, o a Hersen y Barlow (1976). El punto clave es que un pequeño dato objetivo puede hacer mucho para resolver dudas y disputas en situaciones donde todo el mundo es un experto.

Realización de tratamientos (*implementing*)*

(*Mucha gente traduce *implementing* por implementar, pero la palabra no existe en castellano. El sentido del término es: llevar a cabo en situación concreta un determinado plan, proyecto o teoría. (*N. de la T.*))

Varios procedimientos de tratamiento para reducir conductas no deseadas y aumentar las deseadas se discuten en otros capítulos, al igual que en libros de modificación de conducta y libros sobre educación de personas retrasadas. Por lo tanto, en lugar de volver a exponer material conocido, destacaremos algunas consideraciones en la utilización de procedimientos de tratamiento que parecen especialmente importantes en clase.

Análisis funcional

Un diagnóstico llevado a cabo a fondo (un «análisis funcional») generalmente sugiere el tratamiento correcto, a menos que el problema sea extraordinariamente difícil. Por ejemplo, si parece claro que las rabietas de un niño se refuerzan positivamente con la atención que reciben, considera el aplicar la extinción o el aislamiento (suspender la atención a las rabietas) si es práctico y seguro utilizarlo (es decir, si las rabietas del niño no son tan violentas como para que se haga daño a sí mismo o a otros). Si las rabietas permiten al niño evitar tareas poco agradables, el aislamiento definitivamente está contraindicado. El aislamiento sólo le «ayudaría» a evitar el trabajo y podría, por lo tanto, esperarse que el problema empeorara.

«Paquete» terapéutico

Generalmente, hay que llevar a cabo simultáneamente una combinación o «paquete» de tratamientos para obtener el control sobre la conducta. Sólo en casos relativamente leves, poco complicados, el uso de un solo procedimiento de tratamiento sería eficaz. Por ejemplo, en el caso de un niño que desarrolla rabietas para liberarse del trabajo, se podría aplicar extinción para las rabietas mientras que se le exige (se induce) que continúe trabajando, haciendo así las rabietas ineficaces para evitar la tarea. En la mayoría de los casos, si no en todos, que implican un intento de reducir la conducta, el intento probablemente saldrá bien y tendrá éxito más rápidamente si al mismo tiempo se refuerza una alternativa, una conducta apropiada por medio del refuerzo positivo. También sería aconsejable ver si la tarea se podría hacer menos aversiva simplificándola y/o presentándola en un «contexto positivo» (Carr, Newsom y Binkoff, 1976), con mayor atención por parte del adulto o refuerzos concretos mejores. Pero ten cuidado de no permitir que los intentos de simplificar la tarea sean la recompensa por haber tenido una rabieta. Simplifica la tarea al principio de una sesión, no después de una rabieta.

Utilización del aislamiento

El aislamiento en sus varias formas (incluyendo sentarse en una esquina o ser ignorado por un momento, al igual que ir a una habitación determinada) es uno de los procedimientos de reducción de conducta más comúnmente utilizados en la clase. Así como puede ser eficaz con una amplia gama de conductas reforzadas positivamente, advierte que está contraindicado en tres circunstancias: a) en el tratamiento de conductas que evitan o escapan las exigencias (comportamiento reforzado negativamente) por la razón mencionada antes; b) en el tratamiento de muchas conductas autolesivas, puesto que el niño generalmente controla los refuerzos de estas conductas y está normalmente libre para entregarse a ellos mientras está en aislamiento; c) en clases donde hay un nivel inadecuado de refuerzo positivo, puesto que el aislamiento, para ser eficaz, tiene que ser aislamiento de un ambiente donde el refuerzo positivo está frecuentemente disponible. (Esto, dicho sea de paso, es la razón por la que el aislamiento no tiene ningún efecto en ambientes institucionales estímulamente pobres, aislamiento de nada es nada, es decir, simplemente cambio de un entorno neutro a otro.) Si el profesor normalmente hace más críticas y más riñas que halagos, se esperaría que el aislamiento aumentará cualquier comportamiento que le siga, puesto que sería una forma de escapar de las conductas aborrecidas del profesor.

Utilización del castigo físico

La utilización del castigo físico se debería reservar sólo para problemas de conducta muy graves, que impliquen un daño importante para el niño o para otros, después de que otros tratamientos posibles hayan sido probados y se hayan encontrado ineficaces o hayan sido considerados y rechazados, porque funcionan demasiado despacio o tienen la probabilidad de ser ineficaces o resultar un hábito. Si se ha decidido utilizar el castigo físico, se debería usar sólo con las precauciones que hemos mencionado en capítulos anteriores, es decir, estando informados los padres, con consentimiento escrito, sólo por personal escogido y con experiencia, sólo con procedimientos de recogida de datos adecuados que sigan la conducta meta y las aplicaciones del castigo, sólo si se lleva a cabo coherente y consistentemente un programa intensivo para enseñar comportamientos adecuados, y sólo bajo la supervisión directa de un psicólogo conductista con experiencia en la utilización de este procedimiento. Hay algunas razones prácticas importantes, además de las éticas obvias, para ejercer tal cuidado extremo en la utilización del castigo físico. En primer lugar, los castigos físicos que algunas veces utilizan los profesores son a menudo demasiado leves o se aplican de un modo intermitente para conseguir poco más que una supresión temporal de la conducta. En segundo lugar, la mayor parte de los administradores y profesionales están firmemente en contra de la utilización del castigo físico con personas retrasadas, y puede que no entiendan su necesidad ocasional. El profesor puede perder su trabajo, y el alumno a su profesor. Así pues, el coste de eliminar una conducta puede ser demasiado alto. A este respecto es importante destacar lo que se ha recomendado en capítulos anteriores, es decir, que los padres de niños con trastornos del desarrollo ayuden al profesor en las conductas del niño que no se puedan controlar. Quizá sería mejor tal y como están las cosas (y se les enseñara si fuera necesario) que los padres pretendieran y ayudaran al profesor a manejar a los niños en clase. Es decir, los padres deberían dar los azotes (si fuera necesario) y así proporcionar al profesor niños más manejables. (En defensa de los padres que no lo han hecho así, sólo se necesita señalar a los muchos educadores especiales, psicólogos clínicos y psiquiatras quienes han prescrito en las últimas décadas procedimientos que con toda probabilidad empeoraron los comportamientos del niño, y quienes hicieron que los padres se sintieran culpables por rechazar con firmeza las agresiones inapropiadas de sus hijos.)

Duración del tratamiento

Cualquier procedimiento de tratamiento, con la excepción del castigo físico fuerte, se debería llevar a cabo al menos durante dos semanas antes de que se abandone por ineficaz. Los castigos fuertes físicos están exentos de esta directriz porque cuando son eficaces, lo son normalmente muy rápidamente, dando lugar a una notable mejora en un día y algunas veces en cinco o diez aplicaciones. Otros tratamientos se espera que funcionen más despacio, se les debería dar una dilatada oportunidad para que demuestren su eficacia, o la falta de ella, a menos que surjan efectos secundarios en su primera utilización. La experiencia sugiere que muchos más tratamientos se abandonan prematuramente que fallen por ineficaces.

Previsión de futuro

En adelante, esperamos ver la educación para personas con trastornos del desarrollo hacerse progresivamente más eficaz de lo que es hoy. La evolución lo sugiere.

1. Una mezcla de enfoques educacionales, evolutivos y conductuales, al menos hasta cierto punto, parece probable con la potencia de cada enfoque contribuyendo a un plan de estudios integrado.
2. Hay una tendencia que va en aumento a que las escuelas se extiendan más allá de la educación de clase «nuclear» en servicios que satisfagan más las necesidades de los niños retrasados y sus familias.
3. Finalmente, cada vez un número mayor de colegios están proporcionando programas educacionales que recalcan la intervención temprana, es decir, programas educacionales para niños retrasados, niños que empiezan a andar y párvulos también retrasados. Las intenciones educacionales tempranas sin duda mostrarán efectos importantes y espectacularmente positivos. A medida que estos procedimientos conductual/educativos se hagan más comunes en la enseñanza preescolar, de un modo paralelo se ayudará a un mayor número de niños en mayor medida que en la actualidad.

Capítulo 38

Problemas comunes y precauciones

Este capítulo sintetiza algunos de los problemas comunes que se pueden encontrar en programas de enseñanza conductista para niños retrasados. Muchos de estos problemas o errores ya han sido presentados en capítulos anteriores. Este capítulo reúne las diferentes precauciones que hemos mencionado antes.

Los errores que ocurren se pueden dividir en dos grandes grupos: hay un grupo general de problemas que va en contra de muchas situaciones de enseñanza y es independiente de las técnicas del profesor, y hay un grupo de problemas más específicos que es más fácil que ocurra en un marco de modificación de conducta.

Problemas específicos

Esta sección señala algunos problemas específicos que pueden ocurrir en un programa de enseñanza diseñado de forma conductista. Estos problemas no son fáciles de detectar, y necesitarás la ayuda de un colega o de un grupo igual para resaltar fallos en cualquier técnica de enseñanza. Aun cuando el profesor pueda empezar de forma bastante perfecta, no es inusual que cambie de criterio de actuación con el tiempo (igual que los niños cambian), y los pequeños cambios en la forma de enseñanza son difíciles de detectar y de eliminar. Los compañeros pueden ayudar mucho en mantener al niño en el camino correcto. Los mayores problemas que aparecen en la enseñanza conductista se resumen seguidamente.

Las recompensas son diferentes de los castigos

Uno de los errores más comunes aparece cuando las recompensas empiezan a parecer castigos y el niño no puede diferenciarlos. Si el «Bien» del profesor se dice en el mismo tono de voz y con el mismo entusiasmo que el «No», el niño retrasado está teniendo una inadecuada reacción. (A ciertos niveles avanzados de enseñanza, «Bien» y «No» se pueden pronunciar con la misma cualidad emocional porque el valor informacional de estas palabras será suficiente para guiar al niño, pero ciertamente durante las etapas iniciales de aprendizaje para los retrasados éste no es el caso.)

Una posible razón por la que los adultos se vuelven menos enfáticos o entusiastas a la hora de expresar «Bien» y «No» puede ser porque ellos destruyen, con el tiempo, sus propios sentimientos sobre estas

palabras. Es difícil mantener el mismo nivel de expresión emocional alta mes tras mes, año tras año; se necesita ayuda de compañeros para mantener tal discriminación.

Variedad en consecuencias

A muchos adultos se les restringe los tipos de consecuencias que facilitan a los niños. Un buen profesor es aquel que expresa aprobación (o desaprobación) en una variedad de formas: él o ella verbalmente aprueba, besa, abraza, acaricia y hace cosquillas, alimenta al niño, deja que el niño baje de la silla, juega con el niño y, en general, le da toda clase de cosas buenas que el niño pueda imaginar. El maestro que no es tan habilidoso puede quedarse en un monótono «Bien», y el problema con una recompensa estereotipada tan monótona es que se llega a la saciedad rápidamente por la recompensa y el niño pierde interés en la situación de enseñanza.

Recuerda también que, además de recompensar al niño con una variedad de refuerzos positivos, un buen profesor se las debe arreglar para enseñarle algún tipo de desasosiego y tensión, cuando el niño se enfrenta a un problema para el que no tiene una respuesta preparada. La mayoría de niños normales, probablemente aprenden soluciones a los problemas porque éstos crean un cierto estado de tensión o desasosiego en ellos. La recompensa por ejecutar una tarea difícil no es sólo conseguir los refuerzos positivos, sino evitar o escapar de las tensiones negativas y desasosiegos que preceden a la solución del problema. Un buen profesor es aquel que ayuda al niño a experimentar la misma clase de tensión o urgencia antes de que se solucione el problema, y experimenta satisfacción con la solución.

El adulto es el jefe

Uno de los mayores problemas a la hora de enseñar a niños retrasados aparece cuando el adulto no puede establecer quién tiene el control. A muchos adultos se les ha aconsejado no presentar demandas a sus hijos, no enfadarse con ellos o molestarles, y a cuidar de sus frágiles egos, lo cual es un mal consejo si sigue los principios establecidos en este libro. Deje que sus hijos sepan que usted es el jefe. Déjeles saber que cualquier privilegio que disfrutaron antes es automáticamente revocado si se comportan mal, y que, cuando se ganan los privilegios, es el adulto quien decide cómo y cuándo ocurre esto.

De vez en cuando, el maestro tiene también que ser muy estricto. Esto puede parecer duro, pero, si nuestros datos son correctos, ambientes estructurados y «autoritarios» pueden ser mejores para niños retrasados durante las etapas iniciales de su aprendizaje. Poco a poco, la estructura del profesor se puede debilitar y sustituir por procedimientos más democráticos, pero esta democracia debe ganarse, no darse. Ten en cuenta que es posible ser firme y a la vez amable. Tú quieres convertirte en un amigo importante para tu hijo, para que ganar y mantener tu aprobación sea significativa para él.

La mayoría de profesores van demasiado rápido en el proceso y no establecen el tipo de control temprano necesario para un aprendizaje posterior. El niño que se siente en una clase moviendo y aleteando los brazos, que llora o se ataca a él o a otros cuando se enfrenta a una situación frustrante, probablemente no es lo que la mayoría de profesores llamaría un alumno ideal.

Gran parte del aprendizaje del niño dependerá del tipo de adulto que se seleccione para trabajar con él. Es mejor seleccionar a gente enérgica, segura y sociable, si nos guiamos por nuestra experiencia. Las personas con voz muy tierna, que tienen dificultad para imponerse, o que tienen obsesión por el bien y el mal no sirven como buenos profesores para niños retrasados.

Ten cuidado en cómo recompensas

Muchas personas reconocen que hay que tener cuidado en el uso del castigo. Se solía pensar que el cariño no producía ningún daño, que los niños retrasados podían utilizar todo el amor que se les daba. Cada vez nos damos más cuenta de cómo se tiene que utilizar el amor con precaución. El amor es una medicina poderosa; se puede usar contra el niño al igual que para su beneficio. Muchas personas encuentran más fácil querer a un niño enfermo que a uno sano. Quizá esta actitud ha contribuido a concepciones del niño como «mentalmente enfermo» o «dañado», y disminuido nuestras esperanzas sobre su futuro. Más específicamente, estamos observando cómo mostrar cariño (o retirar demandas) dependiente de comportamientos autoinjuriosos o «psicopáticos» sirven para dar forma y mantener tales comportamientos. La razón por la que muchas personas incapacitadas están atrapadas por sus deficiencias de comportamiento y a veces incluso llegan cerca del suicidio a través del daño a sí mismos es que fueron amados a destiempo. Maestros, psicólogos y psiquiatras pueden ser los más peligrosos de entre las personas honorables y de buena fe.

Haz que los experimentos sean discretos

Otro problema en la ejecución técnica de enseñanza se refiere al sucinto principio y espaciamiento de los experimentos. Koegel y cols. (1977), de la Universidad de California en Santa Bárbara, han discutido la importancia de «experimentos discretos» (véase capítulo 1). Para hacer las instrucciones lo más distintas y discriminantes posible, es crítico que el profesor «secuencie» los experimentos. A veces se puede observar a un adulto enseñarle a un niño en una situación que parece muy «fluida», en la que una vez acaba un experimento y la recompensa dada, se presenta otro experimento sin pausa entre ellos. Tal «fluidez» puede funcionar para niños normales, pero es demasiado difícil para niños retrasados. Para tales niños, al menos durante las etapas iniciales de aprendizaje, es crítico que haya una separación entre las entradas del profesor para que el niño pueda discriminar mejor lo que se dice y «prepararse» para responder. Imagine que el profesor dice «Johnny, mira aquí, señala el cubo rojo, no, no el verde, el rojo» y lo presenta como una orden «fluida» y continua. Tal profesor se está convirtiendo en una persona ineficaz porque sus instrucciones empiezan a perder su intención comunicativa; está siendo neutralizado. Por el contrario, como hemos argumentado en este libro, el adulto puede decir «Johnny, mira *aquí*», parando entonces para permitir que el niño atienda y, si atiende, presentar entonces una instrucción sucinta. El profesor observa entonces si el niño actuó correctamente o no y, dependiendo de la actuación del niño, recompensar o no. Cada paso debe ser distinto y sucinto.

Atención sobreselectiva

Uno de los problemas más significativos a los que se enfrentan los niños retrasados se refiere a las restricciones o sobreselección en su atención. Por lo que podemos determinar, los niños retrasados restringen su atención y la concentran en menos partes de las situaciones de enseñanza que los niños normales de la misma edad cronológica. En otras palabras, los niños no perciben todas las entradas que el adulto le quisiera proveer. El problema es doble: primero, si el adulto emplea muchas ayudas o señales extra, como en apoyos manuales o guiando visualmente al niño durante la tarea, el niño puede quedar «enganchado» a los apoyos o señales guía y no percibir las otras señales que el adulto quiere que asocie con una actuación particular. Por ejemplo, si el adulto ayuda al niño indicándole cuál es la respuesta correcta, el niño puede quedar enganchado a los apoyos del dedo del adulto y visualmente buscará o seguirá las manos del adulto para actuar. La atención del niño a la mano del adulto puede ser tan fuerte que no vea u oiga lo demás que está pasando. El niño puede estudiar cuidadosamente la cara del adulto para las señales extra que delatan la respuesta correcta, y estar tan preparado para leer la cara del adulto que cualquier otra cosa que ocurra se les pase. Ten a alguien para que observe si utilizas demasiados apoyos no intencionados o señales extra.

Sentir contra percibir

Otro problema de la atención resalta la diferencia entre sentir y percibir. Por ejemplo, es enteramente posible para el niño mirar directamente a la cara de adulto, y aun así no ver u oír algo que el adulto está intentando comunicar. El niño puede que no tenga ningún déficit auditivo y ni siquiera gritarle la instrucción hace que él la oiga. Probablemente los problemas así sean universales. Es fácil recordar cómo a veces en la escuela entrábamos en una clase y salíamos 50 minutos después con un total vacío de lo que se dijo, la clase parecía haber pasado junto a ti. Muchos niños retrasados muestran tales peculiaridades de atención al extremo. Lo que esto implica es que el niño puede estar sentado tranquilamente y mirando al profesor pero no prestar ninguna atención a todo lo que se le está diciendo.

Prestar "atención" (ver y oír) probablemente ocurre por el uso diferencial de recompensas y castigos (o no recompensas). Con pocas palabras, la atención se aprende. En los diferentes pasos de aprendizaje señalados en el libro hubo siempre un paso que forzó o permitió al niño a prestar mucha atención al material de enseñanza. Muy a menudo este paso envolvía un refuerzo diferencial, es decir, el niño fue recompensado por responder a las señales del adulto, y no recompensado (o reprendido) por contestar cuando estas señales no existían. Por ejemplo, si el adulto dice «ah» y el niño responde igual, sería recompensado. Si el niño dijo «ah» y el adulto no había hablado (o si el adulto había dicho «mm») el niño no sería recompensado, y quizá reprendido. A través de tal procedimiento, el niño aprenderá a responder cuando toque, y sólo puede hacerlo si atiende. Puede aprender a atender. También, si el niño aprende a prestar atención a un conjunto de señales, esto no significa simultáneamente que haya aprendido a atender a las demás señales. Por ejemplo, aprender cómo atender a las consonantes no significa que haya aprendido a prestar atención a las vocales. Tal atención tiene que ser entrenada separadamente. Cuanto más trabajos con el niño y más progresos haga, más claramente verás esta relación entre la atención y el refuerzo.

El problema del niño en la atención debería tenerse presente en todas las situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, los niños retrasados probablemente aprenderán poco por simple observación de otros niños o el profesor aun cuando los niños normales aprendan así. Particularmente en etapas iniciales de aprendizaje, los niños retrasados aprenden mayoritariamente a través del contacto directo entre profesor-alumno. Es una pérdida de tiempo situar a niños muy retrasados junto a otros niños en un grupo, con el profesor instruyendo a los niños verbal y visualmente como observadores pasivos.

Veinte por ciento de juego

A medida que se va cosechando éxito al trabajar con estos niños, se vuelven muy reforzados para el adulto porque de hecho están aprendiendo algo. Bajo estas condiciones es un error común para los adultos ampliar la sesión de enseñanza más allá de la capacidad de aprender del niño, o al menos de estarse sentados quietos. Por ejemplo, es normal ver a profesores que tienen a los niños sentados durante una hora seguida. Ten cuidado en programar descansos explícitos para el niño cada cinco o diez minutos, donde pueda ponerse de pie o correr o ejercitarse durante un minuto o dos. Una vez cada hora, concédete un descanso algo más largo. Trabaja duro durante dos horas, entonces haz sesiones de enseñanza o escuela más informales durante dos horas, y vuelve a las dos horas de trabajo duro de nuevo. Intenta que el día tenga de seis a ocho horas de trabajo duro, con juegos o enseñanza informal entremezclados. Recuerda cuán estimulativo era para ti en los descansos poder correr, gritar y hacer el loco. Quizá un 80 % de trabajo y un 20 % de juego es lo ideal.

Recuerda también convertir ese «bajarse de la silla» dependiente del correcto comportamiento por parte del niño.

Un error relacionado es que el adulto haga las situaciones de enseñanza muy académicas y formales. El adulto puede estar tan contento con el progreso del niño que se pasa el día entero en tareas académicas. Aunque es duro citar datos adecuados, parece probable, particularmente para niños pequeños, que el adulto pueda programar tiempo para jugar o armar jaleo sin ninguna otra razón que facilitar el desarrollo neurológico del niño. Es posible ser estricto y mandón durante cinco minutos y tomar un descanso de un minuto donde todos bromean, sólo para volver a una situación estructurada durante los próximos cinco minutos.

El niño debería ser capaz de aprender a discriminar entre jugar y trabajar. Todos debemos aprender esa discriminación.

El niño trabaja más duro que el adulto

Otro problema que es más sutil y difícil de discernir se puede ver cuando el adulto utiliza una gran cantidad de esfuerzo y el niño permanece sentado pasivamente, divirtiéndose mientras se autoestimula. Si a veces el niño se mueve más despacio es porque el profesor lo intenta con demasiado ímpetu y el ejercicio no funciona en absoluto. El niño no aprenderá a menos que trabaje y realice acciones por sí mismo. La situación ideal es aquella en la que el niño trabaja muy duro para alcanzar la respuesta correcta, no el profesor.

Si castigas, recuerda que has de recompensar

Un último problema del que queremos prevenirle especialmente concierne al uso de la disciplina, o estímulos aversivos, por «mal» comportamiento sin utilizar mucho cariño por «buen» comportamiento. Si uno falla en reforzar el buen comportamiento, los efectos de la disciplina o estímulos aversivos tendrán una vida muy corta, y el niño empezará a odiar y temer al profesor. Cuando se desaprobe el mal comportamiento del niño, se deberá apoyar el comportamiento aceptable que puede ser recompensado positivamente. Por ejemplo, si al niño se le ha gritado un fuerte «¡No!» para su autoestimulación, entonces, tan pronto como el niño esté quieto y no se autoestime, el adulto debe aprobar afectuosamente «¡Bien!». Un adulto que sea estricto también debe ser muy cariñoso. Si encuentra un adulto que es estricto pero no cariñoso, probablemente no será muy bueno para su hijo.

Problemas generales

Hay algunos problemas generales en la enseñanza a los que nos hemos referido en algunas partes de este manual. Estos problemas se resumen a continuación.

Trabajar en soledad

Un problema común para padres y profesionales por igual es el trabajar en soledad, sin una reacción regular de un grupo de colegas que puede guiar la actuación de alguien. Es muy difícil trabajar con niños retrasados, y las reglas de enseñanza están descritas inadecuadamente, con lo que una persona que trabaje sola es fácil que vaya loca y pierda sus habilidades. Un grupo de colegas que se encuentra semanalmente para observar los éxitos y fracasos de todos ellos es muy importante para cualquier profesor o padre. Es demasiado fácil cometer errores y no detectarlos, y uno necesita el apoyo de otros para mejorar. Para hacer tal reacción instructiva, trabaja con tu hijo delante de otros; una situación así puede ser muy explícita.

Un programa relacionado se refiere a la común e infortunada separación entre padres y profesores. Para enseñar adecuadamente los programas discutidos en este libro, se tiene que meter a todos los adultos significantes en el ambiente del niño, y ello incluye tanto a padres como a profesores. Simplemente, el profesor tiene que saber lo que el padre sepa; la única forma en que esto ocurrirá es si el padre informa al profesor. De forma similar, el padre debe saber lo que sabe el profesor y la única forma en que esto ocurra es si el profesor se lo dice al padre. Sólo puede hacerse así en un grupo en el que todo el mundo es igual. Es raro encontrar grupos así en la mayoría de sitios en que se enseña a niños con trastornos del desarrollo. Por el contrario, es más común ver una escuela en donde padres y profesores se reúnen una vez al mes o con menos frecuencia y donde los padres se sientan a un lado de la clase y los profesores al otro, ambos sintiéndose incómodos por la presencia del otro. Este es un pobrísimo ambiente de trabajo. Un error similar es asumir que si el niño aprende nuevos comportamientos en la escuela, estos comportamientos se transferirán a casa. Sabemos que es muy fácil que el aprendizaje de la escuela no se transfiera a casa en niños retrasados. Históricamente, la educación especial (al igual que la psiquiatría del niño y la psicología clínica) ha aislado sus esfuerzos educacionales de la comunidad por completo. De alguna manera se esperaba que si se sacaba al niño de un ambiente casero «inadecuado» y se transfería a un ambiente escolar (o clínico) «enriquecido», entonces el niño alcanzaría su plenitud para cualquier situación. Muy a menudo, el cambio generalizado tiene que ser programado; no ocurre espontáneamente.

Olvidar el cuidado posterior

A menudo se da el caso de que el profesor siente que el día acaba cuando acaba la escuela y a los niños se les envía a casa.

Así, pensamos que la escuela se acaba el viernes o en junio cuando el niño se va de vacaciones, o acaba el parvulario cuando el niño pasa a preescolar. La mayoría de profesores saben que demasiados niños con problemas volverán atrás y perderán los logros que han hecho en la escuela una vez que ésta acaba.

Así pues, las escuelas necesitan programaciones más flexibles para facilitar la transposición de aprendizaje a ambientes fuera de la escuela. En el futuro la escuela para niños retrasados se convertirá en una tentativa de 16 horas al día, seis días a la semana y 12 meses al año, conectando todos los ambientes. Quizá sólo los padres pueden facilitar tal servicio, pero entonces los padres tienen que estar entrenados y reconvertidos en personal de enseñanza. Los profesores tienen que dar sus habilidades al público.

Denominación

Con demasiada frecuencia términos tales como «enfermedad mental» o «daño cerebral» sirven para separar al niño de otros niños, y a invitar a un juego de intervenciones (o la ausencia de las mismas) que funcionan en detrimento del niño. Somos parte de una profesión en la que con demasiada frecuencia la mera diagnosis del problema del niño (sin mencionar la forma en que tradicionalmente se ha tratado en escuelas públicas u hospitales mentales) lleva su deterioro. En nuestro trabajo con niños autistas, por ejemplo, nos abstraemos de clasificarlo como autista cuando le presentamos a la escuela o a otros profesionales. La mera etiqueta de autismo asusta a mucha gente. Es mucho menos destructivo llamar al niño «retrasado en el lenguaje» o algún otro término descriptivo neutro. Algo hay obviamente erróneo en una profesión cuando un niño, una vez diagnosticado y en tratamiento, no puede mejorar o empeora. Si el concepto de «enfermedad mental» y las etiquetas de diagnóstico relacionadas se analizan, se podría descubrir que estos términos no conllevan ningún valor científico y poco valor moral. En parte, el concepto «enfermedad mental» sobrevive porque sirve para establecer alguna aceptación a niños que son diferentes de otros. Es decir, puede ser mejor para el niño que sea llamado «enfermo mental» que «tonto» o «anormal». Aunque el concepto de enfermedad mental pueda haber solucionado algunos problemas sociales inmediatos hace unos 80 o 90 años (cuando fue acuñado por primera vez), el efecto del concepto a largo plazo fue perjudicial porque no pudo ofrecer un tratamiento adecuado.

En nuestros días, un término como el de «enfermedad mental» no es tan popular como antes (la mayoría de personas reconocen el daño asociado con tales etiquetas), y está siendo gradualmente reemplazado por etiquetas igual de oscuras, del tipo «daño cerebral». No hay evidencia de que un término más nuevo ayudará más que el viejo a los niños. El problema con ambos términos es que no llevan a ningún tratamiento científico. De hecho, muy a menudo, quizá demasiado, estos términos invitan a alguna aproximación de no intervención que evita un tratamiento efectivo. Es posible que términos como «enfermedad mental» y «daño cerebral» fueran acuñados por profesionales que se suponía que ayudarían a niños así, pero que toparon con fracasos continuos, y que entonces dejaron la responsabilidad de su fracaso a los niños (el niño está «demasiado enfermo» o «demasiado dañado mentalmente»).

Trabajar con estos niños es difícil y las desilusiones pueden ser amargas en verdad, y uno tiene que sobrevivir de alguna manera.

En cualquier caso, evita un sistema en el que el niño quede encerrado en una terminología oscura, inventada para beneficio de alguien. Incluso si el niño tiene daño cerebral, tiene que ser enseñado, y ése es un proceso explícito que requiere que él tome una responsabilidad por su vida y aprenda a enfrentarse con la madurez.

Perder tiempo con el diagnóstico

Hemos visto padres que han gastado mucho dinero y perdido mucho tiempo intentando establecer el «correcto» diagnóstico para su hijo. En general, estos padres se vuelven más confundidos porque cuantos más sitios visitan, más diagnósticos reciben (retrasado, autista, afásico, dañado mentalmente, trastornado emocionalmente, esquizofrénico, psicótico, desarrollo atípico). Cuantos más diagnósticos obtiene el padre, más dinero se gasta. Es raro que el diagnóstico altere realmente el tratamiento, así que no hay por qué buscar todas esas clasificaciones buenas y a menudo imaginarias.

Hay, en nuestra opinión, otro peligro detrás de un trabajo de diagnóstico extensivo: dirige erróneamente a las personas a buscar respuestas a los problemas del niño «dentro» del niño, cuando hoy todo lo que podemos hacer para ayudar a resolver la situación es manipular el ambiente externo (educativo) del niño. Como están las cosas ahora, buscar problemas dentro del niño a menudo implica una actitud sin intervención y una aceptación del *status quo*. Esto es particularmente cierto con términos que se refieren a algún (normalmente hipotético) daño cerebral o «cognoscitivo», o enfermedad mental.

Este estado de cosas se ha alcanzado porque las personas que diagnostican no son a menudo tan buenas en enseñar como en dar terapia. Quizá no se pueda sobresalir en ambas áreas. Parece particularmente cierto que los teóricos y los que diagnostican en nuestro campo expresan opiniones sobre la valoración y tratamiento de los trastornos del desarrollo sin que ellos mismos posean habilidades o responsabilidad por el tratamiento o educación.

Si un profesional expresa opiniones sobre el diagnóstico del niño, pregunte si esa persona lleva responsabilidades concretas para el tratamiento o educación. Si no, debería ver sus opiniones con considerable reserva.

Aunque uno pueda ver la prueba de diagnóstico con mucho escepticismo, los profesores orientados de forma conductista miden tanto el comportamiento como su ambiente con mucha precisión, y lo hacen así continuamente. En cualquier esfuerzo de enseñanza conductista se aprende con bastante precisión cuál es el esfuerzo de una respuesta particular, qué exactamente se puede usar del ambiente para fortalecer o debilitarlo, cuál puede ser el nivel de cambio. Estas valoraciones están directamente relacionadas con la enseñanza y el tratamiento, están individualizadas para cada alumno, y sólo las personas con una extensa experiencia de tratamiento/enseñanza pueden realizar tal valoración. Es también difícil imaginar un profesor orientado de forma conductista que no tenga un profundo respeto por los sistemas nerviosos de sus alumnos. Al trabajar uno con uno con personas enfermas conductistamente se aprende a observar, a esperar, a «acechar», a estimular y a activar ese sistema orgánico extremadamente complejo, para «introducir» una instrucción cuando el sistema parece «abierto» y a aplacarlo con un gesto de una caricia como recompensa. Enseñar con precisión es aprender a usar el más complejo y delicado sistema disponible. De hecho, muchos consideran que la enseñanza conductista es al sistema nervioso lo que la programación *software* es al ordenador. Uno se define en términos del otro, y los dos son esenciales para una operación con éxito. Son las clasificaciones de diagnosis no funcionales y las hipótesis grandemente ineficaces sobre el sistema nervioso las que sería difícil aceptar.

Enseñar a profesionales «experimentados»

Por alguna razón desconocida, muchos profesionales una vez han escapado del estrés de buscar una educación y una vez han recibido algún apoyo comunitario o monetario por sus esfuerzos profesionales son muy resistentes al cambio. Esto significa que un padre que intenta tener un impacto en la forma en que se enseña al niño es más fácil que tenga éxito a la hora de trabajar con alumnos o jóvenes profesionales. Hay excepciones a esto, y cuando se encuentra una persona profesional mayor que tiene curiosidad por la profesión y está deseosa por cambiar, se tiene la relación más eficaz que el niño puede tener. Sin embargo, como regla general, cuanto más ha trabajado una persona en este campo, menos probable es que adquiera nuevas formas de enseñanza o tratamiento. Hacemos esta advertencia aquí porque hemos gastado una enorme cantidad de tiempo intentando enseñar a profesionales bien establecidos (a menudo por su solicitud) sin efecto. El mayor impacto de nuevos desarrollos educativos se centrará en los alumnos y en los profesionales muy jóvenes.

No aceptar la reacción

Puesto que tan poco se sabe sobre enseñar a niños retrasados, y puesto que tanto se ha de aprender, cada profesor o clínico tiene que aprender y ponerse al día continuamente. Un ambiente en el que ni los padres del niño ni el profesor son sensibles a la reacción o al cambio es un ambiente en el que el niño puede ser «suministrado» por varios períodos de tiempo, a veces para toda la vida. Uno de los errores más comunes que la gente comete al planear para personas retrasadas es asumir que un ambiente escolar o familiar, de

una vez, es adecuado. Es de mucho más interés asumir que cualquier escuela o clínica es inadecuada. Sólo un observador neutral puede ayudar a desarrollar completamente una enseñanza y un tratamiento más adecuados. Así pues, intenta evitar al profesor o clínico «experto». No hay profesores o clínicos «expertos». De forma similar, el sentido de seguridad que un profesor o médico agradable le dará al padre es falso. Con demasiada frecuencia, un padre pagará por esta «seguridad» unos pocos años más tarde cuando el niño ha fracasado en su mejoría.

En dar reacciones, intenta construir una situación en la que ambos, el profesional y el padre, es probable que tengan éxito en principio, entonces recompensar fuertemente ese éxito. Es posible que si uno empieza con una tarea simple, como hacer que el niño se siente en una silla y atienda visualmente durante unos pocos segundos cada vez, entonces uno tendrá éxito.

En principio, evita las grandes tareas, porque los adultos envueltos estarán en extinción y perderán interés en el niño. Sólo puede aprenderse a recibir críticas por los fracasos cuando uno puede también experimentar los éxitos. Una completa apreciación de lo que está envuelto en una buena relación laboral entre adultos y niños, y entre profesionales y padre, está más allá del ámbito de este libro, pero es de una importancia trascendental.

Ten cuidado de cambios indeseados en ti mismo

Si trabajas en una gran institución, como un hospital estatal, debes saber que puede extinguir tu idealismo y buenas técnicas de enseñanza. Simplemente con conocer este cambio, se puede actuar para parar o al menos retrasarlo. Hay muchos otros cambios de los que nos debemos guardar. Conoce la posibilidad de que, si haces trabajo conductista con niños muy retrasados donde empleas mucho «bien» y «mal», puedes empezar a convertirte en una persona extremadamente rígida y encasillada en términos de «blanco y negro». Un explícito «bien y mal» puede ayudar al comienzo del currículum de un niño, pero tales controles extensivos y extremos se inhibirán espontáneamente más tarde. También ten cuidado en no quemarte demasiado rápido. Fortalece tu ambiente de trabajo, ten personas amables a tu alrededor, e intenta ver el cuadro más grande. Incluso si el progreso es muy lento, siéntete de cuando en cuando con la terrible perspectiva de que si no haces el trabajo bien, tu hijo puede acabar en una institución estatal. Visita una institución estatal para ver lo malas que son. Te dará energía para continuar.

Evita el programa «único»

A menudo al niño se le situará en una clase totalmente dominada por una aproximación determinada, sea psicodinámica, conductista o motora-sensorial. El problema con una colocación así es que, en estos momentos, no hay datos que puedan decir que cualquier aproximación va a hacer todo el trabajo para el niño. Por otro lado, a menudo es difícil añadir nuevas aproximaciones muy poco probadas porque es difícil que haya datos que las sustenten. Un profesor o clínico experimentado, o un padre bien informado, es una persona ecléctica -él o ella están familiarizados con diferentes orientaciones teóricas y puede basarse en ellas cuando desee-. Es importante reconocer las limitaciones de cualquier aproximación.

Bibliografía

- Carr, E. G., Ncwson, C.D. y Binkoff, J. A. Stimulus control of self-destructive behavior in a psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1976, 4, 139-153.
- Fredericks, R. D. B., y cols. *A data-based classroom for the moderately and severely handicapped* (2ª ed.). Monmouth, Ore.: Instructional Development Corp., 1977.
- Koegel, R. L. y Rincover, A. Treatment of psychotic children in a classroom environment. I. Learning in a large group. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1974, 7, 45-59
- Koegel, R. L., Russo, D.C. y Rincover, A. Assessing and training the generalized use of behavior modification with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1977, 10, 197-205.
- Rincover, A. y Koegel, R. L. Classroom treatment of autistic children: II. Individualized instruction in a group. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1977, 5, 113-126.

Lecturas recomendadas

Brinbrauer, J. S., Wolf, M. M., Kidder, J. D. y Tague, C. Classroom behavior of retarded pupils with token reinforcement. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1965, 2, 219-235.

Bricker, W. A. y Bricker, S.S. The infant, toddler, and preschool research and intervention project. En T. D. Tjossem (Ed.), *Intervention strategies for high risk infants and young children*. Baltimore: University Park Press, 1976.

Donnellan-Walsh, A. *Teaching makes a difference: Teacher's manual*. Santa Bárbara, Calif.: Santa Barbara County Autism Project, 1976. (Disponible en NSAC Bookstore, 2808 Federal Lane, Bowie, Md. 20715.)

Kozloff M. A. *Educating children with learning and behavior problems*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1974.

Kuypers, D. S., Wesley, C. B. y O'Leary, K. D. How to make a token system fail. En O.I. Lovaas y B. D. Bucher (Eds.), *Perspectives in behavior modification with deviant children*. Englewood Cliffs, N. J.:Prentice-Hall, 1974.

Lindsley, O. R. Direct measurement and prosthesis in retarded behavior. *Journal of Education*, 1964, 147, 62-81.

Watson, L. S. *How to use behavior modification with mentally retarded and autistic children: Programs for administrators, teachers, parents and nurses*. Tuscaloosa, Ala.: Behavior Modification Technology, 1972.

Y esto es todo por ahora,