



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

La estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autoras:

Bernarda Cristina Fernández Suquilanda

CI: 0106817372

Daniela Portal Molerio

CI: 0107081366

Tutor:

PhD. José Ignacio Herrera Rodríguez

CI: 1756814370

Cotutora:

PhD. Geycell Emma Guevara Fernández

CI: 0151496353

Azogues - Ecuador

Abril, 2022



Resumen:

La presente investigación nace a partir de la necesidad de brindar respuesta a la problemática encontrada en el transcurso de las prácticas preprofesionales en torno a: ¿Cómo estimular la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”? A partir de ello, se determina como objetivo principal proponer una estrategia de intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” desde los aportes del conductismo y el ABA. Para alcanzar este fin, se asumió, el paradigma hermenéutico-interpretativo y la metodología del estudio de caso, empleando a su vez, diferentes técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información que responden al enfoque cualitativo, como la observación directa, la entrevista, la triangulación teórica, la triangulación de datos y la triangulación metodológica, mismas que permitieron caracterizar el estado actual de la operante intraverbal del sujeto de estudio. En correspondencia con lo anterior, se diseñó una estrategia de intervención, consecuente con las necesidades y capacidades del estudiante, con la finalidad de fomentar una eficaz estimulación de la operante intraverbal.

Palabras clave: estrategia de intervención logopédica, operante intraverbal, trastorno del espectro autista.



Abstract:

This research provides an answer to a learning problem identified during practicum in order to answer the research question: How to stimulate the intraverbal operant of a student with Autism Spectrum Disorder from Agustin Cueva Tamariz school? From this, the main objective is to propose a speech therapy intervention strategy for the stimulation of the intraverbal operant based on the contributions of Behaviorism and *Applied Behavior Analysis* (ABA). To achieve this goal, the hermeneutic-interpretive approach and the Case Study methodology were assumed, through different techniques, collection tools and data analysis procedures within the qualitative approach. These are direct observation, interview, theoretical triangulation, data triangulation and methodological triangulation, which allowed to characterize the current state of the intraverbal operant in the subject of study. As a result, an intervention strategy was designed, consistent with the needs and abilities of the student, in order to promote an effective stimulation of the intraverbal operant.

Keywords: speech therapy intervention strategy, intraverbal operant, Autism Spectrum Disorder.



Índice del Trabajo

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. LA ESTIMULACIÓN DE LA OPERANTE INTRAVERBAL EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE LOS APORTES DEL CONDUCTISMO Y EL ABA (APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS)	12
1.1. Las características de los niños con Trastorno del Espectro Autista	12
1.2. El desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con Trastorno del Espectro Autista	16
1.3. La intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en niños con Trastorno del Espectro Autista desde los aportes del conductismo y el ABA (<i>Applied Behavior Analysis</i>)	19
CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE LA OPERANTE INTRAVERBAL EN UN CASO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL CUARTO “B” DE LA UNIDAD EDUCATIVA ESPECIAL “AGUSTÍN CUEVA TAMARIZ”	25
2.1. Paradigma	26
2.2. Enfoque.....	26
2.3. Metodología y unidad de análisis	26
2.4. Operacionalización de la categoría de análisis	28
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información	30
2.6. Análisis de resultados (Barreras para el Aprendizaje y la Participación - Diagnóstico).....	32
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA OPERANTE INTRAVERBAL EN UN CASO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE LOS APORTES DEL CONDUCTISMO Y EL MÉTODO ABA	47
3.1. Diagnóstico de la operante intraverbal en el caso de un estudiante con TEA	47
3.2. Etapa de fundamentación de la estrategia.....	48
3.3. Etapa de planteamiento de objetivos.....	51
3.3.1. Objetivo general.....	51
3.3.2. Objetivos específicos	51
3.4. Etapa de planificación de actividades y acciones	52
3.5. Etapa de intervención de las actividades y acciones.....	67
3.6. Etapa de evaluación de la estrategia.....	68
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	78



Anexo 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	78
Anexo 2. GUÍA DE PREGUNTAS A LA DOCENTE.....	79
Anexo 3. GUÍA DE PREGUNTAS A LOS PADRES DE FAMILIA.....	81
Anexo 4. PICTOGRAMAS (Actividad: “PictoPalabras”).....	84
Anexo 5. PICTOGRAMAS (Actividad: “Adivina de qué se trata”).....	86
Anexo 6. HOJA DE TRABAJO (Actividad: “Veo, veo”).....	88
• Audio-Cuento: “El zapatero y los duendes”.....	89
• Audio-Cuento: “Mamá quiero un perrito”.....	89
• Audio-Cuento: “¿Quién se ha comido mis calcetines?”.....	89
Anexo 8. SITUACIONES SOCIALES Y LÁMINAS VISUALES (Actividad: “¿Qué sucedió en...?”).....	89
• Situación social: “En la biblioteca, hablamos bajito”.....	89
• Situación social: “Espera tu turno”.....	90
• Situación social: “En vez de pelear, hablemos”.....	90
• Situación social: “No quiero que me pinchen”.....	91
Anexo 9. TARJETAS CON FRASES DE DOBLE SENTIDO E ILUSTRACIONES (Actividad: “JugueTEA”).....	91
Anexo 10. LINKS DE LOS VIDEOS (Actividad: “PictoCuento”).....	94
• Picto-Cuento: “La rana pirata”.....	94
• Picto-Cuento: “Las pelusas se mudan de casa”.....	94
• Picto-Cuento: “El dragón chef”.....	95
Anexo 11. LÁMINAS DE LOS CONTEXTOS (Actividad: “PictoPregunta”).....	95
• Hogar.....	95
• Escuela.....	96
• Comunidad.....	96
Anexo 12. LINK DEL AUDIO (Actividad: “¿Qué escuchas?”).....	97
• Sonidos de onomatopeyas.....	97
Anexo 13. HOJA DE TRABAJO (Actividad: “¡Descubre el mensaje oculto!”).....	98
Anexo 14. REGISTRO ANECDÓTICO.....	106
Anexo 15. LISTA DE COTEJO.....	107

Índice de Matrices

Matriz 1. Operacionalización de las categorías de análisis.....	28
Matriz 2. Triangulación de datos.....	32



Matriz 3. Triangulación metodológica41

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema de la distribución de actividades y acciones 53
Figura 2. Actividad: "PictoPalabras" 54
Figura 3. Actividad: "La caja mágica" 55
Figura 4. Actividad "El personaje manda a..." 56
Figura 5. Actividad "Adivina de qué se trata"57
Figura 6. Actividad "Mírame y sorpréndete" 58
Figura 7. Actividad "Veo, veo" 59
Figura 8. Actividad "Cuenta-Cuento"..... 59
Figura 9. Actividad "¿Qué sucedió en...?" 61
Figura 10. Actividad "JugueTEA" 62
Figura 11. Actividad "PictoCuento" 63
Figura 12. Actividad "PictoPregunta" 64
Figura 13. Actividad "¿Qué escuchas?" 65
Figura 14. Actividad "¡Descubre el mensaje oculto!" 66
Figura 15. Esquema de la estrategia..... 71



INTRODUCCIÓN

El lenguaje es la capacidad innata que tiene el ser humano para relacionarse con el medio que lo rodea. En el caso de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el desarrollo del lenguaje verbal y la comunicación con sus semejantes, es uno de los retos más difíciles a los que se enfrentan desde edades tempranas, determinando en gran medida el acceso a una vida social y a un contexto educativo inclusivo.

Desde esta perspectiva, resulta interesante mencionar que los procesos de comunicación de estos niños, se caracterizan principalmente por la realización de actos comunicativos protoimperativos y protodeclarativos, términos que se aclaran con mayor profundidad en el capítulo teórico. Con base en esto, existen múltiples metodologías para corregir estas dificultades de comunicación, entre ellas, el método ABA (*Applied Behavior Analysis*), que tiene un origen basado en la psicología conductista, siendo esto lo que fundamenta el presente estudio.

En el proceso de identificación de la situación problemática que sea aborda en este trabajo, se aprecia en los referentes teóricos consultados que la conducta verbal juega un papel central en la mayoría de los aspectos de la vida del ser humano; así como en las leyes, convenciones, archivos, y actividades de una sociedad.

Siguiendo con esta idea, es relevante decir que Skinner en 1957, dividió la conducta verbal en seis operantes básicas. Por motivos investigativos, el presente trabajo puntualizará mayores apreciaciones acerca de la operante intraverbal, a quien Villadeamigo (2021) expone como una operante del habla que se encuentra sometida a precedentes verbales que no tienen semejanza en cuanto a lo morfológico con la respuesta oral, mantenido gracias a un reforzamiento colectivo o alguna respuesta oral que puede servir como un incentivo discriminativo para producir una nueva conducta intraverbal.

Cabe mencionar que, el trabajo en la operante intraverbal es fundamental para desarrollar habilidades comunicativas que le otorguen a una persona con TEA, la posibilidad de interactuar con estímulos verbales sin depender de ayudas visuales. De igual manera fortalece las habilidades sociales que repercuten sin duda en el rendimiento escolar del sujeto al estar correlacionado con repertorios intraverbales (Partington y Bailey, 1993). Para ello, el logro de intraverbales es una etapa crucial, pero a la vez extremadamente difícil. Las investigaciones han demostrado que, para poder desarrollarlos, es necesario contar con un amplio repertorio de mandos y tectos en primera instancia (Sundberg y Sundberg, 2011).



Para su estimulación e intervención se puede llevar a cabo el “Enfoque de la Conducta Verbal” que es un tratamiento global basado en ABA (*Applied Behavior Analysis*) que tiene como característica la utilización de la clasificación skinneriana del lenguaje (Skinner, 1957) y el uso de formas de enseñanza estructurada y naturalizada (Sundberg y Partington, 1998).

Asimismo, la utilización de estrategias de enseñanza basadas en investigación sobre motivación, es de suma importancia (Sundberg y Michael, 2001). Para ello, el libro “*Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*” redactado en 1998 por Mark Sundberg y James Partington, presenta una serie de métodos de corte conductual que resultan interesantes para desarrollar el lenguaje al momento de intervenir este aspecto en niños y niñas con esta condición.

De toda la literatura existente, se han seleccionado los estudios más pertinentes para la fundamentación del objeto de estudio. En esa línea, es acertado señalar que, a nivel internacional, Petursdottir et al. (2008) analizaron la aparición de intraverbales con palabras en islandés y español en cuatro niños islandeses que conocían estas palabras (es decir, habían aprendido las relaciones entre los estímulos verbales en islandés y sus correspondientes estímulos no verbales). Para ello, se les enseñó a los niños: (a) a tocar las imágenes en español o (b) a seleccionar una imagen después de escuchar su palabra en español, y se probaron las relaciones restantes. Los dos niños que aprendieron los tectos, respondieron por encima del 83 por ciento en las pruebas de derivación de las intraverbales de islandés-español y de islandés-islandés. Los otros dos niños no respondieron por encima de ese nivel en la mayoría de las pruebas.

De la misma manera y dentro del mismo panorama, Beloso-Díaz y Pérez-González (2015) llevaron a cabo una investigación, en el que se hizo un primer intento para indagar sistemáticamente el surgimiento de intraverbales, después de aprender operantes con un estímulo no verbal (por ejemplo, una imagen) y dos estímulos verbales (por ejemplo, dos nombres relacionados con la imagen), por lo que se analizó la aparición de intraverbales después de aprender dos tectos o después de aprender un tacto y una intraverbal. Los autores destacan que ambos procedimientos son eficaces para la derivación de nuevas relaciones intraverbales, aunque el primer procedimiento es ligeramente más efectivo que el segundo, en términos del control discriminativo ejercido por los estímulos no verbales y verbales en cada condición.

En tal sentido, es esencial puntualizar que no se han encontrado trabajos acerca de la intervención de la operante intraverbal en niños con TEA asumiendo los postulados del método ABA (*Applied Behavior*



Analysis), en América Latina, ni en Ecuador. Lo que denota sin lugar a dudas la importancia del desarrollo del presente estudio, al ser un tema novedoso y de interés dentro del país, y el continente americano.

En el transcurso de las prácticas preprofesionales desarrolladas en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” por un período de ocho semanas, del 15 de noviembre de 2021 al 21 de enero de 2022; se identificó dentro del cuarto año de educación básica, paralelo “B”, el caso de un niño de ocho años que presenta TEA.

Durante las sesiones de clases virtuales observadas, en las cuales participaba el niño, y la información brindada por la docente, se pudo evidenciar de forma latente que el estudiante manifiesta dificultades en el acto comunicativo verbal, mismo que se expresa a través de las conductas verbales; percibiéndose en reiteradas ocasiones el uso solamente de las operantes ecoica y del tacto al transmitir cierto enunciado.

Cuando la docente comunicaba algo que necesitaba una retroalimentación oral haciendo uso de la operante intraverbal, por citar un ejemplo: ¿qué día es hoy?, él se quedaba sin contestar por no tener una referencia en el ambiente físico directo de lo que se le interrogaba.

Lo anterior descrito permitió identificar un inexistente desarrollo en dicha operante, situación que además traía como consecuencia limitaciones en su participación en clases, perjudicando colateralmente en su rendimiento académico y su autoestima, siendo esta última notoria a lo largo de la jornada de clases cuando el estudiante manifestaba, en ocasiones, frustración y conductas disruptivas que interpelaban en el aprovechamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto, motivó el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo estimular la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador)?

Tomando en consideración lo expuesto precedentemente se establecen los siguientes objetivos para dar respuesta a esta problemática:

Objetivo General: Proponer una estrategia de intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa



Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador) desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*).

Objetivos Específicos:

- Identificar los fundamentos teóricos acerca de la intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en niños con Trastorno del Espectro Autista desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*).
- Caracterizar el estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador).
- Diseñar una estrategia de intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador) desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*).

Sobre la base de esto, la presente investigación se fundamenta desde el punto de vista pedagógico y social por la importancia que trae consigo la adquisición y uso de intraverbales en la cotidianidad del lenguaje oral de los individuos, permitiendo que éstos reproduzcan respuestas en cualquier contexto en los que se encuentran, sin necesidad de coincidir las mismas con lo que se pregunta. Lo anterior sin lugar a dudas propicia una comunicación más compleja que conlleva a su vez al desarrollo de procesos de orden superior que estimulan la formación de otras habilidades, lo cual permite una mejor interrelación social con sus pares.

Del mismo modo guarda relación con la línea de investigación, siendo: Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana, al brindar una respuesta a la problemática encontrada en el contexto de las prácticas preprofesionales, que tendrá como beneficiario directo un niño con TEA con un inexistente desarrollo de la operante intraverbal, que forma parte de la conducta verbal que destaca dentro de sus postulados que; el lenguaje es una conducta aprendida, adquirida, extendida y mantenida por las variables ambientales que regulan la conducta no verbal (Skinner, 1957). Asimismo, de manera indirecta se beneficiarán la docente y su contexto familiar y comunitario, pues el desarrollo de esta operante dará pie a un mejor rendimiento por parte del niño en el proceso de enseñanza aprendizaje y su formación holística.



En relación a los aportes, el trabajo contribuye desde el punto de vista práctico con una intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en un caso con TEA desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*), siendo esta la principal contribución, al existir carencia de estudios que aborden esta temática en concreto, sobre todo a nivel nacional.

Asimismo, es pertinente señalar que se cuenta con amplias posibilidades para llevar a cabo la investigación, pues se dispone de acceso a base de datos científicas para realizar la consulta teórica que fundamenta el trabajo. De igual forma, existen condiciones de carácter organizativos que se han creado desde la propia universidad con la institución educativa, que propicien un acceso y revisión a la información que se dispone del sujeto de estudio y su entorno cercano; contando, además, con los criterios de la docente respecto a la problemática encontrada.

Intentando ser claros y concisos, se decidió utilizar una estructura que respete el orden lógico de una investigación. En primer lugar, se desarrolla la introducción, epígrafe donde reposan los antecedentes teóricos y empíricos del estudio; así como también, la pregunta de investigación, los objetivos determinados para dar respuesta al problema encontrado y la justificación. Seguidamente, se plantea el primer capítulo, subdividido en tres epígrafes en donde se exponen las características de los niños con Trastorno del Espectro Autista, el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con esta condición, y finalmente, la intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en niños con TEA asumiendo los postulados del método ABA (*Applied Behavior Analysis*). Posterior a esto, toma lugar el segundo capítulo, en donde se describe el paradigma, enfoque, metodología y unidad de análisis, operacionalización de la categoría de análisis, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información empleados en el transcurso de la investigación; y los principales resultados obtenidos a través del análisis e interpretación de la información. Para así llegar, al tercer capítulo, que expone las seis etapas que se siguieron para el planteamiento de la estrategia de intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en este caso en específico. Tras lo anterior, aparecen las conclusiones y recomendaciones alcanzadas a lo largo de este proceso investigativo. Y, por último, las referencias bibliográficas y anexos que respaldan lo descrito a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO I. LA ESTIMULACIÓN DE LA OPERANTE INTRAVERBAL EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE LOS APORTES DEL CONDUCTISMO Y EL ABA (*APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS*)

El presente capítulo teórico se concibe desde tres epígrafes. El primero expone las características de los niños con TEA, en donde se aborda la conceptualización propia del trastorno, la prevalencia del mismo a nivel mundial y las singularidades de estos niños a partir de la clasificación presentada por la tríada de Wing.

En segunda instancia se encuentra el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con TEA; epígrafe que presenta el desarrollo del lenguaje desde su conceptualización y abordaje a lo largo de los años; los factores y características propios que inciden en el lenguaje de estos niños y, por último, la concepción de cada uno de los componentes del lenguaje a partir de esta condición.

Finalmente, el último epígrafe titulado, la intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en niños con TEA desde los aportes del conductismo y el ABA, pretende hacer un recorrido en primera instancia por la conceptualización de conducta verbal y los tipos de operantes verbales existentes, asumiendo la clasificación de Skinner en el año 1957; para posteriormente establecer qué es una operante intraverbal y su clasificación. A partir de ello, se establecen los prerrequisitos que se deben tener en cuenta antes de iniciar una intervención logopédica y, se pone en evidencia la terapia ABA, partiendo de su concepto, principios y características; para por fin detallar actividades que se pudieran usar en la estimulación de la operante intraverbal haciendo uso de los aportes del ABA.

1.1. Las características de los niños con Trastorno del Espectro Autista

El TEA ha sido una de las patologías más analizadas a lo largo de los últimos cincuenta años. Fue Kanner en 1943 quien expuso la primera descripción acerca de las características tanto conductuales como personales de los sujetos que padecían esta condición (Soto, 2002).

Kanner señaló tras un estudio netamente observacional a once niños, que su cuadro clínico se encontraba caracterizado por una marcada inmovilidad del comportamiento, soledad y un retraso o ausencia sustancial en la adquisición del lenguaje verbal (Garrabé, 2012).

Muy semejante a lo anterior es la concepción planteada por Vargas y Navas (2012) quienes ratifican al TEA como una disfunción neurológica que desde edades tempranas se manifiesta con una serie de síntomas



que se basan en la triada de Wing: interacción social, comunicación y, ausencia de flexibilidad en el razonamiento y comportamiento.

Otra es la concepción que establece la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) en conjunto con la Asociación de Padres de Personas con Autismo (APADA), quienes a partir de la aplicación de un cuestionario en línea divulgado en toda la República del Ecuador, y por medio de las opiniones de expertos de dichas instituciones, llegan a la creación de una definición acorde al contexto nacional, estableciendo al TEA como:

Un espectro de condiciones multidiversas que interfieren en los procesos de tipo comunicativo-relacional, en el procesamiento de la información, en la capacidad sensorial y, que se manifiesta en una marcada diferencia de la consciencia individual y social, además, puede presentarse acompañado de otro tipo de comorbilidades que aumentan su complejidad. (López y Larrea, 2017, p. 204)

Resulta sustancial decir que la idea expuesta con anterioridad forma parte de la Guía de Atención a la Persona con Autismo en Ecuador y es asumida por el Ministerio de Salud Pública de dicho país.

A partir de esto, las autoras de este trabajo de titulación coinciden en que el TEA es una condición de origen no establecido, que se presenta desde etapas tempranas con una serie de singularidades que desencadenan principalmente en ineficientes porcentajes de relaciones sociales y atraso en el lenguaje.

Siguiendo la misma lógica reflexiva que se ha llevado hasta aquí, la Organización Mundial de la Salud, en sus siglas OMS, determinó en un estudio llevado a cabo en 2012 que la prevalencia de TEA en el mundo se encontraba dada en una relación de 62 personas por cada 10.000, lo que vendría a representar que cerca del uno por ciento de la población tiene esta condición. En lo que refiere a Ecuador, el Ministerio de Salud Pública, en sus siglas MSP, informó en el año de 2016 que había 1258 personas diagnosticadas con TEA en el país (López y Larrea, 2017). Este dato permite cuestionar el índice de prevalencia en relación a las edades en las que se está realizando el diagnóstico a día de hoy dentro de la nación y los programas divulgativos de información existentes acerca de este trastorno; puesto que el TEA pudiera pasar en ocasiones desapercibido dentro de los contextos sociales y, entre más tardío sea su diagnóstico, menores posibilidades de intervención a futuro tendrá.



Llegados a este punto, según Soto (1994), Kanner enfatizaba que el TEA presentaba los siguientes rasgos: incapacidad para establecer relaciones con las personas; retraso en la adquisición del habla; utilización del habla, pero no para comunicar; ecolalia retardada; inversión pronominal; actividad de juego repetitiva estereotipada; insistencia obsesiva en preservar la identidad; carencia de imaginación; buena memoria y aspecto físico normal. Lo precedente permite inferir que las principales necesidades en estos niños se manifiestan en las habilidades sociales y la comunicación, siendo estos los principales factores a atender en la intervención.

En relación a los déficits sociales, se puede decir que estos tienden a aparecer alrededor de los dos años de vida del individuo, y asiduamente pasan por alto por sus cuidadores. Se observa que los niños con TEA no buscan conexión al momento de jugar con los demás, demostrando satisfacción estando solos y evadiendo el contacto visual con el resto (Vargas y Navas, 2012).

Asimismo, continuando con estas características, en la opinión de Hervás y Sánchez (s.f.) es evidente un marcado deterioro en la expresión facial, las posturas corporales y los gestos que forman parte de las relaciones sociales. De igual modo, existen casos que, aunque no abracen a quien les sostiene para compartir afecto, lo hacen en busca de refugio. Adicionalmente, estos niños pueden sonreír a situaciones u objetos, pero suelen inhibir la sonrisa hacia las personas; existiendo igualmente un predominio de falta de conciencia ante la presencia de otros niños, pues sus relaciones sociales suelen encontrarse muy limitadas a un círculo establecido.

El mismo autor agrega que, evidentemente hay ausencia de reciprocidad social o emocional expresada por una falta de reconocimiento a emociones en el otro. Esto se puede expresar en ejemplos claros de no correspondencia cuando alguien externo les saluda, habla o sufre por su indiferencia. En otras palabras, estas particularidades detalladas anteriormente vendrían a ser el punto de partida más visible para sospechar acerca de un posible diagnóstico de TEA.

En cuanto a las características sensoriomotoras, se puede afirmar que la deficiencia motora central de estos niños está dada por la dispraxia, lo que hace que requieran mayor tiempo para la planeación y ejecución de movimientos dirigidos a metas específicas y que se les dificulte la secuenciación y predicción de consecuencias; es por ello que las acciones motoras que traen consigo descripciones verbales, suelen ser más complicadas (Crissien et al., s.f.).



Además, hay presencia de ciertas conductas como movimientos estereotipados dados por balanceos, palmadas laterales o cerca de su rostro, que en ocasiones llegan a producir placer a los niños (Lozano, 2013). Y aunque lo anterior no venga implícito en todos los niños que tienen esta condición, son factores de alerta que pudieran aparecer en las primeras etapas del desarrollo del sujeto.

Para ir concluyendo, resulta importante exponer aquellas características relativas a la comunicación de los niños con TEA. Para ello, Vargas y Navas (2012) revelan que la falta de lenguaje verbal se considera un distintivo de esta condición, sobre todo si se acompaña de esfuerzos compensatorios no verbales, como son los gestos. Las mismas autoras sostienen que estos niños no son capaces de combinar palabras para decir frases que tengan sentido, pero, en aquellos casos que existe algo de lenguaje oral, se presenta en forma de ecolalia. De igual manera, hacen caso omiso a las vocalizaciones, presentan retraso en el balbuceo, existe reducción o ausencia en muchos casos de uso de gestos preverbales; y se evidencia una falta de interés a la respuesta de cualquier enunciado evocado por alguien externo.

Otras son las particularidades señaladas por Cabrera (2007) quien manifiesta que los principales signos de alerta en estos niños están dados por la privación de palabras sencillas a los 16 meses, y la no respuesta cuando se les llama por su nombre, por lo que en ocasiones parecen sordos.

Por su parte, Hervás y Sánchez (s.f.) manifiestan que los niños con TEA, incluso aquellos que entran en el rango verbal, casi siempre tienen carencia en la comprensión, especialmente de preguntas con conceptualizaciones abstractas o de doble sentido. De la misma forma, la insuficiencia en el componente pragmático se encuentra casi universalmente presente, porque, aunque algunos sujetos tengan lenguaje apropiado, poseen un deterioro marcado en la capacidad de iniciar o mantener una conversación.

Dichos autores, coinciden también con el criterio planteado por Vargas y Navas (2012), aduciendo también que muestran un uso repetitivo y estereotipado del lenguaje, donde la ecolalia sigue estando presente después de los dos años llegando a incluso a persistir en la edad escolar de estos niños. Adicionalmente, presentan dificultades con los pronombres verbales que cambian en dependencia del contexto, lo que ocasiona que lo inviertan o tiendan a referirse a sí mismos con la tercera persona. Y, aunque su respuesta a preguntas relacionadas a hechos concretos suele ser acertada, cuando se les cuestiona sobre temáticas que requieren comprensión de conceptos, contestarán con precisiones que nada tienen que ver con lo que se les preguntó.



Ante esto, es evidente la importancia de llevar a cabo un programa de intervención temprana a estos niños donde el principal foco de atención esté direccionado a superar dentro de la medida de lo posible las carencias de habilidades sociales y comunicativas que trae consigo su trastorno y, en el que se involucre tanto al contexto educativo como comunitario, mediante estrategias y metodologías de corte inclusivo que propicien dicha solución.

1.2. El desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con Trastorno del Espectro Autista

Tal y como hasta aquí se ha analizado, el TEA es un trastorno de condiciones diversas y, por ende, su manifestación es distinta en cada ser humano que lo presenta. Sin embargo, hay algo que no cambia en ningún sujeto con este diagnóstico, y es el escaso porcentaje en lo que refiere a interacción social y lenguaje verbal, siendo este último fundamental para que la primera sea llevada a cabo de forma óptima.

Es por esto que, el desarrollo del lenguaje se considera como un proceso importante que se da en el transcurso de la vida del ser humano, viéndose influenciado por los estímulos tempranos a los que se enfrenta el individuo desde el momento del nacimiento.

La primera etapa de vida del humano se constituye como el período más significativo en su desarrollo integral, entre el que se encuentra el desarrollo del lenguaje. Estudios desarrollados a nivel nacional e internacional, enfatizan en la importancia de aprovechar este estadio del cerebro para desarrollar el lenguaje, al cual Pérez y Salmerón (2006) definen como: “un proceso complejo que tiene lugar en interacción con los distintos ámbitos del desarrollo” (p. 113), pues va de la mano con el desarrollo neurológico que controla la actividad perceptivo-motora, el aparato auditivo, el desarrollo del pensamiento y el desarrollo socio afectivo.

El habla y el lenguaje evolucionan más cuando el infante se encuentra expuesto continuamente a un panorama lleno de estímulos por parte del mundo exterior, es por esto que los factores intrínsecos y extrínsecos juegan un papel fundamental, pues en los primeros confluyen las características físicas del niño, así como también los atributos genéticos; y en los segundos, la familia en general, contemplando personalidades, estilos de protección, economía y cultura de la cual el infante proviene (NIDCD, 2015).

Por otra parte, es pertinente señalar que en el desarrollo del lenguaje se pueden observar dos dimensiones, una prelingüística y otra denominada, lingüística verbal. La primera transcurre desde el nacimiento hasta los dos meses de vida, en donde él bebe se comunica mediante movimientos y gestos con los que logra atraer la atención de los adultos (Díaz, 2009). La segunda comienza aproximadamente a los diez



meses, en donde en este momento es cuando el bebé descubre que las emisiones fónicas tienen significado (Navarro, 2003).

En correspondencia con el análisis presentado anteriormente, se puede aseverar sin lugar a dudas que el desarrollo del lenguaje oral constituye un proceso de gran importancia en el desarrollo social e integral de todos los individuos, entre los que se incluyen los niños con TEA.

De igual manera, se puede aludir que la enorme heterogeneidad sintomática que presentan las personas con esta condición en las distintas dimensiones que se manejan, también se refleja en el lenguaje y la comunicación, dando lugar a un espectro de funcionamiento que abarca desde la ausencia de conductas con intencionalidad comunicativa, hasta el empleo de conductas de mayor complejidad funcional y formal. La mayor parte de los autores coinciden en que en el desarrollo normal del lenguaje, existe una clara continuidad entre la comunicación preverbal y la comunicación verbal y los niños con desarrollo neurotípico preverbales constantemente desenvuelven actitudes y construyen esquemas comunicativos que son fundamentales para la posterior evolución del lenguaje.

Cabe recalcar que, cada niño con TEA es diferente y, por ende, sus características respecto al lenguaje también lo serán. Sus dificultades de comunicación varían dependiendo del desarrollo intelectual y social a la que la persona se sometió desde edades tempranas, es por eso que puede haber niños incapaces de hablar y otros que consiguen desarrollar un vocabulario rico y fluido donde conversan en profundidad sobre temas de su interés (Martos, 2012). Debido a esto, se debe tener en cuenta las características individuales de cada niño al momento de desarrollar un plan de intervención.

Siguiendo esta línea reflexiva, Soto (2007) en su artículo “Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista”, afirma que las principales dificultades en la comunicación de personas con TEA son las fallas pragmáticas. Los niños con TEA, al no tener teoría de la mente y no poder transmitir ni interpretar deseos, creencias, emociones, entre otros aspectos, no pueden generar interacciones fluidas con otros; aspecto que dificulta la construcción de habilidades simbólicas de representacionalidad, alterando finalmente su comunicación social y el uso del lenguaje. Por esto, para el estudio del lenguaje y la comunicación en niños con TEA, es necesario separar a los niños verbales, de los preverbales.

Los niños preverbales con TEA, realizan actos comunicativos protoimperativos (petición que realiza el niño mediante un gesto para conseguir que otra persona haga algo) y no acceden a los protodeclarativos (el



niño realiza un gesto para captar la atención de otra persona con fines interactivos). Siguiendo a Gómez et al. (1995) los actos protoimperativos y protodeclarativos fueron descriptos por Bates para referirse a las funciones comunicativas más relevantes en los niños.

A lo anterior es oportuno añadir que estos infantes no desarrollan el gesto de señalar ni la atención conjunta, lo que ocasiona que no logren establecer interacciones triádicas entre él, el adulto y el objeto, dificultando la realización de actos de comunicación protodeclarativos. Sin embargo, compensan el señalamiento con gestos protoimperativos de petición para solicitar un objeto, una acción o actividad de manera no convencional y disfuncional, generalmente no considerando la atención del otro, no estableciendo contacto ocular, entre otros aspectos.

De igual manera, se ha visto que tampoco llevan a cabo la imitación y la referencia social, por lo cual presentan dificultades en la expresión y comprensión de los estados emocionales, generando actos comunicativos con expresiones faciales no acordes a la situación o sin ninguna expresión emocional y, no comprendiendo las expresiones emocionales de los demás. Por otro lado, los niños verbales con TEA, generalmente acceden al lenguaje mediante el uso de la ecolalia y la adquieren de forma tardía.

En este punto, valdría la pena describir cómo se presentan los niveles alterados en el lenguaje dentro del polo de expresión y comprensión de estos sujetos. Para ello se seguirá la clasificación planteada por Baron-Cohen y Bolton (1998) y los estudios de Riviere y Martos (2000), quienes exponen la manifestación de los niveles del lenguaje en los niños con TEA de la siguiente manera.

Nivel fonético-fonológico: Este nivel está compuesto por los fonemas, que son las unidades de sonidos del habla y la fonología que refiere a los fonemas en relación a su función en la lengua. Los niños con TEA, manifiestan alteraciones prosódicas donde su entonación y el volumen del habla no se adaptan al contenido de las palabras, ni a su contexto de producción, dificultando la identificación de estas variables en el habla del otro, lo que repercute desfavorablemente en la expresión y comprensión (Baron-Cohen y Bolton, 1998).

Nivel morfosintáctico: Este nivel está compuesto por la morfología, que estudia la estructura de la sintaxis y, que a su vez analiza el orden y la relación de cada sintagma dentro de una oración. En esta categoría, los autores no destacan que haya alteraciones significativas en la gramática de los niños verbales con TEA en comparación con la gramática de un niño de desarrollo neurotípico, sin embargo, generalmente se producen alteraciones en la expresión y comprensión de los pronombres personales (Baron-Cohen y Bolton, 1998).



Nivel léxico-semántico: Este nivel se refiere a las relaciones de significado que existen entre los objetos del entorno y las unidades lingüísticas. En los niños con TEA, al estar alteradas las habilidades simbólicas de representación, la comprensión y el uso de las palabras en torno a eventos concretos, este nivel se ve limitado. Además, se crean grandes dificultades a la hora de interpretar un mensaje verbal, ya que les cuesta acceder a su significado y al componente simbólico de la misma, no comprendiendo las ironías, los chistes complejos, entre otros (Baron-Cohen y Bolton, 1998).

Nivel pragmático: Este nivel es abordado en profundidad por Riviere y Martos (2000), donde afirman que los principales aspectos del componente pragmático alterados en los niños verbales con TEA son la regulación temporal del intercambio social, el lenguaje corporal, las habilidades de escucha, entonación y volumen del habla.

Finalmente, se puede expresar la importancia de indagar sobre las diferentes formas para establecer diagnósticos del lenguaje y la comunicación en niños con TEA, pues permitirá identificar en qué situación se encuentra cada sujeto y en efecto determinar un plan de intervención adecuado, que sirva no solo para estimular su lenguaje; sino también el desenvolvimiento de sus habilidades cognitivas, que serán la base para el desarrollo de la intersubjetividad y su introducción al mundo lingüístico.

1.3. La intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en niños con Trastorno del Espectro Autista desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*)

De acuerdo a lo anterior, se puede plantear que los beneficios que alcance un niño con TEA, tanto sociales como a nivel comunicativo, van a depender en gran medida de la estimulación a la que se enfrenten desde el comienzo de su diagnóstico. Es por esto que el papel de su contexto más cercano, que trae consigo la participación de los padres, el logopeda y el ambiente áulico, sea tan representativo. Lo anterior se sustenta en la idea declarada por Mulas et al. (2010) en la que refieren que la intervención logopédica a estos niños no solo va a depender del método seleccionado; sino también de la interrelación que tenga el logopeda con su entorno inmediato.

Con todo eso, a este punto es importante recordar la idea sostenida en el epígrafe antecesor donde se explicaba a breves rasgos que la mayoría de niños con TEA presentan déficit en su repertorio verbal, que puede variar desde la ausencia de estos, hasta las dificultades leves en el vocabulario. De aquí que, como



postula Vives (2005) la conducta verbal sea tan necesaria para el desarrollo de otras competencias y se considere como uno de los propósitos fundamentales en la intervención del lenguaje en estos sujetos.

Skinner en 1934 fue el primero que empezó a desarrollar este concepto, que vio la luz en 1957 en su libro “Conducta Verbal”, espacio en el cual define a ésta como: “la conducta que es reforzada por la mediación de la conducta de otra persona” (Skinner, 1957, p.11); en otras palabras, la implicación de una interacción entre un hablante y un oyente.

A su vez, Skinner (1957) reconoció seis operantes verbales: mandos, tactos, ecoicas, intraverbales, textuales y transcripción. Por intereses investigativos, este trabajo abordará únicamente la operante intraverbal; que es aquella en la que un hablante responde diferencialmente a la conducta verbal de terceros. Asimismo, vale la pena agregar que esta ocurre cuando un estímulo discriminativo verbal invoca una respuesta que no tiene relación con el estímulo verbal. De igual modo, tiene particular influjo en las relaciones sociales y pueden ser directamente instruidas (Maldonado, 2020).

Sustentando más esta idea, merece la pena expresar que un repertorio intraverbal va a favorecer a que el niño obtenga mayor conducta verbal y no verbal; pues esta operante es la encargada de entrenar al hablante para que pueda responder de forma rápida y específica, lo que hace que tenga un papel significativo en la continuidad de la conversación (Cooper et al., 2017).

Tras esta exploración las autoras de este trabajo de titulación concluyen que el repertorio intraverbal va a posibilitar que el niño responda a interrogantes acerca de situaciones u objetos que no están físicamente en el entorno donde se está desarrollando el diálogo.

Continuando con la temática, Beloso-Díaz (2016) recalca que hay dos tipos de intraverbales. En primer lugar, la intraverbal simple que refiere a un estímulo antecesor importante que se encarga de dominar la respuesta. Un ejemplo podría ser cuando se le pregunta al niño: ¿Cuál es tu color favorito?, para esto, el niño solo se enfocará en atender al estímulo “color”. En segundo lugar, están las intraverbales complejas, en donde habrá dos estímulos antecesores que dominarán la respuesta. Un ejemplo para este caso sería: ¿Cuál es la edad de Tomás?, en este caso el niño tiene que considerar el estímulo predecesor “edad” y el estímulo “Tomás” para emitir una respuesta.

En función de lo anterior, es significativo tener en cuenta que para iniciar la intervención logopédica se debe contar con ciertos prerrequisitos básicos para el aprendizaje como: atención (posición corporal y



mantención de la mirada), repertorio imitativo y seguimiento de instrucciones y, un inventario restringido de conductas perturbadoras (Vives, 2005). Es por ello que, si el niño aún no adquiere estos requisitos, los primeros objetivos de la intervención estarán enfocados en conseguir esto.

Llegados a este punto, es fundamental dar a conocer que existen múltiples métodos y estrategias para propiciar una intervención logopédica en donde se estimule la operante intraverbal en niños con TEA. En este trabajo se profundizará en mayor medida en el “*Applied Behavior Analysis*”, mayormente conocido por sus siglas en inglés “ABA”, que en español se traduce como “Análisis del Comportamiento Aplicado”. Este método tiene sus comienzos en Estados Unidos, llevado a cabo de la mano del psicólogo clínico Ivar Lovaas, quien fue precursor de ABA en distintas intervenciones a personas con TEA, con la finalidad de reducir las conductas desafiantes e instaurar un lenguaje expansivo (Smith y Eikeseth, 2011). Para lograr esto, emplea severamente el reforzamiento positivo, el castigo y los principios que a continuación se detallan.

Tal cual lo expresa Montagud (s.f.), el primer principio del método ABA, radica en el análisis, donde se valora el progreso que va teniendo el sujeto a partir de datos registrados con anterioridad. Seguidamente se encuentra el comportamiento, que se sustenta en las bases científicas relacionadas a la conducta. Y, por último, el aplicado, que son aquellos principios ejecutados en las conductas registradas.

A raíz de esto, vale la pena mencionar que ABA es flexible siempre y cuando se tenga en consideración que puede ser adecuado en función a las necesidades o requerimientos que tenga la persona. Asimismo, puede llevarse a cabo en diferentes contextos; como también, enseñar competencias que sean beneficiosas para la vida diaria, dentro de la terapia. Otra de sus características es que, aunque es aconsejable ejecutarla de forma individual, es factible la idea de hacerlo incluso grupal (Montagud, s.f.).

Una cuestión importante del método que también destaca el mismo autor dentro de su artículo, es comprender el “ABC comportamental”, lo que en español se traduciría a (Antecedente, Comportamiento y Consecuencia). El antecedente es aquello que acontece previo a efectuar la conducta; aquí pudiera ser tanto de carácter verbal (petición, orden), físico (objeto, juguete) o ser algo inmaterial (sonido, luz). En cuanto a la conducta, es sencillamente la contestación o falta de la misma de una persona a un antecedente. Esta se puede llevar a cabo mediante respuesta oral u otra manera de reacción al antecedente previamente presentado. Para completar este conglomerado, se encuentra la consecuencia, que se relaciona a lo que viene claramente luego de llevar a efecto la conducta. Aquí se pudiera incorporar un refuerzo afirmativo a la conducta deseada o la no respuesta a tal conducta (Montagud, s.f.).

Con relación a las áreas del desarrollo a las cuales directamente el método ABA favorece, se encuentran: las destrezas académicas; las habilidades cognitivas, sociales, del lenguaje y la comunicación; el área motora fina y gruesa; la interdependencia; y, el control de impulsos (Montagud, s.f.).

En el mismo orden de ideas, Lovaas Foundation (2015) expone que anticipadamente al comienzo de una intervención empleando ABA, se debe considerar una evaluación al niño, un diseño individuado de la intervención, la determinación de horas para llevar a cabo el tratamiento y la instrucción del terapeuta que proveerá la terapia; así como de los padres, que vendrían a formar parte del contexto próximo al sujeto.

De especial relevancia dentro del análisis a la conducta en niños con TEA, resulta el reconocimiento de sí la conducta que se aspira transformar obedece a una función de socialización o comunicación. Un ejemplo de ello sería informar sobre un favoritismo, procurar autoestimulación o huir de una circunstancia aversiva (Piñeros-Ortiz y Toro-Herrera, 2012).

Sobre la base de lo anterior y, centrando más esta fundamentación a cómo intervenir la conducta verbal y más específicamente, la operante intraverbal desde la terapia ABA en niños con TEA, vale la pena hacer alusión al planteamiento de Enríquez (2018) quien expresa que en cuanto a la adquisición del lenguaje se debe perseguir un orden en la presentación de actividades, empezando por las que incidirán en aspectos antecesores a la comunicación oral, para de esta forma poder cumplir las condiciones previas de aprendizaje hasta llegar finalmente a un lenguaje superior.

Siguiendo con la idea, a palabras de Sazo (2019) el proceso de intervención debe contemplar una serie de sesiones, mismas que se deberían desarrollar en un ambiente que cuente con baja presencia de distractores y, en una frecuencia aproximada de una hora, no menos de dos veces a la semana. Para el mismo autor, contemplar recesos intermedios de siquiera tres minutos es una táctica fundamental, porque hace indirectamente que el rendimiento atencional del niño ante las técnicas y actividades que se apliquen, amplíe, lo cual sin dudas favorece en el aprovechamiento de la intervención. En relación a las actividades, recomienda que se consideren todas aquellas que propicien el incremento de la conducta intraverbal en el sujeto; pudiendo estar estas encaminadas a la contestación de respuestas a preguntas.

Continuando con la argumentación, Colombo (2016) enfatiza en la importancia de que los familiares tengan un involucramiento dinámico dentro de la intervención; por ello es recomendable que a los cuidadores se les asesore, pues se tornarán coterapeutas de su apoderado. De igual forma, recalca que el plan de



intervención debe abarcar lo mayor posible, incluyendo no solo el tratamiento de la conducta verbal; sino también, las habilidades mencionadas en párrafos anteriores por Montagud (s.f.). Y, con respecto al ABA, propone que los refuerzos positivos y aprendizajes, se prioricen ante las intervenciones restrictivas o castigos.

De acuerdo con lo expresado previamente en donde se sustenta como proseguir en una intervención desde el método ABA, que es en la cual se fundamenta la presente investigación; las autoras del trabajo consideran pertinente hacer referencia a las diferentes actividades que se pudieran llevar a cabo para la estimulación de la operante intraverbal en niños con TEA desde los aportes del conductismo.

Para ello, Vives (2005) recomienda que para el entrenamiento de respuestas intraverbales se comience planteando ciertas interrogantes como: ¿De quién?, ¿con quién?, ¿para quién?, ¿dónde está?, ¿cuántos?, ¿para qué?, ¿cómo? Para ello, el logopeda le puede decir al niño: ¿De quién es esto?, di mío; aunque gradualmente esta ayuda ecoica se debe retirar.

Otro es el criterio planteado por Ortega (2020), quien defiende que la intervención debe considerar la metodología ABA desde el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y concretamente de aplicaciones tecnológicas que refuercen con actividades la operante que se está trabajando en terapia. Agrega además que, una de las ventajas es que la mayoría de estos programas pueden ser usados sin la presencia de un terapeuta, lo que reduce significativamente la carga económica de la familia. Sin embargo, aunque se sabe que ningún software va a sustituir la labor de un logopeda, el hecho de que el niño refuerce en casa de manera autónoma los conocimientos, brinda mejores perspectivas de éxito de cara al desarrollo de la intervención.

Desde otro ángulo, Greer y Ross (2014) plantean un manual, que agrupa actividades que fomentan la conducta verbal en estos niños, y son: análisis de la conducta verbal y desarrollo verbal; enseñanza y aprendizaje de operantes verbales y capacidades del desarrollo verbal: definiciones y medición; aprender a escuchar: inducción del repertorio de escucha del desarrollo verbal; operaciones básicas para enseñar funciones de hablante principiante; inducción de funciones avanzadas del hablante y corrección de conducta vocal errónea; leer y escribir: conducta verbal gobernada por texto y texto gobernado por conducta verbal; e identificación e inclusión de capacidades de desarrollo verbal.

Asimismo, Michael (1984) propone que una de las actividades a perseguir dentro de la intervención logopédica para aumentar la operante intraverbal, pudiera ser, por ejemplo: entrenar decir “perro” y más

adelante, “pato”, “león”, “tigre”, “serpiente”, etc., al visualizar u oír la palabra “animal”. Pues solo después de que el sujeto tenga esta operante verbal podrá perseguirse objetivos en donde intervengan conductas lingüísticas más complejas.

En otro orden de ideas, Guzmán et al. (2017) sugieren el uso del Proyecto Apptismo, herramienta que sirve para estimular habilidades comunicacionales, organizacionales o específicas. Misma que brinda dos modos: el del usuario y el de edición, teniendo este último la finalidad de ser administrado por parte del logopeda o los progenitores, quienes tendrán la posibilidad de cambiar las categorías, textos, colores, sonidos y videos en función de las características del usuario.

Por otro lado, Centeno y Dellagiovanna (2019) pusieron en manifiesto que la intervención debe tener como principio catalogar el lenguaje de acuerdo a las funciones de hablante y oyente, pues la variación de estos roles va a repercutir favorablemente a los niños con TEA, al ser parecido a los contextos comunicacionales de la vida diaria, donde los sujetos deben contestar a las peticiones de otros y emanar conducta verbal para responderlas. De igual forma, consideran conveniente hacer uso de las destrezas que ya tiene el sujeto, para promover los repertorios afectados. Un claro ejemplo es estimular intraverbales desde tactos, ecoicas o mandos.

Otra es la mirada de Maldonado (2020), quién defiende la concepción de que la enseñanza de las intraverbales se puede llevar a cabo de forma directa, haciendo que esta aparezca a partir de la instrucción clara de la relación que existe entre un estímulo antecesor verbal y la respuesta verbal. Para ello sale a relucir un ejemplo: ¿Dónde vives?, y la respuesta sería “Cuenca”. Lo anterior será factible sobre la base de los aprendizajes de discriminaciones con elementos semejantes que se le enseñen al niño.

El mismo autor, plantea además que la enseñanza de intraverbales de forma indirecta, es posible cuando se instruye una relación entre un estímulo verbal antecesor y su respuesta, sin existir de por medio una enseñanza notoria; lo que permite inferir que la operante intraverbal puede manar luego de que el niño aprende distintas intraverbales, discriminaciones y tactos.

En otra investigación, Lipkens et al. (1993) comprobaron la manifestación de intraverbales posterior al aprendizaje de dos tactos que tenían conexión. Para ello capacitaron a un niño a verbalizar los nombres de animales que no eran comunes en contestación a “¿Qué es esto?”, y a hacer alusión al sonido en réplica a “¿Qué dice esto?”, en concurrencia de las figuras en los dos momentos. Este estudio demostró que llevando a cabo

esta técnica en el sujeto se presentaron ambas intraverbales. Vale la pena decir que esta propuesta fue seguida años más tarde por May y Dymond (2013) en jóvenes con TEA, obteniendo resultados favorables.

A modo de conclusión del presente capítulo, se puede decir que, los fundamentos teóricos consultados referente a la intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en niños con TEA desde los aportes del conductismo y el método ABA, resaltan lo fundamental que resulta lograr habilidades de índole comunicativa en el niño, que propicien tanto la interacción con los demás sujetos por medio de estímulos verbales sin disponer de referencia visual de lo que se está hablando, como la promoción de actitudes que provoquen su independencia en su día a día.

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE LA OPERANTE INTRAVERBAL EN UN CASO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL CUARTO “B” DE LA UNIDAD EDUCATIVA ESPECIAL “AGUSTÍN CUEVA TAMARIZ”

En el presente capítulo metodológico, conformado por seis epígrafes, se expone de manera consecutiva, la ruta metodológica seguida en la investigación: paradigma, enfoque, metodología y unidad de análisis, operacionalización de las categorías de análisis, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información; y, análisis de resultados (diagnóstico).

En el apartado referido al paradigma, se clasifica desde una perspectiva general, basada en un marco filosófico, el modo de apreciar el objeto de estudio. Asimismo, se fundamenta con un autor esta tipología y se contextualiza en la investigación. En el epígrafe de enfoque, se especifica la naturaleza del estudio y se argumenta a través de un autor; lo cual permite enmarcarlo en la investigación. En cuanto a la sección de metodología y unidad de análisis, se releva la metodología utilizada, junto con su conceptualización, tipos y fases para el desarrollo de la misma. De igual forma, se identifica la unidad de análisis, describiendo cómo se llegó al caso, a partir de la caracterización detallada de los contextos escolares y familiares donde se desenvuelve el mismo.

Seguidamente, se presenta la operacionalización de las categorías de análisis, donde se detalla la categoría de análisis, su concepto, las subcategorías que se derivan de la misma y los indicadores e instrumentos para recolectar la información referida al objeto de estudio. A continuación, se pone en evidencia las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, apartado que especifica las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información, así como, las técnicas para el

análisis. Finalmente, se desarrolla el epígrafe de análisis de resultados (diagnóstico) en donde se expone la identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), mediante la triangulación metodológica de los instrumentos utilizados.

2.1. Paradigma

El paradigma hermenéutico – interpretativo es el que se empleó dentro de la investigación. Desde la posición de Barrero et al. (2011), éste consiste en la identificación de las divergencias actuales entre los acontecimientos sociales y naturales, procurando la mayor dificultad y el carácter inconcluso de los iniciales, que usualmente se encuentran supeditados por acción del ser humano. Lo anterior, se evidencia en la presente investigación a través del cuestionamiento constante de la realidad del sujeto identificado, en función de establecer una propuesta encaminada a solucionar el problema encontrado en la práctica preprofesional.

2.2. Enfoque

De la misma manera, se asumió un enfoque cualitativo, al que Rueda (2007) ratifica como un proceso en el que participan diferentes perspectivas, teniendo como finalidad seleccionar los sucesos y establecer las conexiones que hay dentro de sus elementos. Esto se explica porque se utilizan técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información representativos de esta clase de investigación; y, además, porque el tipo de variable de estudio es de la misma naturaleza, siendo en este caso, la estimulación de la operante intraverbal de un caso con Trastorno del Espectro Autista.

2.3. Metodología y unidad de análisis

El presente estudio utilizó la metodología de estudio de caso. Para ello, se asumió el criterio planteado por Stake (1998) quien expresa que el estudio de caso es el análisis de la complejidad y particularidad de un caso único, con el propósito de entender sus acciones en condiciones determinantes. Lo anterior, implica sin lugar a dudas el uso de información subjetiva al momento de analizar e interpretar los datos que se recopilan dentro del proceso investigativo.

A juicio de Stake (2005) hay tres tipos de estudio de casos. El primero, es el estudio de caso intrínseco, relativo a aquellos casos que cumplen con particularidades propias, teniendo valor en sí mismos y procurando alcanzar una mejor comprensión del caso en concreto que se estudia o investiga. El segundo, es el estudio de caso instrumental, que procura que los casos se universalicen en función de un conjunto de escenarios

específicos. Y, el tercero, es el estudio de caso colectivo, que se realiza cuando el interés del estudio se focaliza en un fenómeno, población o condición general, escogiendo casos múltiples que se deben examinar con intensidad.

Tras esta clasificación, el presente trabajo desarrolló un estudio de caso intrínseco, en virtud de que el sujeto de estudio cuenta con particularidades propias que atraen la atención al momento de investigar la problemática encontrada en el contexto de las prácticas preprofesionales.

En cuanto a las fases o etapas que contemplan un estudio de caso, Stake (1998) menciona que debido a las particularidades que este tipo de metodología, resulta complicado precisar unos pasos a seguir. Debido a esto, se toma el criterio de Montero y León (2002) quienes lo contemplan desde cinco fases.

La primera es la selección y definición del caso, en donde se debe elegir un caso pertinente y definirlo; distinguiendo las personas que pudieran ser informantes, la problemática y los objetivos de la investigación. La segunda es la elaboración de una lista de preguntas, que direccionará al investigador para la recolección de información. La tercera fase está relacionada con la localización de las fuentes de datos, aquí se deberán determinar las estrategias para adquirir la información a través de las diferentes técnicas e instrumentos de la investigación, tanto desde la posición del caso como del investigador. En cuarto lugar, se encuentra el análisis e interpretación, que tiene como propósito entablar relaciones de causa-efecto a partir de lo observado con anterioridad. Por último, se encuentra la fase de elaboración del informe, donde se tiene que relatar de forma cronológica, empleando minuciosas descripciones de las situaciones más importantes de la investigación; asimismo, se debe declarar como se obtuvieron todos los datos, para llevar al futuro lector a la situación narrada y producir reflexiones a partir del caso.

Desde esta perspectiva, el caso identificado para el estudio, coincide con la unidad de análisis que está constituida por un estudiante de género masculino, de ocho años de edad, con Trastorno del Espectro Autista, del cuarto grado, de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. Las propias manifestaciones del TEA, repercuten en él ocasionando dificultades tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal. Tras la revisión de documentos personales del estudiante que reposan en la institución y las conversaciones mantenidas con la docente y la madre de familia durante la práctica preprofesional, se ha percibido las siguientes características que a continuación se detallan; y que hicieron que el caso en particular, llamará nuestra atención, para propiciar este estudio.

En el ámbito educativo, el estudiante J.C presenta una estimulación escasa del lenguaje, la cual se refleja en los mensajes orales que elabora, mismos que no suelen contener más de tres o cuatro palabras. Algunas veces, se aprecian dificultades para coordinar y organizar las palabras al momento de elaborar mensajes orales; sin embargo, esto mejora cuando se encuentra en compañía de su representante durante las clases. De igual forma, se ha notado preferencia por parte de él, para utilizar códigos gestuales cuando desea exteriorizar su estado emocional a lo largo de las clases; no así cuando quiere comunicar deseos o necesidades que pudiese tener al momento. Siguiendo con esta argumentación, le cuesta un poco más de trabajo decodificar mensajes que se le hacen con sentido directo cuando no son relativos a su contexto cercano, ocasionando frustración y conductas disruptivas que interpelan en el aprovechamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior, a más de ser parte de las peculiaridades del TEA, se incrementa debido a que las actividades que se desarrollan en su contexto áulico y las tareas enviadas a casa, no favorecen en la estimulación de habilidades asociadas al lenguaje. Asimismo, estas actividades, no atienden a la individualidad del estudiante, inhibiendo instrucciones claras que pudieran favorecer por medio de las mismas el desarrollo del lenguaje en casa, a la par del logro de otras destrezas.

En las clases sincrónicas, la familia cumple un rol fundamental al momento de acompañar al niño durante el proceso de aprendizaje. Sobre todo, su mamá, quien nunca lo deja de apoyar, motivar y orientar en las actividades y/o contenidos que se desarrollan dentro de cada clase, para que él dentro de la medida de lo posible alcance las destrezas deseadas. En este punto vale la pena señalar que la relación entre la docente de aula y la familia del niño es positiva, manteniendo un clima de confianza, respaldo y colaboración mutuo, en todo momento.

2.4. Operacionalización de la categoría de análisis

La operacionalización de la categoría de análisis, sirvió como base en la determinación de indicaciones observables para la identificación de las BAP, tal y como se muestra en la matriz 1, a continuación.

Matriz 1

Operacionalización de las categorías de análisis

Categoría	Definición	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
------------------	-------------------	----------------------	--------------------	---------------------



Operante intraverbal	El operante intraverbal es una respuesta verbal bajo el control de otro comportamiento verbal. Las palabras tienen relación intraverbal si frecuentemente sucedieron en forma conjunta en el tiempo de aprendizaje (Skinner, 1957, p. 86).	Elaboración de los mensajes.	<ul style="list-style-type: none">- Elabora mensajes orales.- Elabora mensajes gestuales (mímica, gestos).- Utiliza recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	<ul style="list-style-type: none">- Guía de observación.- Guía de preguntas a los padres de familia.- Guía de preguntas a la docente.
		Forma de transmitir los mensajes.	<ul style="list-style-type: none">- Utiliza códigos lingüísticos.- Utiliza códigos gestuales.	<ul style="list-style-type: none">- Guía de observación.- Guía de preguntas a los padres de familia.- Guía de preguntas a la docente.
		Decodificación del mensaje.	<ul style="list-style-type: none">- Comprende los mensajes que recibe por vía oral.- Comprende los mensajes a través de gestos.- Mantiene contacto visual con su interlocutor.- Comprende los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa.	<ul style="list-style-type: none">- Guía de observación.- Guía de preguntas a los padres de familia.- Guía de preguntas a la docente.
		Significado y sentido del mensaje y la respuesta.	<ul style="list-style-type: none">- Decodifica los mensajes con sentido directo.- Es capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto.- Comprende las emociones que le transmiten los otros a través de palabras.- Comprende las emociones que le	<ul style="list-style-type: none">- Guía de observación.- Guía de preguntas a los padres de familia.- Guía de preguntas a la docente.



		transmiten los otros a través de gestos o mímicas.	
Los reforzamientos de las conductas verbales recibidas aumentan la posibilidad de apreciar la conducta en el futuro.	-	Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta siempre. - Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta algunas veces. - No se aprecia la conducta.	- Guía de observación. - Guía de preguntas a los padres de familia. - Guía de preguntas a la docente.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

Con la finalidad de recopilar información relacionada a la operante intraverbal, se utilizaron técnicas e instrumentos de carácter cualitativo.

La observación directa, fue la primera técnica que se aplicó dentro de la investigación al sujeto de estudio; a la que Hernández et al. (2006) exponen que consiste en el registro metódico, confiable y válido de conductas y comportamientos. Para efectuar la misma, se realizó una guía de observación (Anexo 1) al niño, que tuvo como propósito caracterizar el estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.

Seguidamente, se empleó la entrevista, técnica de recolección de datos que Albert (2007) define como un encuentro verbalizado entre dos sujetos en donde se manifiestan conductas tanto verbales como no verbales. Para ejecutar esta técnica, se materializaron dos guías de preguntas, la primera estuvo dirigida a la docente del aula (Anexo 2) y la segunda a los padres de familia del sujeto de estudio (Anexo 3), con el propósito de caracterizar el estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.

Para el análisis de la información se usaron tres técnicas. En un primer momento, la triangulación teórica, que a palabras de Arias (2000) es una valoración de la utilidad, la experimentación de supuestos y teorías que se contraponen. La misma, se llevó a cabo dentro del capítulo uno con la intención de contrastar criterios de diversos autores respecto al objeto de estudio.



Asimismo, se utilizó la triangulación de datos, misma que Aguilar y Borroso (2015) consideran como el empleo de diversas fuentes y estrategias de información, que posibilita cotejar la misma tras su recopilación. Esta, se ejecutó dentro de la investigación con la finalidad de contrastar los diferentes registros que se obtuvieron a partir de la observación sistemática.

Finalmente, se aplicó la triangulación metodológica, a la que Aguilar y Borroso (2015) describen como la utilización de diferentes métodos dentro de una propia investigación, con el objetivo de recabar datos para confrontar los resultados obtenidos, examinando disimilitudes y coincidencias. La triangulación referida se implementó con la intención de comparar la información recogida a través de la aplicación de las dos entrevistas y el resultado conclusivo dado a partir de la triangulación de datos de la observación sistemática.

En tanto, para el análisis de la información en la triangulación de datos, como en la metodológica, se empleó como instrumento la matriz de análisis.

2.6. Análisis de resultados (Barreras para el Aprendizaje y la Participación - Diagnóstico)

Para efectuar el análisis de datos de la recogida de información mencionada anteriormente, se utilizó en primera instancia la triangulación de datos que permitió contrastar los registros obtenidos por la observación sistemática. Es importante señalar que a pesar de que la práctica preprofesional tuvo una duración de ocho semanas, sólo se logró observar seis semanas, pues la primera semana fue de organización de la práctica y, la última semana, el sujeto de estudio no asistió por motivos de salud.

Matriz 2

Triangulación de datos

Indicadores	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Resultado de la triangulación de datos
Elabora mensajes orales	Los mensajes orales que elabora no suelen contener más de 3 o 4 palabras.	En ocasiones los mensajes orales que elabora son poco fluidos, sobre todo cuando se refieren a preguntas indirectas.	Se observa que el estudiante elabora mensajes orales cortos y con escasa elocuencia.	Algunas veces se aprecian dificultades para coordinar y organizar las palabras al momento de elaborar mensajes orales.	Se ha visualizado que el estudiante cuando se encuentra en compañía de su representante mejora la fluidez de sus mensajes orales; no así cuando el	Los mensajes orales siguen siendo abreviados y con poca fluidez de palabras, sobre todo cuando utiliza palabras que no están dentro de su léxico regular.	El estudiante elabora mensajes orales cortos que no sobrepasan las 3 o 4 palabras. Estos mensajes, asimismo, carecen de elocuencia, presentando dificultades al momento de organizar las



					representante no lo acompaña en cierta parte de la clase.		palabras para hablar.
Elabora mensajes gestuales (mímica, gestos)	Se observa que el estudiante elabora mayormente mensajes gestuales faciales cuando quiere denotar tristeza o incomodidad por algo que esté sucediendo en clases.	Él es capaz de elaborar mensajes gestuales sin dificultades.	Cuando elabora mensajes gestuales se ha notado que inhibe un poco los mensajes orales, es decir, no combina estos.	No se observan inconvenientes en la elaboración de mensajes que impliquen gestos en el niño.	Se observa que el niño elabora mensajes gestuales a lo largo de las clases con bastante frecuencia.	Se continúa apreciando que el estudiante elige como primera opción para dar a conocer cómo se siente y transmitir emociones, elaborar gestos.	El estudiante elabora mensajes gestuales cotidianamente sin mayores dificultades.
Utiliza recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes	No se observa que el niño utilice recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	No se observa que el niño utilice recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	No se observa que el niño utilice recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	No se observa que el niño utilice recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	No se observa que el niño utilice recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	No se observa que el niño utilice recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	No utiliza recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.
Utiliza códigos lingüísticos	Los códigos lingüísticos que utiliza el	El estudiante aún no utiliza códigos	En ocasiones, cuando utiliza códigos	Se observa que la mayor parte del tiempo el	Aunque está iniciando el proceso de	Los códigos lingüísticos orales que utiliza	Los códigos lingüísticos que utiliza el



	niño son más bien orales.	escritos, puesto que recién está iniciando el proceso de lecto escritura.	lingüísticos orales, estos suelen presentar incongruencias y ser cortos.	estudiante solo utiliza códigos lingüísticos orales.	lectoescritura, el estudiante no utiliza hasta el momento ningún código lingüístico escrito.	el niño son más inteligentes cuando los realiza en clases de Lengua y Literatura.	estudiante actualmente son orales. Aún no emplea códigos lingüísticos escritos, a pesar de ya haber iniciado el proceso de lecto escritura.
Utiliza códigos gestuales	Se observa que el estudiante utiliza códigos gestuales al inicio y final de cada clase (hola-adiós).	El estudiante utiliza códigos gestuales en clases, sobre todo cuando quiere denotar enojo o frustración por determinado hecho que no es de su gusto.	No se encuentran problemas en el empleo de mensajes gestuales por parte del estudiante.	Los códigos gestuales son la forma que el estudiante tiene para exteriorizar su estado emocional a lo largo de las clases.	El estudiante no combina códigos gestuales y orales. Si desea transmitir sentimientos, o saludar, siempre lo hace por medio de los gestos, para el resto, elabora mensajes orales.	En el transcurso de las clases se nota que el estudiante no elige como primera opción usar códigos gestuales.	No se visualizan inconvenientes por parte del estudiante para utilizar códigos gestuales; aunque utiliza más estos para expresar emociones y saludos.
Comprende los mensajes que recibe por vía oral	El estudiante comprende los mensajes verbales con cierta dificultad. Se observa que la	La comprensión de los mensajes por vía oral del estudiante no suele ser	Se continúa observando que para que el estudiante comprenda los mensajes, se le debe repetir	Cuando los mensajes llevan implícito contenido que no es referente al presente, su comprensión se	Se nota que tiene mayor comprensión de los mensajes que recibe por vía oral, por	No entiende mensajes u órdenes abstractas en clase. Su comprensión sigue siendo	La comprensión de los mensajes que recibe el niño por vía oral, suele presentar inconvenientes, sobre todo



	docente debe repetirle las órdenes mínimo dos veces.	rápida. En la clase de Lengua y Literatura se incrementa la dificultad de comprensión de mensajes verbales.	mismo de dos a tres veces. El no comprender inmediatamente hace que se frustre y esa acción repercute en su conducta a lo largo de la clase.	ve afectada, por lo que no lleva a efecto lo que se le está solicitando.	parte de su mamá; pues es ella quien le repite en ocasiones con otras palabras lo que quiere decir la docente cuando da alguna orden y el niño no entiende.	lenta, por lo que la docente debe repetirle lo mismo dos veces o recurrir a otros recursos de carácter visual.	cuando estos mensajes no tienen referencia directa al presente o llevan contenido abstracto. Asimismo, es necesario en ocasiones, repetirle las órdenes mínimo dos veces.
Comprende los mensajes a través de gestos	No tiene dificultades para interpretar lo que las personas le quieren comunicar mediante gestos.	Se observa que en ocasiones comprende a la docente lo que comunica por los gestos y otras veces no.	En las clases se ha notado que entiende mejor los gestos que hace su mamá, no así los de la docente o algún video que se le presente.	Los mensajes de gestos faciales como de felicidad, asombro, enojo, etc., son más fáciles de entender por el estudiante que cuando se le quiere comunicar algo mediante gestos corporales que incluya movimientos de manos, pies, etc.	En ocasiones el niño se observa que se confunde cuando la docente le quiere transmitir algún mensaje a través de gestos.	El estudiante necesita tiempo para comprender los mensajes a través de los gestos faciales y corporales.	El niño necesita tiempo para comprender mensajes a través de gestos. Se ha notado mayor rapidez de comprensión en gestos faciales (movimientos en el rostro) que en gestos corporales (movimientos de manos, pies, etc.).
Mantiene contacto	El estudiante no dirige su	Se observa que el	El contacto visual del	La mayor parte del tiempo suele	Cuando la docente le	Se le dificulta mantener el	El contacto visual del



visual con su interlocutor	mirada a la persona que le está comunicando algo.	estudiante tiene contacto visual cuando su mamá le habla algo, más no en clases con la docente y sus compañeros.	estudiante varía durante las clases. Suele mantener el contacto visual cuando le interesa el tema que se está tratando en clases.	tener la mirada perdida, a pesar de que se le esté dirigiendo la palabra o tratando de llamar su atención.	pide que mire cierta acción que está explicando en la pizarra, suele mirar por un período no mayor a 5 segundos y nuevamente pierde el contacto visual.	contacto visual con su interlocutor. Se continúan observando preferencias en cuanto a quien mira cuando le hablan y a quién no.	estudiante con su interlocutor es selectivo y se prolonga en un rango de tiempo aproximado de cinco a diez segundos; después de esto muestra una mirada “perdida”.
Comprende los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa	Se observa que no presenta dificultad en entender cuando se le presentan medios gráficos; sobre todo fotografías y dibujos.	En la mayoría de actividades de las clases, no se presencia el uso de mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa, por lo que cuando al niño se le comunica algo haciendo uso de los	El niño comprende más mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y usan medios gráficos, antes que gestuales, en donde necesita mayor tiempo para entender.	Comprende sin dificultad las instrucciones que se quieren dar mediante el uso de pictogramas en las órdenes de ciertas actividades.	Al momento de recibir un mensaje que incluyan recursos gráficos como palabras o letras, suele presentar dificultades.	Es capaz de comprender los mensajes apoyados en pictogramas, pero es importante que para que entienda inmediatamente, estos se deben haber trabajado con anterioridad durante la jornada de clases.	Los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa, son comprendidos por el niño la gran parte de las veces; sobre todo aquellos que traen implícitos medios gráficos como: fotografías, dibujos y pictogramas. Cuando estos mensajes presentan alguna



		mismos necesita un poco de tiempo para comprender de qué se trata.					letra, su comprensión es nula.
Decodifica los mensajes con sentido directo	En ocasiones, el niño interpreta los mensajes que realiza la docente con sentido directo; sobre todo al inicio de las clases.	Al momento de decodificar los mensajes con sentido directo, el estudiante suele tomarse un tiempo corto para comprender lo que se le dice.	En la mayoría de momentos de las clases, el niño es capaz de decodificar con sentido directo los mensajes que expresa tanto la docente como su mamá.	Le cuesta un poco más de trabajo decodificar los mensajes con sentido directo cuando no son relativos a su contexto cercano.	Suele tener mayor habilidad para decodificar los mensajes que se le hacen con sentido directo dentro de actividades de su interés.	No se visualizan dificultades mayores para que el niño decodifique mensajes que se le realicen con sentido directo.	No presenta mayores complicaciones para decodificar mensajes con sentido directo, aunque a veces, sí requiere de tiempo para hacerlo; y, se siente más seguro cuando estos están relacionados a su entorno cercano.
Es capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto	Se observan serias dificultades al momento de interpretar mensajes que tienen sentido indirecto implícitos.	Cuando se le comunica al estudiante mensajes con sentido indirecto su comprensión disminuye, quedándose sin la posibilidad	Al niño no poder decodificar mensajes que tengan sentido indirecto, la docente tiene que recurrir a otros recursos, sobre todo	Los mensajes con sentido indirecto siguen siendo incomprendidos por el estudiante en gran parte de las clases.	Es necesario puntualizar que no se ha escuchado que la mamá se comunique con él durante las clases empleando mensajes con	El estudiante no logra comprender hasta el momento mensajes que tengan sentido indirecto. Esto incrementa más en clases de matemáticas, en	No se observa que el niño decodifique mensajes que se le hagan con sentido indirecto. Es por esto que hay que recurrir a otros recursos, sobre todo gráficos,



		de emitir ninguna respuesta a lo que se le dice.	gráficos para que entienda.		sentido indirecto; al contrario, cuando el estudiante no entiende cuando la docente verbaliza algún mensaje indirecto, la mamá le intenta decir lo mismo al niño, pero, con otras palabras.	donde repercute tanto en su rendimiento académico como en su atención.	para que interprete lo que se le quiere decir.
Comprende las emociones que le transmiten los otros a través de palabras	No se aprecia dificultad por parte del estudiante para comprender las emociones que la docente quiere decir por medio de las palabras.	En ocasiones, el estudiante se confunde para interpretar las emociones positivas que comunica la docente a través de las palabras, lo que influye de forma desfavorable	Las emociones que transmiten la docente y el resto de sus compañeros de clase por medio de las palabras, suelen comprenderse por parte del niño, siempre y cuando esas palabras no sean complicadas.	Cuando las palabras que utiliza la docente para transmitir algún sentimiento en particular al estudiante, no forman parte de su léxico común, demora más en comprender.	Comprende con leves dificultades las emociones transmitidas por otras personas a través de las palabras. Lo anterior se evidencia en el tiempo que tarda en contestar.	No se observan inconvenientes por parte del niño para que entienda emociones básicas que le transmitan otros sujetos por medio de palabras.	No se aprecian inconvenientes significativos por parte del estudiante para comprender las emociones que le transmiten otros por medio de las palabras.



		en su atención.					
Comprende las emociones que le transmiten los otros a través de gestos o mímicas	La comprensión de las emociones transmitidas por otros mediante gestos no presenta ningún inconveniente.	No se observan dificultades por parte del estudiante para interpretar la felicidad, tristeza, dolor, etc., que le transmiten otros a través de sus gestos.	Cuando se le presenta al estudiante un video educativo interactivo, donde los personajes transmiten emociones a través de mímicas o gestos, se observa que le llama más la atención, lo que hace entender en sus gestos o conversaciones posteriores que comprende de mejor manera lo que se está tratando en el medio audiovisual.	A veces entiende las emociones que otros le quieren decir por medio de gestos, pero otras veces, se le nota en la mirada incomprensión para descifrar lo que le quieren transmitir.	Se nota en la mirada del estudiante, de vez en cuando, que se toma un poco de tiempo para descifrar el sentir que la docente le desea comunicar por medio de gestos sobre todo corporales.	Algo particular a notar es que las emociones que transmiten otras personas, combinando gestos corporales y faciales, tiende a presentar mayores confusiones en el niño al momento de descifrar el mensaje.	En ocasiones suele presentar inconvenientes para comprender las emociones que le transmiten otros mediante los gestos. Se observa mayor dificultad para ejecutar esta acción cuando su interlocutor combina gestos fáciles, con gestos corporales.
Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta siempre	Se observa que algunas veces el niño aumenta la posibilidad de	En el niño es posible a veces aumentar la posibilidad	Se observa que, durante las clases de matemáticas, no se aprecia la	Cuando se observa al estudiante durante las clases, hay	Se ha notado que el niño aumenta la posibilidad de apreciar la	En ocasiones el estudiante aumenta la posibilidad de apreciar la	Tras distintos momentos donde se observó al niño entablar comunicación y



Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta algunas veces No se aprecia la conducta	apreciar la conducta tras solicitar algo o comunicar alguna necesidad.	de apreciar la conducta, sobre todo cuando se comunica con su mamá.	conducta, por lo tanto, no hay acceso al reforzar.	posibilidad de apreciar conducta algunas veces, sobre todo cuando hay insistencia por parte de la docente.	conducta siempre que encuentra estímulos durante las horas clase.	conducta tras señalar una emoción o solicitar algún requerimiento de parte del mismo.	ser hablante-oyente-reforzador, se puede decir que algunas veces aumenta la posibilidad de apreciar la conducta.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Consecutivamente, se usó la técnica de la triangulación metodológica, para comparar la información recogida a través del resultado conclusivo dado a partir de la triangulación de datos de la observación sistemática y, la aplicación de las dos entrevistas.

Matriz 3

Triangulación metodológica

Indicadores	Guía de observación	Guía de preguntas a la docente	Guía de preguntas a los padres de familia	Resultado de la triangulación metodológica
Elabora mensajes orales	El estudiante elabora mensajes orales cortos que no sobrepasan las 3 o 4 palabras. Estos mensajes, asimismo, carecen de elocuencia, presentando dificultades al momento de organizar las palabras para hablar.	Él puede elaborar mensajes orales, pero normalmente son cortos. Además, no mantiene una conversación fluida.	Sí elabora mensajes orales, pero son cortos y no lo hace con fluidez.	Los mensajes orales que elabora el estudiante son cortos, es decir no exceden las cuatro palabras, y precisan de fluidez.
Elabora mensajes gestuales (mímica, gestos)	El estudiante elabora mensajes gestuales cotidianamente sin mayores dificultades.	Sí hace gestos, sin embargo, no lo hace para expresar lo que él necesita o desea. No tiene dificultades para elaborar mensajes gestuales donde exprese sus emociones.	Sí produce mensajes gestuales. Cuando está enojado, feliz o triste lo demuestra en su cara.	Él elabora mensajes gestuales cotidianamente, sobre todo para denotar alguna emoción o sentimiento del momento.
Utiliza recursos de la comunicación alternativa o aumentativa	No utiliza recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para	No he visto que utilice recursos distintos al lenguaje oral para crear mensajes.	No utiliza ningún recurso alternativo para comunicarse.	No utiliza ningún recurso de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar mensajes.



para elaborar los mensajes	elaborar los mensajes.			
Utiliza códigos lingüísticos	Los códigos lingüísticos que utiliza el estudiante actualmente son orales. Aún no emplea códigos lingüísticos escritos, a pesar de ya haber iniciado el proceso de lecto escritura.	El estudiante únicamente utiliza códigos orales de su propia lengua materna. Aún no lo hace de forma escrita porque se encuentra iniciando el proceso de escritura.	Sí, solo lo hace de forma oral y empleando su lengua materna.	El estudiante solamente utiliza códigos lingüísticos orales, en donde aplica su lengua materna.
Utiliza códigos gestuales	No se visualizan inconvenientes por parte del estudiante para utilizar códigos gestuales; aunque utiliza más estos para expresar emociones y saludos.	Sí he visto que el niño emplea gestos para comunicarse; sobre todo, cuando quiere transmitir desacuerdos sobre algo que se está diciendo.	Usualmente utiliza gestos cuando se comunica con la familia en la casa.	Usualmente utiliza códigos apoyados en los gestos para comunicar algo, sobre todo, cuando quiere hacer alusión a alguna emoción en específico.
Comprende los mensajes que recibe por vía oral	La comprensión de los mensajes que recibe el niño por vía oral, suele presentar inconvenientes, sobre todo cuando estos mensajes no tienen referencia directa al presente o llevan contenido abstracto. Asimismo, es necesario en ocasiones, repetirle las órdenes mínimo dos veces.	Él sí puede comprender los mensajes que se le dicen oralmente. Sin embargo, es necesario cuando se le dan órdenes complejas también hacer uso de mímicas para que comprenda mejor, porque si solo se queda en una orden oral, se le dificulta cumplir con lo que se le pide.	La comprensión de él cuando se le dice algo, no es inmediata. Es necesario repetirle tres o cuatro veces la misma orden.	La comprensión por parte del estudiante de mensajes que recibe por vía oral, suele presentar dificultades. En ocasiones ésta no es inmediata; y, cuando está relacionada a algo intangible hay que recurrir a otros recursos como las mímicas.
Comprende los mensajes	El niño necesita tiempo para	No considero que solo a través de	Sí entiende lo que se le quiere comunicar	A veces, el estudiante necesita tiempo para



a través de gestos	comprender mensajes a través de gestos. Se ha notado mayor rapidez de comprensión en gestos faciales (movimientos en el rostro) que en gestos corporales (movimientos de manos, pies, etc.).	los gestos el estudiante sea capaz de comprender el mensaje que se le quiere hacer saber. Es necesario que se combinen mensajes orales y gestuales.	cuando alguien le hace un gesto de cara triste o llora, etc., por alguna acción que haya tenido él.	entender lo que se le quiere comunicar usando simplemente los gestos.
Mantiene contacto visual con su interlocutor	El contacto visual del estudiante con su interlocutor es selectivo y se prolonga en un rango de tiempo aproximado de cinco a diez segundos; después de esto muestra una mirada “perdida”.	No he observado que conmigo, ni con sus compañeros mantenga contacto visual cuando se le está hablando.	Su contacto visual es muy selectivo, sólo lo hace en ciertas ocasiones y con las personas que él quiere.	El contacto visual que mantiene el niño con su interlocutor, es de forma selectiva; es decir, solo con aquellos de su círculo cercano.
Comprende los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa	Los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa, son comprendidos por el niño la gran parte de las veces; sobre todo aquellos que traen implícitos medios gráficos como: fotografías, dibujos y pictogramas. Cuando estos mensajes presentan alguna letra, su comprensión es nula.	No tiene ninguna dificultad para comprender mensajes que se le transmitan a través de imágenes, pictogramas, gestos, etc.	Sí comprende lo que quiere transmitir una imagen, dibujo, pictogramas o gestos. Pero, no comprende mensajes escritos aún.	La comprensión de los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa, no evidencia mayores dificultades en cuanto a recursos gráficos como gestuales; aunque, es necesario puntualizar que cuando se le presentan mensajes que contengan letras y/o palabras, no comprende al estar en este momento iniciando el proceso de lecto-escritura.



Decodifica los mensajes con sentido directo	No presenta mayores complicaciones para decodificar mensajes con sentido directo, aunque a veces, sí requiere de tiempo para hacerlo; y, se siente más seguro cuando estos están relacionados a su entorno cercano.	Le cuesta dificultad a veces interpretar mensajes que se relacionan a algo que está pasando en el momento, pero al final, tras algunas repeticiones, logra entender.	Usualmente no suele participar de forma activa en las conversaciones, pero sí lo hace, debe ser de algo que esté sucediendo en ese preciso momento.	Para decodificar mensajes con sentido directo, el estudiante normalmente requiere de un poco de tiempo, e incluso repetirle algunas veces para que interprete lo que se le dice.
Es capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto	No se observa que el niño decodifique mensajes que se le hagan con sentido indirecto. Es por esto que hay que recurrir a otros recursos, sobre todo gráficos, para que interprete lo que se le quiere decir.	En ocasiones él puede interpretar mensajes que tengan implícitos contenidos de algo que no tiene referencia inmediata, pero la respuesta que emita a los mismos es selectiva.	No interpreta ningún mensaje referido a algún suceso que haya pasado hace tiempo, por lo que no puede responder preguntas como: ¿Cuándo es navidad?, o ¿qué le pasó a tu prima el sábado?, etc.	Actualmente, no es capaz de decodificar ningún mensaje que se le haga con sentido indirecto.
Comprende las emociones que le transmiten los otros a través de palabras	No se aprecian inconvenientes significativos por parte del estudiante para comprender las emociones que le transmiten otros por medio de las palabras.	Si he percibido que no tiene dificultades para comprender cuando alguien le transmite una emoción positiva o negativa a través de las palabras, pues él entiende y reacciona de acuerdo a lo que se le dice.	Sí, cuando alguien de la familia le dice algo en otro tono de voz, él entiende si esa persona se encuentra bravo, triste, asustado, etc.	Comprende sin complicaciones las emociones que le transmiten los otros a través de las palabras.
Comprende las emociones que le	En ocasiones suele presentar inconvenientes	No considero que comprenda en mis gestos una	Él entiende todas las emociones que le transmiten el resto	No siempre suele comprender las emociones que le



transmiten los otros a través de gestos o mímicas	para comprender las emociones que le transmiten otros mediante los gestos. Se observa mayor dificultad para ejecutar esta acción cuando su interlocutor combina gestos fáciles, con gestos corporales.	emoción que le estoy queriendo transmitir. Para que entienda que estoy feliz y estoy haciendo el gesto de carita feliz, tengo que guiarle y pedirle que descifre que quiere transmitir el gesto que estoy haciendo en mi rostro.	de la familia por los gestos que hagan en su cara. En casa he observado que él es más rápido para entender si una persona está enojada, que cuando está feliz, a través de los gestos faciales.	transmiten otros por medio únicamente de gestos o mímicas, es por ello que es necesario transmitir la emoción tanto gestual como oral.
Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta siempre Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta algunas veces No se aprecia la conducta	Tras distintos momentos donde se observó al niño entablar comunicación y ser hablante-oyente-reforzador, se puede decir que algunas veces aumenta la posibilidad de apreciar la conducta.	No considero que en el estudiante siempre exista conducta verbal; pues no creo que todas las veces que él hace un pedido a alguien lo haga con la intención de que exista una consecuencia mediada por otra persona, así que, a mi criterio, algunas veces hay posibilidad de apreciar la conducta.	Desde mi vivencia con él, no creo que conozca que cuando pide algo a mí o un hermano, lo haga esperando siempre que ocurra una consecuencia mediada por otra persona, es por ello que pienso que a veces se pudiera ver esta conducta en él.	Algunas veces hay posibilidad de apreciar conducta verbal en el estudiante.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

El proceso investigativo desplegado por las autoras de este trabajo, lleva a concluir que, las características de la operante intraverbal en el caso del niño con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador), están dadas por:

- 1) Elabora mensajes orales cortos y con poca fluidez.
- 2) Los mensajes gestuales que elabora suelen ser para denotar algún sentimiento.



- 3) No utiliza ningún recurso proveniente de la comunicación alternativa o aumentativa, al momento de elaborar mensajes.
- 4) Solamente utiliza códigos lingüísticos orales.
- 5) Usualmente emplea códigos gestuales para hacer alusión a una emoción que este sintiendo.
- 6) La comprensión de los mensajes que recibe a través de la vía oral, no es inmediata.
- 7) En ocasiones, necesita tiempo para entender lo que se le desea transmitir únicamente usando los gestos.
- 8) Su contacto visual con un interlocutor, es selectivo.
- 9) La comprensión de los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa, no presenta mayores inconvenientes. Sin embargo, cuando estos mensajes contienen letras y/o palabras, no las comprende, pues aún está iniciando el proceso de lecto-escritura.
- 10) Requiere un poco de tiempo y/o repeticiones, para que decodifique mensajes con sentido directo.
- 11) No es capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto.
- 12) Las emociones que le transmiten otros por medio de las palabras, las comprende sin inconvenientes.
- 13) Normalmente no suele comprender las emociones que le transmiten otros utilizando exclusivamente los gestos o mímicas.
- 14) Algunas veces es posible apreciar conducta verbal.

El diagnóstico antecedente, constituye un punto de partida para el desarrollo del siguiente capítulo que contempla el diseño de la propuesta, como principal resultado científico, en función de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en una primera instancia.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA PARA LA ESTIMULACIÓN DE LA OPERANTE INTRAVERBAL EN UN CASO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE LOS APORTES DEL CONDUCTISMO Y EL MÉTODO ABA

El actual capítulo se fragmenta en seis epígrafes. El primero, resume las características de la operante intraverbal encontradas en el caso con TEA, de las cuales se partirá para el desarrollo de la estrategia. Seguidamente, se establecen los fundamentos de la estrategia de intervención que se llevará a cabo a partir de los planteamientos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la misma. A continuación, se establece el objetivo general y los objetivos específicos que regirán la propuesta. El cuarto epígrafe presenta todas las actividades y acciones que se diseñaron en respuesta a los objetivos específicos planteados anteriormente, mismas que describen paso a paso cómo proceder para su ejecución. Luego, en el quinto epígrafe, se plantean una serie de consideraciones que se deberían tener en cuenta para poner en práctica las actividades y acciones. Y, finalmente, el sexto epígrafe detalla cómo realizar el proceso de monitoreo de la estrategia y su posterior evaluación como resultado.

3.1. Diagnóstico de la operante intraverbal en el caso de un estudiante con TEA

En respuesta al segundo objetivo específico planteado en la presente investigación, las características de la operante intraverbal en el caso de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador), son:

En relación a la elaboración de los mensajes, se puede decir que, el niño elabora mensajes orales cortos y con poca fluidez. Los mensajes gestuales que elabora suelen ser para denotar algún sentimiento. No utiliza ningún recurso proveniente de la comunicación alternativa o aumentativa, para elaborar mensajes.

Con respecto a la forma de transmitir los mensajes, el estudiante solamente utiliza códigos lingüísticos orales; empleando únicamente los códigos gestuales cuando desea hacer alusión a una emoción o sentimiento que esté sintiendo.

En cuanto a la decodificación de los mensajes, vale decir que la comprensión de mensajes que él recibe por vía oral, no suele ser inmediata. Asimismo, algunas veces, necesita tiempo para entender lo que alguien le desea transmitir usando únicamente los gestos. Su contacto visual con un interlocutor, suele ser selectivo.

Y, no presenta mayores inconvenientes para comprender mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa, siempre y cuando, estos no contengan letras y/o palabras.

Respecto al significado y sentido del mensaje y la respuesta, él necesita un poco de tiempo y/o repeticiones, para que decodifique mensajes con sentido directo. No suele ser capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto. Las emociones que le transmiten otros a través de las palabras, las comprende sin inconvenientes. Sin embargo, usualmente no suele comprender las emociones de otros cuando estas son transmitidas exclusivamente por gestos o mímicas. Por último, es esencial mencionar que, solo algunas veces es posible apreciar conducta verbal, en el estudiante.

Sobre la base del diagnóstico, la estrategia, que a continuación se presenta, está compuesta por cinco etapas. La primera, guarda relación con los fundamentos en los cuales se sustenta la misma. La segunda, dirigida al planteamiento de los objetivos de investigación. La tercera, expone la planificación de actividades y acciones que se han determinado. La cuarta, propone cómo se debe desarrollar la intervención de esas actividades y acciones planteadas anteriormente. Y, finalmente, la quinta etapa, está orientada a la evaluación de la estrategia.

3.2. Etapa de fundamentación de la estrategia

En este apartado, es oportuno iniciar desde la conceptualización de estrategia, a la que Valle-Lima (2007), establece como “un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permite dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación” (p. 169). Otra, es la apreciación de Toala et al. (2018), quienes mencionan que son el sistema de acciones y procedimientos, tanto mentales como físicos, que posibilitan la interactividad del individuo que aprende, y la correspondencia de colaboración con otros sujetos a lo largo de la interrelación, para llevar a cabo una tarea con la índole solicitada.

De igual forma, resulta importante indagar cómo se define la intervención por los diferentes autores en la literatura científica. En este sentido, Ander-Egg (1995) apunta que la intervención constituye el grupo de actividades ejecutadas de forma metódica, para operar sobre un elemento del contexto social con la finalidad de causar un efecto delimitado. Por otra parte, se encuentra el planteamiento de Corvalán (1997),



quien plantea que la intervención es la actividad coordinada de un conglomerado de sujetos frente a problemas no resueltos en el contexto desde el funcionamiento de base del mismo.

Vale la pena señalar que, no se encontró una definición de estrategia de intervención como sustento para la propuesta de esta investigación. Por lo cual, las autoras de este trabajo basándose en el fundamento teórico, anteriormente presentado, sistematizan que una estrategia de intervención constituye el conjunto de acciones y actividades llevadas a cabo de forma organizada, que se establecen para conseguir un determinado propósito, a partir de la participación cooperativa de un sujeto en específico y de otros actores que complementan el proceso.

Llegados aquí, es relevante decir que esta estrategia de intervención se fundamenta en el conductismo aplicado a la educación, mismo que ha conformado una fuerte tradición dentro de la Psicología Educativa, a partir de los primeros escritos de Skinner, que iniciaron con éxito desde finales de la década de los cincuentas hasta inicios de los años sesenta (Bijou, 1978). Esta corriente de la psicología enfatiza que cualquier conducta académica puede ser enseñada oportunamente, si se tiene una programación instruccional eficaz basado en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en el cómo serán reforzadas. En efecto, la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir depositar información (con excesivo y pormenorizado arreglo instruccional) sobre el alumno, la cual tendrá que ser adquirida por él.

Cabe señalar que lo anterior mencionado, hace referencia a que la enseñanza debe estar basada en consecuencias positivas (reforzamiento positivo) y en procedimientos de control negativos (como el reforzamiento negativo y la extinción de la conducta). Según Skinner (1970), en las instituciones escolares actuales, se atiende a la primera de esas funciones, por ende, es necesario hacer de los alumnos personas creativas y respetar su propia individualidad. De acuerdo con este autor, la tecnología de la enseñanza, inspirada en este enfoque, puede contribuir fructíferamente a estos fines.

No obstante, es importante considerar que los criterios para elaborar los objetivos conductuales son tres: mencionar la conducta observable que se pretende que logre el alumno, señalar los criterios de ejecución de las mismas y, mencionar las condiciones en que debe ser realizada la conducta de interés.

Los objetivos permiten claridad al docente y al alumno sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje respectivamente, dan lugar a una planificación y diseño instruccional adecuados y, permiten



obviar las formas de evaluación. En este sentido, se dice que los objetivos son elementos esenciales de todo proceso instruccional.

El aprendizaje, por su parte, es entendido de manera descriptiva como “un cambio estable en la conducta” o como diría Skinner (1976) “un cambio en la probabilidad de la respuesta” (p. 22). A partir de ello, si es de nuestro interés lograr que un alumno adquiera o incremente (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, dentro de los cuales el más importante es el reforzamiento. De acuerdo con los criterios conductistas, cualquier conducta puede ser aprendida, ya que considera la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales (Pozo, 1989).

La presente estrategia se fundamenta en los tres principios del conductismo y el método ABA que a continuación se presentan:

1. Principio de reforzamiento: es el cambio de estímulo que sigue a una respuesta e incrementa la frecuencia futura de ese tipo de conducta en condiciones similares. El cambio de estímulo puede ser inmediato u ocurrir unos segundos después de la conducta. Asimismo, puede consistir en la presentación de un reforzador (reforzamiento positivo) o la retirada de un estímulo antecedente (reforzamiento negativo) (Cooper et al., 2019).
2. Principio de castigo: consiste en el cambio de estímulo que sigue a una respuesta y reduce la frecuencia futura de ese tipo de conducta en condiciones similares. El cambio de estímulo puede ser inmediato u ocurrir unos segundos después de la conducta. De igual forma, puede consistir en la presentación de un castigo o estímulo aversivo (castigo positivo) o la retirada de un reforzador que estaba presente previamente (castigo negativo) (Cooper et al., 2019).
3. Principio de extinción: es la interrupción de la contingencia respuesta-reforzador después de un proceso de reforzamiento y, como resultado de dicha manipulación, la frecuencia de esa conducta disminuye en el futuro (Cooper et al., 2019).

De los principios conductuales mencionados anteriormente, se deriva un conjunto de procedimientos y técnicas conductuales que han sido empleadas extensivamente, para educar (moldeamiento), mantener (programas de reforzamiento intermitente), controlar (control de estímulos, guía física, igualación a la



muestra) y decrementar conductas (extinción, reforzamientos de conductas alternativas, tiempo fuera, etc.) (Sulzer y Mayer, 1983).

A modo de conclusión, los conductistas conciben a la enseñanza como un arreglo simple de las contingencias de reforzamiento y consideran que, siendo eficientes en el arreglo, se puede enseñar cualquier tipo de conducta. El alumno es visto como un ser pasivo aislado, cuya participación se encuentra fuertemente restringida por programas altamente estructurados y controles ambientales-escolares sofisticados. El maestro a su vez se concibe como un profesional conductual que realiza arreglos contingenciales para incrementar conductas deseables y disminuir las indeseables. Finalmente, la evaluación psicoeducativa que realizan los conductistas, se basa en el uso de herramientas para medir el comportamiento objetivo, las cuáles pudieran ser, pruebas pedagógicas.

3.3. Etapa de planteamiento de objetivos

3.3.1. Objetivo general

Estimular la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador) desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*), a través de una estrategia de intervención logopédica.

3.3.2. Objetivos específicos

- Incrementar el repertorio verbal para que elabore mensajes orales con mayor fluidez, a través de actividades que desarrollen el vocabulario.
- Mejorar la comprensión de los mensajes orales y gestuales, por medio de actividades de seguimiento de instrucciones verbales y expresivas.
- Potenciar el contacto visual a través de recursos auditivos y visuales llamativos.
- Reforzar la decodificación de mensajes con sentido directo a través de preguntas dirigidas.
- Desarrollar la decodificación de mensajes con sentido indirecto, mediante actividades de inferencias verbales.
- Dinamizar la conducta verbal por medio de técnicas propias de ABA.



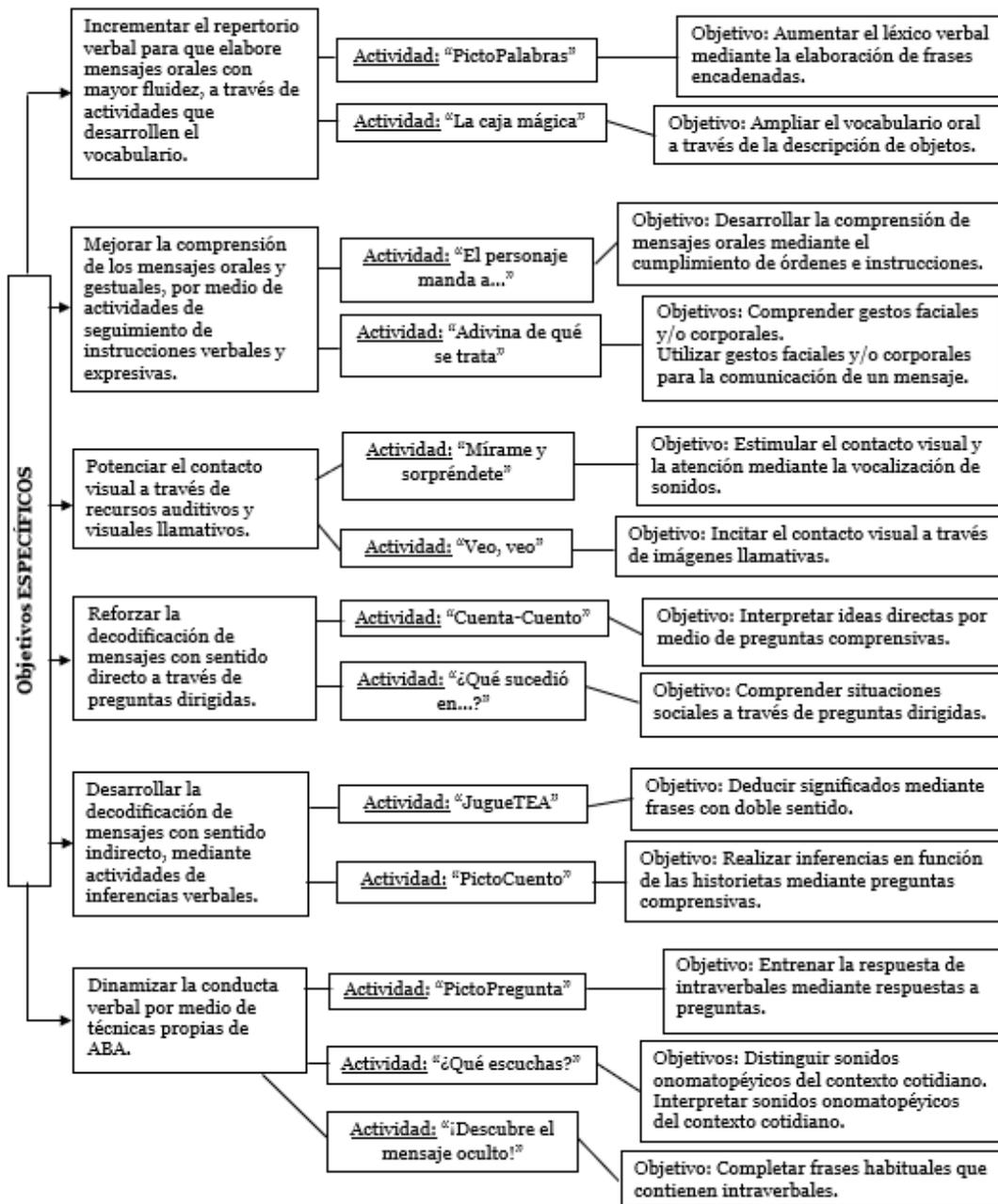
3.4. Etapa de planificación de actividades y acciones

La siguiente estrategia de intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en un caso con TEA, contiene 13 actividades, distribuidas en dos actividades para cada uno de los cinco primeros objetivos específicos, y tres actividades para el último objetivo; tal y como se muestra en la figura 1, seguidamente.



Figura 1

Esquema de la distribución de actividades y acciones



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo del primer objetivo específico: incrementar el repertorio verbal para que elabore mensajes orales con mayor fluidez, a través de actividades que desarrollen el vocabulario; se consideró conveniente el planteamiento de las siguientes actividades.

Figura 2

Actividad: "PictoPalabras"

Actividad "PictoPalabras"	
Objetivo	Aumentar el léxico verbal mediante la elaboración de frases encadenadas.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Colocar los pictogramas previamente impresos y plastificados sobre la mesa. 2) La persona encargada de llevar a cabo la actividad, comenzará diciéndole al niño una frase corta relacionada a algún tema del contexto común del estudiante. Esta frase se le presentará en conjunto con los pictogramas. 3) El estudiante tendrá que repetir la frase dicha con anterioridad por la persona, y posteriormente ir incrementando palabras a la misma con ayuda de los pictogramas presentados.
Ejemplo	<p><u>Ejemplo 1:</u> Adulto: Hoy visitaré a la abuela y comeré dulces. Niño: Hoy visitaré a la abuela y comeré dulces <i>y chocolate</i>. Niño: Hoy visitaré a la abuela y comeré dulces, chocolate <i>y frutas</i>. Niño: Hoy visitaré a la abuela y comeré dulces, chocolates, frutas <i>y canguil</i>. Niño: Hoy visitaré a la abuela y comeré dulces, chocolates, frutas, canguil <i>y pan</i>.</p> <p><u>Ejemplo 2:</u> Adulto: En la tienda puedo comprar ropa. Niño: En la tienda puedo comprar ropa <i>y zapatos</i>. Niño: En la tienda puedo comprar ropa, zapatos <i>y agua</i>. Niño: En la tienda puedo comprar ropa, zapatos, agua <i>y toallas</i>. Niño: En la tienda puedo comprar ropa, zapatos, agua, toallas <i>y teléfonos</i>.</p> <p>(*) : Las palabras que se encuentran en cursiva, representan las nuevas adiciones al texto.</p>
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas (Anexo 4). • Impresora. 	Técnica: Observación.



<ul style="list-style-type: none"> • Tijeras. • Plastificador o cinta adhesiva. 	Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Actividad: "La caja mágica"

Actividad "La caja mágica"	
Objetivo	Ampliar el vocabulario oral a través de la descripción de objetos.
Desarrollo	<p>1) Con la caja previamente decorada, la persona encargada de llevar a cabo la actividad, insertará en su interior los objetos seleccionados. Se recomienda un mínimo de 10 objetos que se encuentren en el entorno inmediato del niño.</p> <p>2) Posteriormente, se le pedirá al niño que introduzca su mano y por medio del tacto seleccione un objeto.</p> <p>3) Luego, se le solicitará que lo toque, y sin aún sacarlo se le harán preguntas relativas a su inferencia sobre el objeto. En caso de que el niño no responda las preguntas abiertas que se le hagan, se recurrirá a ayudarlo con interrogantes de opción múltiple, pues de esta manera se evitará que el niño se frustre por no contar con el léxico necesario para describir el objeto.</p> <p>4) Una vez lograda la fase, se le pedirá que saque el objeto de la caja y compruebe finalmente de qué se trataba.</p> <p>5) Finalmente, se le motivará a crear una oración acerca del objeto extraído, empleando las descripciones previamente establecidas por él.</p>
Ejemplo	<p><u>Preguntas abiertas relativas al objeto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué textura tiene? • ¿Qué tamaño tiene? • ¿Para qué crees que sirva? • ¿De qué color crees que sea? <p><u>Preguntas de opción múltiple relativas al objeto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es suave o duro? • ¿Es grande o pequeño? • ¿Servirá para comer, jugar o vestirse? • ¿Será de un color oscuro o claro?
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Caja de cartón. • Papel de colores o tela. 	Técnica: Observación.



<ul style="list-style-type: none"> • Tijeras. • Marcadores. • Objetos cotidianos variados (peluche, vaso, camiseta, foco, lápiz, libro, mochila, etc.). 	Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para la realización del segundo objetivo específico: mejorar la comprensión de los mensajes orales y gestuales, por medio de actividades de seguimiento de instrucciones verbales y gesticuladas; se consideró oportuno el planteamiento de las siguientes actividades.

Figura 4

Actividad “El personaje manda a...”

Actividad “El personaje manda a...”	
Objetivo	Desarrollar la comprensión de mensajes orales mediante el cumplimiento de órdenes e instrucciones.
Desarrollo	<p>1) La persona encargada de llevar a cabo la actividad seleccionará una caricatura que le agrade al niño, y la tendrá a su lado de modo que sea el personaje quién enuncie las órdenes.</p> <p>2) Esta caricatura o personaje, haciendo uso de su nombre, emitirá una frase que será empleada previo a la orden o instrucción que se le desea comunicar al niño, misma que deberá ser cumplida en el menor tiempo posible por él.</p> <p>La instrucción puede contener un mensaje simple o compuesto.</p> <p>(*): Para incentivar la participación del estudiante, se le podrá ofrecer recompensas como estrellas de logro, que acumulándolas ofrezcan una recompensa.</p>
Ejemplo	<p><u>Personaje “Rayo Mcqueen”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rayo Mcqueen pide que... levantes los brazos y saltes tres veces. • Rayo Mcqueen pide que... traigas un zapato de color rojo. • Rayo Mcqueen pide que... cuentes hasta el número cinco. <p><u>Personaje “Ratón Pérez”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El ratón Pérez pide que... digas las vocales. • El ratón Pérez pide que ... dibujes una casa. • El ratón Pérez pide que ... grites tu nombre y busques un libro.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación



• Caricatura o personaje (títere o impresa).	Técnica: Observación. Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).
----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

Actividad “Adivina de qué se trata”

Actividad “Adivina de qué se trata”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender gestos faciales y/o corporales. • Utilizar gestos faciales y/o corporales para la comunicación de un mensaje.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) La persona encargada de llevar a cabo la actividad, deberá pedirle al niño que seleccione una categoría (animales o acciones). 2) Luego, se colocará enfrente del niño y le pedirá que sostenga en su frente el conjunto de pictogramas que forman parte de la categoría seleccionada. 3) Posteriormente, la persona encargada deberá pararse frente al niño y realizar la mímica facial y/o corporal según corresponda a la imagen que se esté presentando, con la finalidad de que el niño a través de esos gestos adivine el nombre del animal o acción que está sosteniendo. Para ello, la persona encargada, pudiera contar con un cronómetro establecido en un minuto, en donde se contabilice cuántos pictogramas adivinó el niño en ese tiempo. 4) Una vez finalizada la actividad, se sugiere intercambiar los roles.
Ejemplo	<p><u>Categoría de animales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perro: mímica de ladrido o mover la cola. • Pato: mímica de cómo camina un pato. • Rana: mímica del salto de una rana. <p><u>Categoría de acciones</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Barrer: mímica moviendo la escoba. • Cantar: mímica sosteniendo un micrófono y haciendo gestos orales. • Comer: mímica sosteniendo una cuchara con dirección a la boca.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas (Anexo 5). • Impresora. 	Técnica: Observación.



<ul style="list-style-type: none">• Tijeras.• Plastificadora o cinta adhesiva.• Cronómetro (opcional).	Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para la ejecución del tercer objetivo específico: potenciar el contacto visual a través de recursos auditivos y visuales llamativos; se consideró conveniente el planteamiento de las siguientes actividades.

Figura 6

Actividad “Mírame y sorpréndete”

Actividad “Mírame y sorpréndete”	
Objetivo	Estimular el contacto visual y la atención mediante la vocalización de sonidos.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">1) La persona encargada de realizar la actividad deberá pintarse el rostro utilizando colores llamativos. Luego procederá a cubrirse la cabeza con una tela.2) Posteriormente, deberá emitir sonidos relativos a los medios de transporte o animales, llamando así la atención del niño. Eso propiciará que él busque con su mirada de dónde proviene el sonido.3) Luego de que el niño haya direccionado su mirada hacia la persona que está provocando el ruido, ésta procederá a destaparse el rostro mostrando, así los colores ocultos que lleva en la cara.4) Se continuará con las mismas indicaciones empleando otros sonidos.
Ejemplo	El adulto se pintará el rostro con la forma de un carro, empleando colores llamativos como: azul, rojo, amarillo. Y vocalizará el sonido de un carro como el pito.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Pinturas para la cara.• Pinceles.• Tela.	Técnica: Observación. Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 7

Actividad “Veo, veo”

Actividad “Veo, veo”	
Objetivo	Incitar el contacto visual a través de imágenes llamativas.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) La persona encargada de llevar a cabo la actividad tendrá impresa la hoja de trabajo en la que consta varias figuras de ojos de diferentes tamaños y colores, así como también un molde el cuál se podrá utilizar como máscara para colocarse en sus ojos. 2) Luego, deberá recortar por las líneas entrecortadas los círculos que simulan ojos, para que posteriormente utilice ese espacio para colocar sus ojos. 3) Seguidamente, la persona encargada, se colocará la hoja en su rostro simulando una máscara, y mediante instrucciones claras le pedirá al niño que mire o señale los ojos que se le indican que corresponden a la descripción que está dando, logrando así establecer contacto ocular. <p>La persona no deberá estar estática en un solo lugar, sino más bien moverse para que el niño la siga con su mirada.</p>
Ejemplo	<p><u>Órdenes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por favor, señala los ojos de color verde. • Mira los ojos que pestañean en la hoja. • Por favor, señala los ojos de color negro. • Mira los ojos que están cerrados.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de trabajo (Anexo 6). • Impresora. • Tijeras. 	<p>Técnica: Observación. Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para la concreción del cuarto objetivo específico: reforzar la decodificación de mensajes con sentido directo a través de preguntas dirigidas; se consideró oportuno el planteamiento de las siguientes actividades.

Figura 8

Actividad “Cuenta-Cuento”

Actividad “Cuenta-Cuento”



Objetivo	Interpretar ideas directas por medio de preguntas comprensivas.	
Desarrollo	<p>1) La persona encargada de llevar a cabo esta actividad le reproducirá al niño el audio-cuento seleccionado para trabajar en esa ocasión.</p> <p>2) Una vez que el estudiante haya escuchado y visualizado el audio-cuento, la persona encargada, le socializará algunas preguntas comprensivas con sentido directo, que deberá responder en función de lo observado.</p> <p>3) Se le pudiera brindar en caso de que fuera necesario al principio, ayudas visuales que reproduzcan la escena o situación que se le está preguntando para que lo recuerde y pueda responder.</p>	
Ejemplo	<p><u>Preguntas para el Audio-Cuento: “El zapatero y los duendes”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacía el zapatero? • ¿Dónde se quedaba dormido el zapatero? • ¿Qué compró el zapatero con el dinero que recibió como pago por los zapatos vendidos? • ¿Quiénes ayudaban a terminar el trabajo al zapatero? • ¿Cuántos duendecillos ayudaban al zapatero? <p><u>Preguntas para el Audio-Cuento: “Mamá quiero un perrito”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué deseaba tener Pablo desde muy pequeño? • ¿El perrito de quién cuidaría Pablo? • ¿Cómo se llamaba el perrito de los vecinos? • ¿Qué necesitaba Pablo para pasear con Bob por la calle? • ¿A dónde llevó Pablo y su papá al perrito cuando estaba enfermo? <p><u>Preguntas para el Audio-Cuento: “¿Quién se ha comido mis calcetines?”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le gusta hacer a Ágata y su hermano? • ¿Qué le robaron a Ágata y su hermano? • ¿De quién era el pelo que encontraron en su casa? • ¿Cuál era el monstruo que se comió los calcetines y el gorro? 	
	Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora. • Links de los videos (Anexo 7). • Parlante. 	<p>Técnica: Observación.</p> <p>Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Figura 9

Actividad “¿Qué sucedió en...?”

Actividad “¿Qué sucedió en...?”	
Objetivo	Comprender situaciones sociales a través de preguntas dirigidas.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">1) La persona encargada de llevar a cabo la actividad, le leerá al niño la situación social seleccionada, mostrándole asimismo la imagen que la representa.2) Posterior a ello, la persona encargada le realizará preguntas con sentido directo al estudiante en relación a lo relatado de la situación social. Para este momento de las interrogantes, la imagen deberá ser visible en todo momento para el niño.
Ejemplo	<p><u>Preguntas para la situación social: “En la biblioteca, hablamos bajito”</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué les dijo la bibliotecaria a los niños?• ¿Quién está en el rincón de la lectura leyendo en calma? (Señala con tu dedo en la imagen).• ¿Quiénes conversan y se ríen en la biblioteca? <p><u>Preguntas para la situación social: “Espera tu turno”</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ¿A quién le pregunta la profesora las tablas de multiplicar? (Señala con tu dedo en la imagen).• ¿Qué están haciendo el resto de niños de la clase?• ¿Qué les dice la profesora a los niños? <p><u>Preguntas para la situación social: “En vez de pelear, hablemos”</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Quién se enojó con Nuria? (Señala con tu dedo en la imagen).• ¿Por qué Lucía le quiere pegar a Nuria?• ¿Qué le dice el profesor a Lucía? <p><u>Preguntas para la situación social: “No quiero que me pinchen”</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ¿A qué fue la doctora al aula de Rafael?• ¿Cómo reaccionaron los niños ante la noticia de la vacuna? (Señala con tu dedo en la imagen).• ¿Quién de los niños fue el primero en vacunarse?
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Situaciones sociales y láminas visuales (Anexo 8).• Impresora.• Plastificadora o cinta adhesiva.	Técnica: Observación. Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo del quinto objetivo específico: desarrollar la decodificación de mensajes con sentido indirecto, mediante actividades de inferencias verbales; se consideró conveniente el planteamiento de las siguientes actividades.

Figura 10

Actividad “JugueTEA”

Actividad “JugueTEA”	
Objetivo	Deducir significados mediante frases con doble sentido.
Desarrollo	1) En un primer momento, se colocará encima de una mesa las tarjetas que contienen las frases con doble sentido en conjunto con sus ilustraciones. 2) Se le indicará al niño una tarjeta a la vez. Para ello, la persona encargada de llevar a cabo la actividad, deberá leer la frase en voz alta y mostrarle las ilustraciones a partir de las cuales el niño, deberá determinar a cuál de ellas hace referencia el enunciado.
Ejemplo	<u>Frases con doble sentido:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Casi me muero del susto. Significado: me he asustado mucho. • Me he quedado en blanco. Significado: se me ha olvidado. • Lágrimas de cocodrilo. Significado: llorar sin sentimiento. • Tomar el pelo. Significado: bromear. • Llevarse como el perro y el gato. Significado: pelear con alguien. • Me hierve la sangre. Significado: estar enojado. • Se me hace la boca agua. Significado: pensar en algo rico de comer. • Se le pegaron las sábanas. Significado: llegar tarde a un sitio por la mañana / no consigue despertar.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
• Tarjetas con frases de doble sentido e ilustraciones (Anexo 9).	Técnica: Observación.



<ul style="list-style-type: none"> • Impresora. • Plastificadora o cinta adhesiva. 	Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 11

Actividad “PictoCuento”

Actividad “PictoCuento”	
Objetivo	Realizar inferencias en función de las historietas mediante preguntas comprensivas.
Desarrollo	1) El/la encargado de llevar a cabo la actividad proyectará el picto-cuento seleccionado para trabajar con el niño. 2) Una vez que el estudiante haya escuchado y visualizado el picto-cuento, la persona encargada, le realizará algunas preguntas comprensivas que deberá responder a partir de inferencias que él haya realizado en función de lo observado.
Ejemplo	<p><u>Preguntas para el Picto-Cuento: “La rana pirata”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo hubieras reaccionado tú ante la lluvia de meteoritos? • ¿Por qué crees que la rana pirata quería atrapar la estrella azul? • ¿Cuál crees que hubiera sido la reacción de la rana pirata si no hubiese conseguido la estrella azul? <p><u>Preguntas para el Picto-Cuento: “Las pelusas se mudan de casa”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué piensas que la familia pelusa se iba a mudar de casa? • ¿Qué hubiera pasado si Pelusín no saltaba el globo pinchado? • ¿Crees que Pelusín estaba triste por mudarse a otra casa? <p><u>Preguntas para el Picto-Cuento: “El dragón chef”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué querría el dragón chef echar pimienta sobre el maíz? • ¿Cuál sería tu reacción si te quedas dentro de una montaña de palomitas de maíz? • ¿Piensas que el dragón corrió peligro cuando la parrilla se llenó de fuego?
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Computadora. • Links de los videos (Anexo 10). • Parlante. 	Técnica: Observación. Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para la realización del sexto objetivo específico: dinamizar la conducta verbal por medio de técnicas propias de ABA; se consideró oportuno el planteamiento de las siguientes actividades.

Figura 12

Actividad “PictoPregunta”

Actividad “PictoPregunta”	
Objetivo	Entrenar la respuesta de intraverbarles mediante respuestas a preguntas.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1) La persona encargada de llevar a cabo la actividad, colocará dentro de una bolsa láminas que representen a un contexto en específico. 2) El niño deberá elegir al azar una lámina. 3) Luego, se procederá a realizarle preguntas en función al contexto determinado.
Ejemplo	<p><u>Contextos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hogar. • Escuela. • Comunidad. <p><u>Tipos de preguntas que se le pueden hacer según el contexto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hogar: ¿con quién vives?, ¿cómo se llaman tus padres?, ¿cuál es tu rutina desde que te despiertas?, ¿a qué hora te duermes?, ¿en qué lugar de la casa haces los deberes?, ¿quiénes van a tu casa a visitarte?, ¿cómo se llama tu mascota?, ¿cómo es tu casa?, ¿dónde vives?, ¿qué hay cerca de tu casa?, ¿dónde trabaja tu mamá?, ¿cuál es la profesión de tu papá? • Escuela: ¿cómo se llama tu profesora?, ¿dónde está ubicada tu aula?, ¿cuál es el nombre de tu escuela?, ¿quién se sienta cerca de ti?, ¿qué asignatura te gusta más?, ¿qué haces en el recreo?, ¿qué días vas a la escuela?, ¿en qué transporte vas a la escuela?, ¿qué haces en la escuela?, ¿con qué ropa vas a la escuela?, ¿a qué hora terminas clases? • Comunidad: ¿cómo se llama tu mejor amigo?, ¿dónde queda el parque?, ¿a qué hora sales a jugar?, ¿qué es lo que más te gusta de tu barrio?, ¿qué días pasa el recolector de basura?, ¿cómo se llama tu barrio?, ¿en qué parroquia de la ciudad queda tu barrio?
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Láminas de los contextos (Anexo 11). • Impresora. 	Técnica e instrumento de evaluación
	Técnica: Observación.



<ul style="list-style-type: none"> • Tijeras. • Plastificadora o cinta adhesiva. • Bolsa o funda. 	Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Figura 13

Actividad “¿Qué escuchas?”

Actividad “¿Qué escuchas?”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir sonidos onomatopéyicos del contexto cotidiano. • Interpretar sonidos onomatopéyicos del contexto cotidiano.
Desarrollo	<p>1) La persona encargada de llevar a cabo la actividad, reproducirá el audio de los sonidos onomatopéyicos.</p> <p>2) Luego, se le pedirá al niño que adivine el nombre de la acción u objeto que está produciendo el sonido.</p> <p>(*): A pesar de que el uso del audio que reproduce los sonidos onomatopéyicos es conveniente, también la persona encargada de la actividad podría reproducir los sonidos.</p>
Ejemplo	<p><u>Ejemplo de sonidos que se pueden reproducir y respuestas que se pueden esperar del niño:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonido (achís): él dirá que el sonido hace referencia a un estornudo. • Sonido (bum): él dirá que el sonido hace referencia a una explosión. • Sonido (chucu, chucu): él dirá que el sonido hace referencia a un tren. • Sonido (bla-bla-bla): él dirá que el sonido hace referencia a hablar. • Sonido (jajaja): él dirá que el sonido hace referencia a reír. • Sonido (ñam-ñam): él dirá que el sonido hace referencia a comer.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Computadora. • Link del audio (Anexo 12). • Parlante. 	<p>Técnica: Observación.</p> <p>Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Figura 14

Actividad “¡Descubre el mensaje oculto!”

Actividad “¡Descubre el mensaje oculto!”	
Objetivo	Completar frases habituales que contienen intraverbales.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none">1) En la mesa, colocar las frases que se desea que él niño complete, acompañado de sus respectivos pictogramas.2) La persona encargada de llevar a cabo la actividad, le leerá al niño las frases en voz alta, respetando las ausencias de palabras. Mientras realiza esta acción, deberá ir colocando sobre la mesa los pictogramas que van describiendo la frase.3) Cuando exista la pausa, el niño dirá en voz alta la palabra que completa la frase y colocará el pictograma correspondiente para continuar la oración.4) En caso de que el niño no pueda completar la frase, con la palabra indicada, se le podrá brindar al principio niveles de ayuda, en donde la persona encargada le dirá dos palabras posibles, y él elegirá la más acorde.
Ejemplo	<p><u>Frases:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Necesito la ... para abrir la puerta.• En el día sale el ... y en la noche sale la ...• Mamá sopla las ... de su torta.• Los niños juegan en el ...• Escribo con el ...• Las flores están en el ...• Papá me lee un ... cada noche antes de dormir.• El ratón se comió el ...• Tengo cinco dedos en la ...• Veo las noticias en el ...• Coloco la ropa sucia en el ...• Los bomberos apagan el ... con una ... <p><u>Respuestas esperadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Llave.• Sol – Luna.• Velas.• Parque.• Lápiz.• Jardín.• Cuento.• Queso.



	<ul style="list-style-type: none">• Mano.• Televisor.• Cesto.• Fuego – Manguera.
Recursos	Técnica e instrumento de evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Hoja de trabajo (Anexo 13).• Impresora.• Tijeras.• Plastificadora o cinta adhesiva.	Técnica: Observación. Instrumento: Registro anecdótico (Anexo 14).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.5. Etapa de intervención de las actividades y acciones

En vista de que la presente propuesta solo queda a nivel de diseño, es pertinente proporcionar algunas consideraciones a tener en cuenta por la persona que lleve a cabo el desarrollo de las actividades y acciones, con el propósito de contribuir en la estimulación de la operante intraverbal en el niño con TEA.

- El ambiente en el cual se desarrollen las actividades, deberá estar libre de estímulos externos que ocasionan distracciones en el niño.
- Se debe promover un espacio de respeto y confianza con el niño, para crear un ambiente favorable en el desarrollo de las actividades, que repercutan en el aprovechamiento de las mismas.
- Es recomendable realizar dinámicas previas a la actividad, que llamen la atención del niño y lo interesen por lo que vendrá a continuación. Para ello, la persona encargada de llevar a cabo la actividad podría realizar movimientos aleatorios (aplaudir una vez, encogerse de hombros, girar su cuerpo, sacar la lengua, mover los brazos, entre otros) para que el niño imite estas acciones.
- Es necesario que al niño se le anticipen las actividades que se van a llevar a cabo durante cada sesión, previniendo que surja la ansiedad en él por lo desconocido.
- La persona encargada de llevar a cabo la actividad, debe considerar las preferencias e intereses del niño, con el objetivo de incrementar su concentración a lo largo del desarrollo de la misma.
- La persona encargada de realizar la actividad, debe utilizar un lenguaje claro y comprensible con el niño, en el que se le expliquen detalladamente los pasos que contiene la actividad que se va a desarrollar. Dándole a conocer además con qué objetivo se va a llevar a cabo la actividad y los beneficios que tendrá para él.

- Se deberá reforzar los logros alcanzados por el niño a lo largo de la actividad. Esto podría ser mediante la tabla de recompensas, que tiene como objetivo reconocer el trabajo eficiente y conducta positiva que tuvo el niño en el desarrollo de la actividad. Una vez completada la tabla, se le podría retribuir al niño con alguna recompensa de su agrado, alternando las mismas para evitar que el niño pierda el interés por esta gratificación.

3.6. Etapa de evaluación de la estrategia

La presente estrategia debe ser evaluada desde dos aristas. En un primer momento, es importante monitorizar el progreso del estudiante en el transcurso de las actividades, pues esto permitirá luego poder apreciar el resultado que se obtuvo a partir de la aplicación sistemática de las mismas.

Para realizar el monitoreo del progreso y comportamiento del niño a lo largo de la actividad, se aplicará la técnica de la observación, materializada a través de un registro anecdótico (Anexo 14) que se establecerá como una anotación sistemática, en la que se dejará constancia de cada uno de los sucesos ocurridos, cuando se emplee una actividad que integra la estrategia.

Antes que nada, en este instrumento, se colocará el nombre completo del niño, seguido del nombre de la actividad que se ejecutará, la cual aparece al inicio de cada una de las tablas que contemplan su desarrollo. Luego, se transcribirá textualmente el objetivo al que responde la actividad a llevarse a cabo. A continuación, se colocará el número de veces en la cual la actividad se ha realizado, por ejemplo: si es la segunda vez que se aplica la misma, se escribirá el número dos, y así sucesivamente según sea el caso. De igual manera, en la fecha de registro, se escribirá el día, mes y año en el que se lleva a cabo la anotación; así como también, el lugar en el que se va a observar y ejecutar la actividad. Esto último tiene especial connotación porque podría influir en la conducta que manifieste el sujeto.

En la primera sección titulada “Registro de la actividad”, se detallará minuciosamente todos los logros y/o dificultades acontecidas por el niño en el desarrollo de la actividad. Por ejemplo, en el campo de “logros” se podría colocar que: el niño mantuvo contacto visual e interés a lo largo de los dos primeros tercios de la actividad. Y, en el apartado de “dificultades”, por ejemplo: el niño no consiguió comprender los pictogramas presentados que hacían relación a la comunidad. Al final de esta parte, se encuentra un espacio destinado a las “recomendaciones”, en donde se podrá sugerir las acciones que se deberían tomar en consideración la



próxima vez que se aplique la misma actividad, con la finalidad de obtener mejores resultados y/o contribuir a la superación de las dificultades detalladas anteriormente.

En la segunda sección titulada “Registro de conducta”, se reconocerá el comportamiento que ha tenido el estudiante a lo largo de la actividad. Para que este registro sea fiable y objetivo, es necesario describir con exactitud las conductas significativas que conlleven validez social; como, por ejemplo: aquellas figuran una amenaza a la seguridad o salud del niño o de los que están a su alrededor; las conductas que representen alta posibilidad en el logro de la intervención; y, las que suceden con frecuencia o cuando existe participación externa de personas que él conoce o desconoce.

Dentro del apartado de “antecedente”, se detallará lo que ocasionó la conducta en el niño, por ejemplo: el niño está armando un castillo con los pictogramas, y la docente le pide los pictogramas para comenzar la actividad. Luego, en la parte de “conducta”, se describirá la reacción que provocó el antecedente en el niño, por ejemplo: el niño grita y patalea. A continuación, en el aparte de “consecuencia” es necesario puntualizar lo sucedido después de la conducta previa, por ejemplo: la docente le retira los pictogramas sin hacer caso a los gritos y pataletas, y cuando el niño está tranquilo, la docente le dice que no se debe gritar o patalear y que ante esa acción ya no se ganará una estrella hoy en la tabla acumulativa de recompensas.

En cuanto al casillero de “función”, se pormenorizará las razones por las cuales se sostiene la conducta del sujeto. Para ello, se caracteriza la conducta teniendo en cuenta los siguientes tipos de función existentes:

- **Tangible:** Cuando un niño con TEA presenta un problema de conducta porque desea un alimento, objeto o autoestimulación que se le va a retirar, que no se le da o que se le bloquea.
- **Escape:** Cuando un niño con TEA quiere impedir que ocurra un estímulo irritante, lo que ocasione que huya de la situación.
- **Atención:** Cuando un niño con TEA presenta un problema de conducta para llamar la atención de otra persona externa.
- **Autoestimulación:** Esta función no se encuentra mediada por otra persona, ya que depende de una estimulación sensorial que pudiera ser táctil, vestibular, visual o auditiva.
- **Problemas de conducta respondientes:** Son aquellos problemas de conducta que subyacen de la consecuencia dada (Tu Conducta, 2020).



Lo determinado previamente, permitirá establecer la probable intervención que se pudiese implementar en relación con la conducta disruptiva que el individuo presentó.

Por último, al final del instrumento, se encuentran dos apartados. En el primero se colocará el nombre del observador que aplicó la actividad; y, en el segundo casillero, la relación o parentesco que tiene esa persona con el sujeto.

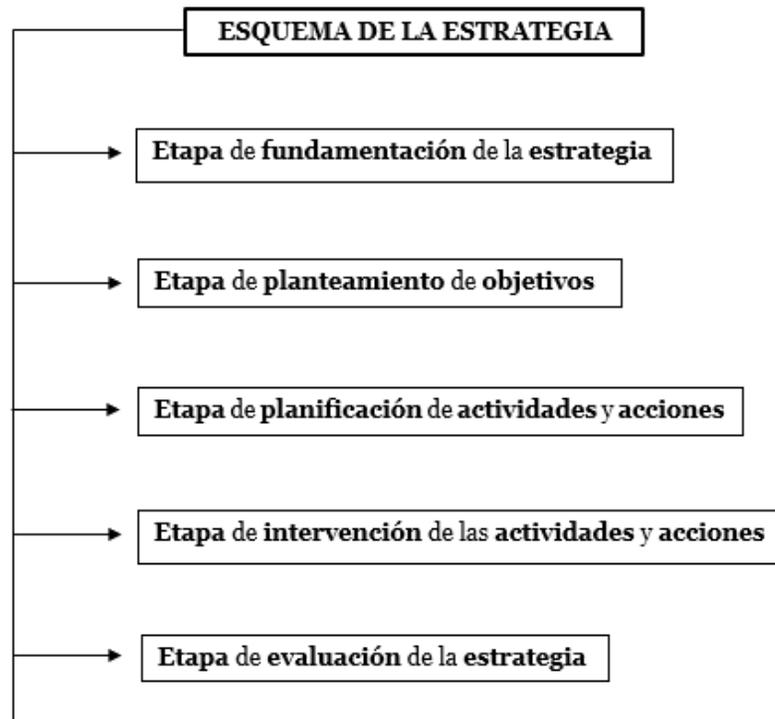
En segunda instancia, para evaluar la estrategia de intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador) desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*), se sugiere emplear la técnica de la observación, a través de la lista cotejo (Anexo 15), con la intención de verificar los resultados obtenidos por el estudiante a partir de la aplicación de la estrategia de intervención logopédica.

Después de todo lo expresado en líneas anteriores, es sustancial mencionar que la presente estrategia de intervención se puede realizar no solo desde el ámbito logopédico; sino también desde el contexto escolar y familiar del niño. Haciendo referencia al contexto escolar, se pudiera desarrollar las actividades propuestas dentro del horario de clase, involucrando no solo la participación del sujeto de estudio; sino también la de sus compañeros que de una u otra manera se verán beneficiados. Y, visto desde el contexto familiar, como complemento a las destrezas trabajadas en las terapias de lenguaje.



Figura 15

Esquema de la estrategia



Nota. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En el presente estudio, se arribaron a las siguientes conclusiones, mismas que responden de forma pertinente a cada uno de los objetivos establecidos en esta investigación:

1. Se identificaron los fundamentos teóricos acerca de la intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en niños con Trastorno del Espectro Autista desde los aportes del conductismo y el método ABA, los cuales enfatizan en la importancia de adquirir habilidades comunicativas que le posibiliten al sujeto no solo interrelacionarse con su contexto a través de estímulos verbales sin tener referencia inmediata visual de lo que se está dialogando; sino también, promover actitudes que inciten al crecimiento independiente del niño en su vida diaria.



2. La caracterización del estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” evidencia que el niño elabora mensajes orales cortos y con poca fluidez. La comprensión de mensajes orales que recibe, no suele ser inmediata. De igual forma, en ocasiones, requiere tiempo para entender lo que otra persona le desea comunicar usando únicamente los gestos. Su contacto visual al momento de entablar una conversación, suele ser selectivo. Para que decodifique mensajes con sentido directo, necesita tiempo o incluso recurrir a repeticiones. No es capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto y, sólo en ciertas ocasiones, es posible apreciar conducta verbal, en él.
3. La estrategia de intervención logopédica para la estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” desde los aportes del conductismo y el método ABA, se fundamenta en tres principios del conductismo (reforzamiento, castigo y extinción). De igual manera, responde a un objetivo general, el cual se subdivide en seis objetivos específicos, que se materializan a través de 13 actividades y acciones caracterizadas por ser concretas, debido a que responden a las singularidades y necesidades del estudiante, con el propósito de fomentar una eficaz estimulación de la operante intraverbal. Asimismo, permite que el niño, tenga un papel activo a lo largo del proceso de desarrollo de las mismas, favoreciendo significativamente su implicación e interés por lo que se plantea. Además, es una estrategia que incentiva la evaluación durante su proceso y como resultado, a través de dos instrumentos (registro anecdótico y lista de cotejo) de la investigación cualitativa que propician estas acciones. Por último, posibilita que no solo se trabaje desde el ámbito logopédico; sino también, desde el escolar y familiar.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a la investigación desarrollada, se exponen las recomendaciones siguientes:

- Implementar y evaluar la propuesta de intervención logopédica para estimular la operante intraverbal, acatando los criterios que conforman su diseño.
- Crear un manual que recopile las actividades propuestas en la estrategia de intervención logopédica para estimular la operante intraverbal, destinadas a el/la logopeda, el/la docente y la familia con el propósito de sistematizar la información y guiar el proceso.



- Considerar que, si se aplica la propuesta de intervención en otro sujeto, es imprescindible realizar un análisis de línea base y evaluar su estado actual de la operante intraverbal, haciendo uso de los instrumentos de investigación previamente diseñados, así como también tomar en cuenta sus intereses particulares y necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://core.ac.uk/download/pdf/51407836.pdf>
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGrawHill.
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”. *Cognition*, 21, 37-46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010027785900228>
- Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1998). *Autismo una guía para padres*. Editorial Alianza.
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, (57), 101 – 120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280160.pdf>
- Belloso-Díaz, C. (2016). *La generación de episodios verbales novedosos. La emergencia de intraverbales complejas y simétricas en función del aprendizaje de intraverbales simples y tactos*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=79573>
- Belloso-Díaz, C. y Pérez-González, L. (2015). Effect of Learning Tacts or Tacts and Intraverbals on the Emergence of Intraverbals About Verbal a Categorization. *The Psychological Record*, 65(4), 749-760. <https://doi.org/10.1007/s40732-015-0145-0>
- Bijou, S. (1978). Lo que la psicología puede ofrecer a la educación. En Bijou, S. y Rayek, E. (Eds.), *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. Editorial Trillas.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language*. Cambridge University Press.
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 208-220. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615418016.pdf>



- Centeno, E. y Dellagiovanna, G. (2019). Conducta Verbal en el Campo del Autismo. *Psyciencia*.
[https://www.academia.edu/40131537/Conducta Verbal en el Campo del Autismo](https://www.academia.edu/40131537/Conducta_Verbal_en_el_Campo_del_Autismo)
- Cooper, J., Heron, T. y Heward, W. (2017). *Análisis Aplicado de Conducta* (1era ed.). ABA.
- Cooper, J., Heron, T. y Heward, W. (2019). *Análisis Aplicado de Conducta* (2da ed.). ABA.
- Colombo, M. (2016). ABA en el tratamiento del Autismo. *PSYCIENCIA*. <https://www.psyciencia.com/surge-analisis-conductual-aplicado-los-trastornos-autismo/>
- Corvalán, J. (1997). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. CPU.
- Crissien, E., Fonseca, A., Núñez, N., Noguera, L. y Sánchez, L. (2017). Características sensoriomotoras en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 12(5), 164-169.
http://www.revhipertension.com/rlh_12_5_2017/3caracteristicas_sensoriomotoras.pdf
- Cruz, J. (1986). *Teorías del aprendizaje y tecnología de la enseñanza*. Editorial Trillas.
- Díaz, M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (14).
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_DIAZ_2.pdf
- Enríquez, I. (2018). *Trastornos del Espectro Autista: Estudio de un caso y propuesta de intervención logopédica*. [Trabajo de Fin de Grado de Logopedia, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31119>
- Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010
- Gómez, J., Sánchez, S., Tamarit, J., Brioso, A. y Dorrego, E. (1995). *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica.
- Greer, R. y Ross, D. (2014). *Análisis de la conducta verbal. Cómo inducir y expandir nuevas capacidades verbales en niños con retrasos en el lenguaje*. Editorial Grupo5.
- Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F. y Quiroz, N. (2017). Nuevas tecnologías: Puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Scielo*, 35 (3), 247-258.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082017000300247



- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). McGrawHill. https://www.academia.edu/19094794/LIBRO_metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri_2006_ocr
- Hervás, A. y Sánchez, L. (s.f). Autismo. Espectro autista. https://www.sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_autismo_espectro_autista.pdf
- Identificar problemas de conducta en Autismo (6 de abril de 2020). Tu Conducta. <https://www.tuconducta.com/autismo-infantil/autismo-problemas-de-conducta>
- Lipkens, O., Hayes, S. y Hayes, L. (1993). Longitudinal study of the development of derived relations in an infant. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(2), 201-239. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096583710325?via%3Dihub>
- López, C. y Larrea, M. (2017). Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 203-214. <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2018/03/Autismo-en-Ecuador.-Autism-in-Ecuador.pdf>
- Lozano, T. (2013). Características del comportamiento en niños autistas diagnosticados en el Hospital Pediátrico Universitario “Juan Manuel Márquez”. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*, 10(2). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=45302>
- Maldonado, M. (2020). Estímulos compuestos, tactos puros e impuros e intraverbales: Un estudio experimental de sus implicaciones en la conducta verbal. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/20972>
- Martos, J. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: Otra forma de aprender*. CEPE.
- May, R. y Dymond, S. (2013). Brief report: Effects of tact training on emergent intraverbal vocal responses in adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 996-1004. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22923037/>
- Michael, J. (1984). Verbal Behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42(3), 363-376. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jeab.1984.42-363>
- Montagud, N. (s.f.). Método ABA: características, funcionamiento y objetivos en terapia. Un resumen acerca del método ABA, muy usado en psicoterapia y en el ámbito educativo. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/clinica/metodo-aba>



- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 505-510. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L. y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev. Neurol*, 50(3), 77-84. <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdSo3So77.pdf>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders NIDCD. (2015). Etapas del desarrollo del habla y el lenguaje. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/etapas-del-desarrollo-del-habla-y-el-lenguaje>
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 231-347. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf
- Ortega, A. (2020). El uso de tecnologías de la información y la comunicación en el tratamiento conductual de niños con TEA: una revisión sistemática. [Trabajo de grado, Psicología]. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24019/El%20uso%20de%20tecnologias%20de%20la%20informacion%20y%20la%20comunicacion%20en%20el%20tratamiento%20conductual%20de%20ninos%20con%20TEA%20una%20revision%20sistemica.pdf?sequence=1>
- Partington, J. y Bailey, J. (1993). Teaching intraverbal behavior to preschool children. *The Analysis of Verbal Behavior*, 11, 9-18. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2748553/>
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Rev. Pediatr Aten Primaria*, (8), 679-93. <http://archivos.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Petursdottir, A., Ólafsdóttir, A. y Aradóttir, B. (2008). The effects of tact and listener training on the emergence of bidirectional intraverbal relations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 411-415. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18816979/>
- Piñeros-Ortiz S. y Toro-Herrera S. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Rev Fac Med*, 60(1), 60-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v60n1/v60n1a07.pdf>
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata.
- ¿Qué es el método ABA? ¿Cómo funciona? (9 de junio de 2015). *Lovaas Foundation*. <https://lovaasfoundation.es/es/blog/26-blog-general/391-%C2%BFqu%C3%A9-es-el->



[m%C3%A9todo-aba-%C2%BFc%C3%B3mo-funciona-aqu%C3%AD-os-acercamos-una-breve-introducci%C3%B3n.html](#)

- Reynolds, G. (1977). *Compendio de condicionamiento operante*. Editorial ECCSA.
- Riviere, A. y Martos, J. (1997). *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. IMSERSO-APNA.
- Riviere, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Editorial Autor Editor.
- Rueda, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(3), 1021-1041. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003409.pdf>
- Sazo, J. (2019). Intervención en habilidades de formas y funciones comunicativas en un sujeto con Trastorno del Espectro Autista: Estudio de caso único. *UCMaule*, (56), 81-89. <http://doi.org/10.29035/ucmaule.56.81>
- Skinner, B. (1957). *Conducta Verbal*. Editorial Trillas México. http://www.conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b%20f%20skinner%20conducta%20verbal.pdf
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Editorial Labor.
- Skinner, B. (1976). ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje? En Catania, A. (Ed.), *Investigación contemporánea en conducta operante*. Editorial Trillas.
- Smith, T. y Eikeseth, S. (2011). Ivar Lovaas: pionero del análisis del comportamiento aplicado y la intervención para niños con autismo. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 375–378. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1162-0>
- Soto, R. (1994). *Un sistema alternativo en la enseñanza del lenguaje a niños con autismo: Comunicación Total*. [Tesis de Licenciatura, en Educación Primaria]. Universidad de Costa Rica.
- Soto, R. (2002). El síndrome Autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026105>
- Soto, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 7(2), 1-16. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44770212.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.). Editorial Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3era ed.). Editorial Morata.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books.

- Sulzer, B. y Mayre, G. (1983). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. Editorial Trillas.
- Sundberg, M y Partington, J. (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. AVB Press.
- Sundberg, M. y Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. *Behaviour Modification*, 25(5), 698-724.
<https://www.researchgate.net/publication/11775626> The Benefits of Skinner's Analysis of Verbal Behavior for Children with Autism
- Sundberg, M., y Sundberg, C. (2011). Intraverbal Behavior and Verbal Conditional Discriminations in Typically Developing Children and Children with Autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 23–43. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3139559/>
- Toala, J., Loor, C. y Pozo, M. (2018, del 19 al 21 de abril). *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo* [conferencia]. IV Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Guayaquil, Ecuador.
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf>
- Valle-Lima, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. ICCP.
- Vargas, M. y Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*. 26(2), 44-58.
<https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Villadeamigo, G. (13 de marzo de 2021). Conducta Verbal. *Aprendizaje ABA*.
<https://aprendizajeaba.com.ar/blog/conducta-verbal>
- Vives, C. (2005). Intervención Conductual en un caso de Retraso Mental. *Revista Análisis y Modificación de Conducta*, 31(139), 629-649.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22244/2153-6228-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN

Guía de Observación

Objetivo: Caracterizar el estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.



#	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	OBSERVACIÓN
1	Elaboración de los mensajes	Elabora mensajes orales.	
		Elabora mensajes gestuales (mímica, gestos).	
		Utiliza recursos de la comunicación alternativa o aumentativa para elaborar los mensajes.	
2	Forma de transmitir los mensajes	Utiliza códigos lingüísticos.	
		Utiliza códigos gestuales.	
3	Decodificación del mensaje	Comprende los mensajes que recibe por vía oral.	
		Comprende los mensajes a través de gestos.	
		Mantiene contacto visual con su interlocutor.	
		Comprende los mensajes apoyados en la comunicación aumentativa y alternativa.	
4	Significado y sentido del mensaje y la respuesta	Decodifica los mensajes con sentido directo.	
		Es capaz de decodificar mensajes con sentido indirecto.	
		Comprende las emociones que le transmiten los otros a través de palabras.	
		Comprende las emociones que le transmiten los otros a través de gestos o mímicas.	
5	Los reforzamientos de las conductas verbales recibidas aumentan la posibilidad de apreciar la conducta en el futuro	Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta siempre.	
		Aumenta la posibilidad de apreciar la conducta algunas veces.	
		No se aprecia la conducta.	

Anexo 2. GUÍA DE PREGUNTAS A LA DOCENTE

Guía de Preguntas a la Docente

Objetivo: Caracterizar el estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.



1. ¿El estudiante es capaz de expresarse oralmente? ¿Existe algún momento en que se le dificulta esta acción?
2. ¿El estudiante puede expresarse utilizando gestos (mímica)? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿lo hace en algún momento en específico o cotidianamente mientras se comunica?
3. ¿El niño se comunica con usted empleando otras formas distintas al lenguaje oral? Si es así, ¿con qué frecuencia lo hace? ¿Cuándo eso sucede usted logra entender lo que está tratando de comunicar?
4. ¿El estudiante utiliza recursos alternativos para comunicarse y transmitir mensajes (tableros comunicativos, plataformas digitales, etc.)? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Este constituye el único medio con el que él se comunica con sus semejantes o solo en ocasiones determinadas lo utiliza?
5. ¿Cómo transmite usualmente los mensajes el estudiante (oralmente, de forma escrita)?
6. ¿Emplea palabras de su lengua materna al comunicarse?
7. ¿Ha observado si el niño se frustra cuando trata de comunicarse? ¿Cómo lo expresa?
8. ¿Cómo es la comprensión por parte del estudiante cuando recibe mensajes por vía oral? Por ejemplo, órdenes sencillas como: “ponte el abrigo” u órdenes complejas como: “ponte el abrigo y tráeme los zapatos”.
9. Desde su perspectiva, ¿El estudiante es capaz de comprender mensajes por medio de gestos? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Ha notado cuáles son aquellos gestos que no se le hacen tan fácil comprender cuando alguien le quiere comunicar algo?
10. ¿El estudiante mantiene contacto visual con su interlocutor cuando se comunica? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Lo hace en todo momento o solo en ciertas ocasiones?
11. ¿El niño logra comprender mensajes tanto gráficos como: dibujos, imágenes, pictogramas, palabras, letras; como gestuales: gestos, mímica o signos manuales?
12. ¿El estudiante interpreta los mensajes que se le hacen con sentido directo? Por ejemplo, para qué participe activamente en una conversación, ¿Es necesario que la temática sea referente a algo que esté ocurriendo en ese momento?



13. ¿Jordán es capaz de interpretar mensajes con sentido indirecto? Es decir, ¿Hacerse una representación mental y hablar de algo que sucedió en algún momento del pasado, a lo que no tiene referencia inmediata? Por ejemplo, ¿Cuándo es tu cumpleaños? ¿Dónde queda tu casa?
14. ¿El niño comprende las emociones que le transmiten los otros a través de las palabras?
15. ¿El niño comprende las emociones que le transmiten los otros a través de gestos o mímicas?
16. ¿El estudiante entiende siempre lo que usted le dice? ¿Cómo lo sabe?
17. Entendiendo, que la conducta verbal es el comportamiento de un sujeto cuando se comunica cuyo reforzamiento está mediado por la intervención de otra persona; por ejemplo: si él le dice a su mamá “¿me podrías servir un poco de jugo?”, y con ello consigue que le pongan jugo en su vaso, esta consecuencia estaría mediada por otra persona, entrando de esta manera la conducta verbal. A partir de esto, ¿en el niño es posible siempre apreciar conducta verbal?

Anexo 3. GUÍA DE PREGUNTAS A LOS PADRES DE FAMILIA

Guía de Preguntas a los Padres de Familia

Objetivo: Caracterizar el estado actual de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.

1. ¿El niño es capaz de expresarse oralmente? ¿Existe algún momento en que se le dificulta esta acción?
2. ¿Su hijo puede expresarse utilizando gestos (mímica)? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Lo hace en algún momento en específico o cotidianamente mientras se comunica?
3. ¿Su hijo se comunica con usted empleando otras formas distintas al lenguaje oral? Si es así, ¿Con qué frecuencia lo hace? ¿Cuándo eso sucede usted logra entender lo que está tratando de comunicar?
4. ¿El niño utiliza recursos alternativos para comunicarse y transmitir mensajes (tableros comunicativos, plataformas digitales, etc.)? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Este constituye el único medio con el que él se comunica con sus semejantes o solo en ocasiones determinadas lo utiliza?



5. ¿Cómo transmite usualmente los mensajes su hijo (oralmente, de forma escrita)?
6. ¿Emplea palabras de su lengua materna al comunicarse?
7. ¿Ha observado si su hijo se frustra cuando trata de comunicarse? ¿Cómo lo expresa?
8. ¿Cómo es la comprensión por parte del niño cuando recibe mensajes por vía oral? Por ejemplo, órdenes sencillas como: “ponte el abrigo” u órdenes complejas como: “ponte el abrigo y tráeme los zapatos”.
9. Desde su perspectiva, ¿El niño es capaz de comprender mensajes por medio de gestos? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Ha notado cuáles son aquellos gestos que no se le hacen tan fácil comprender cuando alguien le quiere comunicar algo?
10. ¿Su hijo mantiene contacto visual con su interlocutor cuando se comunica? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Lo hace en todo momento o solo en ciertas ocasiones?
11. ¿El niño logra comprender mensajes tanto gráficos como: dibujos, imágenes, pictogramas, palabras, letras; como gestuales: gestos, mímica o signos manuales?
12. ¿Su hijo interpreta los mensajes que se le hacen con sentido directo? Por ejemplo, para qué participe activamente en una conversación, ¿Es necesario que la temática sea referente a algo que esté ocurriendo en ese momento?
13. ¿Su hijo es capaz de interpretar mensajes con sentido indirecto? Es decir, ¿Hacerse una representación mental y hablar de algo que sucedió en algún momento del pasado, a lo que no tiene referencia inmediata? Por ejemplo, ¿Cuándo cumple años tu mamá? ¿Dónde queda tu casa?
14. ¿El niño comprende las emociones que le transmiten los otros a través de las palabras?
15. ¿El niño comprende las emociones que le transmiten los otros a través de gestos o mímicas?
16. ¿Su hijo entiende siempre lo que usted le dice? ¿Cómo lo sabe?
17. Entendiendo, que la conducta verbal es el comportamiento de un sujeto cuando se comunica cuyo reforzamiento está mediado por la intervención de otra persona; por ejemplo: si él le dice a su mamá

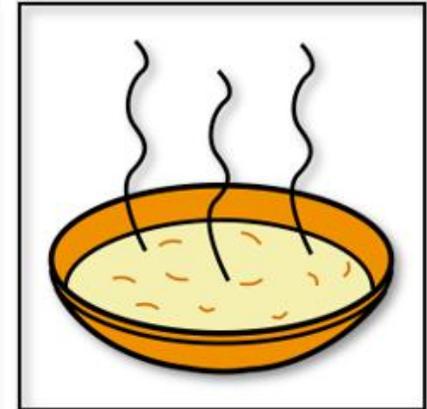
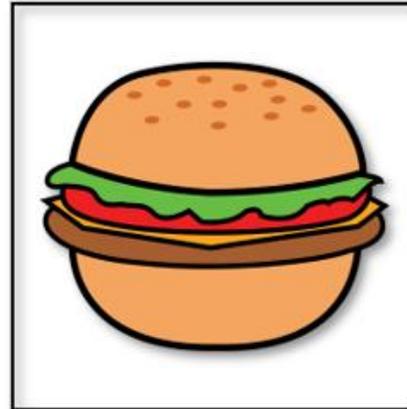
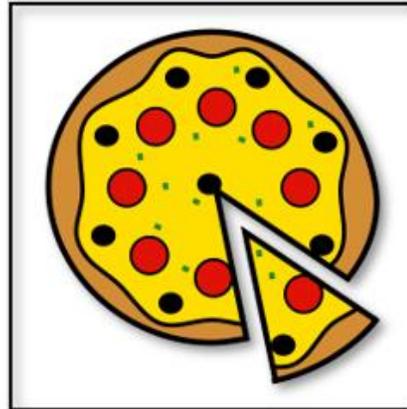
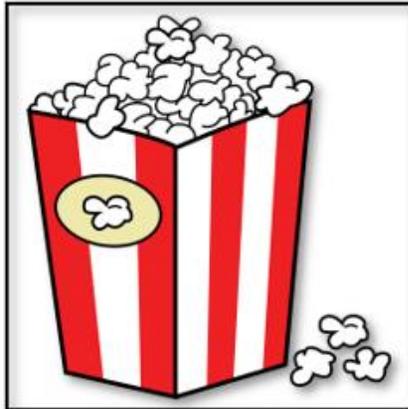
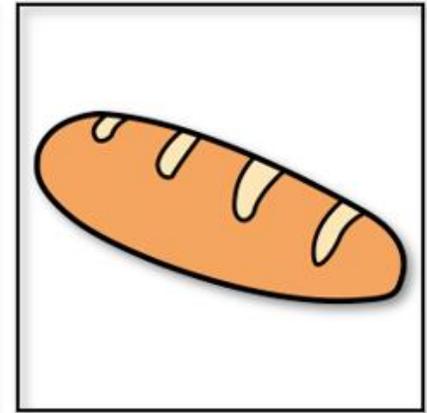
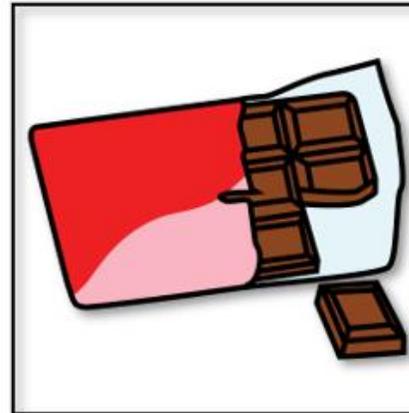
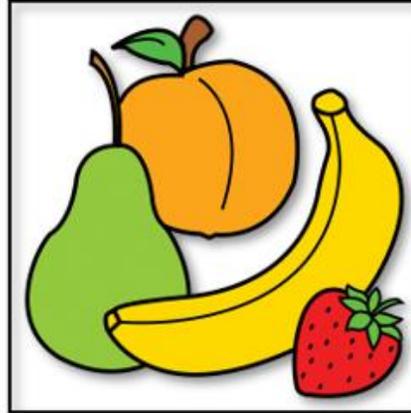


“¿me podrías servir un poco de jugo?”, y con ello consigue que le pongan jugo en su vaso, esta consecuencia estaría mediada por otra persona, entrando de esta manera la conducta verbal. A partir de esto, ¿en el niño es posible siempre apreciar conducta verbal?



Anexo 4. PICTOGRAMAS (Actividad: "PictoPalabras")

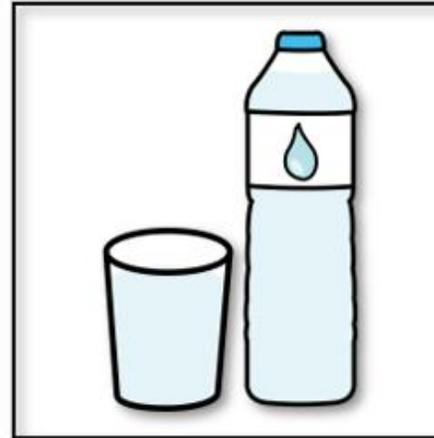
CATEGORÍA: COMIDA



Fuente: Pictogramas ARASAAC.



CATEGORÍA: OBJETOS VARIOS

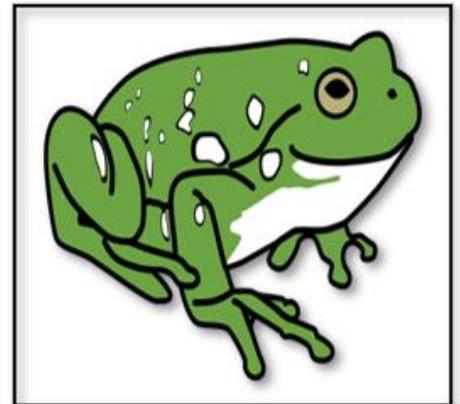
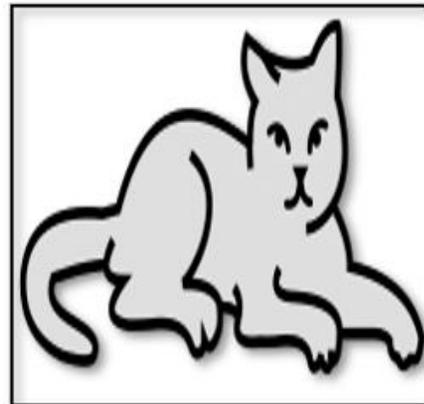
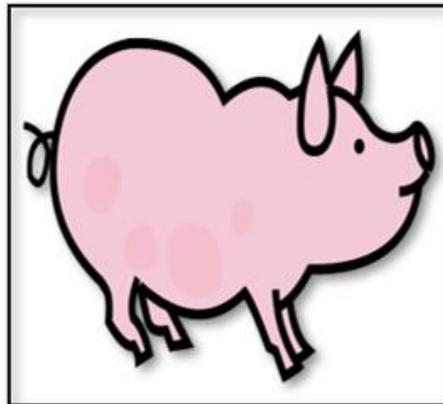
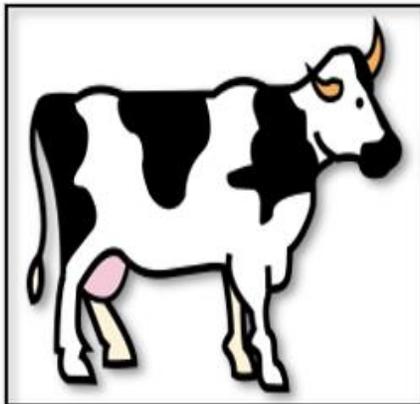
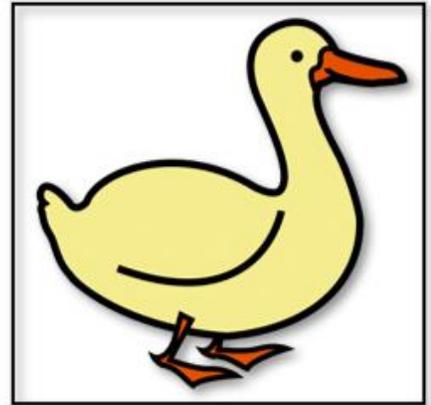
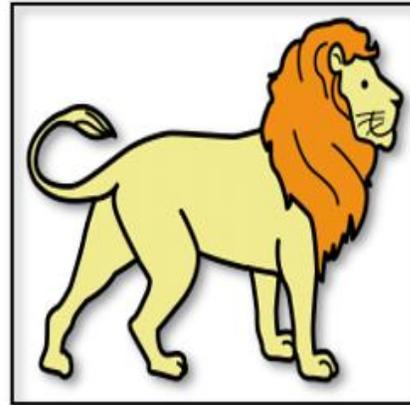
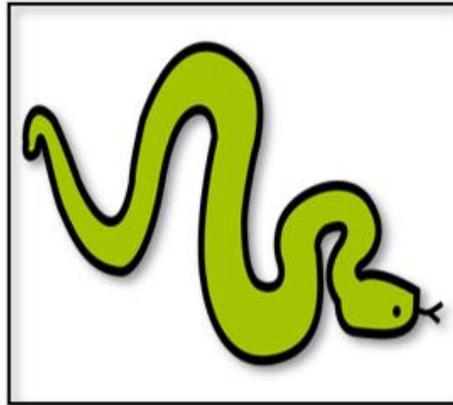
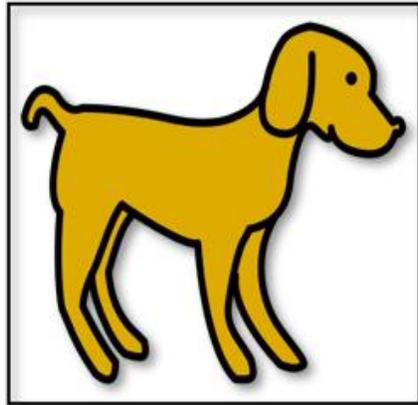


Fuente: Pictogramas ARASAAC.



Anexo 5. PICTOGRAMAS (Actividad: “Adivina de qué se trata”)

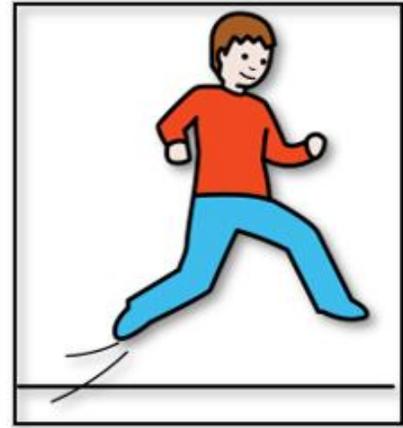
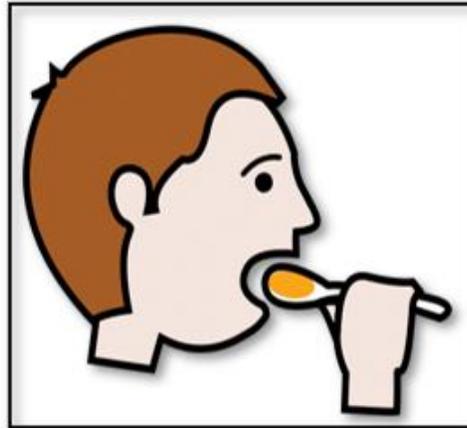
CATEGORÍA: ANIMALES



Fuente: Pictogramas ARASAAC.



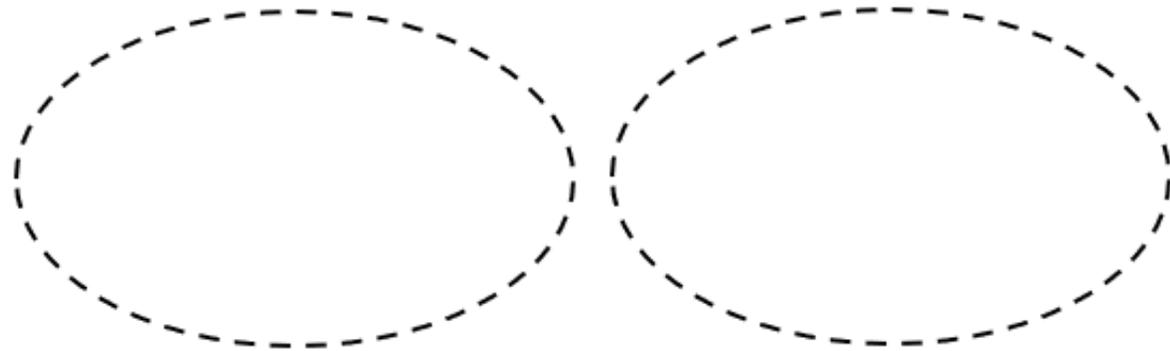
CATEGORÍA: ACCIONES



Fuente: Pictogramas ARASAAC.



Anexo 6. HOJA DE TRABAJO (Actividad: “Veo, veo”)



Fuente: Imágenes de Google.

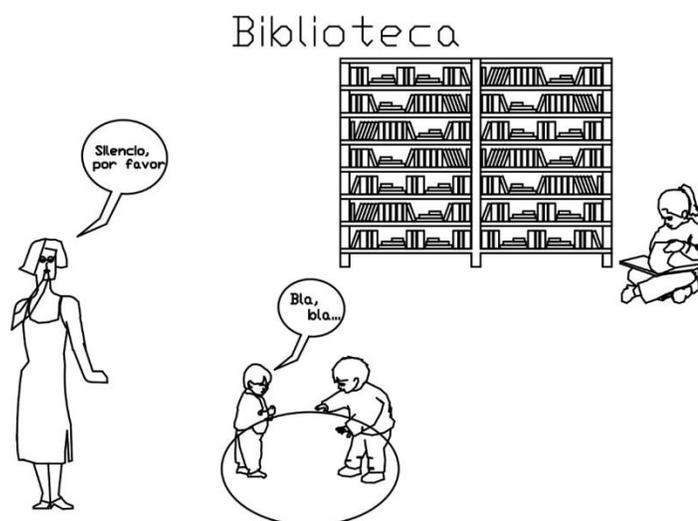
Anexo 7. LINKS DE LOS VIDEOS (Actividad: “Cuenta Cuento”)

- Audio-Cuento: “El zapatero y los duendes”
<https://www.youtube.com/watch?v=2UAoPYImSNM>
- Audio-Cuento: “Mamá quiero un perrito”
<https://www.youtube.com/watch?v=TFGmzdkhg6g>
- Audio-Cuento: “¿Quién se ha comido mis calcetines?”
<https://www.youtube.com/watch?v=hGoalPDMSHo>

Anexo 8. SITUACIONES SOCIALES Y LÁMINAS VISUALES (Actividad: “¿Qué sucedió en...?”)

- Situación social: “En la biblioteca, hablamos bajito”

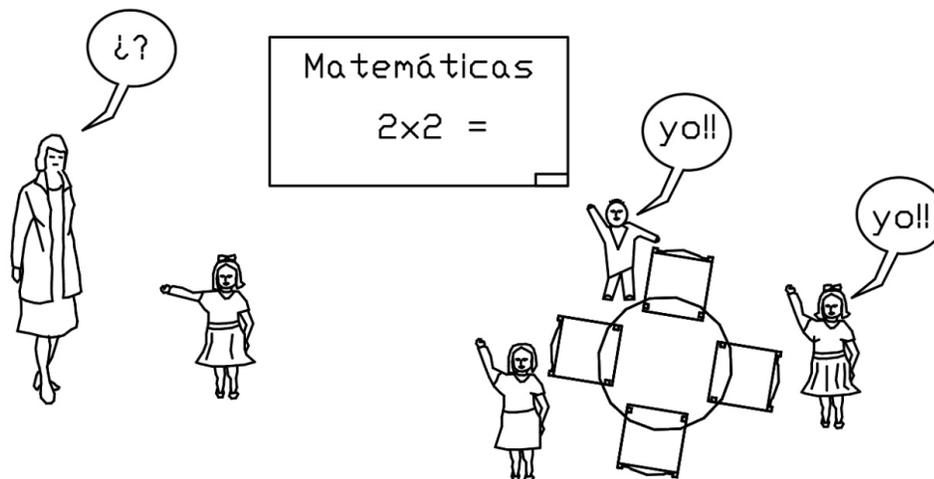
La bibliotecaria les dice a los niños: “no deben gritar, ni alzar la voz en la biblioteca”. En el rincón de lectura, se encuentra María leyendo en calma. Sofía y David hablan y hablan sin parar, incluso a veces se ríen fuerte, llegando a incomodar a los demás estudiantes que están trabajando en sus tareas escolares.



Fuente: Elaboración propia.

- Situación social: “Espera tu turno”

La profesora le pregunta a Camila sobre las tablas de multiplicar. Algunos niños están inquietos por responder, alzan sus manos, y empiezan a decir: “yo, yo, yo, profe yo”. La profesora está angustiada por la situación y les dice: “tienen que esperar en silencio hasta que les toque su turno”.



Fuente: Elaboración propia.

- Situación social: “En vez de pelear, hablemos”

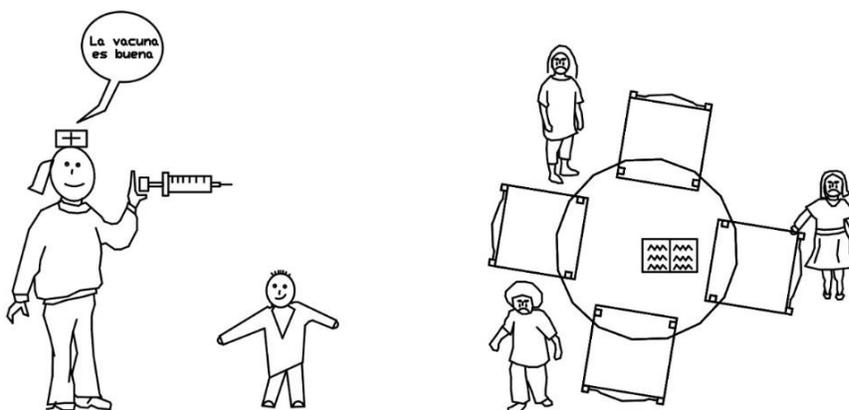
Lucía se encuentra enojada con Nuria porque Nuria le quitó la pelota de fútbol en el recreo mientras ella jugaba. Lucía tiene la intención de pegarle a Nuria. El profesor al ver la situación, le dice a Lucía: “en vez de pelear, hablen y resuelvan el problema”. Lo que el profesor desea es que Lucía le diga a Nuria cómo se sintió al haberle quitado bruscamente la pelota en el recreo.



Fuente: Elaboración propia.

- Situación social: “No quiero que me pinchen”

La doctora Beatriz fue hoy a la escuela de Rafael. Era el día de la vacunación. Cuando llegó al aula de los niños, Beatriz les dijo: “hoy les toca la vacunación contra el virus”. Muchos niños empezaron a llorar y a gritar, corrían por todos lados asustados. Ante la situación, Beatriz les dijo a los niños: “la vacuna es buena, protege a tu cuerpo de bichos intrusos”. Rafael, muy valiente, fue el primero en vacunarse.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9. TARJETAS CON FRASES DE DOBLE SENTIDO E ILUSTRACIONES (Actividad: “JugueTEA”)

CASI ME MUERO DEL SUSTO



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

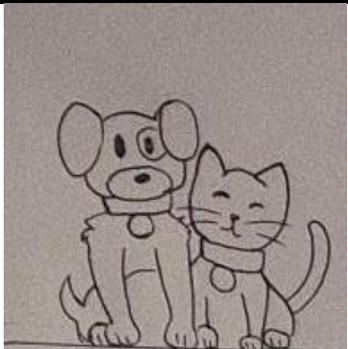


Fuente: Elaboración propia.

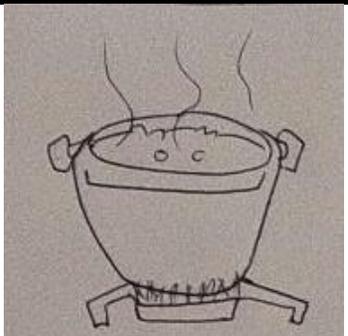


TOMAR EL PELO	
	
La niña toca su pelo	Hacerle una broma a alguien

Fuente: Elaboración propia.

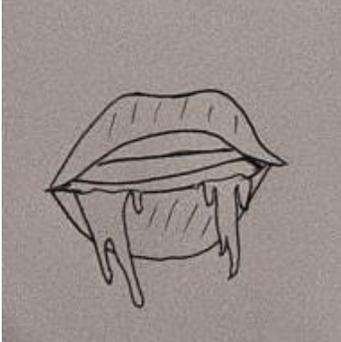
LLEVARSE COMO EL PERRO Y EL GATO	
	
Pelearse con alguien	Llevarse con el perro y con el gato

Fuente: Elaboración propia.

ME HIERVE LA SANGRE	
	
Hervir sangre	Estar enojado



Fuente: Elaboración propia.

SE ME HACE LA BOCA AGUA	
	
Pensar en algo rico de comer	Salivar

Fuente: Elaboración propia.

SE LE PEGARON LAS SÁBANAS	
	
Llegar tarde a un sitio por la mañana / No consigue despertar	Se quedó pegado a las sábanas

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 10. LINKS DE LOS VIDEOS (Actividad: “PictoCuento”)

- Picto-Cuento: “La rana pirata”
<https://www.youtube.com/watch?v=B6pyGYbDpOw>
- Picto-Cuento: “Las pelusas se mudan de casa”
<https://www.youtube.com/watch?v=TGrrIAk6VH4>



- Picto-Cuento: “El dragón chef”

<https://www.youtube.com/watch?v=foHm69JYhqc>

Anexo 11. LÁMINAS DE LOS CONTEXTOS (Actividad: “PictoPregunta”)

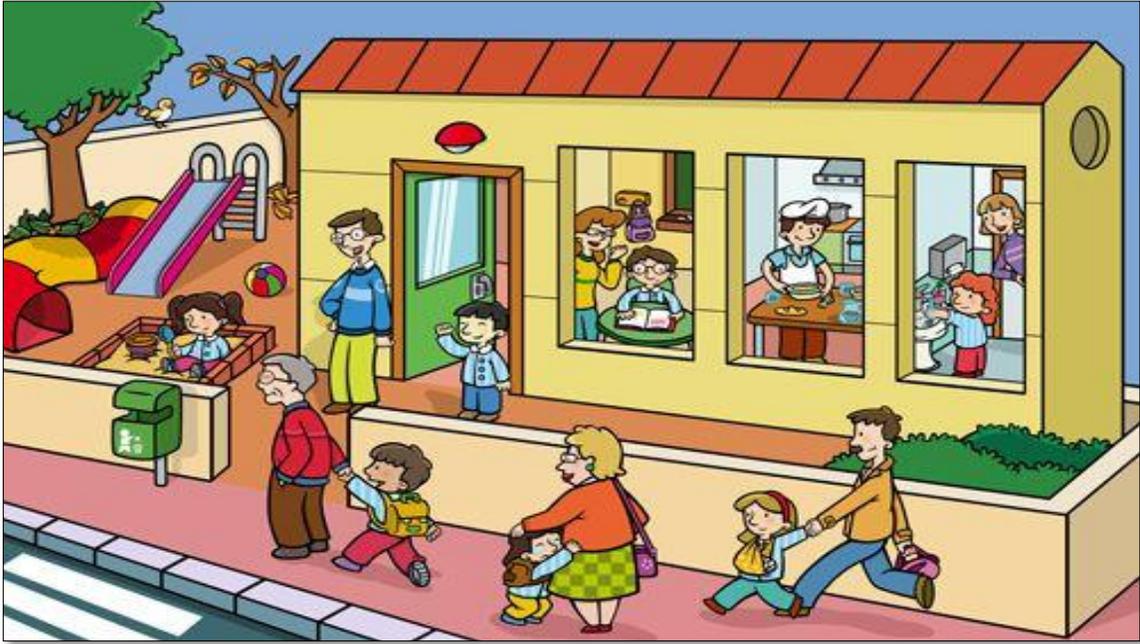
- Hogar



Fuente: Imágenes de Google.

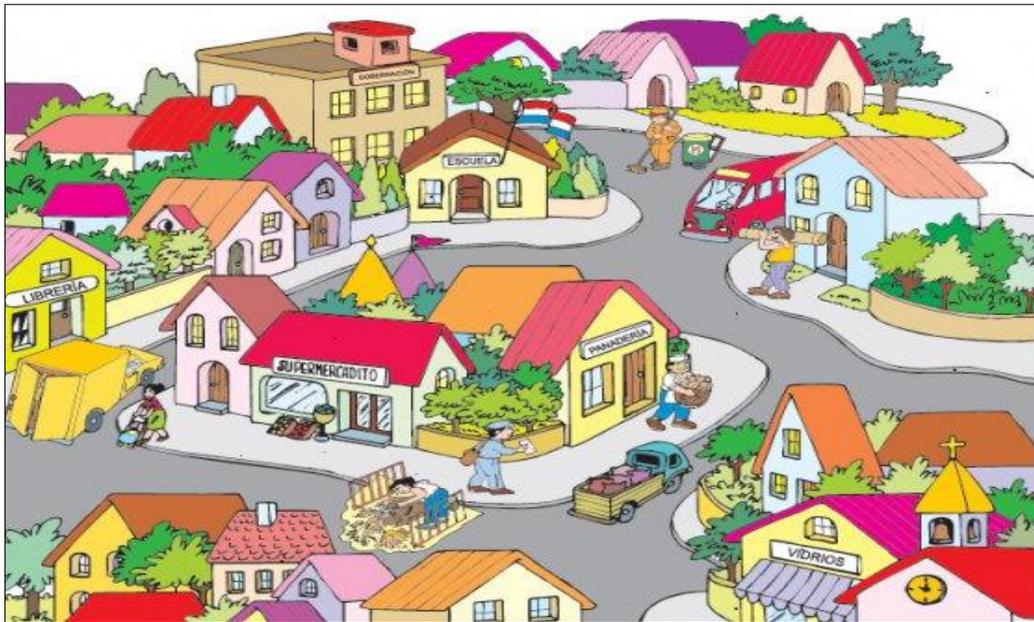


- Escuela



- Comunidad

Fuente: Imágenes de Google.



Fuente: Imágenes de Google.



Anexo 12. LINK DEL AUDIO (Actividad: “¿Qué escuchas?”)

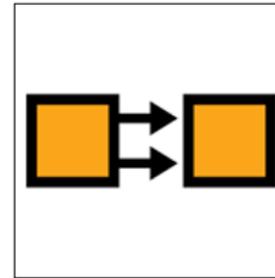
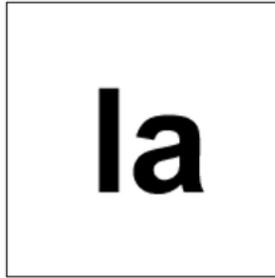
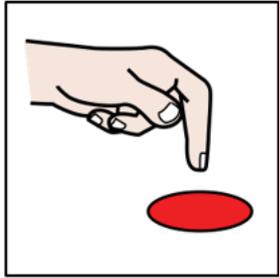
- Sonidos de onomatopeyas

<https://www.youtube.com/watch?v=FubHJR3cpJw>



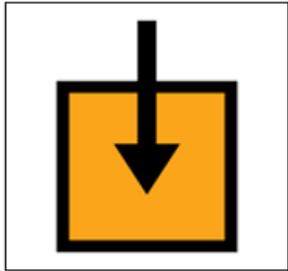
Anexo 13. HOJA DE TRABAJO (Actividad: “¡Descubre el mensaje oculto!”)

- FRASE: Necesito la **llave** para abrir la puerta.

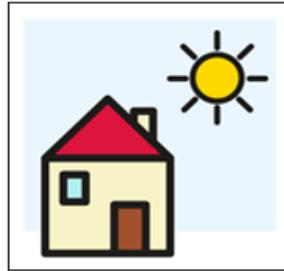


- FRASE: En el día sale el **sol** y en la noche sale la **luna**.

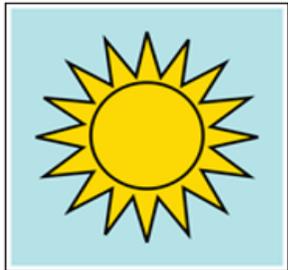
Fuente: Pictotraductor y ARASAAC.



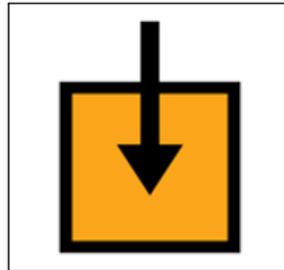
el



el



y



la



la

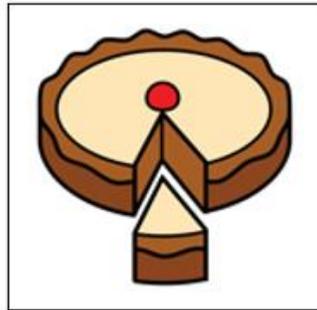
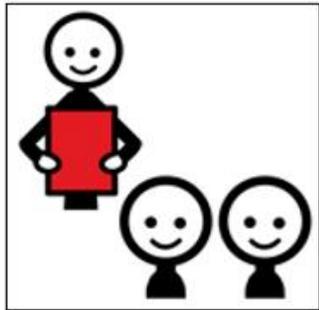
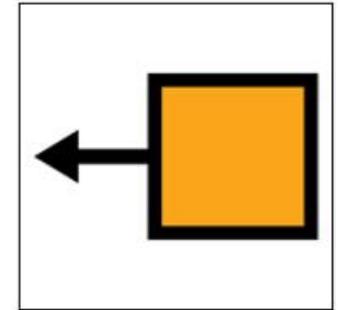
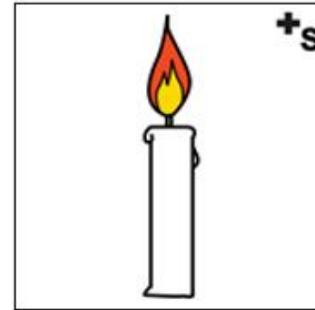


Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: Mamá sopla las **velas** de su torta.



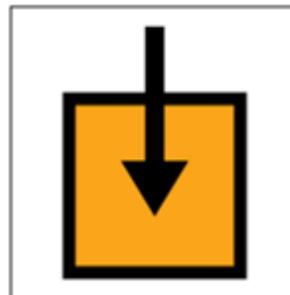
las



Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: Los niños juegan en el **parque**.

los



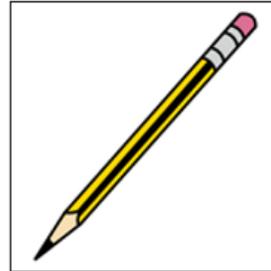
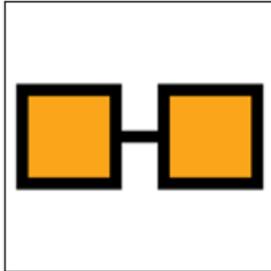
el



Fuente: Pictotraductor.

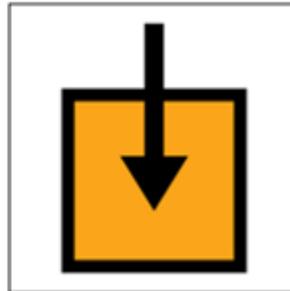
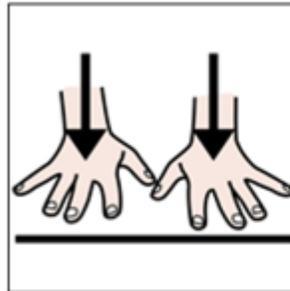
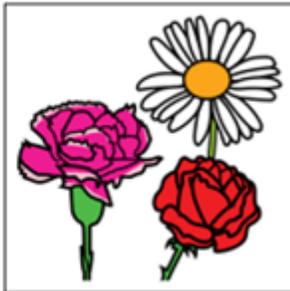


- FRASE: Escribo con el **lápiz**.



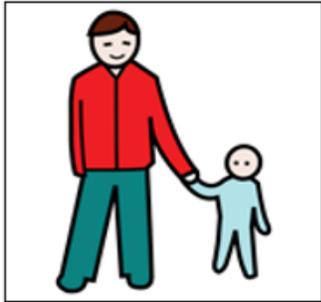
Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: Las flores están en el **jardín**.

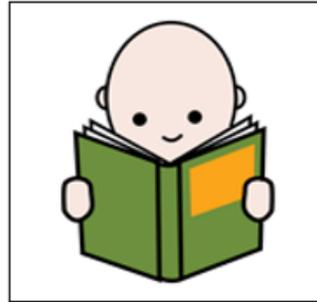


Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: Papá me lee un **cuento** cada noche antes de dormir.



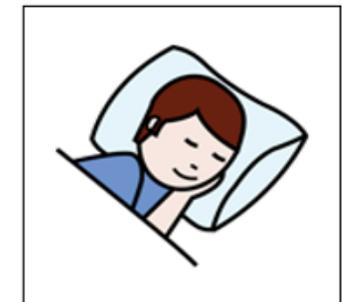
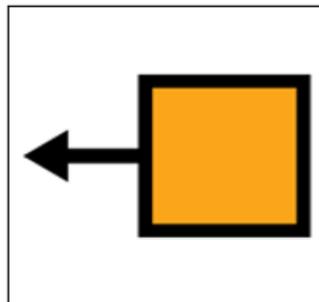
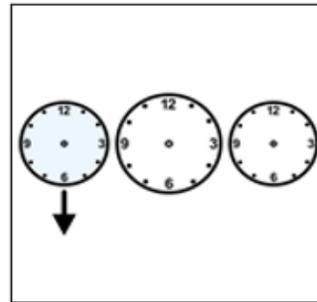
me



un

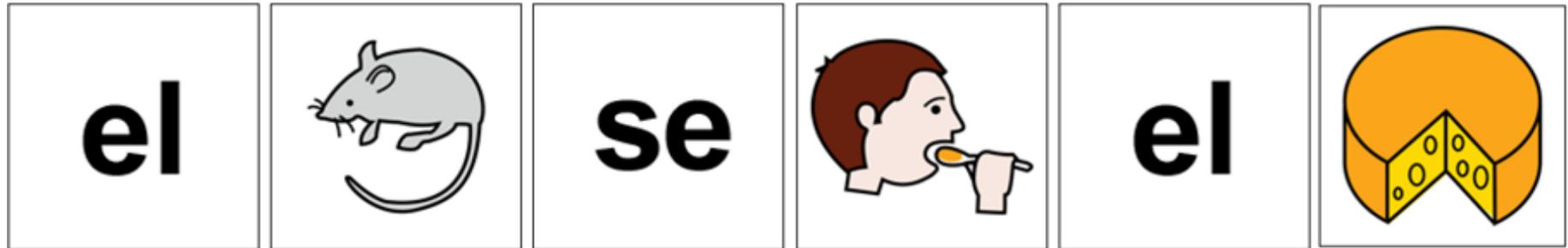


cada



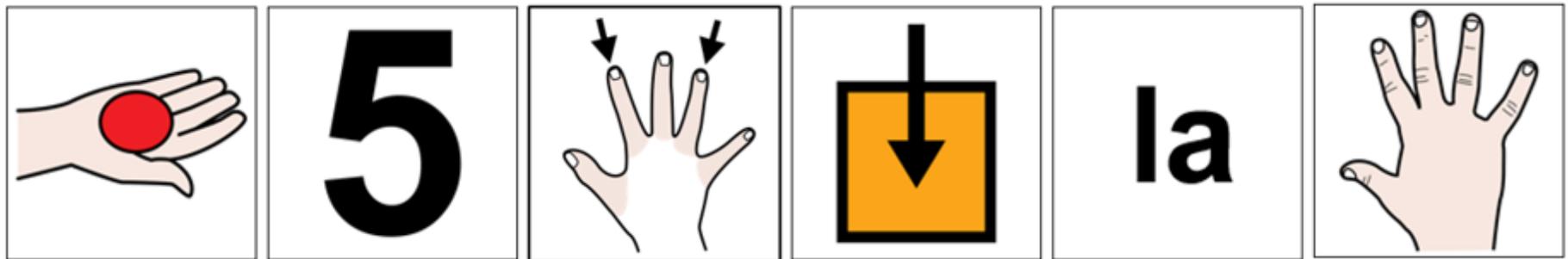
Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: El ratón se comió el **queso**.



Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: Tengo cinco dedos en la **mano**.

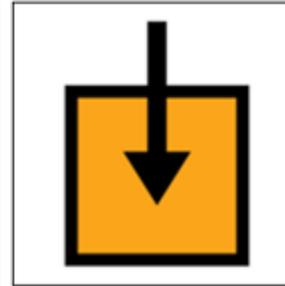
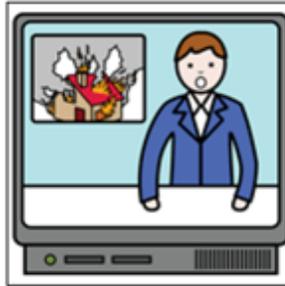


Fuente: Pictotraductor y ARASAAC.

- FRASE: Veo las noticias en el **televisor**.



las

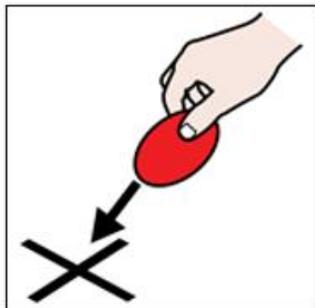


el

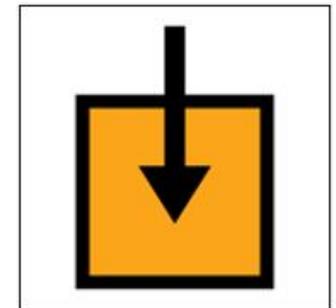
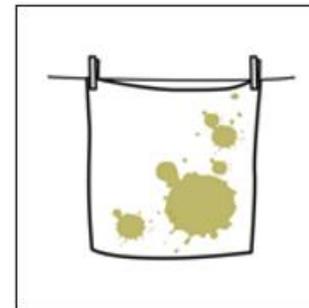


Fuente: Pictotraductor.

- FRASE: Coloco la ropa sucia en el **cesto**.



la



el

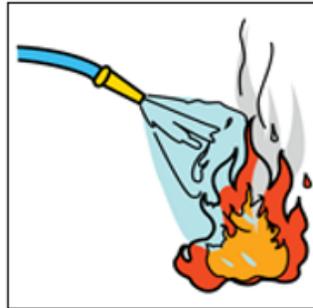


Fuente: Pictotraductor.

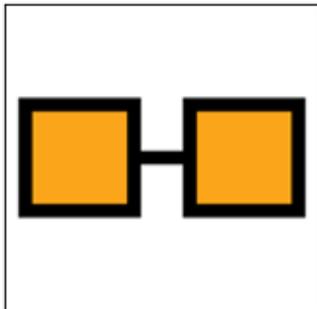
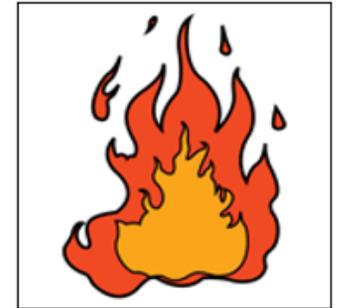


- FRASE: Los bomberos apagan el **fuego** con una **manguera**.

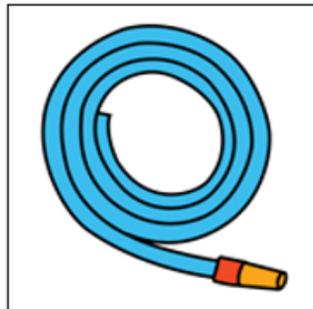
los



el



una



Fuente: Pictotraductor.

Anexo 14. REGISTRO ANECDÓTICO

Registro Anecdótico

Objetivo: Monitorizar el progreso y comportamiento del niño a lo largo de la actividad.

Instrucciones: Este instrumento debe constituirse como un registro sistemático en donde se deje constancia de todos los hechos ocurridos, cada vez que se lleve a cabo una actividad. En la primera sección se describirán los logros y/o dificultades presentadas por el niño a lo largo de la actividad, así como también la recomendación que se sugiere seguir para la próxima vez que se desarrolle la misma.

En la segunda sección se registrará la conducta del niño a lo largo de la actividad. Hay que tener en cuenta que para que este registro sea objetivo y fiable, se debe describir con precisión las conductas significativas que tengan validez social; como aquellas que figuren una amenaza a la seguridad o salud del niño o de los que están a su alrededor. También, las conductas que representen alta posibilidad en el logro de la intervención, y las que sucedan con frecuencia o cuando hay participación externa de personas que él conoce o desconoce.

En relación al casillero de función, allí se especificará las razones por las cuales se mantiene la conducta del niño, describiéndola de la siguiente manera:

- **Tangible:** Cuando un niño con TEA presenta un problema de conducta porque desea un alimento, objeto o autoestimulación que se le va a retirar, que no se le da o que se le bloquea.
- **Escape:** Cuando un niño con TEA quiere impedir que ocurra un estímulo irritante, lo que ocasione que huya de la situación.
- **Atención:** Cuando un niño con TEA presenta un problema de conducta para llamar la atención de otra persona externa.
- **Auto-estimulación:** Esta función no se encuentra mediada por otra persona, ya que depende de una estimulación sensorial que pudiera ser táctil, vestibular, visual o auditiva.
- **Problemas de conducta respondientes:** Son aquellos problemas de conducta que subyacen de la consecuencia dada (Tu Conducta, 2020).

La identificación de lo anterior, determinará la posible intervención que se pueda llevar a cabo en correspondencia con la conducta disruptiva que se presente.

NOMBRE del sujeto			
Nombre de la ACTIVIDAD			
OBJETIVO al que responde la ACTIVIDAD			
Veces en la que se REPITE la ACTIVIDAD			
FECHA de registro		LUGAR de la observación	
REGISTRO DE LA ACTIVIDAD			
LOGROS	DIFICULTADES	RECOMENDACIONES	
REGISTRO DE CONDUCTA			
ANTECEDENTE	CONDUCTA	CONSECUENCIA	FUNCIÓN
NOMBRE del OBSERVADOR			PARENTESCO o ROL con el sujeto

Anexo 15. LISTA DE COTEJO

Lista de Cotejo

Objetivo: Verificar los resultados obtenidos en el estudiante a partir de la aplicación de la estrategia de intervención logopédica para estimular la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” (Cuenca, Azuay, Ecuador) desde los aportes del conductismo y el ABA (*Applied Behavior Analysis*).

#	INDICADORES	SI	A VECES	NO	OBSERVACIONES
1	Se incrementó el repertorio verbal.				
2	Elabora mensajes orales con fluidez.				
3	Comprende mensajes orales.				
4	Comprende mensajes gestuales.				
5	Mantiene el contacto visual.				
6	Decodifica mensajes con sentido directo.				
7	Decodifica mensajes con sentido indirecto.				
8	Es posible apreciar conducta verbal.				



**CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL**

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

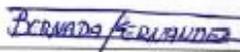
Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Bernarda Cristina Fernández Suquilanda, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto "B" de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Lcy Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 20 de abril de 2022



Bernarda Cristina Fernández Suquilanda
C.I: 0106817372



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Bernarda Cristina Fernández Suquilanda, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto "B" de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 20 de abril de 2022

Bernarda Cristina Fernández Suquilanda

C.I: 0106817372

CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Daniela Portal Molerio, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto "B" de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 20 de abril de 2022



Daniela Portal Molerio

C.I: 0107081366



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

Yo, Daniela Portal Molerio, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto "B" de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 20 de abril de 2022

Daniela Portal Molerio

C.I: 0107081366

CERTIFICADO DEL TUTOR/COTUTOR

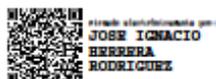
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Logopedia

José Ignacio Herrera Rodríguez, tutor y Geycell Emma Guevara Fernández, cotutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “La estimulación de la operante intraverbal en un caso con Trastorno del Espectro Autista del cuarto “B” de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz” perteneciente a los estudiantes: Bernarda Cristina Fernández Suquilanda con C.I. 0106817372, Daniela Portal Molerio con C.I. 0107081366. Dan fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informamos que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 5% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 20 de abril de 2022



José Ignacio Herrera Rodríguez

C.I: 1756814370



Geycell Emma Guevara Fernández

C.I: 0151496353