

24-85



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ADIESTRAMIENTO EN TÉCNICAS DE CONTROL CONDUCTUAL A PADRES
DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y CONDUCTA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

GLORIA MARRUENDA Y VALLE



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	1
Naturaleza de la investigación.	2
Diversos programas de adiestramiento a padres	3
Técnicas de adiestramiento frecuente- mente utilizadas.	4
Principales sistemas motivacionales	11
Métodos de observación y registro	15
Contexto del presente estudio	16
Objetivo del estudio	17
Elaboración del curso de adiestramiento	20
Método	22
Sujetos	22
Escenario	22
Materiales	23
Especificación y medición de la conducta	24
Diseño	27
Procedimiento	28

Resultados	35
Comparaciones intragrupo.	35
Comparaciones intergrupos	38
Análisis estadístico	39
Discusión y conclusiones	44
Apéndices	51
Apéndice 1	51
Apéndice 2	54
Apéndice 2a	56
Apéndice 2b	61
Apéndice 3	66
Apéndice 4	80
Apéndice 5	84
Apéndice 6	86
Referencias	87

R E S U M E N

La presente tesis se elaboró con el propósito de desarrollar un curso de adiestramiento a padres de hijos con problemas de aprendizaje y conducta, que por una parte complementara los programas de un centro de educación especial en donde se aplicaba el "Modelo de la Familia Enseñante", y por otra parte, se evaluara la efectividad del curso, mismo que combinó diversas técnicas derivadas de una aproximación conductual.

Los sujetos fueron trece padres de hijos con problemas de aprendizaje, a los que se adiestró en la observación, registro, elaboración y aplicación de programas de cambio conductual, a través de contrato de depósito, conferencias, textos escritos, ensayo conductual y retroalimentación descriptiva.

El diseño que se empleó fue el de "comparación estática con pretest" (Castro, 1980), y para la evaluación se utilizaron pruebas escritas y de ensayo conductual, además del cuestionario de satisfacción.

Los resultados indicaron que el grupo experimental demostró cambios importantes en las ejecuciones de los instrumentos, tanto a nivel teórico como conductual, mientras que el grupo control se mantuvo estable. Asimismo, los valores obtenidos estadísticamente permitieron atribuir los cambios a la manipulación de la variable independiente.

La combinación de las técnicas empleadas para el adiestramiento resultaron ser efectivas con respecto a los objetivos del curso, a las características del grupo y a los recursos disponibles. Además, los padres reportaron estar altamente satisfechos con el curso.

Por último, cabe mencionar que los terapeutas de los niños indicaron que los programas a su cargo mejoraron, e inclusive aumentaron los fines de semana que los niños pasaban en el hogar como consecuencia a su desempeño en las actividades meta.

I N T R O D U C C I Ó N

Una área de investigación de la Psicología que recibe cada vez más atención, es la del adiestramiento a padres de familia para que funcionen como agentes de cambio en los problemas conductuales de sus hijos, de una manera planeada y sistemática.

Se han identificado a los padres de familia como a las personas más idóneas para el trabajo con sus hijos debido a que, por una parte, ellos son la influencia primaria de los niños durante los años formativos (Hawkins, 1972; Harris y col., 1979; Johnson, 1972), y por otra parte, también los padres son los responsables de la educación y cuidado de los hijos (Graziano, 1967).

Existen además, otras dos razones que hacen de los padres los mejores candidatos para que sean apoyo de los programas que los terapeutas aplican a sus hijos: su presencia en el medioambiente del niño, y la escasez de terapeutas.

Al formar parte del medioambiente natural del niño, los padres adiestrados pueden prevenir problemas conductuales durante el desarrollo del niño (Harris y col., 1969; Bernal y col., 1980), o apoyar algún tratamiento diseñado por el terapeuta (Derny, 1966; Berkowitz y Graziano, 1972; Webster, 1977), también pueden favorecer el mantenimiento y la generalización de

las conductas tratadas, al cambiar las condiciones en que se otorgan las contingencias de reforzamiento (Atkenson y Forehand, 1978).

Con respecto a la segunda razón para adiestrar a los padres, ésta se refiere a la escasez de terapeutas, ya que es mayor la cantidad de niños que necesitan tratamiento, que los terapeutas que pueden atenderlos. Además, resulta económico y efectivo para los padres participar en el tratamiento, debido a que obtienen resultados más inmediatos y duraderos (Christensen y col., 1980).

El adiestramiento a padres puede programarse para dotarlos de habilidades básicas para educar a sus hijos y orientarlos sobre la forma de mejorar sus relaciones familiares y resolver los problemas comunes que se presentan en el desarrollo normal de los niños. Al brindar una atención correcta y oportuna al niño, es posible prevenir problemas emocionales o conductuales graves (Embry, 1981).

También se puede programar el adiestramiento de manera que al término de éste, los padres apoyen en el hogar el tratamiento de sus hijos, con la asesoría del terapeuta, durante la intervención de los problemas específicos severos o crónicos que requieren de una atención especial a largo plazo, como en el caso del presente estudio.

NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

En la ciencia de la conducta, se investiga la relación entre una variable independiente y una conducta; se hacen manipulaciones sistemáticas y se comprueba si se producen cambios en la variable dependiente. Esto se re-

pite las veces que sea necesario trabajando con organismos infrahumanos en el laboratorio y con organismos humanos en ambientes naturales, con la intención de producir una nueva conducta, cambiarla por otra o suprimirla.

De acuerdo con este procedimiento, cuando se encuentra un método que funciona, se conserva, y de no ser así, se elimina. Los estudios se llevan a cabo en ambientes controlados con el objeto de encontrar relaciones funcionales entre las variables y así poder formular principios y teorías que expliquen la conducta de los individuos. En las obras de Skinner (1938, 1953, 1957) se exponen ampliamente los principios básicos de la conducta, describirlos no constituye la tarea de este trabajo, sino describir más bien cómo se aplican estos principios con base en la tecnología de la modificación de conducta para el tratamiento de desviaciones o conducta problema en humanos.

Los principios del Análisis Experimental de la Conducta han dado origen a una serie de técnicas, que si se aplican de manera sistemática, aumentan la eficacia en el tratamiento de la conducta indeseable, y han proporcionado lineamientos con respecto a una serie de medidas que deben tomarse para mantener el cambio conductual establecido.

Esta aproximación resalta la naturaleza aprendida de la conducta desadaptada, considerándola como elemento esencial a modificar, desarrolla métodos y objetivos validados por la investigación, con el propósito de resolver el problema conductual. Visto desde este enfoque, la motivación no reside en la persona sino en el ambiente.

A partir de esta aproximación, Bandura (1961, 1969) visualiza a la

terapia conductual como un proceso en el que se arreglan las contingencias de aprendizaje, de manera tal que las conductas desadaptadas se debiliten y extingan, y en su lugar, se adquieran nuevas conductas adaptativas aceptadas por la comunidad.

La eficacia de la terapia conductual se ha demostrado en diversos ambientes, que varían en características y complejidad, como en: hospitales (Ayllon, 1963) escuelas, (Altman y Linton, 1971) y en el hogar (Wahler, y col., 1979A). Asimismo, el análisis se ha aplicado con éxito en el tratamiento a padres y maestros (Patterson, 1969; Johnson 1973; Wahler y col., 1979B; Mira, 1970).

DIVERSOS PROGRAMAS DE ADIESTRAMIENTO A PADRES

A fin de configurar un panorama de los principales programas de adiestramiento a padres que se han empleado con éxito, a continuación se describen algunos de los que se han desarrollado en los Estados Unidos, mismos que se utilizan como paquetes de adiestramiento.

Programa de Adiestramiento Sistemático a Padres

El "Programa de Adiestramiento Sistemático a Padres (Miller, 1975), proporciona un modelo de trabajo para los padres y terapeutas en el tratamiento de problemas infantiles. Fundamentalmente presenta cinco aspectos: aprendizaje de conceptos sociales, entrenamiento básico en discriminación, procedimientos de castigo y asesoría a padres.

El paquete influye una guía para el terapeuta (Therapist's Guidebook to Systematic Parent Training: Hansford, Brown, 1977), misma que contiene

formas de registro para sistematizar las entrevistas con los padres. También incluye el Manual para el Instructor, Lecturas para los padres, e Inventario de conductas de los padres.

Como una forma de mejorar la eficiencia con los grupos de padres, en el programa se proponen listas de chequeo para las actividades del terapeuta, métodos de adiestramiento y algunos materiales de evaluación. En promedio se requieren de 3 a 6 meses para el adiestramiento con este programa, pero sólo se necesitan unos minutos a la semana para la sesión y el registro.

Programa Portage para Padres

Por lo que se refiere al "Programa Portage para Padres" (Boyd, Stauber y Bluma, 1977), su propósito es el de instruir al padre de familia en el hogar, en técnicas generales para el trato con el niño, para lo cual se contemplan diferentes niveles de habilidades y necesidades.

Estos procedimientos y materiales se desarrollaron, en parte, como resultado de una investigación subvencionada "Proyecto Portage", un programa educativo basado en el hogar, que sirve a los niños preescolares con impedimentos y a sus familias que viven en Wisconsin (EUA). Se enfatizó la interacción padre-hijo, en términos del modelo: antecedente-conducta-consecuencia, en donde los eventos antecedentes de los padres y los consecuentes sirven para evocar y mantener la conducta del niño.

El proceso de enseñanza en el hogar del Modelo Portage, lo definen globalmente como una interacción básica para el éxito del programa, y los cuatro pasos que proponen al respecto consisten en:

1. El maestro obtiene una línea base. Desde una semana antes del inicio, se proponen al padre actividades para que las trabaje con el niño, con posterioridad se registran sus respuestas para determinar si adquirió la habilidad como resultado de la enseñanza del padre durante la semana anterior. Si el niño alcanzó el criterio se prescribe el siguiente objetivo secuencial, de no ser así se dejará la tarea anterior, y así sucesivamente hasta que se logre el cambio.
2. El maestro presenta una actividad nueva y registra. Una vez que se establecieron las actividades en las semanas anteriores, el maestro describe las tareas al niño, mientras el padre las observa. Se registra la ejecución del niño y se realizan las modificaciones necesarias para asegurar el éxito en la siguiente semana.
3. El padre modela la actividad nueva. El maestro modela y registra la actividad, después el padre repite la presentación, para dar oportunidad a que el padre mejore su ejecución, por medio de la retroalimentación que le proporciona el maestro.
4. Revisión de la actividad y registro, por parte del padre y del maestro. Como paso final, el padre y el maestro revisan las actividades para el trabajo semanal, se discuten sus componentes con base en las actividades escritas, lo cual proporciona la estructura necesaria para capacitar al padre en la instrucción independiente.

Modelo de Enseñanza Responsiva

Por último, se describe el "Modelo de Enseñanza Responsiva" desarrollado

por Hall y colaboradores (1980A, 1980B), mismo que se tomó como base para el diseño del presente trabajo.

Los autores elaboraron este Modelo con el propósito de adiestrar a padres de familia en la aplicación de las técnicas derivadas del Análisis Experimental de la Conducta, para ser empleadas tanto con sus propios hijos, como en el adiestramiento a otros padres de familia como ellos. Este Modelo consta de dos manuales, uno para el director del programa o líder del grupo, en donde se proporcionan las guías para organizar el curso y cómo dirigir el programa; y el manual para los padres, mismo que contiene listas de chequeo para cada sesión y ejemplos para las tareas, y situaciones de práctica de ensayo conductual.

Las responsabilidades del director del programa se pueden agrupar en tres categorías generales: 1) coordinar los recursos y necesidades de la comunidad para empezar el programa; 2) coordinar los recursos para mantener el programa operando; y 3) supervisar e instrumentar el programa.

El manual para el padre está diseñado para distribuirse a los padres y participantes por secciones, y contiene todos los materiales para cada sesión; hojas de práctica para las situaciones de ensayo conductual y cuestionario de satisfacción. También se incluyen las explicaciones y definiciones de los conceptos y procedimientos del programa de Enseñanza Responsiva, así como las actividades para las sesiones de grupo pequeñas y tareas para que los padres puedan practicar las nuevas habilidades.

Al inicio del curso, los padres entregan una cantidad de dinero como depósito del curso al director y cuando lo terminan se les regresa una

parte de manera proporcional al desempeño en el curso. Esta acción funciona como incentivo para los padres durante el adiestramiento.

En la primera reunión el director del programa organiza la presentación, da a conocer el programa, propósitos, contenido general y los materiales de la sesión. Se solicita a los padres que lleven una forma y firmen el consentimiento para aceptar las condiciones del curso. También se aplica en esta sesión la pre-evaluación del curso.

El manual recomienda grupos de 6 a 10 padres para poder ofrecer una atención adecuada. Como evaluación del programa se aplican en las sesiones 3a. y última, un cuestionario de satisfacción para el "consumidor".

Se realizan un mínimo de ocho sesiones y en cada una de ellas se presentan ante el grupo los ensayos conductuales y la enseñanza de los pasos del procedimiento a estudiar. La duración que se sugiere es de 20 a 30 minutos, de esta manera quedan de 80 a 90 para la reunión en donde se divide al grupo grande en grupos de 6 a 10 personas, cada uno con un líder, de esta manera pueden practicar los ensayos conductuales, proponer otras situaciones, formular preguntas, discutir los conceptos y sus procedimientos, reportar los resultados de sus tareas semanales y comentar sus proyectos de cambio conductual y recibir asesoría.

Cabe mencionar que el Modelo de Enseñanza Responsiva se evaluó en lo que se refiere a su aplicabilidad en Latinoamérica, en este caso en la ciudad de Panamá (Chávez, 1974), en donde se comprobó la efectividad del Modelo en ambientes culturalmente diferentes a los Estados Unidos.

El adiestramiento a padres en México

De acuerdo con la tesis profesional de Martínez (1978), en México la investigación con respecto a este tipo de adiestramiento es "virtualmente inexistente. Sin embargo, es posible mencionar al respecto algunos buenos esfuerzos: "Entrenamiento a padres de niños con síndrome Down en la utilización de programas de desarrollo infantil y tecnología conductual" (Sahaqún, 1979), "Entrenamiento a padres de niños hipequinéticos en una clínica" (Alvarez, 1983).

Por otra parte, se encontró una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas sobre el tema, durante un periodo de 10 años, se trata de la tesina "Adiestramiento de padres para la modificación de conductas problemáticas de sus hijos" (Arreola, 1979).

Es importante mencionar que Martínez (1978) se abocó a "demostrar la importancia de entrenar a los padres en el uso de técnicas operantes para el tratamiento de la conducta anormal en niños". En la primera parte del trabajo se relatan los antecedentes y el concepto de anormalidad y las diferentes aproximaciones para el tratamiento de los problemas conductuales, en la segunda parte, se explican los criterios a los que deben ajustarse los estudios con enfoque experimental para validar los procedimientos empleados, en la última parte se revisan algunos de los programas y se evalúan los procedimientos empleados, los resultados obtenidos y la conclusión.

A fin de aprovechar la fundamentación teórica tan extensiva del trabajo de Martínez, a continuación se reproduce la conclusión y comentarios de carácter general: "a los padres se les debe de orientar y reeducar en el

manejo y en el tratamiento de los niños que presenten anomalías en su desarrollo. El entrenamiento debe contener información derivada de estudios cuidadosamente controlados y cumplir una de dos funciones o ambas:

- 1) capacitarlos en el manejo de técnicas efectivas de control con el propósito de que: a) los cambios ocurridos en la conducta de un niño por efectos de un tratamiento particular, se mantengan, y b) puedan modificar por sí mismos las desviaciones de sus propios hijos.
- 2) entrenarlos en el uso de procedimientos que les sean útiles para prevenir futuros desórdenes conductuales, o en el mejor de los casos enseñar a sus hijos comportamientos productivos que beneficien su desarrollo psicológico en general.

Con lo anterior, el entrenamiento no sólo adquirirá funciones de rehabilitación y prevención, sino también de desarrollo".(pág. 92).

La conclusión de este último trabajo es importante, porque resume la intención de muchos esfuerzos realizados en esta área: adiestrar a los padres para prevenir y solucionar los problemas que se presenten durante el desarrollo de sus hijos, y como una aproximación válida para ello, la modificación de conducta.

TÉCNICAS DE ADIESTRAMIENTO FRECUENTEMENTE UTILIZADAS

Con el propósito de dar a conocer las técnicas de adiestramiento a padres que comúnmente se emplean en el adiestramiento a padres, a continuación se describen éstas, con base en los estudios de O'Dell (1974):

1. Instrucciones didácticas individuales con los padres. Consiste en dar indicaciones verbales acerca de los principios conductuales y permitirles la instrumentación del programa terapéutico (Wahler, 1979B).
2. Dirección conductual. Además de las instrucciones se proporciona retroalimentación acerca de la ejecución realizada por el padre (Zeilberger y col., 1968).
3. Retroalimentación con aditamentos técnicos. La diferencia con la retroalimentación común, consiste en que la de aditamentos técnicos se proporciona exactamente cuando se termina de ejecutar una conducta, ya sea por medio de señales y luces o radio portátil y audífonos. De esta manera, al ser contingente la retroalimentación, parece aumentar la efectividad de ésta, y se moldean las conductas de los padres (Furman, Feighner, 1973; Wahler y col., 1979B).
4. Modelamiento. Incluye un experimentador y otra persona demostrando las técnicas que el padre debe adquirir (Johnson y Brown, 1969; Patterson y Brodsky, 1966; Rose, 1969; Sherman y Baer, 1969). Una extensión de esta aproximación se llama ensayo conductual.

5. Ensayo conductual. En éste, los padres practican las conductas que deben de usar bajo la supervisión del experimentador, antes de aplicarlas al niño (Gittelman, 1965; Johnson, 1972; Rose, 1969). En ocasiones se emplea la videograbación para dar una retroalimentación más efectiva, además de que permite estudiar otras interacciones y obtener más datos (Bernal, 1969).
6. Combinaciones de técnicas. Por lo general, la mayoría de los experimentadores utilizan la combinación de varias técnicas para obtener mejores resultados. Un ejemplo es el de Rose (1969), que empleó entrevistas, conferencias e instrucciones individuales, discusión, tareas conductuales en casa, modelamiento y ensayo conductual, además de contratos con los padres. Patterson (1968) enfatizó que cada situación o familia requiere de por lo menos una nueva técnica o combinación de éstas.

En relación con los trabajos en donde se comparan las diferentes técnicas de adiestramiento, se encuentra un reporte de Johnson y Brown (1969) que es notable porque trató de evaluar la relativa eficacia de procedimientos múltiples de adiestramiento, incluyendo modelamiento, instrucciones, discusión en grupo y dirección conductual por aditamento auditivo. De estos procedimientos se encontró que el modelamiento por el terapeuta es más efectivo en producir cambios rápidos en el cambio conductual de padres.

Otra investigación comparativa es la de Nay (1975), quien estudió la efectividad de las siguientes técnicas: instrucciones verbales didácticas

o conferencias, presentación escrita de la información, modelamiento y ensayo conductual, precedido por modelamiento. Se incluyó un grupo control. Para realizar la evaluación empleó un cuestionario con preguntas sobre el "tiempo fuera", y una cinta. Los resultados indicaron que las técnicas de modelamiento y ensayo conductual fueron superiores a las de conferencias y textos escritos, además de que los resultados fueron superiores a los del grupo control.

Flanagan (1979) realizó también una investigación comparativa, instruyó a 48 padres en los procedimientos de tiempo fuera con cuatro técnicas: conferencias, presentación escrita, modelamiento por videograbación, ensayo conductual. Todos los grupos fueron superiores al grupo control, sin embargo, la eficacia entre las técnicas tuvo variaciones, el grupo de ensayo conductual fue superior al de conferencia.

Por otra parte, O'Dell, Mahoney, Horton y Turner (1979) investigaron la efectividad relativa de cinco técnicas de adiestramiento para enseñar "tiempo fuera". Se asignaron al azar 60 padres de seis grupos de tratamiento y al de no tratamiento. Las técnicas empleadas fueron: material escrito, película y breve ensayo conductual, adiestramiento individual por modelamiento y ensayo conductual. Este estudio contó también con grupo control o de no tratamiento.

La evaluación se realizó al través de un cuestionario de actitudes aplicado a los padres, y de una demostración "en vivo", en la cual el padre actuó con un niño actor (ensayo conductual). No se encontraron diferencias en el cuestionario actitudinal, todos los grupos fueron superiores al de no

tratamiento, y el mejor grupo fue el de película y ensayo conductual. Es por tanto, que los autores sugieren que este último adiestramiento puede favorecer la adquisición de habilidades operantes y aumentar la eficiencia de los padres como terapeutas. En este estudio no se evaluaron las interacciones de los efectos entre los diferentes tipos de adiestramiento, el contenido del material, los tipos de padres y el tiempo y clase de mediciones.

Una de las conclusiones del estudio comparativo se refiere a las bondades del material escrito, el que es menos costoso y se puede consultar en casa, sin embargo, cuando es a largo plazo su efectividad decrece. Los autores comentan que el costo de las películas es alto, aunque puede funcionar como medio masivo de información, y en grupos grandes, se reduce el costo del adiestramiento. En especial, los autores recomiendan el ensayo conductual breve.

La última investigación comparativa que se presenta, es la de O'dell Krug, Patterson y Faustman (1980), las técnicas empleadas fueron: materiales escritos; película y material escrito; modelamiento, ensayo conductual y materiales escritos. También conto con un grupo de no tratamiento. Los resultados se evaluaron al través de un examen de opción múltiple y la aplicación de lo estudiado en el hogar, después de una semana de tratamiento.

Los autores confirman la efectividad del material escrito y lo recomiendan por su bajo costo. Por otra parte, los autores sugieren que las técnicas se evalúen con otro contenido diferente al "tiempo fuera".

PRINCIPALES SISTEMAS MOTIVACIONALES

También es importante considerar las estrategias que se emplean como sistemas motivacionales dentro del adiestramiento y que favorezcan la participación del padre en el curso y su permanencia y cumplimiento en éste. Algunos de los sistemas motivacionales más comunes en el adiestramiento a padres son:

1. Celebración del contrato conductual entre los terapeutas y los padres, en el cual se especifiquen las características, requisitos y compromisos que implica el curso (Tharp y Wetzel, 1969).
2. Pago de un depósito económico al inicio del curso, mismo que se puede reembolsar de acuerdo con el cumplimiento del padre con sus trabajos (Patterson, y col., 1969; Bernal y col., 1980; Fleishman, 1979).
3. Utilizar con los padres las técnicas conductuales de elogio del grupo (Johnson y Brown, 1960), elogio del experimentador (Toepfer, 1973), reforzamiento económico (Peine y Munro, 1970), entrega del registro conductual en forma contingente con el final de la sesión (Mira, 1970).
4. Hacer del padre parte del equipo de adiestramiento (Lindsley, 1970; Hall y col., 1972).
5. Llamadas telefónicas para supervisar y animar a los padres, durante y después del curso (Patterson y col., 1969).

En general, las estrategias enlistadas producen una mayor involucración de los padres, ellos estarán motivados en la medida en que sean

los directamente afectados o beneficiados por la actividad problema de su hijo (Christensen, 1980).

MÉTODOS DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO

En el adiestramiento a padres también es necesario evaluar los resultados de esta intervención, antes y después de éste, como mínimo, para poder demostrar control experimental.

En un estudio realizado por Atkenson y Forehand (1978) se revisaron 24 artículos sobre este tema. Dichos estudios mostraron el uso de varios tipos de medición que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Recolección de datos por observadores independientes (Bornstein y Hamilton, 1978).
2. Recolección de datos por los padres (Glogower y Sloop, 1976; Christensen, 1979).
3. Completamiento de un cuestionario de opinión (Becker, 1960; Eyberg y Johnson, 1974).
4. Exámenes sobre modificación de conducta (Glogower y Sloop, 1976).
5. Cuestionarios de satisfacción (Eyberg y Johnson, 1974).

Los resultados indicaron que los diferentes tipos de medición han funcionado, sin embargo, la recolección de datos por parte de los padres y el cuestionario se asociaron con resultados más positivos que los obteni-

dos por observadores independientes. Estos hallazgos sugieren que las diversas formas de medición pueden llevar a diferentes conclusiones con respecto a la efectividad del adiestramiento conductual a padres,

Aún más, los datos recolectados por los padres tuvieron un índice de confiabilidad más elevado que el obtenido por observadores independientes, lo cual sugiere según los autores, que los datos recolectados por los padres pueden constituir una valiosa fuente de información, con respecto a la efectividad de la terapia.

CONTEXTO DEL PRESENTE ESTUDIO

El presente trabajo se desarrolló como complemento del programa basado en el "Modelo de la Familia Enseñante" (Phillips, Phillips, Fixsen y Wolf, 1974), caracterizado por contar con un tratamiento residencial de estilo familiar, en donde una pareja de psicólogos funcionan como padres sustitutos de seis a ocho usuarios que presentan déficits o excesos conductuales y que ameritan ser tratados dentro de un medio que, a la vez que no los aisle de la comunidad, favorezca y facilite su rehabilitación.

El Modelo de la Familia Enseñante se originó en la ciudad de Kansas en los Estados Unidos Americanos, y a partir de 1967 han estado funcionando los programas de "Achievement Place", Familia Enseñante, o Familia Educadora. Este Modelo se describe con detalle en el "Manual de la Familia Enseñante" (Phillips, Phillips, Fixsen y Wolf, 1974), y se ha instrumentado con éxito en diversas ocasiones (Braukman, Wolf, Kirigin, Willner y Shumaker, 1979; Phillips, 1968; Wolf, 1979; Minkin, y col., 1976; Fixsen y col., 1973).

En términos generales, el Modelo de la Familia Enseñante o Modelo Familia Educadora (Braukman, Wolf, Kirigin, Willner y Shumaker, 1979), se replica para la atención de jóvenes delincuentes y niños con problemas de aprendizaje y conducta.

Por otra parte, la efectividad general del Modelo se ha evaluado en algunos estudios tales como el que se comparó el programa institucional estatal o de libertad condicional en Lawrence, Kansas, con el de Achievement Place (Phillips y col., 1974; Ayala, 1978). Existe otra investigación en donde se compararon ocho programas de la Familia Educadora, con tres hogares de Kansas (Braukmann, Kirigin y Wolf, 1976), y en donde se observa un mejoramiento paulatino de este programa.

Uno de los propósitos más importantes de los padres educadores, es el de enseñar a los niños distintas habilidades sociales, académicas, y prevocacionales y de cuidado de sí mismo. Así, cada niño contará con las habilidades alternativas más adecuadas para aumentar con ello la oportunidad de sobrevivir con éxito en su comunidad natural.

El medioambiente familiar facilita el adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada niño y de que tomen como modelos a sus padres educadores, busquen su apoyo, aprobación y acepten sus razones para aprender nuevas habilidades.

Otra característica del Modelo en cuestión es que los niños pasan los fines de semana en sus hogares, y durante la semana asisten a la escuela, por lo que los padres educadores están en posición de ayudarlos a manejar los problemas en otros ambientes.

A fin de favorecer la generalización y mantenimiento de las conductas adaptativas en sus hogares, los programas de este Modelo emplean un sistema de reforzamiento remoto con base en reportes familiares, al través de los cuales, extienden su control sobre esas conductas de los residentes durante sus salidas. Este sistema consta de: "tarjeta de reporte familiar", "lista de chequeo sobre problemas de conducta", y una "forma de evaluación familiar sobre la conducta del residente".

Para que los padres de familia sean capaces de llevar correctamente el registro de estas formas, deberán ser capaces de observar, identificar, y registrar, el comportamiento de su hijo, lo cual representa uno de los principales problemas que el Modelo de la Familia Enseñante ha tenido que abordar tanto en los E.U.A., como en México (Quiroga, Mata, Chism y Ayala, 1980; Cárdenas y col., 1981).

Por otra parte, y más importante aún, es que el tratamiento que recibe el niño en el centro especializado y que se aboca a su rehabilitación, corre el riesgo de perder su efectividad cuando el niño regrese a su hogar, si no se prevee adecuadamente esta situación. A fin de que las conductas adaptativas aprendidas por el niño en el centro se mantengan en el hogar, es necesario brindar un adiestramiento a los padres de familia para habilitarlos en las técnicas encaminadas a mantener las conductas deseables

de su hijo.

En virtud de lo anterior, y de que el Modelo de la Familia Enseñante no contaba con un adiestramiento formal a padres, se consideró significativo desarrollarlo, de manera que además de capacitar a los padres en tareas sencillas de apoyo a los programas del centro educativo, planteara la posibilidad de habilitarlos en la generalización y mantenimiento de las conductas adaptativas generadas por los terapeutas, para lo cual se inició el trabajo en esta área con la elaboración e instrumentación de 2 adiestramientos que demostraron que los padres pueden funcionar como co-terapeutas de sus hijos si reciben el adiestramiento y supervisión adecuados (Marruenda, Quiroga, Mata, Chism, Ayala, 1981). Uno de estos estudios corresponde a la instrumentación piloto que se realizó previamente al presente trabajo.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Debido a todo lo antes expuesto, el presente estudio se diseñó e instrumentó como un complemento de los programas del "Modelo de la Familia Enseñante (Phillips y col., 1974) que se desarrollan en México (Ayala y col., 1978; Cárdenas y col., 1981).

El objetivo del presente estudio consistió en adiestrar a un grupo de padres de hijos con problemas de aprendizaje o conducta, en el manejo de procedimientos como: observación, definición, registro, elaboración y aplicación de programas de cambio conductual (Marruenda, Quiroga, Mata, Rojas, Ayala, 1982).

ELABORACIÓN DEL CURSO DE ADIESTRAMIENTO

Una vez determinado el objetivo del curso, se decidió su contenido, para lo cual se consideraron los programas del centro educativo que se realizaban con la orientación de la modificación de conducta, de esta manera, se estableció congruencia entre los contenidos de los programas de padres e hijos.

Las técnicas de adiestramiento para el curso se eligieron de tal forma que se complementaran y se ajustaran a las características de los padres: escolaridad, edad, tamaño del grupo, tiempo disponible. Por otro lado, se estudió el "Modelo de Enseñanza Responsiva", mismo que compartía características que se deseaban instrumentar, sin embargo, fue necesario elaborar materiales específicos para la población meta, además de realizar ciertas adaptaciones al procedimiento.

Algunas necesidades de la población meta se referían a los problemas conductuales que presentaban los niños, sus edades, y al tipo de apoyo que requerían los programas del centro. Por tanto, el contenido, los ejemplos, ensayos conductuales, se elaboraron procurando tratar las situaciones cotidianas para los padres. Además, el diseño del adiestramiento se ajustó a los recursos disponibles, tanto humanos como económicos.

Por último, se realizó un estudio piloto, en donde se probaron los materiales escritos, instrumentos de evaluación, duración de las sesiones, contenido del curso, etc. De acuerdo con los resultados encontrados y con algunos problemas detectados, se trabajó nuevamente la estrategia general, y se efectuaron correcciones a los materiales e instrumentos, y se decidió incluir, por ejemplo, el "contrato de depósito".

M É T O D O

SUJETOS

Los participantes de este curso fueron 13 madres y padres de familia --- (diez mujeres y tres hombres). Estas personas tenían un hijo que presentaba problemas de aprendizaje, conducta o ambos, y a quien se atendía en una institución de educación especial basada en el modelo de "La Familia Enseñante" (ver Phillips y col. 1974). La edad promedio de los sujetos era de 40 años, con un nivel escolar de licenciatura, y de nivel socio-económico alto.

El grupo experimental se integró por nueve personas (siete mujeres y dos hombres), y el grupo control por cuatro personas (tres mujeres y un hombre).

ESCENARIO

Las sesiones del curso se realizaron en la escuela de educación especial "Centro Educativo Domus", que cuenta con la apariencia de una casa-habitación, por lo que la estancia de 10 x 5 m. que se empleó, equivale en decoración, distribución y mobiliario a una sala-comedor. Esta área contó con iluminación y ventilación adecuadas para la impartición del curso.

MATERIALES

Los materiales empleados en este curso consistieron en los siguientes:

- a. Pizarrón de 2 x 1.40 m., 10 gises, 1 borrador y 6 cartulinas blancas.
- b. Minigrabadora Panasonic Mod. RQ-335 y 4 cintas de 60 min.
- c. "Contrato de depósito" (Apéndice 1).
- d. Instrumentos de evaluación: una prueba global, cinco pruebas parciales, y guiones para la evaluación global del ensayo conductual (Apéndice 2).
- e. Cinco unidades de textos impresos. Estos textos tuvieron el objetivo de ser material de estudio en casa de los padres, y de esta manera, reforzar el aprendizaje. La presentación de los elementos del texto es como sigue:

. Objetivos de la unidad, situación de simulación con pareja de padres, cuestionario para evaluar la comprensión del ensayo conductual, explicación simplificada de la técnica en cuestión, y ejercicio para la sesión.

Como muestra se presenta una unidad de estudio (Apéndice 3). Los temas que se revisaron son los que se mencionan a continuación:

UNIDAD I Etiquetación. Excesos y déficits conductuales. Observación, medición y registro de la conducta.

UNIDAD II Medición, registro y gratificación. Registros de fre---

cuencia y duración. Elaboración de objetivos de cambio conductual. Establecimiento de conductas precurrentes - para el cambio conductual.

UNIDAD III Técnicas para la adquisición, mantenimiento e incremento de conductas apropiadas. Reforzamiento positivo, continuo, intermitente, imitación y moldeamiento.

UNIDAD IV Técnicas para reducir y eliminar conductas inapropiadas. Identificación de eventos desagradables. Extinción, castigo y aislamiento.

UNIDAD V Otras técnicas. Para reducir conducta inapropiada: sobrecorrección por práctica positiva y sobrecorrección -- por práctica restitutiva. Otra técnica para enseñar y -- perfeccionar conductas: secuencia instruccional.

f. Cuestionario de satisfacción (Apéndice 4).

g. Cinco "tareas". Estas consistieron en una serie de prácticas y en -- preguntas sobre la aplicación de las técnicas estudiadas. Como mues-- tra, se presenta una de las tareas (Apéndice 5).

ESPECIFICACIÓN Y MEDICIÓN DE LA CONDUCTA

La variable dependiente consistió en el cambio conductual de los sujetos en los siguientes aspectos:

1. En la ejecución de la prueba de conocimiento sobre las técnicas im-- partidas.

Los tipos de respuesta posibles para las pruebas globales y parciales se definieron como respuesta correcta y respuesta incorrecta. Como indicador de esta ejecución se tomó el porcentaje de respuestas obtenidas en la aplicación de dicho instrumento, tanto en forma global antes y después del curso, como en forma parcial antes y después de cada unidad de aprendizaje.

2. En la ejecución del ensayo conductual de las técnicas.

La evaluación del ensayo conductual se registró anecdóticamente por dos observadores independientes, en donde se describieron las respuestas motoras que se presentaron en cada ensayo. Al mismo tiempo, se grabó en una cinta la respuesta verbal.

3. Tareas

Al igual que para las pruebas, las respuestas se definieron como correcta e incorrecta, y como indicador se tomó el porcentaje de respuestas correctas.

Una evaluación complementaria de interés lo constituyó el Cuestionario de satisfacción, para éste, se consideró el porcentaje de respuestas favorables, lo cual indicó el nivel de satisfacción de los padres con respecto al curso.

La variable independiente consistió en el curso que se impartió a los padres, el curso debe considerarse como tal, con los elementos que lo integraron: conferencias, ensayo conductual, diseño y aplicación de -

un programa de cambio conductual con su hijo (tareas), retroalimentación descriptiva y contrato de depósito.

Registro y confiabilidad

En general, para los tres elementos: pruebas, ensayo conductual y tareas, se utilizó un registro de productos permanentes. La obtención del puntaje se realizó por dos jueces expertos en los temas estudiados. Para designar el puntaje de cada reactivo se tomó en consideración el grado de dificultad de éste y el contenido del curso. La designación del puntaje se realizó antes de la aplicación de los instrumentos, para evitar posibles efectos de contaminación.

La calificación de los instrumentos la realizaron dos jueces en forma independiente. Cuando ambos coincidieron en la calificación otorgada, se consideró como acuerdo.

El índice de confiabilidad se obtuvo con la siguiente fórmula:

$$\text{Índice de confiabilidad} = \frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$$

Confiabilidad

La confiabilidad promedio que se obtuvo en cada medida fue la siguiente:

INSTRUMENTO	CONFIA BIL IDAD
Pruebas	100%
Ensayo conductual	100%
Tareas	95%
Cuestionario de satisfacción	100%

DISENO

Para la realización de este estudio se empleó un "Diseño de comparación - estática con pretests", de acuerdo con la clasificación de Luis Castro -- (1980), quien lo considera como una "extensión" del "Diseño de Compara--- ción estática" de Campbell y Stanley (1963).

Este diseño se caracteriza porque no se aplica ningún proceso de --- aleatorización para asignar los sujetos a los grupos, es decir, se toman dos grupos ya formados; uno se designa como control y otro como experimen tal.

Asimismo, el diseño plantea que debe hacerse una observación en am-- bos grupos previa al tratamiento del grupo experimental, lo cual permite obtener información sobre posibles similitudes y diferencias entre los -- grupos mencionados, además, esta medición permite establecer una compara-- ción entre los valores de la variable dependiente antes del tratamiento - (preevaluación), así como entre las puntuaciones de ambos grupos después

del tratamiento.

La representación del diseño, de acuerdo con Campbell y Stanley --- (1963), es la siguiente:

$$\begin{array}{ccc} 0 & X & 0 \\ \hline 0 & & 0 \end{array}$$

en donde: 0 = Medición

X = Tratamiento

Por lo que se refiere al diseño ya adaptado para este estudio, puede representarse así:

$$\begin{array}{cccccccccccc} O_{g1} & O_{u1} & X & O_{u1} & O_{u2} & X & O_{u2} & O_{u3} & X & O_{u3} & O_{u4} & X & O_{u4} & O_{u5} & X & O_{u5} & O_{g2} \\ \hline & & & & & & O_{g1} & & & & O_{g2} & & & & & & \end{array}$$

en donde:

O_g = Medición global

O_u = Medición por unidad de estudio

X = Impartición del curso (tratamiento)

PROCEDIMIENTO

Los sujetos se distribuyeron a los grupos experimental y control (Castro,

1980), de acuerdo con su disponibilidad de tiempo para tomar el curso en dos diferentes periodos. Esto implica que los sujetos de los dos grupos tenían disposición de tomar el curso, y además finalmente, ambos lo hicieron, pues al término del estudio, el grupo control también llevó el curso.

Piloteo

Los materiales que se emplearon en el presente estudio, se probaron en un curso previo a éste, en donde se detectaron elementos susceptibles de ser mejorados tanto en los materiales, como en el procedimiento, por lo que el presente estudio incluyó tales cambios (Apéndice 6).

Procedimiento general

El curso tuvo una duración de diez sesiones, las cuales se realizaron una vez a la semana. La duración promedio de cada sesión fue de dos horas y media.

Este estudio constó de cuatro etapas; información general a los participantes y firma del "Contrato de Depósito", evaluación global inicial, impartición del curso, y evaluación global final, en ese orden.

Información general a los participantes y firma del "Contrato de Depósito". Sesión 1

Se explicaron los objetivos del curso, y se presentó un panorama general sobre el funcionamiento del mismo, también se conversó con los padres de familia acerca de sus intereses y problemas.

Posteriormente, se les informó que el objetivo del "contrato" era el de reforzar la asistencia, puntualidad y cumplimiento con las prácticas - del curso. La necesidad de este contrato se detectó en el estudio piloto, pues se reportaron dificultades en el logro de estos aspectos.

Debido a lo anterior, al inicio del curso se fijó una cuota de depósito de \$1,500.00 por persona, cantidad que se reembolsó en forma proporcional al trabajo de los sujetos, al final del curso. A los padres que cumplieron con el 100% de las actividades encomendadas se les reintegró - el 100% de su dinero, en cambio, a los que incurrieron en retardos, inasistencias, o no entregaron las tareas oportunamente, se les descontó de acuerdo con una tarifa que se especificó en el contrato.

Al final de la sesión, los sujetos aceptaron las condiciones del curso, firmaron el contrato y entregaron el depósito económico.

Evaluaciones globales iniciales. Sesión 2

Los sujetos de ambos grupos se evaluaron en lo que se refiere al contenido de todo el curso, en los aspectos teórico (prueba escrita), y práctico (ensayo conductual).

Para la prueba escrita se aplicó un instrumento formado por preguntas de opción múltiple sobre el contenido de todo el curso, y posteriormente, para el ensayo conductual se efectuaron siete "simulacros" o "representaciones" actuadas, con base en guiones previamente elaborados para ello.

Las condiciones de la evaluación del ensayo conductual, fueron como

sigue: el sujeto entró a una habitación en donde se encontraban presentes: el experimentador, un "palero", y dos observadores independientes. El palero fue una persona que se adiestró previamente para comportarse en formas preestablecidas, de acuerdo con los guiones del ensayo conductual.

Las instrucciones que leyó el experimentador al sujeto, fueron las siguientes:

" Sr. o Sra. X, vamos a hacer de cuenta que esta persona es su hijo(a) -- "fulanito", y que ustedes están en su casa. El va a comportarse en diferentes formas y usted deberá tratar de manejar la situación como acostumbra hacerlo normalmente ".

" Se presentará una situación, y después de su respuesta, se le presentará otra a continuación. Le pedimos que actúe tal y como si estuviera con su hijo(a), no nos explique nada a nosotros, haga de cuenta que no estamos presentes, actúe. Esto es con el fin de comparar cómo reacciona usted antes y después del curso ".

La duración promedio de cada evaluación fue de 15 minutos.

Impartición del curso. Sesiones 3 a 8

Todas las sesiones del estudio se realizaron en forma grupal en la sala de la escuela, y a partir de la 3a. sesión, el procedimiento que se siguió para la presentación de las unidades fue básicamente el mismo que se describe a continuación:

Secuencia de las actividades realizadas en las sesiones 3, 4, 6, 7 y 8

1. Aplicación de la prueba inicial de la unidad.
2. Entrega del texto impreso y lectura de los objetivos de la unidad.
3. Representación del ensayo conductual correspondiente al tema de la sesión. En esta parte, se comunicó a los padres que presenciaban una interacción entre un padre o madre de familia y un hijo(a). Se les pidió que atendieran especialmente a la secuencia de las conductas, ya que posteriormente ellos tendrían que explicar lo sucedido.
4. Formulación de preguntas sobre el análisis del simulacro o ensayo conductual. Estas preguntas se alternaron a diferentes personas y tuvieron el objetivo de evidenciar el concepto que se pretendía enseñar. Si el sujeto respondía correctamente, se pasaba a la siguiente pregunta, pero en caso de que la respuesta fuera confusa o incorrecta, se profundizaba en ese tema hasta que se aclararan las dudas.
5. Conferencia o exposición teórica del tema, por parte de un instructor. Cabe mencionar que estas conferencias se realizaron con apego a los requisitos de enseñanza, como son: secuenciación lógica del tema, presentación "regla-ejemplo", práctica del concepto en diferentes situaciones para lograr su generalización, apoyos visuales (pizarrón, cartulinas), aclaración de dudas, retroalimentación descriptiva, y fomento de la participación de los asistentes.
6. Ejercicios para la sesión. Se realizaron actividades al final de la exposición. Los padres resolvieron sencillas prácticas basadas en --

eventos de la vida diaria, y que se relacionaban con los objetivos de la unidad, de esta manera, se verificó el logro de éstos. En algunas ocasiones, los padres improvisaron algún ensayo conductual, y proporcionaron ejemplos sobre el posible uso de las técnicas estudiadas con sus hijos, en situaciones familiares para ellos.

7. Aplicación de la prueba final de la unidad.
8. Aplicación del cuestionario de satisfacción. El objetivo de este cuestionario, fue el de conocer la opinión del grupo acerca de los elementos del curso, es decir, en qué grado estaban satisfechos o no con el contenido y la forma de impartir el curso.
9. Entrega del texto impreso y de las tareas asignadas para la unidad de estudio que correspondiera.

Sesión 4

En esta sesión se expuso la Unidad II, con la secuencia de actividades anteriormente descrita. Es importante señalar que a partir de esta sesión se empezó a proporcionar "retroalimentación descriptiva", es decir, en qué acertaron o no, y por qué, en la tarea y prueba anteriores.

Sesión 5

Se practicó lo estudiado en las sesiones 1 y 2, debido a la complejidad de los temas, misma que se detectó en el estudio piloto.

Sesiones 6, 7 y 8

Se estudiaron las unidades de aprendizaje III, IV y V, respectivamente, - con la rutina general antes expuesta. De igual manera, en estas sesiones se dio retroalimentación descriptiva de la tarea y prueba anteriores.

Evaluación global final. Sesión 9

En primer término se proporcionó retroalimentación individual al programa de cambio conductual que elaboró cada sujeto, y posteriormente se aplicó la prueba escrita global.

Sesión 10

En esta última sesión se efectuó la evaluación final del ensayo conductual, en circunstancias idénticas a las descritas en la evaluación inicial.

Por otra parte, se reintegró a los sujetos el dinero del depósito de acuerdo con su cumplimiento, y se canceló el contrato firmado.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos por los grupos experimental y control, en las evaluaciones aplicadas a lo largo del curso.

En primer término, se establecen las comparaciones intragrupo e intergrupo, tanto para la evaluación teórica, como para el ensayo conductual.

En segundo lugar, se describe el análisis estadístico de las puntuaciones obtenidas por los padres antes y después del adiestramiento.

Por último, se destacan algunos aspectos importantes que hablan acerca de la eficacia del curso.

COMPARACIONES INTRAGRUPPO

Grupo experimental

A continuación se presentan las comparaciones efectuadas entre las mediciones obtenidas antes y después de la intervención de la variable independiente, para el grupo experimental.

a. Evaluación teórica

En la gráfica 1 se puede apreciar que en la prueba global inicial se obtuvo el 57% de respuestas correctas, mientras que en la prueba final global fue de 88%, por lo que se observa un incremento del 31%, mismo que permite afirmar que sí hubo aprendizaje por parte de los sujetos.

Por lo que se refiere a las pruebas iniciales por unidad de estudio, el rango varió del 2 al 63% de respuestas correctas; y la media fue del 46%. En cambio, en las pruebas finales por unidad el rango varió del 70 al 91% de respuestas correctas y la media fue del 81%, lo cual habla de un incremento general del 35%, esta diferencia es sustancial y permite decir que la ejecución de los sujetos en las evaluaciones teóricas mejoró notoriamente.

b. Ensayo conductual

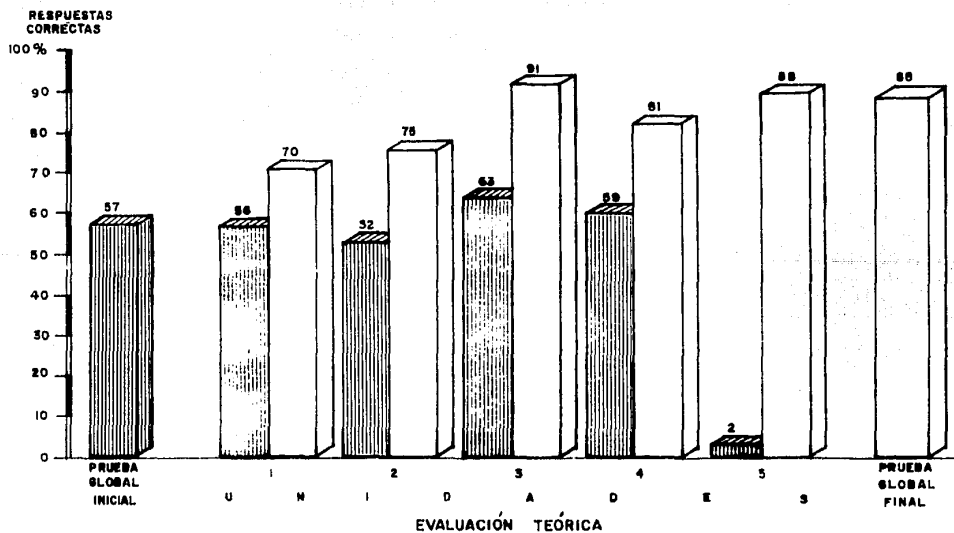
En la gráfica 2 se muestran los resultados globales obtenidos por el grupo experimental en el ensayo conductual, en la ejecución inicial se obtuvo el 47% de respuestas correctas, y en el ensayo final el 78%, y es debido a la diferencia tan notable que puede apreciarse que también hubo aprendizaje en el aspecto conductual.

c. Tareas

Como puede observarse en la gráfica 3, correspondiente a los resultados de las tareas, los valores aumentaron paulatinamente a lo largo

EVALUACIÓN TEÓRICA*

RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL



n=9



= PRUEBAS INICIALES $\bar{x}=46$

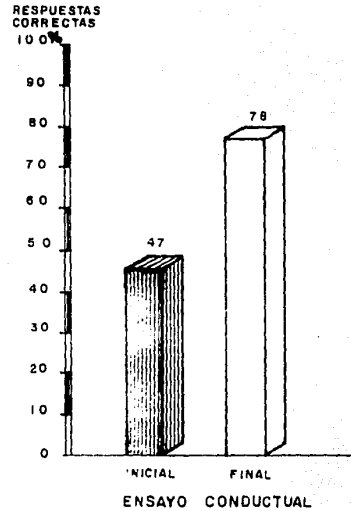


= PRUEBAS FINALES $\bar{x}=81$

* PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR EL GRUPO EXPERIMENTAL

EN LAS PRUEBAS GLOBALES Y PARCIALES POR UNIDAD DE APRENDIZAJE

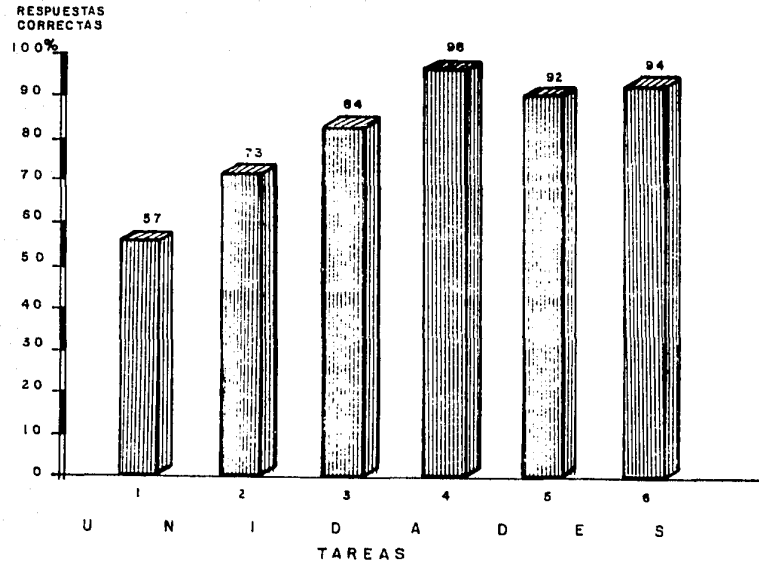
ENSAYO CONDUCTUAL *
RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL



n = 9

* RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL ENSAYO CONDUCTUAL, ANTES Y DESPUÉS DEL ADIESTRAMIENTO

TAREAS *
RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL



$n = 9$
 $\bar{x} = 83$

* PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR EL GRUPO EXPERIMENTAL EN LAS TAREAS, DURANTE EL ADIESTRAMIENTO

del curso desde el 57 al 94% de respuestas correctas, por lo que puede afirmarse que los padres mejoraron constantemente su entrenamiento en la elaboración de las tareas, y además, que éstas cumplieron con un nivel de calidad aceptable.

Como información adicional del grupo experimental en la gráfica 4 se reporta el porcentaje de respuestas favorables obtenidas en el cuestionario de satisfacción con respecto a los diferentes elementos manejados en el curso, el nivel de satisfacción va del 83 al 97%, y la media es del 90%; debido a lo anterior, se puede decir que los padres estuvieron satisfechos con el curso.

Grupo control

A continuación se presentan las comparaciones efectuadas entre las mediciones obtenidas antes y después del periodo equivalente a la duración del curso, para el grupo control.

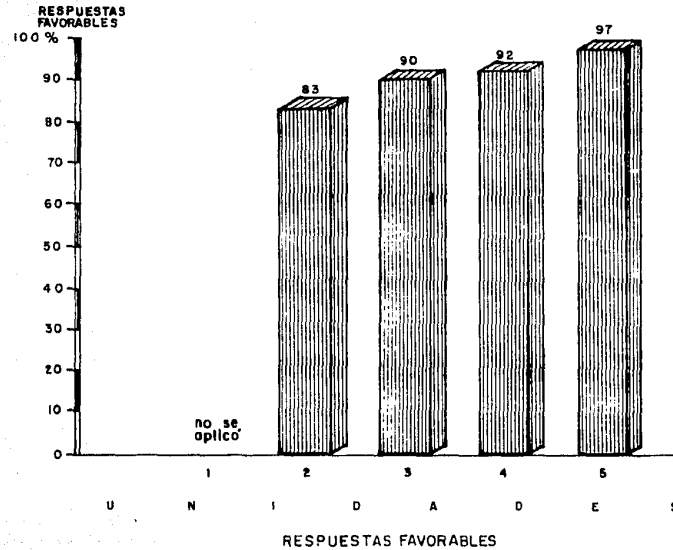
a. Evaluación teórica

En la gráfica 5 puede apreciarse que en la prueba inicial el total de respuestas correctas fue del 53%, y en la final del 59%, la diferencia es mínima entre ambas mediciones e indica claramente, que no hubo aprendizaje teórico en este grupo.

b. Ensayo conductual

En la gráfica 6 se aprecia que en la primera evaluación del ensayo -

NIVEL DE SATISFACCIÓN *
RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

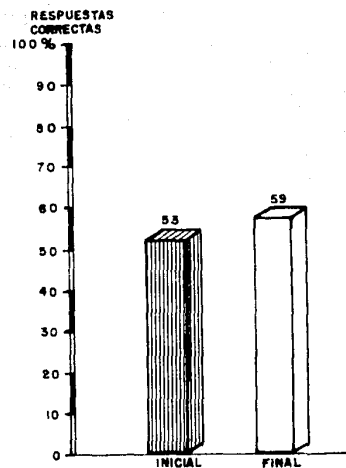


n=9

\bar{x} =90

* PORCENTAJE DE RESPUESTAS FAVORABLES REPORTADAS POR EL GRUPO
EXPERIMENTAL PARA CADA UNIDAD DE ESTUDIO

EVALUACIÓN TEÓRICA*
RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL

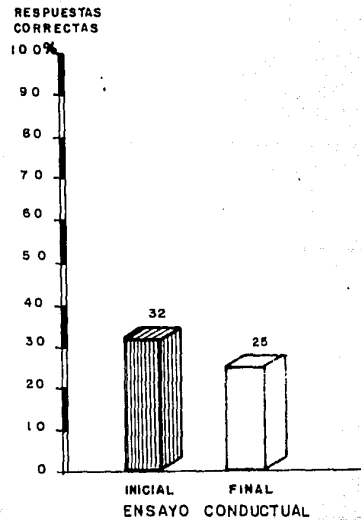


EVALUACIÓN TEÓRICA

n = 4

*PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR EL GRUPO
CONTROL EN LAS PRUEBAS INICIAL Y FINAL

ENSAYO CONDUCTUAL*
RESULTADOS DEL GRUPO CONTROL



n = 4

* RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO CONTROL EN EL ENSAYO CONDUCTUAL, INICIAL Y FINAL

conductual el total de respuestas correctas fue del 32%, y en la segunda del 25%; estos resultados indican que las ejecuciones de los padres en ambas evaluaciones se mantuvieron estables, y todavía más, que incluso disminuyen ligeramente, es por esto, que puede asegurarse que en el grupo control no hubo aprendizaje en el aspecto conductual.

COMPARACIONES INTERGRUPOS

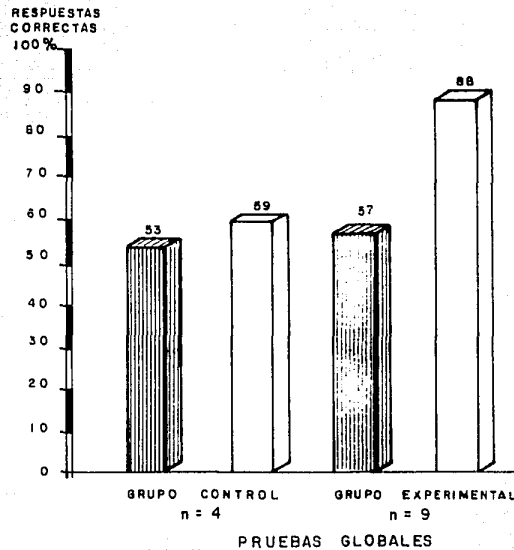
Este tipo de comparación se efectúa entre las mediciones globales de los grupos experimental y control, obtenidas en las pruebas y ensayo conductual iniciales y finales.

a. Evaluaciones teóricas

En la gráfica 7, puede observarse que en la prueba inicial el grupo control obtuvo el 53% de respuestas correctas, y el experimental el 57%, debido a que la diferencia es mínima puede asumirse que los grupos eran equivalentes pues los conocimientos con respecto a los contenidos del curso eran similares al inicio del mismo. En cambio, -- los porcentajes de las pruebas finales difieren mucho, pues el grupo control obtuvo 59%, y el experimental el 88% de respuestas correctas, lo cual significa que mientras el grupo control se mantuvo estable, el experimental incrementó su ejecución en 31%, esto indica claramente que en este último caso, sí hubo aprendizaje.

EVALUACION TEÓRICA*

RESULTADOS GLOBALES POR GRUPO



 PRUEBAS INICIALES
 PRUEBAS FINALES

* PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LAS PRUEBAS GLOBALES INICIALES Y FINALES

b. Ensayo conductual

En la gráfica 8 se presentan los resultados globales obtenidos por ambos grupos en el ensayo conductual. Según se muestra, el grupo control tuvo 32% de respuestas correctas en la evaluación inicial y 25% en la final, es decir, no hubo incremento, y por tanto, tampoco aprendizaje. También se puede apreciar que el grupo experimental obtuvo 47% en el ensayo inicial y 78% de respuestas correctas en el final, de esta manera puede asegurarse que sí hubo aprendizaje en el aspecto conductual en este último grupo.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

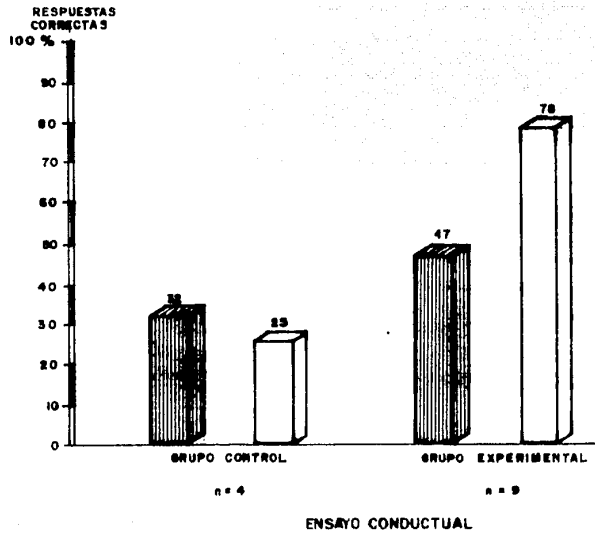
Con el propósito de presentar la información de los resultados de la forma más objetiva y confiable, se realizó el análisis estadístico de las evaluaciones teóricas y del ensayo conductual de las puntuaciones obtenidas por los padres antes y después del adiestramiento. Se utilizó la prueba "T de Student" (Levin, 1978), para lo cual se determinó un nivel de significancia igual o mayor que .01, de acuerdo con las siguientes fórmulas:



Para obtener la diferencia intergrupo:

1. Diferencia entre las medias de dos muestras pequeñas independientes, de diferente magnitud:

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{0}$$

ENSAYO CONDUCTUAL*
GLOBALES POR GRUPO



 ENSAYO INICIAL
 ENSAYO FINAL

*PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS OBTENIDO POR LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LOS ENSAYOS CONDUCTUALES INICIALES Y FINALES

En donde:

\bar{X}_1 = Media del grupo 1.

\bar{X}_2 = Media del grupo 2.

σ = Error estándar de las diferencias entre las mediciones.

Para obtener la diferencia intragrupo:

2. Diferencia entre las medias de dos muestras correlacionadas, es decir, aquella que se utiliza cuando se quiere obtener la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por los mismo sujetos en dos momentos diferentes:

$$T = \frac{\bar{D}}{SD}$$

En donde:

\bar{D} = Diferencia media entre puntuaciones

SD = Error estándar de las diferencias entre las mediciones.

Evaluación Teórica

1. No se encontró diferencia significativa entre la prueba inicial del grupo experimental y del grupo control ($t = 0.28$; $gl = 11$; $p .01$), - lo que demuestra estadísticamente que al principio los grupos fueron equivalentes, es decir, no hubo efectos de contaminación por la asignación no aleatoria de los sujetos a los grupos, y de darse algún --

cambio, éste se debió al adiestramiento impartido.

2. Se encontró diferencia significativa entre la prueba inicial y la final del grupo experimental ($t = 5.45$; $gl = 8$; $p .01$) lo que significa que el adiestramiento utilizado incrementó la calidad de la ejecución de los sujetos en las pruebas.
3. No se encontró diferencia significativa entre la prueba inicial y la final del grupo control ($t = 2.48$; $gl = 3$; $p .01$) lo que implica que no hubo cambio en el nivel de ejecución de estos sujetos en las pruebas.
4. Se encontró diferencia significativa entre la prueba final del grupo experimental y del grupo control ($t = 3.05$; $gl = 11$; $p .01$), con lo cual se confirma estadísticamente que sí hubo un incremento en las puntuaciones del grupo experimental, mientras que en el grupo control se mantuvieron estables. Es por esto que se considera al adiestramiento impartido como la variable responsable del cambio exhibido por los sujetos.

Ensayo conductual

1. No se encontró diferencia significativa entre la evaluación inicial del grupo experimental y la del grupo control ($t = 1.11$; $gl = 11$; $p .01$), y esto viene a demostrar que al principio del estudio los grupos eran equivalentes con respecto a la variable de interés.
2. Se encontró diferencia significativa entre la evaluación inicial y la evaluación final del grupo experimental ($t = 3.6$; $gl = 8$; $p .01$),

lo que significa que el adiestramiento empleado fue el responsable - del incremento en la ejecución de los sujetos en las evaluaciones -- del ensayo conductual.

3. No se encontró diferencia significativa entre la evaluación inicial y la final del grupo control ($t = 1.04$; $gl = 3$; $p .01$), esto demuestra que no hubo cambio en la ejecución de los sujetos en las evaluaciones del ensayo conductual.
4. Se encontró diferencia significativa entre la evaluación final del - grupo experimental y del grupo control ($t = 3.82$; $gl = 11$; $p .01$), - con lo cual se confirma estadísticamente que sí hubo un incremento - importante en las puntuaciones del grupo experimental, mientras que en el grupo control las ejecuciones se mantuvieron estables, nuevamente se ratifica al adiestramiento como responsable del cambio exhibido en los sujetos del grupo experimental.

En resumen, los resultados permiten destacar los siguientes aspectos:

- . Los grupos eran equivalentes al inicial del curso, con respecto a la variable independiente.
- . El grupo control se mantuvo estable en las ejecuciones teórico-prácticas.
- . El grupo experimental demostró cambios importantes en las ejecuciones de los instrumentos, lo cual habla de la presencia de aprendizaje teórico-práctico. Asimismo, los valores obtenidos estadísticamente per-

miten atribuir los cambios a la manipulación de la variable independiente: el curso de adiestramiento impartido a los padres de familia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados reportados en la sección anterior, se observó claramente el incremento esperado en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental, entre las evaluaciones iniciales y finales, tanto en las pruebas escritas como en el ensayo conductual, mientras el grupo control se mantuvo estable. Es por tanto razonable concluir que el presente trabajo cumplió el objetivo propuesto, es decir, se adiestró con éxito a un grupo de padres de hijos con problemas de aprendizaje o conducta en el manejo de procedimientos tales como: observación definición, registro, elaboración y aplicación de programas de cambio conductual, para ser empleados como apoyo del trabajo que realizaban los terapeutas en el centro especializado, con los niños.

Se subraya la importancia de que los cambios debidos al adiestramiento se dieron en los niveles teórico y conductual lo cual es relevante debido a que se trató de enfatizar la aplicación de los procedimientos aprendidos, y no de fomentar la memorización. Sin embargo, se observó en el grupo experimental que el incremento en las puntuaciones de las pruebas teóricas fue ligeramente mayor que en las ejecuciones de ensayo conductual, esto tal vez se deba a que se invirtió mayor tiempo a la enseñanza teórica que a la práctica.

Otra conclusión importante se refiere a la combinación de las técnicas empleadas para el adiestramiento de los padres, mismas que resultaron ser efectivas con respecto a los objetivos del curso, a las características del grupo y a los recursos disponibles, cuestión que enfatiza Patterson (1968) como aspecto básico dentro de los logros de un adiestramiento.

La efectividad de las técnicas que se aplicaron fue probada por Nay (1975), Flanagan (1979), O'Dell y col., (1979, 1980), y especialmente en el caso de Hall y col., (1980A, 1980B), en donde al igual que en este último estudio dichas técnicas fueron exitosas. Con el objeto de que el lector pueda valorar la conveniencia del empleo de las técnicas, se comentan algunas de las particularidades encontradas durante la aplicación de éstas. El curso combinó las siguientes técnicas: 1) conferencia, 2) textos escritos, 3) ensayo conductual, y 4) retroalimentación descriptiva. Por medio de las conferencias se presentó el contenido de la unidad de estudio de manera completa y breve, se considera a esta técnica valiosa porque favoreció la participación, interacción del grupo, y la aclaración de dudas, es deseable el empleo de lenguaje sencillo, lo menos técnico posible.

Los textos escritos apoyaron en el hogar el estudio de los padres y la elaboración de las tareas, debido a que el nivel de escolaridad promedio de licenciatura, les permitió tener acceso al contenido un poco técnico, situación que difícilmente podría darse con niveles más bajos de escolaridad. Esto no constituye un impedimento para emplear textos impresos con otras poblaciones de menor nivel educativo, bastaría con adecuar el contenido.

Con respecto al ensayo conductual, puede decirse que fue un recurso muy útil, por una parte, ilustró la aplicación de los procedimientos enseñados a los padres, cuando el ensayo lo realizaban los paleros; por otro lado, cuando el ensayo lo ejecutaban los padres funcionaba como práctica de lo aprendido, y una excelente oportunidad para retroalimentarlos. El ensayo conductual resulta atractivo y ameno para los usuarios. Se sugiere, en futuros adiestramientos se dedique mayor tiempo a esta técnica debido a las ventajas que representa y a lo económico de ésta.

La cuarta técnica, la retroalimentación descriptiva se abocó a reforzar lo que se aprendió bien, así como a corregir y aclarar los conocimientos que ofrecían duda, tanto en el ensayo conductual como en las tareas y evaluaciones presentadas. También se recomienda el uso de esta técnica, en virtud de que complementa adecuadamente a las demás.

Una de las limitaciones de este trabajo consistió en que no se evaluaron en forma aislada los efectos de cada una de las técnicas del curso, por lo que no es posible presentar conclusiones al respecto. Esto se debió en parte a que no era el objetivo del trabajo, y a lo reducido del grupo. Siempre y cuando se dispongan de las condiciones necesarias sería conveniente evaluar los efectos de las diversas técnicas en el aprendizaje de los padres.

Otro aspecto relevante del estudio lo constituye el diseño empleado, mismo que a pesar de la falta de aleatorización en la asignación de los sujetos a los grupos, compensó esta limitación con la preevaluación que se efectuó a ambos grupos para observar su comportamiento con relación a

la variable dependiente, y en virtud de que se obtuvieron resultados bastante similares se consideraron equivalentes a ambos grupos. Existió también el problema de la disponibilidad de los padres para tomar el curso, razón por la que no se pudo realizar la aleatorización y debido a esto se empleó el diseño de comparación estática con pretest (Castro, 1980).

Con referencia a las múltiples mediciones efectuadas a lo largo del curso, puede reportarse que fueron útiles debido a que permitieron un mejor análisis de los efectos logrados en la variable dependiente. Además, el hecho de que los instrumentos fueran diferentes de unidad a unidad, evitó la reactividad hacia éstos, por parte de los padres.

Otro control valioso consistió en las tareas que tenían que elaborar los padres, porque además de representar una práctica efectiva de lo aprendido, permitió observar el avance del padre con respecto al contenido. La puntuación del grupo subió paulatinamente a pesar de que la dificultad de las prácticas era creciente, lo cual habla de una ejercitación adecuada de la teoría. Las tareas también dieron la oportunidad de proporcionar retroalimentación y de mejorar así las habilidades adquiridas, permitieron que los padres observaran los efectos logrados en sus hijos por medio de la aplicación de los procedimientos aprendidos, aspecto que contribuyó a motivarlos debido a que se beneficiaban por el cambio logrado, según ellos mismos comentaron. También reportaron aplicar sus conocimientos con otros hijos en otras situaciones diferentes. Sería recomendable que en próximos estudios se evaluaran objetivamente este tipo de efectos para observar si se presenta la generalización.

Para evaluar los efectos a largo plazo, en el grupo piloto se realizó seguimiento con los padres durante 3 meses, a pesar de que no hubo contrato ni control económico. Todos los padres de ese curso semanalmente se presentaban con un instructor para reportar su avance y solicitar asesoría, los resultados del seguimientos fueron muy satisfactorios en virtud de que los padres lograron en el hogar los cambios planteados en sus programas. Esto se logró a pesar de que hubo algunos problemas en las asistencias y cumplimiento de los trabajos durante el curso. En cambio, en el presente trabajo sucedió lo contrario, gracias al contrato conductual se obtuvo una asistencia y cumplimiento del trabajo del 100%, mientras que el seguimiento al final del curso no tuvo éxito por no haberse contemplado dentro del contrato y porque los padres no pudieron planear sus actividades para ello. Una vez finalizado su compromiso con los instructores según el contrato, se negaron por razones de tiempo, a continuar asistiendo. El único seguimiento que se pudo lograr fue mediante teléfono, durante mes y medio y con dos madres, esto constituye una limitación del estudio debido a que el seguimiento es necesario para poder evaluar el comportamiento a largo plazo, y observar si se mantiene al través del tiempo.

Sin embargo, con respecto a la aplicación de los conocimientos aprendidos por los padres es posible hacer una consideración importante: los padres enseñantes del centro educativo después del curso comentaron que de acuerdo con sus registros, la efectividad de los programas que ellos aplicaban, mejoró, debido a que los padres los reforzaban en el hogar. Otro punto significativo, es que aumentó la cantidad de fines de semana que los niños pasaban en el hogar, por lo general cuando no se logran los objetivos

de los programas del centro, los niños permanecen en éste el fin de semana. Por lo anterior, se considera que el presente curso logró apoyar los programas del centro educativo.

Para futuras investigaciones se sugiere, de ser posible, realizar seguimiento de los sujetos, mismo que deberá formar parte del contrato y del curso, con el objeto de evaluar si hay o no cambios en los programas de los niños, y si efectivamente los padres apoyan los programas, a largo plazo.

A fin de conocer el grado de satisfacción en relación con los objetivos, elementos y resultados del curso, se aplicó el cuestionario de satisfacción, mismo que indicó que los padres estuvieron altamente satisfechos con éste, esto es importante pues indica que de acuerdo con la población meta se cubrieron sus expectativas con respecto al curso.

El contrato de depósito fue un valioso sistema motivacional que también funcionó como control de asistencias, puntualidad y cumplimiento con los trabajos asignado. Parece ser que el contrato de alguna manera "obliga" a que el padre cumpla con el curso, pero como ya se mencionó, se mostraron renuentes con el seguimiento, por no haberse incluido en el contrato, es por esto, que se sugiere que todas y cada una de las actividades que se esperan del padre, se contemplen en este documento.

Es importante comentar que dado lo reducido del grupo, éste se integró muy bien, además, se observó que el hecho de reunirse y convivir amigablemente es atractivo para los padres, se quedaban espontáneamente a comentar sus experiencias con el curso, y a intercambiar sus propios hallaz-

gos obtenidos mediante la instrumentación de sus programas. Asimismo, se se observó que socialmente se reforzaban mutuamente sus aciertos durante las sesiones de grupo. Esta misma integración también se dió en el grupo piloto, por lo que puede decirse que el tamaño del grupo es conveniente para este tipo de adiestramiento.

Por último, se recomienda continuar con este tipo de estudios, en donde se cumplen dos propósitos importantes, uno de ellos el servicio social que se ofrece a una población determinada, y el otro, el probar métodos, técnicas y contenidos que contribuyan al avance de esta área en nuestro país.

A P É N D I C E 1

CONTRATO QUE SE CELEBRA ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO

"DOMUS" Y LOS PADRES DE FAMILIA QUE CURSAN EL

"PROGRAMA DE TÉCNICAS DE TRATAMIENTO"

CONTRATO QUE SE CELEBRA ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO
"DOMUS" Y LOS PADRES DE FAMILIA QUE CURSAN EL
"PROGRAMA DE TÉCNICAS DE TRATAMIENTO"

Este curso ha sido diseñado para usted, familiar de alguna persona de este Centro.

Los objetivos del curso pretenden dotarlo de las técnicas de tratamiento necesarias para su activa y correcta participación en la rehabilitación de su familiar. Sólo el esfuerzo conjunto de usted y del Centro, permitirá brindar mayores posibilidades de superación a su hijo (a).

Es requisito indispensable para el buen logro del curso, que se celebre este contrato, en donde usted accede a cumplir los siguientes puntos:

OBLIGACIONES DE LOS PADRES

1. ASISTENCIA. Usted se compromete a asistir a un mínimo de 8 sesiones (sujeta a modificación en caso necesario), mismas que se realizarán los días miércoles de cada semana de 7 a 9 p.m.
2. PUNTUALIDAD. El curso comprende varios elementos y si usted llega a la hora fijada tendrá acceso a todos ellos. La tolerancia será de 10 minutos como máximo.
3. CUMPLIMIENTO DE TAREAS Y TRABAJOS A REALIZAR FUERA DE LAS HORAS DEL CURSO. Las tareas de una sesión deberán entregarse sin falta en la siguiente sesión y deberá entregarla usted aunque no haya asistido.
4. DISPONIBILIDAD PARA CONTESTAR LOS MATERIALES DE EVALUACIÓN DEL CURSO. Así como su participación para contestar materiales didácticos, cuando se le requiera.
5. PAGAR AL INICIO DEL CURSO UN DEPÓSITO DE \$ 1,500.00. Esta cuota es por persona o sea \$ 3,000.00 por pareja, como garantía de que usted cumplirá con los puntos anteriormente estipulados. Con el objeto de proteger la óptima realización del curso, en los casos de incumplimiento se sancionará de acuerdo con la siguiente tarifa:

"TARIFA"

1. Por cada INASISTENCIA	\$ 300.00	por persona.
2. Por cada TAREA NO CUMPLIDA	\$ 150.00	por persona.
3. Por cada IMPUNTUALIDAD	\$ 100.00	por persona.

NOTA: El dinero que se obtenga se donará a este Centro para la compra - de material educativo.

Si usted cumple con lo estipulado, al final del curso se le devolverá íntegra la cantidad depositada, o si desafortunadamente no cumplió -- con alguno de estos puntos se le descontará la cantidad que corresponda.

OBLIGACIONES DEL CENTRO EDUCATIVO "DOMUS"

1. Curso con el temario descrito, el cual será impartido por los ins---tructores.
2. Entrega del contenido de los temas estudiados en cada sesión y de -- las tareas.
3. Evaluación de su aprovechamiento, mismo que se le dará a conocer en forma oral y de manera oportuna.

Estamos de acuerdo con lo estipulado en este contrato, y nos comprometemos a realizar dichos puntos

Por el Centro Educativo "Domus"

Padre de Familia

A P É N D I C E 2a

PRUEBA GLOBAL DEL CURSO PARA PADRES

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Como muestra de estos instrumentos, a continuación se presentan los siguientes:

a. Prueba global

Estuvo integrada en su mayoría por preguntas de respuesta cerrada, que evaluaron el contenido teórico de todo el curso.

b. Cinco pruebas parciales

Los reactivos de las pruebas se pilotearon en el primer estudio y aquellos que ofrecieron confusión a los sujetos se sustituyeron por otros. Debido al proceso anterior se mejoró la confiabilidad. Como muestra, se presenta la prueba de la primera unidad.

c. Evaluación global del ensayo conductual

Consistió en siete guiones elaborados con base en las técnicas de tratamiento, y con los cuales se realizaron los ensayos conductuales con los que se evaluó el comportamiento de cada sujeto.

A P É N D I C E 2a

PRUEBA GLOBAL DEL CURSO PARA PADRES

PRUEBA GLOBAL DEL CURSO PARA PADRES

NOMBRE: _____

1. Escriba dentro del paréntesis una "X" en la opción que para Ud. se - esté empleando "etiquetas":

- a) Juan no puede partir su carne. ()
 b) Lisa tiene retraso mental. ()
 c) Josefina no saluda ni se despide. ()
 d) Pedrito tiene una fijación edípica. ()
 e) Este niño es disléxico. ()

2. Identifique, anotando una "E" en el paréntesis si se trata de un exceso conductual; con una "D" si se trata de un déficit conductual; o deje en blanco el paréntesis si no corresponde a ninguno de los anteriores:

- a) José Luis habla por teléfono diariamente 4 horas en promedio. ()
 b) María como tres veces al día. ()
 c) Ricardo no quiere hablarle a ninguna muchacha. ()
 d) Armando no puede pronunciar varias consonantes. ()
 e) La maestra dice que Ramiro levanta la mano cada dos minutos. ()

3. De los siguientes ejemplos, marque con una "X" aquellos que correspondan a definiciones conductuales específicas y utilicen términos observables:

- () María puso la mesa muy mal.
 () Eduardo le pidió ayuda a su maestra para terminar su tarea, pidiéndoselo "por favor", viéndola a los ojos y sin voz chillona.
 () Juan corrió velozmente a la escuela para llegar a tiempo.
 () Tere estuvo haciendo castillos con cubos de madera durante 10 minutos.
 () Gerardo estuvo trabajando esforzadamente durante la clase de hoy.

4. Mencione qué tipo de registro (de frecuencia -F- o de duración -D-) es el más adecuado para el problema de los siguientes ejemplos:

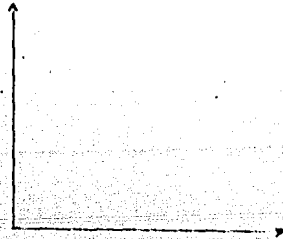
- () Mentir mucho.
 () Lavar trastes.
 () Bañarse lentamente

- () Pegar a compañeros.
- () Poner atención.
- () Salir a la calle sin permiso.

5. Grafique los siguientes datos, anotando en la gráfica: nominación de los ejes, puntos de los ejes y puntos de los datos correspondientes:

Duración de la Conducta
de desvestirse

Ocasión	Duración
1ª	20 min.
2ª	18 min.
3ª	22 min.
4ª	13 min.
5ª	15 min.



6. Del siguiente ejemplo, encierre en un círculo las conductas precurretes que son necesarias que posea un niño antes de intervenir con un programa de cambio conductual:

Enseñar a un niño a comer por sí solo:

1. Hablar.
2. Tomar la cuchara.
3. Sentarse.
4. Pedir las cosas "por favor".
5. No derramar líquidos.
6. Pararse por sí solo.

7. Anote dentro del paréntesis qué tipo de técnica se está empleando en cada ejemplo, de acuerdo a la siguiente nomenclatura:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| R. Reforzamiento. | E. Extinción. |
| M. Moldeamiento. | C. Castigo. |
| I. Imitación. | A. Aislamiento. |

- () Una maestra revisa una tarea y felicita al niño.
- () Los papás de Carlos no le hacen caso cuando éste los insulta.
- () Una maestra borra el pizarrón y le pide a un niño que borre -- otro.
- () Un papá enseña a escribir a su hijo paso por paso, reforzándole cada acierto.
- () Cuando Marthita se pelea con sus hermanos, su mamá la encierra en su cuarto.
- () Cada vez que su hija termina toda la comida, la mamá le da el postre.

- () Una tía le da una nalgada a su sobrina cada vez que hace un be
rrinche.
- () Una pareja se besa después de que vio en la televisión que otra
pareja hacía lo mismo.

8. Describa brevemente en qué consiste la técnica de sobrecorrección y
cuándo se utiliza: _____

9. ¿Cuándo se utiliza una "secuencia instruccional" y qué ventajas re--
presenta el utilizarlas? _____

A P E N D I C E 2b

PRUEBA DE LA PRIMERA SESIÓN

PRUEBA DE LA PRIMERA SESIÓN

NOMBRE: _____

1. Mencione una desventaja de utilizar "etiquetas" _____

2. Escriba dentro del paréntesis una "X" en la opción que para usted es té empleando "etiquetas".

- a) Juanito es un niño grosero. ()
- b) Juan José tiene retraso mental. ()
- c) José María come sin tirar la comida del plato. ()
- d) Pedrito tiene una fijación edípica. ()
- e) Armando es un disléxico ()

3. Identifique, anotando una "E" en el paréntesis si se trata de un exceso conductual; con una "D" si se trata de un déficit conductual; o deje en blanco el paréntesis si no corresponde a ninguna de las anteriores:

- a) Lucía pelea hasta 5 veces al día con sus hermanos. ()
- b) María come 3 veces al día. ()
- c) Ricardo no puede hablar cuando se le pregunta en clase. ()
- d) Armando no puede pronunciar varias consonantes. ()
- e) Ramiro se levanta de su asiento cada 3 minutos en la clase. ()

4. Mencione una ventaja de utilizar definiciones conductuales específicas y en términos observables _____

5. Defina en términos observables "berrinche": _____

6. Mencione 2 factores que se deben tomar en cuenta al describir una -- conducta _____
- _____
- _____

7. De los siguientes ejemplos marque con una "X" aquellos que correspondan a definiciones conductuales específicas y utilicen términos observables:

- () Marfa se baña muy mal.
- () Eduardo soltó una carcajada después de oír un chiste.
- () Juan corrió velozmente a la oficina para llegar a tiempo.
- () Tere estuvo jugando con plastilina durante 30 minutos consecutivos.
- () Gerardo se mostraba feliz al recibir su diploma.

8. Mencione 2 criterios para considerar a una conducta como inapropiada.
- _____
- _____

9. Mencione qué tipo de registro (de frecuencia o de duración) es el -- más adecuado para el problema de los siguientes ejemplos, utilizando la siguiente nomenclatura:

F. Frecuencia y D. Duración

- () Mentir mucho.
- () Salir a la calle sin permiso.
- () Bañarse lentamente.
- () Escribir rápidamente.
- () Tender la cama.
- () Poner atención.

A P É N D I C E 2c

EVALUACIÓN GLOBAL DEL ENSAYO CONDUCTUAL

EVALUACIÓN GIORAI DEL ENSAYO CONDUCTUAL

INSTRUCCIONES:

Vamos a hacer de cuenta que la persona que está aquí es su hijo (a) y que usted está en su casa. El va a comportarse de diferentes formas y usted deberá tratar de manejar la situación como usted acostumbra hacerlo normalmente.

Le vamos a presentar una situación y después de su respuesta, se le presentará otra a continuación.

Esto es con el fin de comparar cómo reacciona usted antes y después del curso.

REGISTRO: Se espera la reacción del padre, máximo 1 minuto de registro, si a criterio del instructor ya la respuesta ha sido suficiente, se suspende el registro.

IMITACIÓN

Supongamos que usted quiere enseñar a su hijo a que se cepille los dientes: ¿Qué haría usted?

Palero: Pasa el niño junto al papá tratando de cepillarse los dientes -- sin lograrlo.

MOLDEAMIENTO

Ahora usted quiere que su hijo (a) aprenda a tomar correctamente el lápiz, ¿qué haría usted?

Palero: Sentado con el lápiz en mala posición (puño cerrado).

REFORZAMIENTO POSITIVO ANTE UNA CONDUCTA ADECUADA

¿Qué haría usted ante esto?

Palero: Está sentado en una mesa escribiendo, se para y dice:

"Mira mamá o papá ya terminé". Paralelamente, le muestra un cuadro con una tarea bien elaborada.

EXTINCIÓN

¿Qué haría usted ante esto?:

Palero: Berrinche, el niño golpea el piso y exige un dulce:

"Mamá quiero un dulce", varias veces y a gritos.

CASTIGO

¿Qué haría usted ante esto?:

Palero: Se golpea la cabeza con la mano aparentemente muy fuerte.

SECUENCIA INSTRUCCIONAL

¿Qué haría usted si quisiera enseñar a su hijo a vestirse?:

Palero: Sentado cruzado de brazos.

SOBRECORRECCIÓN

¿Qué haría usted ante ésta?:

Palero: El niño tira un cuaderno y limpia con el cuaderno el piso, a pesar de tener cerca un trapo.

A P E N D I C E 3

CURSO PARA PADRES

CURSO PARA PADRES

PRIMERA UNIDAD

Objetivos de la sesión sobre ETIQUETACIÓN Y EXCESOS Y DÉFICITS CONDUCTUALES:

1. Que los padres identifiquen y describan una conducta-problema de su hijo, sin que la etiquetación limite el comportamiento de su hijo -- con relación a progresos
2. Que los padres identifiquen en forma práctica y por escrito los défi
cits conductuales.
3. Que los padres identifiquen en forma práctica y por escrito los exce
sos conductuales.

SITUACIÓN DE SIMULACIÓN CON PAREJA DE PADRES DE CADA NIÑO

Instrucciones:

"A continuación ustedes presenciarn una secuencia de conducta que ocurre entre la madre y el padre de un niño. Es importante que presten --- atención a todo lo que va a ocurrir y traten de llegar a ciertas conclusiones".

EJEMPLO SOBRE ETIQUETACIÓN

La escena se desarrollará en la sala de la escuela, en donde se encontrarán presentes: una pareja de padres de un niño (a), un experimentador(a) y un "palero" (a). Estos dos últimos fungirán como padre y madre indistintamente del caso a especificar, simulando que se encuentran en la sala de su casa.

DIÁLOGO

Madre: ¡Hola mi amor, ya llegué!

Padre: Hola, ¿cómo te fue con el Dr. de Abelardo?

Madre: Siéntate, te voy a platicar. El doctor dice que el niño es disl
léxico y que tiene un retraso mental ligero.

Padre: (interrumpe y dice): ¡Ah!, entonces es disl
léxico, ¿y qué es eso?

Madre: Bueno, él no me dijo qué quería decir esa palabra. Sólo que era disl
léxico y que tenía un retraso mental ligero.

Se da por terminada esta simulación y se les pide a los padres que contesten las siguientes preguntas (formuladas por el experimentador):

1. ¿Qué observaron en este ejemplo?
2. ¿Cuál es el problema del niño? ¿Está enfermo?
3. ¿Ustedes consideran que se puede solucionar este problema?
4. Consideran que el problema se puede resolver únicamente con etiquetar al niño como disléxico.
5. ¿Cuál sugiere Ud. que sea la alternativa más adecuada para solucionar el problema del niño?
6. ¿A qué conclusiones podemos llegar?

EJEMPLO SOBRE DÉFICITS CONDUCTUALES

Instrucciones:

A continuación presenciaron otra secuencia de conducta que se desarrolla entre un padre y su hijo. La escena se desarrolla en la sala de la escuela, en donde se simula la de una casa.

DIÁLOGO

Padre: A ver Juanito, ¿qué es esto? (se le muestra el cabello del niño).
 Niño (palero: m m mm
 Padre: (exp.): ¿Cómo se llama esto?
 Niño (palero: NO
 Padre (exp.): ¡A ver repite conmigo! P-E-I-O.
 Niño (palero): ¡NO!

Se da por terminada esta simulación y se pide a los padres que contesten las siguientes preguntas, formuladas por el experimentador:

1. ¿Qué observaron en este ejemplo?
2. ¿Qué hizo el niño?
3. ¿Está enfermo?
4. ¿Creen que es anormal?
5. ¿Cuál es el problema del niño?
6. ¿Por qué es importante que el niño no hable?
7. ¿A qué conclusiones podemos llegar?

EJEMPLO DE EXCESOS CONDUCTUALES

Instrucciones:

A continuación presenciarn otra secuencia de conducta que se desarrolla entre dos j6venes. Aqu4 es importante que se fijen ante qui4n se realiz6 la conducta que se comenta entre los j6venes. La escena se desarrolla en un cub4culo de la escuela, en donde se simula un sal6n de clases.

DIÁLOGO

- Joven 1: ¿C6mo te fue ayer en la cena de tu casa?
 Joven 2: ¡Ni te digo!. F4jate que invit4 a mi novia, y al estar plati-
 cando en la sala me di6 un beso delante de todos.
 Joven 1: Bueno y 4so ¿qu4 tiene de malo?
 Joven 2: No eso nada. El problema es que nos seguimos besando much4si-
 mas veces.
 Joven 1: ¿Y qui4nes estaban ah4?
 Joven 2: Toda mi familia, quienes se molestaron mucho por tantos besos.

Se da por terminada la simulaci6n y se les pide que contesten las si-
 guientes preguntas:

1. ¿Qu4 observaron en este ejemplo?
2. ¿Creen que es malo darse un beso?
3. ¿Por qu4 creen que se molestaron los familiares?
4. ¿Cu4l creen que es el verdadero problema?
5. ¿A qu4 conclusiones podemos llegar?

GUÍA PARA LOS PADRES

La etiquetaci6n

A lo largo de la historia del hombre, han existido patrones biol6gicos, -
 conductuales y sociales a los que pertenecen una gran mayor4a de una po-
 blaci6n. Los individuos que no comparten las caracter4sticas de la mayo-
 r4a han sido considerados como anormales.

Los m4dicos, psic6logos, psiquiatras, y en general aquellos profesio-
 nales interesados en la conducta humana, decidieron dar un nombre o eti-
 queta a un conjunto de caracter4sticas comunes a grupos espec4ficos.

Ventajas de la utilidad de las etiquetas:

- 1) Las etiquetas representan las opciones disponibles para el diagnosticador, ellas también delimitan el tipo de conducta oficialmente considerada en nuestra sociedad como enfermedad mental.
- 2) Para que los profesionales del área hagan posible la comunicación interdisciplinaria con respecto a un conjunto de manifestaciones conductuales características de una "etiqueta".
- 3) Diseñar servicios de atención para grupos que comparten problemas similares.

Desventajas de la utilización de las etiquetas:

- 1) Cualquier adjetivo o etiqueta no siempre implica un juicio absoluto, ya que no siempre es posible clasificar a un sujeto con una sola etiqueta, pues sus conductas pueden ser indicativas de diferentes categorías de etiquetas.
- 2) Telford y Sawrey señalan que la etiqueta ha sido utilizada en forma desmedida para explicar la conducta del niño por los especialistas. Por ejemplo: generalmente un maestro afirma: "El niño tiene bajo aprovechamiento escolar, porque es de lento aprendizaje".
- 3) Muchas veces al dar un diagnóstico de etiqueta, la familia perjudica la intervención de los padres en la educación del infante, al no pedirle que mejore su conducta, es decir, la etiqueta sirve de justificación para el comportamiento del niño.
- 4) La etiquetación de un individuo puede causar un estigma o identificación en la sociedad en que se desenvuelve. Esto se aplica tanto para el individuo etiquetado como para su familia.
- 5) Una vez que el niño ha sido etiquetado, es extremadamente difícil que la comunidad que lo rodea olvide la etiqueta.

Definición del déficit conductual

Se refiere a la ausencia o reducción de segmentos de conducta que se espera de un niño, tales como: caminar, hablar e interacción social dentro de los límites establecidos por los estudiosos del área del desarrollo infantil.

Si por ejemplo, un niño no camina a los 3 años, se puede decir que presenta un déficit conductual (ausencia) ya que se espera que lo haga -- dentro de ciertos límites.

Un ejemplo de reducción, es el de un niño que habla en la edad esperada, pero no pronuncia la letra "r".

Entre las habilidades conductuales en que se encuentran principalmente los déficits conductuales son las de: lenguaje, autocuidado y sociales.

La habilidad de lenguaje se refiere a la comunicación verbal y no -- verbal, así como a la comprensión de tal información cuando se le presenta al niño.

Si su hijo (a) tiene problemas de lenguaje, es importante que observe y defina cuál es su déficit (ausencia total o reducción). Si se trata de reducción, habrá que especificar en qué consiste.

Las conductas de auto-cuidado son todas aquellas que son necesarias para el comportamiento independiente mínimo del niño, como son: control - de esfínteres, entrenamiento adecuado de evacuación, comer, asearse, vestirse, caminar, etc.

Muchas veces cuando se presentan déficits conductuales en las áreas de lenguaje y auto-cuidado es más probable que estos niños se encuentren restringidos en habilidades sociales, por ejemplo: contacto visual, saludar, falta interacción con niños y adultos.

Definición de exceso conductual

Puede ser considerado como exceso, aquella conducta que se presenta con - alta frecuencia o con una duración prolongada. Esto significa que si una conducta se presenta muchas veces (alta frecuencia) se presenta en exceso; así como cuando una conducta es muy larga (duración prolongada).

Ejemplos: Frecuencia: Una niña grita 15 veces en 3 minutos.
Duración: Un niño se la pasa comiendo todo el día.

SEGUNDA UNIDAD: Observación, medición y registro de la conducta

Objetivos de la Unidad:

Los padres de familia después del curso, serán capaces de:

1. Identificar y describir una conducta-problema de su hijo (a).
2. Definir en términos observables y medibles una conducta-problema de su hijo (a).

3. Dada una lista de afirmaciones, identificará aquellas que se refieren a eventos observables.
4. Identificará los antecedentes y consecuentes de una conducta-problema de su hijo (a).
5. Tomar un registro de frecuencia y/o duración de una conducta-problema de su hijo (a).

SITUACIONES DE SIMULACIÓN

Ejemplo sobre identificación, definición y medición de conductas-problema

Instrucciones:

A continuación ustedes presenciarán una secuencia de conducta que ocurre entre una madre y un doctor. Es importante que ustedes presten atención a todo lo que va a ocurrir, ya que después ustedes tendrán que narrar qué ocurrió y llegar a ciertas conclusiones.

La escena se desarrollará en un cubículo de la escuela, en donde se encontrarán presentes: una pareja de padres de un niño (a), un experimentador (a) y un palero (a), quienes tratarán de simular el escenario de un consultorio médico.

DIÁLOGO

Madre: ¡Buenas tardes, Doctor!

Doctor: ¡Buenas tardes, Sra.! Siéntese por favor.

Madre: Doctor, me encuentro muy angustiada por el problema de mi hijo. No sé qué hacer. Mi esposo no piensa que sea un problema tan -- grave el que tiene mi hijo, pero yo creo que sí, por eso vengo a verlo, para que me ayude a resolver este problema.

Doctor: ¿Qué problema tiene su hijo?

Madre: Es muy travieso y grosero, y no sólo lo pienso yo, sino también mi familia y vecinos.

Doctor: ¿Cuándo es travieso y grosero, Sra.?

Madre: Casi siempre. Es más frecuente conmigo que con mi esposo.

Doctor: ¿Qué hace o dice?

Madre: Cuando le digo que recoja sus juguetes, me dice que no, y se ríe y se sale a la calle o del cuarto.

Doctor: ¿Lo hace muy seguido?

Madre: Casi diario

Doctor: ¿Por qué cree que lo hace?

Madre: ¡Ah, no sé!. Pero me es bastante molesto, casi siempre ando de mal humor. A veces pienso que ya no quisiera hablar con él, por

- que es muy grosero conmigo.
- Doctor: ¿Ha tenido algún accidente o golpe fuerte en la cabeza o en el cuerpo en alguna ocasión?
- Madre: No.
- Doctor: ¿El parto fue normal?
- Madre: Sí, un poco prolongado pero finalmente nació normal. De haberse prolongado más hubiera tenido que ser por cesárea.
- Doctor: Entonces Sra., vamos a mandarle a hacer al niño un estudio encefalográfico con el fin de determinar si existe alguna patología.
- Madre: Muy bien, Doctor, y ¡gracias!

Se da por terminada esta simulación y se les pide que contesten las siguientes preguntas, formuladas por el experimentador:

1. ¿Qué observaron en este ejemplo?
2. ¿Creen que fue suficiente la descripción que dió la madre al doctor acerca de la conducta-problema de su hijo?
3. ¿Por qué es necesario que la madre describa exactamente qué quiere decir con "travieso y grosero"?
4. ¿Por qué piensan que la madre y el padre no están de acuerdo con lo grave del problema de su hijo?
5. ¿Qué podría hacer la madre para demostrar que es un problema grave el que tiene su hijo?
6. ¿Por qué es importante que se tome la frecuencia o veces que ocurre una conducta-problema?
7. ¿Por qué piensan que el Doctor mandó realizar un estudio de la cabeza en lugar de preguntar más acerca de la conducta-problema del niño?
8. ¿A qué conclusiones podemos llegar?

Ejemplo sobre análisis de los antecedentes y consecuentes de la conducta

Instrucciones:

A continuación presenciarrán otra secuencia de conducta que se desarrollará entre una madre y su hijo. Es también muy importante que observen qué es lo que ocurre, por ejemplo: ¿bajo qué condiciones ocurre la conducta y qué consecuencia obtiene el niño al emitir la conducta?

La escena se desarrollará en un cubículo de la escuela, en donde una madre se encuentra leyendo una revista.

DIÁLOGO

- Madre: (Leyendo una revista en la sala)
- Niño-palero: (Entra a la sala y dice): Mami, dame un dulce, tengo hambre.
- Madre: No, porque ya vamos a cenar y luego no vas a querer comer - (sigue leyendo).

- Niño-palero: ¡Andale, mamá, ¿sí?. Te prometo que sí como. (Hace gesticulaciones al decir esto y con voz chillona).
- Madre: ¡NO! y no insistas. (Gestos de dureza, pero sigue leyendo)
- Niño-palero: Sí, porque yo quiero, ¡tengo ganas de dulce!
¡Ahhhh! (empieza a lloriquear y hacer los gestos cada vez más patentes de desagrado).
- Madre: ¡Te dije que no y no!. Vete y déjame leer (interrumpe la lectura para enfatizar esto).
- Niño-palero: ¡Ahhhhhh! vas a ver. ¡YO QUIERO UN DULCE! (aumenta el llanto y el pataleo, hasta que se tira al suelo y hace un berrinche).
- Madre: ¡ESTÁ BIEN!. Te voy a dar el dulce, ¡pero te vas a callar!
¿Entendido? (La madre se para y le da el dulce).
- Niño-palero: El niño toma el dulce, se calla y se va riendo.

Se da por terminada la simulación y se les pide que contesten las siguientes preguntas, formuladas por el experimentador:

1. ¿Qué observaron en este ejemplo?
2. ¿Qué hizo el niño?
3. ¿Por qué creen que el niño hizo un berrinche?
4. ¿Por qué es importante que tomemos en cuenta lo que ocurre antes del berrinche?
5. ¿Por qué es importante que tomemos en cuenta lo que ocurre después -- del berrinche?
6. ¿Qué creen que pudo ocurrir si la madre le hubiera dado finalmente el dulce?
7. ¿A qué conclusiones podemos llegar?

GUÍA PARA LOS PADRES

I. La importancia de observar y definir una conducta

- a. Se llegará a un acuerdo sobre la ocurrencia o no ocurrencia de una -- conducta.
- b. Es más probable que se llegue a determinar cómo ocurre, bajo qué condiciones ocurre y por qué ocurre.
- c. No se corre el riesgo de hacer suposiciones a otro nivel y así evitar "etiquetas" que dificultarían el llegar a un tratamiento adecuado.
- d. A partir de nuestra definición, podemos cuantificar una conducta y -- así poder determinar su gravedad o importancia.

II. Cuándo observar y definir una conducta

- a. Cuando se tenga noticia de que algo está mal (que un problema existe, ya bien sea reportado por maestros, vecinos o familiares).

- b. Cuando se tenga noticia de que algo está particularmente bien (para ser tomado como modelo)
- c. Cuando se está enseñando una nueva habilidad o conducta.

III. Para describir una conducta. Se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

1. ¿Qué está haciendo la persona?
 - a. Observar el movimiento de su cuerpo. Por ejemplo, correr, saltar, escribir, estar inmóvil, etc.
 - b. Observar las expresiones faciales de la persona. Por ejemplo, -- los gestos, sonrisas, ausencia de expresión, contacto visual, etc.
 - c. Escuchar lo que la persona dice. Por ejemplo: las expresiones -- usadas, palabras, suspiros, ausencia de lenguaje, tono de voz, -- etc.
 - d. Observar la intensidad de la conducta. Por ejemplo: su frecuencia, duración, magnitud o intensidad de la voz.

2. Los resultados de la conducta
 - a. Si es una conducta de auto-cuidado, de mantenimiento, social, académica, etc.
 - b. Reacciones de las otras personas que estén interactuando en ese momento con la persona de interés.
 - c. Qué tipo de consecuencias tuvo la conducta. Por ejemplo: si a la persona se le castigó, se le elogió, se le regañó, se le concedió lo que pedía, etc.
 - d. La reacción de la persona de interés ante la presencia de otra -- (s) persona (s).

3. La situación en la que se está dando la conducta
 - a. Cuándo ocurrió la conducta.
 - b. Dónde ocurrió la conducta.
 - c. Cuáles fueron las condiciones anteriores a la conducta. Por ejemplo: si hubo alguna instrucción, fue un favor el que se le pidió, se encontraba solo o acompañado de otra (s) persona (s).
 - d. Es frecuente que ocurra bajo estas mismas circunstancias o no. -- Por ejemplo: en el mismo lugar, a la misma hora, con la misma instrucción, etc.

Al ya realizar la descripción de una conducta, tomando en cuenta los puntos anteriores, se debe pasar a definir esta conducta.

IV. Definición de una conducta

- La definición debe ser de conductas específicas.
- La definición debe ser en términos observables.
- La definición debe permitir tomar un registro de frecuencia y/o duración.

¿Cuándo podemos decir que una conducta está bien definida?

Quando una persona sea capaz de entender cómo ocurrió una conducta - sin necesidad de observarla directamente.

Ejemplo de una definición vaga: "Pepito fue amigable con Ramón"

Ejemplo de una definición conductual específica: "Cuando Pepito vió a Ramón, mantuvo contacto visual, sonrió y le dijo 'buenos días' y le preguntó si quería que se fueran juntos a la escuela."

EJERCICIO PARA LA SESIÓN

De los siguientes ejemplos encierre en un círculo aquellas definiciones - de conductas específicas:

- Susana es irrespetuosa conmigo.
- Ana se encuentra sentada en el comedor con su barbilla tocando su pecho, durante toda la hora de la comida.
- Miguel cerró la puerta tan fuerte que los cuadros se cayeron de la pared.
- A Juan y a Rosa les tomó mucho tiempo regresar a la escuela.
- Juan fue cortés con el vecino.
- Luisito contestó el teléfono correctamente cuando sonó.
- María frunció el ceño cuando su mamá la regañó por dejar su ropa mal.
- Memo llegó 15 minutos tarde a clases durante tres días.
- Cristina le dijo a Paty "vete a otro lado" cuando Paty le preguntó si podía ayudar a barrer el patio.
- Pablo se bañó muy mal.

V. Criterios para considerar a una conducta como inapropiada

- Quando va en contra de las normas establecidas por la sociedad (leyes, códigos, etc.).
- Quando rompe una regla o norma de la casa.
- Quando se lastima a una persona o animal.
- Quando se tiene una reacción extremadamente emocional.
- Quando es aversiva a otras personas.

6. Cuando acarrea mala reputación.
7. Cuando implica consecuencias negativas para la persona (niño).
8. Cuando la situación no es la apropiada para darse la respuesta.

VI. Criterios para considerar una conducta como apropiada

1. Cuando la conducta sea agradable a las de más personas (compañeros, - maestros, padres, etc.).
2. Cuando la persona (niño) se encuentre aprendiendo una nueva habilidad o conducta.
3. Cuando se hace un intento para corregir una conducta inapropiada o pa ra tratar de evitarla.
4. Cuando es una aproximación a una conducta apropiada.
5. Cuando respeta las reglas de la casa o comunidad.
6. Cuando se da, bajo las condiciones propicias.
7. Cuando implica consecuencias positivas para la persona (niño).

VII. Medición de la conducta

Para registrar el número de veces que ocurre una conducta en un tiempo da do, (por ejemplo: segundo, minuto, hora, día, semana o mes), es convenien te que se seleccione un intervalo de tiempo en donde se realizará este -- conteo. Por ejemplo, si estamos interesados en determinar lo grave del - problema de un niño que hace berrinches frecuentemente, primero tenemos - que definir que vamos a entender por "berrinche" y posteriormente selec-- cionaremos un horario para llevar este tipo de registro (en este caso hip-- otético va a ser de 4-8 p.m.). Vamos a suponer que durante el primer -- día que contamos el número de berrinches que hizo el niño fue el siguiente:

HORA	OCURRENCIAS	TOTAL/HORA
4-5 p.m.	///	3
5-6 p.m.	///	2
6-7 p.m.	////	4
7-8 p.m.	///	3

Al hacer este tipo de registro nos ayudará a determinar lo grave del problema, ya que podremos dar datos acerca de lo frecuente de su ocurrencia. En este ejemplo podemos decir que el niño emitió 12 berrinches en - cuatro horas. A las personas que le sea comentado este hecho, (por ejem- plo: al esposo, psicólogo, doctor, etc.) estarán de acuerdo con la madre de que los berrinches de su hijo realmente son un problema grave y que es necesario inmediatamente hacer algo para suprimirlos.

Las hojas que se utilizan generalmente para hacer este tipo de registros se anexa a este material, con el fin de que puedan ser utilizadas -- por ustedes para realizar registros acerca de las veces que se presenta una conducta-problema de su hijo.

En algunos casos, lo importante no es obtener el número de veces que ocurre una conducta-problema, sino más bien, la duración de la misma. Por ejemplo, un niño que come demasiado lento. Aquí lo importante es determinar cuanto tarda en promedio en comer. Así en este caso, tenemos que el registro será sobre la duración de una conducta y las hojas que se utilizan generalmente para obtener este dato, se anexa a este material con el mismo propósito mencionado anteriormente. Analicemos un caso. La mamá de Laurita decide tomar el tiempo en que tarda en comer su hija, porque a ella se le hace demasiado tiempo, además de que le preocupa su inapetencia últimamente. Seleccionar la hora de la comida del mediodía para tomar este registro. Supongamos que obtuvo lo siguiente:

DÍA	DURACIÓN
1	83 min.
2	95 min.
3	79 min.
4	85 min.

La madre al obtener estos datos, podrá dar más información al Dr. -- cuando le pregunte acerca de la inapetencia de la niña, o también dar más información al psicólogo, para que juntos establezcan un procedimiento para reducir el tiempo en que come la niña y llegar incluso, a estimular su apetito.

A continuación vamos a realizar un ejercicio sobre el registro de número de veces que ocurre una conducta. Para esto, ustedes van a contar -- cuántas veces levantó la mano durante los dos siguientes minutos.

SE COMPARAN LOS REGISTROS DE LAS PERSONAS

Ahora lo que vamos a hacer es definir primero "levantar la mano", por -- ejemplo: Levanta la mano = Alzar la mano derecha a una altura en donde la muñeca rebase la parte superior de la cabeza. Ahora con esta definición van a registrar el número de veces que levantó la mano durante los dos siguientes minutos.

SE COMPARAN LOS REGISTROS DE LAS PERSONAS

Se formulan las siguientes preguntas:

1. ¿A qué se debe que en el primer registro hubo más diferencias en cuan

to al número de veces que levante la mano?

2. ¿A qué conclusiones podemos llegar?

A P É N D I C E 4

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN SOBRE EL CURSO

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN SOBRE EL CURSO

SESIÓN _____

El siguiente cuestionario tiene como objeto el mejorar los cursos que se impartan en el futuro, por lo que le pedimos que los conteste con toda veracidad. No es necesario que anote su nombre.

Para contestar el cuestionario simplemente debe señalar si está o no de acuerdo con cada una de las afirmaciones. Por ejemplo: Ante la afirmación: "La guerra es nociva para la humanidad".

Dos personas pudieron contestar:

- 1a. persona: ~~SI~~ NO
 2a. persona: SI ~~NO~~

La primera persona indicó estar de acuerdo con la afirmación, es decir, a ella le parece que las guerras son nocivas para la humanidad; en cambio, para la segunda persona, esta afirmación no es válida y no está de acuerdo con la afirmación, ya bien sea porque le parezca que en algunas ocasiones es justificable la guerra, como por ejemplo, cuando se defiende un país por causa de invasión.

Si tiene dudas acerca de alguna afirmación, por favor pregúntele a la persona que dirige la sesión.

1. Las simulaciones utilizadas ejemplificaron muy bien los temas que se revisaron.

SI	NO
----	----
2. El personal preparó excelentemente la sesión.

SI	NO
----	----
3. La información proporcionada durante la sesión resultó irrelevante en su mayor parte.

SI	NO
----	----
4. Las discusiones después de cada tema fueron claras y comprensibles.

SI	NO
----	----

5. La sesión fue aburrida.

SI NO

6. La información dada durante la sesión fue poco clara y utilizó un lenguaje muy técnico.

SI NO

7. Se aprende muy poco en la forma en que se está impartiendo el curso.

SI NO

8. El personal transmite un gran entusiasmo al exponer los temas.

SI NO

9. Las explicaciones dadas por el expositor son útiles para la comprensión de las simulaciones.

SI NO

10. Los temas revisados me ayudarán a resolver los problemas de conducta de mi hijo (a).

SI NO

11. La duración de la sesión fue muy prolongada.

SI NO

12. Hace falta que se proporcione más información sobre los temas revisados hoy.

SI NO

13. Todos los temas revisados hoy, ya los conocía.

SI NO

¡GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

A P É N D I C E 5

TAREA DE LA SEGUNDA SESIÓN

TAREA DE LA SEGUNDA SESIÓN

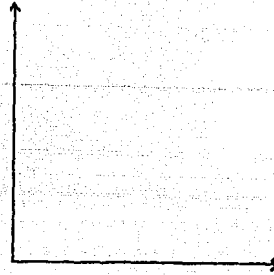
Nombre _____

Fecha _____

1. Grafique los siguientes datos, de acuerdo con los puntos señalados durante la sesión.

Número de veces que llora un niño.

Día	Frecuencia
1º _____	8
2º _____	10
3º _____	7
4º _____	9
5º _____	6
6º _____	9



2. Grafique los datos, de acuerdo con el registro de la conducta problema de su hijo (a), que usted tomó en su casa.

3. Establezca el objetivo que perseguirá su programa de cambio conductual de la conducta-problema de su hijo (a) de acuerdo a los criterios mencionados en el texto (pág. 10).

A P É N D I C E 6

COMPARACIÓN ENTRE EL ESTUDIO PILOTO Y EL ESTUDIO DE TESIS

COMPARACIÓN ENTRE EL ESTUDIO PILOTO
Y EL ESTUDIO DE TESIS

El estudio de tesis y el estudio piloto comparten muchas características - por lo que este último no se describe. Sin embargo, cabe señalar que el estudio piloto se revisó y modificó en algunos aspectos, por lo que a continuación se presentan las diferencias importantes entre ambos estudios:

ESTUDIO PILOTO	ESTUDIO DE TESIS
<u>Sistema motivacional:</u> . Sin contrato	. "Contrato" de depósito celebrado con los padres.
<u>Sujetos:</u> . Grupo experimental de 10 personas.	. Grupo experimental de 9 personas. . Grupo control de 4 personas.
<u>Diseño:</u> . "Diseño pretest-postest de un solo grupo". (Campbell y Stanley, 1963)	. "Diseño de comparación estática con pretest". (Castro, 1980)
<u>Procedimiento:</u> . Ensayo conductual individual (alto costo) . Duración promedio de las sesiones: tres horas, quince minutos. . Seguimiento de tres meses.	. Ensayo conductual en grupo (costo más económico) . Duración promedio de las sesiones: dos horas y media. . Sin seguimiento.
<u>Evaluación:</u> . Sin evaluación global. . Cinco pruebas parciales. . Tareas. . Cuestionario de satisfacción con escala de respuestas de 1 a 5. . Sin evaluación práctica.	. Pruebas globales antes y después. . Cinco pruebas parciales revisadas y corregidas. . Tareas. . Cuestionario de satisfacción modificado, con opciones de SI y NO. . Evaluación global del ensayo conductual.

REFERENCIAS

- Altman, K., Linton, T. Condicionamiento operante en el salón de clase: panorama de investigaciones realizadas. Control de la conducta humana Vol. 3.
- Ulrich R., Stachnik, Mabry, J. T. México: Editorial Trillas, S. A., 1978.
- Alvarez Rosales, E. Entrenamiento a padres de niños hiperquinéticos en una clínica. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. México: U.N.A.M., 1976.
- Arreola, C. Adiestramiento a padres para la modificación de conductas problemáticas de sus hijos. Tesis de Licenciatura, Psicología. México: U.I.A., 1979.
- Atkenson, B. M. y Forehand, R. Parent Training for Problem Children: An Examination of Studies Using Multiple Outcome Measures. Journal of Abnormal Child Psychology, 1978, 6, 449-460.
- Ayala, V. H., y Chism, S. K. La Familia Enseñante: Un Programa Residencial para Niños con Retardo en el Desarrollo. México: Centro Educativo Alder, 1978.
- Ayllon, T. El Tratamiento Intensivo de la Conducta Psicótica por medio de la sociedad al estímulo y alimentos empleados como Reforzadores. Control

de la Conducta Humana Vol. I. Ulrich R., Stachnik, Mabry, J. T. México: Trillas, 1972.

Bandura, A. La Psicoterapia como un Proceso de aprendizaje. La Ciencia de la Conducta. México: Trillas, 1972.

Bandura, A. Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1969.

Becker, W. The Relationship of factors in parental rating of self and each other to the behavior of kindergarden children as rated by mothers, fathers and teachers. Journal of Consulting Psychology, 1960, 24, 507-527.

Berkowitz, B. P., Graziano, A. M. Training Parents as Behavior Therapists: A Review. Behavior Research and Therapy, 1972, 10, 297-317.

Bernal., M. E. Behavioral feedback in the modification of brat behaviors. Journal of Nervous and Mental Disease, 1969, 148, 375-385.

Bernal, M. E., Klinnert, M., Shultz, L. Outcome evaluation of behavioral parent training and client-centered parent counseling for children with conduct problems. Journal of Applied Behavior Analysis, 1980, 13, 677-691.

Bornstein, P. H., Hamilton, S. B. Positive Parental Praise: Increasing Reactivity and Accuracy of Self-Observation. Journal of Abnormal Child Psychology, 6, 1978, 503-509.

Boyd, R. D., Stauber, K. A., Bluma, S. M. Portage Parent Program. Wisconsin: Cooperative Education Service Agency, 1977.

Braukman, S., Wolf, M., Kirigin, A., Willner, A., Shumaker, J. Diseminación y evaluación del Modelo Familia Educadora. Modificación de Conducta. Bijou, S., Becerra, G. México: Trillas; 1979.

Cárdenas, G., Chism, S., Caballero, P., Castañeda, I., Field, C., Morales, A. M., Reyes, E. y Ayala, H. Centro Educativo Dumus: El Programa de la Familia Enseñante para niños autistas y con retardo en el desarrollo - Modelo de investigación orientado al usuario. Ponencia presentada en el Primer Simposium Internacional de Análisis Conductual Aplicado en la Educación, celebrado en la Cd. de México del 18-20 de febrero de 1981.

Castro, L. Diseño Experimental sin Estadística. México: Trillas, 1980.

Chávez Fernández, Arminda. Evaluación de la aplicabilidad del Modelo de Enseñanza Responsiva en Lationamérica. Memorias del II Congreso Hispanoamericano de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Dir. ra. de Educación Especial, México, S.E.P., 1974.

Christensen, A. Naturalistic observation of families; a system for random audio recordings in the home. Behavior Therapy, 1979, 10, 418-422.

Christensen A., Johnson, S. M., Phillips, S., Glasgow, R. E. Cost effectiveness in behavioral Family Therapy. Behavior Therapy, 1980, 11, 208-226.

Denny, M. R. A theoretical analysis and its application to training the mentally retarded. En. N. R. Ellis (Ed.). International Review of Research in Mental Retardation, 2. New York: Academic Press, 1966.

Embry, L. Two Emerging Models of Parent Training: General and Problem-Specific. Ponencia presentada en el Primer Simposium de Análisis Conductual Aplicado en la Educación, celebrado en la Cd. de México del 18-20 de febrero, 1981.

Eyberg, S. M., Johnson, S. M. Multiple assesment of behavior modification with families: effects of contingency contracting and order of treated problems. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974, 42, 594-606.

Fixsen, D. L. Phillips, E. L., Wolf, M. M. Achievement Place: experiments in self-government with predelinquents. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 3-57.

Flanagan, S., Adams, H. E., Forehand, R. A comparison of four instructional techniques for teaching parents to use time-out. Behavior Therapy, 1979, 10, 974-102.

Fleischman, M. J. Using parenting salaries to control attrition and cooperation in therapy. Behavior Therapy. 1979, 10, 111-116.

Furman S., Feighner. Video feedback in treating hyperkinetic children: a preliminary report. American Journal Psychology, 1973, 130, 792-796.

Gitterlman, M. Behavior Rehearsal as a technique in child treatment. Journal of a Child Psychology and Psychiatry, 1965, 6, 251-255.

Glogower, F., Sloop, E. W. Two strategies of group training of parents as effective behavior modifiers. Behavior Therapy, 1976, 7, 177-184.

Graziano, A. M., Programmed psychotherapy: a behavioral approach to emotionally disturbed children. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, 1967.

Hall C., M. Responsive Parent Program. Kansas: Marilyn Hall Ed., 1980.

Hall C., M. Grinstead, J., Collier, H., Hall R., V. Responsive Parenting: a preventive program which incorporates parents training parents. Juniper Gardens Children's Project. Kansas City, Kansas, 1980.

Hansford M., W., Brown M., N. Therapist's Guidebook to Systematic Parent Training. Champaign, Ill: Research Press, 1977.

Harris, F., Wolf, M. Baer, D. Los efectos del reforzamiento social de los adultos sobre la conducta del niño. Psicología del desarrollo infantil, Vol. 2. Bijou, S., Baer. México: Trillas, 1979.

Hawkins, R. P. It's time we taught the young how to be good parents (and don't we wish we'd started a long time ago?). Psychology Today, 1972, 6, 28.

Johnson, R. Operant techniques in parent training. A critical Review: Department of Human Development. University of Kansas, 1972.

Johnson, M., Brown, R. Producing behavior change in parents of disturbed children. Journal Child Psychology and Psychiatry, 1969, 10, 107-121.

Johnson, C. A., Katz, R. Using parents as change agents for their children: A review. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1973, 14, 181-200.

Lindsley, O. An experiment with parents handling behavior at home. Behavior Modification in the classroom, Wadsworth, Belmont, Calif: Gargo, Bahrns & Nolen, 1970, 310-316.

Marruenda V., G., Quiroga A., H., Mata M., A., Chism, H., Ayala V., H. Los padres como co-terapeutas de sus hijos; dos métodos de adiestramiento. Ponencia presentada en el 1er. Simposium. Int. de Análisis Conductual Aplicado en la Educación, celebrado en la Cd. de México del 18-20 de febrero de 1981.

Marruenda V., G., Quiroga A., H., Mata M., A., Rojas C., M. E., Ayala, V., H. Adiestramiento en técnicas de control conductual a padres de niños con problemas de aprendizaje y/o conducta. Ponencia presentada en el 6o. Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, celebrado en la Cd. de México del 3 al 6 de febrero de 1982.

Martínez Rodríguez, M. A., Entrenamiento a padres en técnicas de modificación de conducta. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, México: U.N.A.M., 1978.

Miller, W., H. Systematic Parent Training: Procedures, Cases and Issues. Illinois: Research Press, 1975.

Mira, M. Results of a behavior modification program for parents and teachers. Behaviour Research and Therapy, 1970, 8, 309-311,

Minkin, N., C, Braukmann, L., Minkin, D., Timbers, J., Timbers, L., Fixsen, E., Phillips, Wolf, M. The social validation and training of conversational skills. Journal of Applied Behavior Analysis, 1976, 9, 127-139.

Nay, R. A Systematic Comparison of Instructional Techniques for Parents. Behavior Therapy, 1975, 6, 14-21.

Nordquist, V. M., Wahler, R., G., Naturalistic Treatment of an autistic child. Journal of Applied Behavior Analysis. 1973, 6, 79-87.

O'Dell, S. Training parents in behavior modification: A review. Psychological Bulletin, 1974, 81, 418-433.

O'Dell, S. L., Mahoney, N. D., Horton, W. G., Turner, P. Media-assisted parent training: alternative models. Behavior Therapy, 1979, 10, 103-110.

O'Dell, S. L., Krug, W., Patterson, J. N., Faustman, W. An assessment of methods for training parents in the use of time-out. Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 1980, 2, 21-25.

Patterson R., G., Brodsky, G. A behavior modification programme for a child with multiple problem behavior. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1966, 7, 277- 295.

Patterson R., G., Ray, R., Shaw, D. Direct Intervention in families of deviant children. Oregon Research Institute Bulletin. Oregon: 1969.

Patterson G., R., Jones R., Reid, J. B., Conger R. A social learning approach to family intervention Vol. 1. Families with aggressive children. Eugene Oregon: Castalja Publishing, 1975.

Peine, H., Munro, B. Training parents using lecture demonstration procedures and a contingency managed program. University of Utah. Salt Lake City, Utah: Unpublished Manuscript.

Phillips, E. L. Achievement Place; token reinforcement procedures in a home style rehabilitation setting for "pre-delinquent" boys. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 213-332.

Phillips, E. L., Phillips, E. A., Fixen, D. L., Wolf, M. M. The teaching Family Handbook. Lawrence Kansas: University of Kansas, 1974.

Quiroga A., H., Mata M., A., Chism S., K. Ayala E., H. La Familia-Enseñante: un modelo de entrenamiento a padres en el monitoreo y evaluación de sus hijos. Ponencia presentada en la 3a. Conferencia Anual de la Asociación Nacional de la Familia Enseñante, celebrada en Kansas City, Missouri, del 12 al 15 de octubre de 1980.

Risley, T., Wolf, M. Manipulación experimental de conductas autistas y su generalización en el hogar. Psicología del desarrollo infantil. Vol. 2.

Bijou, S., Baer, D. México: Trillas, 1979.

Rose, S. D. A behavioral approach to the group treatment of parents. Social Work, 1969, 14, 12-29.

Sahagún R., V. Entrenamiento a padres de niños con síndrome Down en la utilización de programas de desarrollo infantil y tecnología conductual. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología. México: U.N.A.M., 1979.

Sherman, J. y Baer, M. Appraisal of operant therapy techniques with children and adults. En: C. Franks (Ed), Behavior Therapy, Appraisal and status. New York: Mc Graw Book, Co., 1969.

Skinner, B. F. La Conducta de los organismos. Un análisis experimental. Barcelona, España: Fontanella, 1975.

Skinner, B. F. Ciencia y Conducta Humana, Barcelona, España; Fontanella, 1970.

Skinner, B. F. Más allá de la libertad y la dignidad. Barcelona, España; Fontanella, 1971.

Tharp, R., Wetzel, R. Behavior Modification in the natural environment. New York: Academic Press, 1969.

Toepfer, C. The design and evaluation of an obedience training program for mothers of preschool children. Journal of Consulting of Clinical Psychology. In press , 1973

Wahler R., G. Algunos problemas ecológicos en la modificación de conducta infantil. Modificación de conducta. Bijou, S., Iñesta, E. R. México: Trillas, 1979.

Wahler, G., Winkel, G., Peterson R., Morrison, D. Las madres como terapeutas conductuales de sus propios hijos. Psicología del desarrollo infantil Vol. 2. Bijou, S., Baer México: Trillas, 1979.

Webster, E. Counseling with parents of Handicapped Children. New York: Grune & Stratton, 1977.

Wolf, M., Phillips, E. L., Fixen, D. La Familia Enseñante: un nuevo modelo para el tratamiento de la conducta infantil anómala en la comunidad. Modificación de Conducta. Bijou, S., Iñesta, E. México: Trillas, 1979.

Zeilberger, J., Sampen, S. Sloane, H. Modification of a child's problem behaviors in the home with the mother as therapist. J. of Applied Behavior Anaylisis, 1968, 1, 57-53.