

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

Efectos de la Retroalimentación Diferencial y
Auto-Mandos y Auto-Halagos sobre la Conducta
de Escritura (Copia) de Niños Hiperactivos

T E S I S
QUE PARA OBTENER
EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
ARACELI GARCIA MERCADO
MARIA INES GLORIA GARCIA JIMENEZ



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 esta 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.



Z5053.08

UNAM.63

1981

M.-34319

tps. 752

A mi madre: ANA MARIA

A mis hermanos:

LUZ MARIA Y JOSE LUIS

A RAQUEL Y ERENDIRA

AL DR. ELY RAYEK

A mi amiga INES

R E S U M E N

R E S U M E N

El propósito del presente estudio fue analizar los efectos de dos técnicas psicológicas: Retroalimentación Diferencial y Auto-control a través de Auto-mandos y Auto-halagos, sobre la conducta de escritura (copia) de niños hiperactivos.

Se empleó un diseño contrabalanceado con tres grupos, -- dos experimentales y uno de control, con el fin de evaluar los efectos de las siguientes secuencias:

Grupo I: Línea Base, Retroalimentación Diferencial y Auto-mandos y Auto-halagos.

Grupo II: Línea Base, Auto-mandos y Auto-halagos y Retroalimentación Diferencial.

Los resultados mostraron una mejoría importante en cuanto al desempeño de la tarea de copia bajo la condición de Auto-mandos y Auto-halagos. Estos hallazgos son congruentes con los de otras investigaciones realizadas en el área.

Finalmente, se describen las posibles implicaciones prácticas de los hallazgos en lo que se refiere al uso de la técnica de Auto-mandos y Auto-halagos en el salón de clases regular, por parte de los niños hiperactivos y/o perturbadores.

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

Antecedentes

Aunque en un registro de la literatura del siglo V, A.C., se encuentran descritos patrones clínicos (Benton, 1964-65, citado en Feingold, 1976) que tuvieron una similitud con la denominación "Hiperquinesis" o "Disfunción Cerebral Mínima" (DCM), no ha sido sino hasta en las últimas tres décadas que diversos especialistas han puesto especial interés en el problema de la hiperactividad.

En 1902, un médico inglés, G.F. Still, hizo una descripción detallada de niños hiperactivos con y sin lesión cerebral - demostrable, a los cuales llamó "niños con defecto en el control moral" (Velasco, 1980).

En 1934, Kahn y Cohen (Velasco, 1980) descubrieron un -- síndrome al que llamaron "orgánico cerebral", caracterizado por un alto grado de hiperactividad, incoordinación motora y por la liberación explosiva de todas las actividades inhibidas. No obstante, no fue sino hasta 1957, con Laufer y Denhoff (Feingold, - 1976) cuando se estableció una relación directa entre el daño cerebral y las perturbaciones conductuales persistentes en los que la hiperactividad era el síntoma más común, incluyendo, además,

cortos periodos de atención, poco poder de concentración, impulsividad y poca tolerancia a la frustración. Fueron Laufer y Denhoff quienes sugirieron el término "Impulso Desordenado Hiperquinético", el que a través del tiempo se abrevió a "Hiperquinesis" y, con frecuencia, a "Hiperactividad".

Comúnmente se usan dos términos para identificar a la hiperactividad. El primero es, precisamente, "hiperactividad", y se usa simultaneamente con "patrón conductual hiperquinético", - caracterizado por excesiva actividad e inatención. El segundo, "Disfunción Cerebral Mínima", se basa en un deterioro perceptual y de aprendizaje, generalmente asociada con inatención y dificultades conductuales (Safer y Allen, 1976).

Definición de hiperactividad

Existen muchas definiciones de hiperactividad.

La Asociación Americana de Psiquiatría (Weiss y Hetchman, 1979) presenta una lista de conductas: cortos periodos de atención, inquietud, agresividad, poca tolerancia a la frustración, inhabilidad para completar tareas y actividad excesiva.

Safer y Allen (1976) presentan una serie de importantes rasgos asociados con la hiperactividad: inatención, impedimento

en el aprendizaje, problemas de conducta e inmadurez. También mencionan otros rasgos menos importantes: impulsividad, dificultades con sus compañeros, poca auto-estima, desviaciones emocionales y ansiedad.

Ross y Ross (1976), citado en O'Leary (1980), enfatizan que los niños hiperactivos exhiben una constelación de comportamientos detectables en cualquier periodo de edad: el infante es impredecible y de difícil manejo, presenta irritabilidad, sonrisa rara y sueño errático; el preescolar posee un temperamento agudo, voluntad fuerte, demanda atención excesiva y muestra cortos periodos de atención. El escolar presenta actividad extrema, dificultad para estar sentado, distractibilidad, frecuentemente está triste o deprimido y su ejecución académica es pobre; el adolescente posee una pobre auto-imagen; su ejecución académica es pobre y no posee habilidades sociales, es rechazado por parte de sus padres y es agresivo. Por último, el adulto presenta desórdenes de personalidad, es explosivo y, en la mayoría de las veces, alcohólico.

Granell (1979) define la hiperactividad como un conjunto de síntomas cuyas características más relevantes son: actividad motora excesiva, impulsividad, poca capacidad de atención y concentración, labilidad afectiva y bajo rendimiento escolar.

Como se puede observar, los autores citados anteriormente mencionan características semejantes del niño hiperactivo; se podría concluir que las más relevantes son: cortos periodos de atención, agresividad, inquietud excesiva, pobre auto-imagen, impulsividad, poca tolerancia a la frustración y bajo rendimiento académico. Todas estas características se pueden observar directamente o a través de instrumentos psicométricos.

Los efectos de la hiperactividad del niño sobre los padres y maestros

En el hogar, la hiperactividad llega a ocupar un lugar - importante cuando los padres se dan cuenta de que no saben cómo manejar a su hijo. Por otra parte, los padres también pueden experimentar el rechazo de otras personas hacia su hijo; al parecer nadie quiere al niño hiperactivo en su casa porque todo agarra y destruye; agrede a los otros niños y no deja platicar a sus padres porque frecuentemente los interrumpe.

Campell (1973) llevó a cabo un experimento para analizar la relación entre la madre y tres diferentes tipos de niños que él identificó como: hiperactivos, reflexivos e impulsivos, en la solución de algunas tareas clasificadas como fáciles y difíciles. Los niños impulsivos y reflexivos se seleccionaron, a través de mostrarles un dibujo standard y pedirles que seleccionaran,

de seis alternativas, la que fuera idéntica al standard. Fueron clasificados como reflexivos si su puntuación, en cuanto al tiempo de reacción, estaba arriba de la mediana y su número de error abajo; y como impulsivos, cuando su tiempo de reacción estaba abajo de la mediana y su número de errores, por arriba. Los niños hiperactivos se seleccionaron de una clínica psicológica; se excluyeron los niños que presentaron lesión cerebral, los que fueron psicóticos y los que estuvieron tomando medicamentos en el momento del estudio.

Entre las conclusiones más importantes de este estudio - se encuentran las siguientes: la intervención materna en la solución de tareas estuvo determinada por la dificultad de la tarea y la habilidad del niño para realizarla; las madres de los niños hiperactivos no castigaron ni desaprobaban a sus hijos; tuvieron grandes expectativas y respondieron más estructuradamente a las necesidades de sus hijos porque éstos han tenido problemas. Por último, la relación que se observó entre los niños hiperactivos y sus madres no fue más frecuente que la que existió entre los otros dos grupos.

Por su parte Furman y Feighner (1973) llevaron a cabo un estudio en el que emplearon las siguientes tres técnicas: el uso del video-tape para fin de retroalimentación; el uso de los padres

como terapeutas, y la aplicación de los principios de modificación de conducta a los padres (mejor que a los hijos). Grabaron un segmento de interacción entre padres e hijo y después lo analizaron en presencia de los primeros. A partir de la obtención de resultados positivos, sus conclusiones más relevantes fueron: - que una de las principales ventajas de aplicar estas técnicas es que promueve las relaciones entre padres e hijo; que muchos padres no aceptan la intervención terapéutica si ellos mismos deben identificarse como pacientes, pero que con este tipo de tratamiento ellos pueden tener cierto grado de certeza de que están siendo terapeutas de sí mismos. Cabe señalar, que se observó que cuando un padre aprendía a modificar un segmento de la conducta meta, generalizaba los mismos principios a otras conductas que le eran aversivas.

En general, la conclusión más importante de este estudio fue que los padres pudieron ayudar a sus hijos porque, a diferencia de otras personas, su proximidad les daba la oportunidad de reforzar las conductas con más regularidad, en el medio ambiente natural del niño.

El problema de la hiperactividad dentro de la escuela es igualmente grave que dentro del hogar. La situación dentro del salón de clases facilita la aparición de los rasgos principales

de la hiperactividad, no como una inquietud más o menos reconocible, sino como un verdadero estado de movilidad casi permanente. Este síntoma es más notorio en la edad escolar y son los maestros quienes lo detectan argumentando que los niños hiperactivos interfieren en la buena marcha del grupo dentro del salón de clases: se levantan de su asiento, toman objetos de sus compañeros, hablan constantemente, gritan en los momentos más inadecuados y dan la impresión de que sus actos son sólo para expresar un estímulo interior incontrolable (Velasco, 1980).

Este tipo de situaciones perturban y frustran, tanto al niño, como al maestro; al niño, porque su patrón hiperactivo llega a obstaculizar gravemente en la adaptación al medio ambiente escolar. Para el maestro, porque difícilmente logra disciplinarlo y puede producir una atmósfera conducente al buen aprendizaje de los otros estudiantes. Además, los maestros pueden llegar a emplear hasta el 80% del día tratando de mantener la clase en orden (Safer y Allen, 1976).

En relación con las dificultades educativas del niño hiperactivo su conducta suele ir acompañada de bajo rendimiento escolar, aún cuando su promedio intelectual sea normal; sus conductas perturbadoras y sus deficiencias de atención interfieren con sus actividades normales del aprendizaje, produciendo fallas en

la adquisición de información; con frecuencia, el niño hiperactivo es impulsivo y tiende a tomar decisiones en forma rápida y -- desordenada, lo que produce un mayor número de errores. Todas -- estas dificultades se hacen más patentes a medida que el niño -- progresa en el sistema escolar y aumentan las exigencias de su -- rendimiento (Weiss y Hetchman, 1979). "La creación de un ambiente educativo motivante puede constituir uno de los procedimientos más poderosos para facilitar el aprendizaje de estos niños y, en consecuencia, aumentar su rendimiento escolar" (Granell, 1979, -- pág. 22).

Según O'Leary (1980) el 5% de los niños norteamericanos de la escuela elemental son hiperactivos; existe un niño hiperactivo en cada salón de clases de cada escuela elemental. Por o--tro lado, en 1966 Stewart, Pitts y Craig (citados en Velasco, -- 1980), estimaron que la hiperactividad tiene un alto grado de incidenia ya que el 4% de los niños que acuden a recibir instrucción primaria lo presentan; por otra parte, mencionan que los varones se ven más afectados que las niñas: existe de tres a cuatro varones por cada niña.

Un estudio de Allen, Henke, Harris, Baer y Reynolds ---- (1976); mostró que el reforzamiento social contingente sobre las conductas de atención, disminuyó el número de actividades que --

realizaban varios niños hiperactivos y aumentó la concentración en una sola tarea. Estos investigadores también observaron que estos logros se generalizaron en la escuela.

Por otro lado, los resultados de Whalen, Henker y Dotemo (1980) muestran que el maestro contribuye de manera sustancial a los tratamientos del niño por medio del reforzamiento diferencial y que los cambios en su comportamiento que se producen por el mal manejo del niño hiperactivo tiene repercusiones sobre su buena relación y eficiencia con el resto del grupo.

Factores etiológicos que se asocian con la hiperactividad

Hay un gran número de rasgos asociados significativamente con la hiperactividad. Durante el embarazo, la madre del niño hiperactivo presenta sangrados vaginales y preclamsia (que se caracteriza por hinchazón, presión sanguínea alta y proteínas en la orina). El peso del niño hiperactivo es más bajo que el del niño "normal" y, en algunos casos, es prematuro (del 10 al 25% de los casos). Con frecuencia, después del parto presenta dificultad para respirar, asociada con un bajo rango de pulsaciones. Tiene una baja calificación en el Apgar (evaluación que se hace al minuto y a los cinco minutos después de haber nacido). Su actividad durante el primer año de vida tiende a ser abundante, --

presenta cólicos, aprende a caminar más allá del año y medio; dicen palabras, después de dos años y oraciones después de tres. Tienden a padecer estrabismo e impedimentos en el habla, particularmente en la articulación, hasta después de los seis años (Saffer y Allen, 1976).

Velasco (1980) menciona que la hiperactividad puede originarse en el momento mismo de la gestación o varios años después del nacimiento; asimismo, afirma que los factores causales se presentan con mayor frecuencia durante el parto.

Por otro lado, los especialistas en dietas y alergias -- han mostrado interés en el problema de la hiperactividad. Feingold (citado en O'Leary, 1980) hipotetiza que los colorantes artificiales de la comida son sustancias farmacológicamente activadas que inducen o agravan los síntomas de la hiperactividad, -- por lo que sugiere que se deben comer alimentos naturales.

Swanson y Kinsbourne (1980) realizaron un estudio con niños hiperactivos a los cuales sometieron a una estricta dieta -- que eliminaba los colorantes artificiales; sus resultados mostraron que altas dosis de colorantes alimenticios decrementaban los periodos de atención de los niños. Asimismo, Caan, Citron, Cox, McKibben, Ogan y Schultz (1980) y Weiss, Williams, Margen, Abrams, Caan, Citron, Cox, McKibben, Ogan y Schultz (1980) encontraron --

que los colorantes sintéticos provocaban perturbaciones conductuales en el niño.

Por último, Weiss y Hetchman (1979) mencionan que el medio ambiente familiar y escolar son variables cruciales que afectan las desviaciones conductuales del niño hiperactivo.

Sintomatología

El Dr. Cruickshank (citado en Velasco, 1980) señala que la hiperactividad ocurre también en los niveles sensoriales; al parecer, la hiperactividad favorece una forma excesiva de actividad sensorial que obliga al niño a estar permanentemente hipersensibilizado, tanto en su medio interno como en el externo. Según el Dr. Cruickshank, el hambre, el dolor, la sed y otros estímulos internos del niño hiperactivo tienen mayor intensidad y le exigen una satisfacción inmediata y si ésta no se da, entonces la conducta se ve alterada. Los estímulos externos presentan al niño una gran dificultad para establecer discriminaciones adecuadas, obstaculizando así el aprendizaje.

Velasco (1980) afirma que, debido a que la hiperactividad se origina desde el interior del niño es, en parte, una respuesta al ambiente y por lo tanto se manifiesta permanentemente y en todo lugar. En general, los ambientes que más estimulan a los sen

tidos incrementan la movilidad; en cambio, los lugares tranquilos, sin ruido y otros estímulos, mejoran la conducta del niño y disminuyen su actividad física.

La hiperactividad verbal es otro síntoma; los niños que la sufren hablan tanto que muestran incapacidad para mantener su atención ante el discurso de otra persona. Son niños "hablantes" que llegan a irritar a otros niños y, especialmente, a los adultos (Velasco, 1980).

Existen formas de conducta que se derivan directamente de la hiperactividad: la destructividad y la agresión, donde el niño destruye objetos con sus manos y pies, además de que responde de manera exagerada a situaciones que no lo ameritan. El niño es "indiscriminadamente" agresivo la mayoría de las veces (Velasco, 1980).

La inatención es producto de la distractibilidad del niño, la cual le impide concentrar la atención y obstaculiza así este proceso tan importante para el aprendizaje; por lo común se le conoce con el nombre de cortos periodos de atención.

Otro síntoma característico lo es la irritabilidad donde, tanto los estímulos placenteros, como los frustrantes, provocan respuestas exageradas de júbilo o de enojo; el niño muestra esca

so control sobre su conducta (imprevisible) y por lo mismo exhibe una baja tolerancia a la frustración, la que se manifiesta en forma de "berrinches" y rabietas incontroladas (Velasco, 1980).

La impulsividad, un signo más, entendida como la pérdida de la capacidad para inhibir la conducta, lleva al niño a hacer cosas sin pensar en las consecuencias mediatas e inmediatas de sus actos. No tolera la menor demora en la satisfacción de sus demandas (Velasco, 1980).

La incoordinación muscular o inmadurez motora se caracteriza por una torpeza general que involucra a los movimientos --- gruesos y finos. Entre los gruesos se encuentran las caídas frecuentes, golpearse contra muebles y poca seguridad para retener cosas entre las manos; la incoordinación en los movimientos finos se observa en la caligrafía, que es deficiente; la dificultad al abotonarse la camisa, atarse los zapatos, recortar figuras, etc. (Velasco, 1980).

La desobediencia patológica se caracteriza por la incapacidad de comprender órdenes verbales; los niños hiperactivos son desobedientes, repiten las faltas y no comprenden el castigo o el por qué del castigo (Velasco, 1980).

Dentro de los trastornos del aprendizaje, los más importantes son: problemas visomotores, dislexia, disociación e ----

inversión del campo visual, perseveración, memoria deficiente y pobreza de imagen corporal (Velasco, 1980).

Naverola (1976) comparó a niños hiperactivos y "normales" en la ejecución del WISC (Weschler Intelligence Scale for Children) y Bender, encontrando que el rendimiento del niño hiperactivo ante tareas que requieren de planeación y anticipación de metas, percepción analítica, atención selectiva y coordinación visomotriz fina, fue inferior en comparación a la de los niños "normales". El rendimiento intelectual de los niños hiperactivos también fue inferior al de los niños "normales". Asimismo, se observó más distractibilidad en los niños hiperactivos.

Diagnóstico

La función del diagnóstico no debe ser la de proporcionar un membrete, sino más bien la de lograr una evaluación cuidadosa de la sintomatología a partir de la cual se pueda planear el manejo del caso y, en la medida de lo posible, establecer un pronóstico (Velasco, 1980).

Los recursos clínicos que se utilizan en la evaluación son los siguientes:

- a. Historia clínica. Es una importante fuente de datos cuyo correcto manejo facilita la elaboración de un diagnóstico; los datos que contiene son: 1) los antecedentes familiares y -- personales patológicos y no patológicos, 2) la sintomatología actual, 3) la exploración psiquiátrica, y 4) la exploración física.
- b. Examen neurológico. Consiste en la exploración del Sistema Nervioso Central; con el fin de evaluar si existen alteraciones y de qué magnitud son.
- c. Electroencefalograma.
- d. Pruebas psicológicas. Las pruebas que más se utilizan son: 1) las que miden CI e imagen corporal como el Test de Matrices Progresivas de Raven, el Test de Goodenough y el WISC y 2) pruebas de percepción visual como el Test Bender y el Test de Desarrollo de la Percepción de Frosting.
- e. Escalas para padres, con las que ellos mismos registran el comportamiento de sus hijos; la más usual es la de Werry-Weiss-Peters.
- f. El cojín estabilimétrico. Es una medida de laboratorio para la hiperactividad, que registra los movimientos del niño --- mientras está sentado en él.

- g. Test de atención prolongada, al cual se le conoce como test de alerta. El más usado es Continuous Performance Test o CTP que mide la capacidad del niño para realizar tareas por -- tiempos prolongados. Se ha encontrado que los niños hiperactivos, en estas pruebas, presentan más errores, menos --- exactitud y tiempos de reacción más lentos en comparación -- con niños normales.
- h. Listas de comprobación para maestros. Constan de una lista de actividades que los maestros tienen que señalar con: no, poco, moderadamente, mucho y excesivamente. La más usual es la elaborada por Connors (Safer y Allen, 1976).

Tratamiento

Muchas son las técnicas que se han usado para aminorar - el problema de la hiperactividad. Los tratamientos han oscilado desde la administración de psicofármacos y dietas alimenticias, hasta el uso de psicoterapias.

Administración de psicofármacos.

Las drogas, entre ellas los estimulantes, como anfetaminas, el Ritalín, etc., parecen constituir uno de los procedimientos más efectivos, debido no sólo a la simplicidad de su administración, sino a su rapidez para eliminar las conductas problema.

Sin embargo, el uso de los estimulantes conlleva muchas desventajas. En primer lugar, pueden producir efectos secundarios como: pérdida de apetito, detenimiento de crecimiento físico, aumento de ritmo cardiaco, incremento en el habla, elevación de la presión sanguínea, alteraciones en el pulso, insomnio, etc. (Granell, 1979; Safer y Allen, 1976; Weiss y Hetchman, 1979).

En segundo lugar, se ha encontrado que cierto número de casos (aproximadamente un 30%) son resistentes a los estimulantes (Granell, 1979). En tercer lugar, no producen cambios duraderos; tan pronto se interrumpen, el niño regresa a los patrones originales de conducta.

En cuarto lugar, debido a que los estimulantes tienen que ser administrados en dosis limitadas y suelen producir trastornos en el sueño, con frecuencia deben suspenderse al final del día cuando el niño llega al hogar. Así, durante las horas de actividad escolar, los efectos de los estimulantes pueden facilitar la aparición y reforzamiento de conductas más adecuadas; pero en el hogar, por ausencia de los mismos, reaparecen los patrones inadecuados de conducta.

Dosis altas de fármacos también pueden producir efectos secundarios graves. En un estudio realizado por Brown, Winsberg, Bialer y Press (1973) se reporta el caso de tres niños que pre--

sentaron ataques convulsivos mientras recibían tratamiento con altas dosis de Imipramine para aminorar desórdenes conductuales.

Dietas alimenticias.

Los tratamientos con dietas alimenticias especiales también se han empleado para tratar la hiperactividad. Feingold -- (1976), basándose en sus observaciones, sugirió una posible relación entre la conducta hiperactiva y los colorantes artificiales que se añaden a los alimentos. Argumentó que los colores y sabores artificiales tienen la capacidad de inducir reacciones adversas que afectan cada sistema del cuerpo; las reacciones más frecuentemente encontradas son las perturbaciones conductuales y -- las inhabilidades en el aprendizaje.

Propuso la dieta KP (Kaiser-Permanente), que elimina todos los colores y sabores artificiales, y los silicatos, y la -- empleó en un experimento con 360 niños. Sus datos mostraron respuestas favorables en un rango del 30 al 50% de la muestra, de-- pendiendo de la edad del niño y de la presencia o ausencia de daño neurológico.

Psicoterapia.

Las tres formas más frecuentes de psicoterapia para los niños hiperactivos son: a. Terapia a padres, b. Psicoterapia individual y c. Terapia conductual (Safer y Allen, 1976).

- a. La terapia a padres o familiar está encaminada a mejorar el medio ambiente del hogar del niño hiperactivo.
- b. La psicoterapia individual puede ayudar con esas dificultades secundarias o emocionales que los niños están propensos a experimentar.
- c. La terapia conductual estructura el medio ambiente familiar y escolar del niño hiperactivo.

La terapia conductual, como alternativa para el tratamiento de la hiperactividad, ha resultado muy satisfactoria. Dentro de esta aproximación se han utilizado varias técnicas de modificación de conducta como: reforzamiento de conductas adecuadas - en el salón de clases y en el hogar; consejo a padres y maestros respecto al uso adecuado de reforzamiento, extinción, tiempo fuera, costo de respuestas, sobrecorrección, retroalimentación con video-tape, y técnicas de auto-control.

Estas últimas, las técnicas de auto-control, fueron de especial interés para los propósitos de la presente investigación de tesis.

Las razones por las cuales los terapeutas se han interesado en enseñar a los niños métodos de auto-control se pueden resumir de la siguiente manera: a) el maestro o el padre no siempre

es capaz de instrumentar controles externos, b) cuando el niño - controla su propio comportamiento, el maestro tiene tiempo para enseñar otras cosas más importantes, c) cuando el niño se auto-- controla puede aprender a comportarse aún cuando no lo supervise el adulto, y d) enseñando al niño a controlar su propio comportamiento puede tener cambios conductuales más durables (O'Leary y Dubey, 1979).

Existen diferentes técnicas de Auto-control:

1. Auto-instrucción: los individuos se dan sugerencias (diri-- giendo, impulsando o manteniendo) para guiar su propio com-- portamiento. El primero en demostrar la efectividad de la - auto-instrucción fue Luria, 1961 (citado en O'Leary y Dubey, 1979). Algunos factores que influyen en la efectividad de - la Auto-instrucción son: a) la facilidad con la cual el ni-- ño puede ejecutar la respuesta en cuestión, b) el desarrollo del empleo de la auto-instrucción, que consiste en la correspondencia entre la auto-instrucción y el comportamiento. Bu rron en 1978 (citado en O'Leary y Dubey, 1979) realizó un experimento donde se reforzó la correspondencia y no correspondencia entre la auto-instrucción y el comportamiento. Sus - resultados mostraron que cuando se reforzaba la correspondencia los sujetos usaron más correctamente la auto-instrucción.

2. **Auto-asesoramiento:** Kazdin, en 1974, fue el primero en usarlo (citado en O'Leary y Dubey, 1979), en una investigación clínica. Varios investigadores (O'Leary y Dubey, 1979) han asumido que propicia el cambio conductual a través de la facilitación de respuestas cubiertas de auto-reforzamiento y auto-castigo. Existen tres factores que influyen en la efectividad del procedimiento de auto-asesoramiento: a) la exactitud o precisión del asesoramiento, b) la dificultad de la tarea y c) el tipo de niño. Algunos niños no son capaces de auto-asesorarse correctamente; este procedimiento puede ser útil para aquellos niños que han demostrado una clara motivación para impulsarse a sí mismos.

3. **Auto-observación:** es la supervisión o registro del propio comportamiento; proporciona al individuo datos sistemáticos con los cuales puede evaluar los efectos de cualquier estrategia conductual. En el auto-registro se anota el número de ocurrencia de una respuesta; y la auto-supervisión consiste en una auto-evaluación de la conducta sobre bases subjetivas, provistas de criterios externos; por ejemplo: registrar la conducta en una escala del 1 al 10 (Rosenbaum y Drabman, --- 1979).

En un estudio realizado por Masters y Santrock (1976), - citado en O'Leary y Dubey (1979), el experimentador instruyó a -

los niños a verbalizar frases acerca de su trabajo y concluyeron que las verbalizaciones fueron eficaces para mejorar su ejecución.

Por otro lado, Bem (1967) realizó un experimento con niños de tres años de edad que no presentaban comportamiento de auto-control verbal y por medio de procedimientos de desvanecimiento logró la auto-instrucción. Sus resultados indicaron que el habla puede adquirir una significación funcional por medio de un procedimiento efectivo para establecer una relación entre el control de estímulos externos y el auto-control verbal.

MacPherson, Candee y Hohman (1974), llevaron a cabo una combinación de procedimientos para controlar la conducta perturbadora de niños de escuela elemental, a la hora del almuerzo. En el primer procedimiento se empleó lo que ellos llamaron "Plan de Modificación Básica" que consistió en tres pasos: Primero, reforzar positivamente las conductas apropiadas; dar atención y halagos por parte de la ayudante y permitirle participar en actividades especiales contingentes a la conducta. Segundo, se le retenía el reforzador si seguía emitiendo la conducta inapropiada después de que se le había indicado que no lo hiciera, se le introducía un procedimiento de tiempo fuera.

El segundo procedimiento consistió en el "Plan de Modificación Básica más Ensayo Mediador" que consistió en adiestrar a

los sujetos a verbalizar las consecuencias de las dos alternativas de conducta al tiempo que intentaban comportarse mal.

El tercer procedimiento consistió en el "Plan de Modificación Básica más Castigo". Este último consistía en imponer tareas adicionales.

El segundo procedimiento fue el más exitoso para eliminar, casi por completo, las conductas inapropiadas.

Por último, García y Padilla (1979) realizaron un estudio en el cual analizaron los efectos acumulativos de las técnicas de Discriminación, Retroalimentación Diferencial y Auto-control a través de Auto-mandos y Auto-halagos en la conducta visomotora de niños preescolares "hiperactivos". Se empleó un diseño de Línea Base Múltiple a través de sujetos, con 5 fases: 1) Familiarización y Selección de sujetos, 2) Línea Base, 3) Discriminación, 4) Retroalimentación Diferencial y 5) Auto-mandos y Auto-halagos.

Los resultados de este estudio muestran que el desempeño de los sujetos mejoró a lo largo de las sesiones experimentales en lo referente al número de errores y al tiempo sobre la tarea. Esta mejoría fue más notable en la condición de auto-mandos y auto-halagos.

Las investigaciones realizadas han demostrado que los estudiantes pueden ser enseñados a observar y registrar sus propias conductas, así como a determinar y administrar sus propias con--tingencias y darse instrucciones para guiar su propia conducta.

Propósito del estudio

El propósito principal del presente estudio fue analizar los efectos de dos técnicas psicológicas: Retroalimentación Diferencial y Auto-control a través de Auto-mandos y Auto-halagos, sobre la conducta de escritura (copia) de niños considerados como "hiperactivos".

Se seleccionaron estas técnicas ya que se ha encontrado que producen cambios significativos en el comportamiento de esos niños (Rosenbaum y Drabman, 1979 y O'Leary y Dubey, 1979); por otro lado, se eligió como variable dependiente la conducta de escritura (copia) debido a que es un prerequisite muy importante de otras más complejas y relevantes (comunicación escrita en toda sus variedades), y además es fácil de medir y evaluar. Por otra parte, se sabe que es un repertorio afectado por la hiperactividad del niño.

M E T O D O

Sujetos

Para el presente estudio se seleccionaron ocho niños y una niña entre 6 y 8 años de edad; la niña y tres de los niños eran de nivel pre-primaria, los cinco restantes, de nivel primaria, todos ellos pertenecientes a familias de recursos socioeconómicos altos.

Cabe mencionar que siete de los nueve sujetos, en el pasado, estuvieron bajo tratamiento farmacológico con el propósito de aminorar su hiperactividad.

Los niños provinieron de una escuela particular de la ciudad de México.

En el capítulo de Procedimiento se detallan cómo y por qué (criterios) se seleccionaron para participar en el estudio.

Escenario

La investigación se llevó a cabo en un cubículo de 3 x 4 metros que contaba con dos mesas y seis sillas.

Materiales

- a. Lápices del número 2.
 - b. Cuadernos de cuadrícula grande de forma italiana.
 - c. Seis cronómetros.
 - d. Logotipo de letras. Con el propósito de evaluar la ejecución del niño, se escribió el alfabeto en papel albanene, de tal manera que se pudiera ver a través de él, para ponerlo sobre cada letra que el niño hiciera.
 - e. Lista de 78 frases que tenían como propósito servir de estímulo para que los niños las copiaran. A continuación se presentan algunos ejemplos. Todas ellas se pueden ver en el Apéndice 1:
 - 1. La manzana roja
 - 2. Una pera verde
 - 3. La casa grande
 - 4. El jarro roto
 - 5. Un niño juega
 - 6. La mamá ríe
 - f. Código observacional
- Se empleó el mismo que elaboraron García y Padilla - (1979) en su estudio de niños hiperactivos.

CODIGO	CLASE DE RESPUESTA	DEFINICION
MG	Conducta motora - gruesa	Se registró cuando el sujeto permanecía fuera de su lugar cuando se paraba, bailaba, - corría, saltaba, caminaba <u>al</u> rededor del salón, movía la silla, movía los brazos sin objetivo.
RO	Ruido con objetos	Se registró cuando golpeaba la mesa con el lápiz u otros objetos, golpeaba el suelo - con uno o dos pies, sacudía ruidosamente o rompía papel, tiraba el libro sobre el escritorio, se balanceaba en - la silla haciendo ruido (no se registró la caída <u>acciden</u> tal de objetos).
MO	Molestar a otros	Se registró cuando arrebatava objetos, tiraba los libros de sus compañeros, destruía objetos propiedad de otros, empujaba a sus compañeros.
I	Inatención	Se registró cuando el sujeto no dirigía su vista al material, a las explicaciones de la maestra, cuando veía por la ventana, miraba a otros - niños, dibujaba cuando se <u>su</u> ponía que debería estar obser <u>van</u> do las demostraciones que hacía la maestra, cuando enseñaba cualquier objeto a o <u>tro</u> niño o interactuaba con él de alguna manera no estipulada por la maestra.
VE	Verbalizaciones	Se registró cuando entablaba conversación con otro niño - cuando no era permitido, --- cuando le contestaba a la <u>ma</u> estra sin levantar la mano o

CODIGO	CLASE DE RESPUESTA	DEFINICION
A	Agresión	sin que se le hubiera pedido, cuando hacía comentarios y a él no se le había preguntado, cuando llamaba a la maestra por su nombre para obtener su atención, cuando lloraba, reía, tosía fuertemente, gritaba, cantaba, susurraba, imitaba sonidos de carros o animales, emitía verbalizaciones.
		Se registraba cuando el sujeto golpeaba, empujaba, pellizcaba, daba manotazos, palmadas, insultaba, pegaba, atacaba con objetos, tiraba objetos que golpearan a otra persona; cuando se apropiaba u ocultaba objetos, mordía, tiraba del cabello, destruía objetos y golpeaba a otros.
OC	Otras conductas - inapropiadas	Se registró cuando el sujeto ignoraba las órdenes o preguntas de la maestra, hacía algo diferente a lo que la maestra le señalaba, incluía conductas motoras como jugar con el lápiz, colores y otros objetos cuando se suponía que debía estar escribiendo.

g. Hojas de registro. Se utilizaron de dos tipos:

1. Se elaboró una hoja para registrar las conductas del código observacional. Cada hoja tenía 4 bloques con 29 divisiones verticales (una división por cada 10 segundos) y 8 horizontales, con un total de 232 cuadros por bloque, en total 928 --

cuadros.

En la primera columna de cada bloque se encontraban las iniciales de las conductas a registrar.

En el primer renglón se puso el número que correspondió a cada niño.

Los registros se realizaron durante 5 días consecutivos. Se utilizó un registro tipo flash cada 10 segundos (con base en el código observacional).

Se marcó con una paloma, en el cuadro correspondiente a los segundos de observación transcurridos, la conducta emitida por el niño en ese momento. Si al momento de observar al niño no estaba emitiendo alguna conducta perturbadora incluida en el código se dejaba en blanco el cuadro correspondiente.

En el apéndice 2 se encuentra una copia de esta hoja de registro.

2. El segundo tipo de hoja de registro se utilizó - en la segunda fase de la investigación. Se emplearon hojas rayadas con una división vertical a la mitad de la hoja, en el lado izquierdo se - registró el tiempo (en segundos) en que el niño se encontraba trabajando; del lado derecho, el -

tiempo (en segundos) en el que no lo estaba (tiempo de disociación).

h. Escala de Actividad Werry-Weiss-Peters.

Se utilizó esta escala porque en un estudio previo -
mostró ser sensible para "evaluar retroactivamente"
las conductas perturbadoras del niño en el hogar ---
(García y Padilla, 1979).

En esta Escala los padres debían evaluar las conduc-
tas perturbadoras de su hijo en términos de "no", --
"poco" o "mucho", bajo las siguientes condiciones:
durante las comidas, cuando veía la televisión, du-
rante la ejecución de las tareas, a la hora del jue-
go, cuando dormía y su comportamiento fuera de casa.
Posteriormente se computó el total de puntos obteni-
dos por cada niño.

Véase el Apéndice 3.

Definición y control de variables

Variables Dependientes.

- a. Las respuestas de escritura (letras) de cada niño.
- b. Tiempo sobre la tarea: duración total en el desem-
peño de la tarea.

- c. Tiempo de disociación: suma acumulativa de los lapsos en que el sujeto no hacía algo relacionado con la tarea.

VARIABLES INDEPENDIENTES.

- a. Retroalimentación Diferencial. El niño se retroalimentaba descriptivamente después de emitir su respuesta de escritura (copia).
- b. Respuestas de Auto-control: Fueron de dos tipos:
1. Auto-mandos: Cualquier auto-instrucción que el sujeto se indicara de cómo debía hacer su trabajo; por ejemplo: "no debo salirme del cuadrito", "debo hacerlo muy bien".
 2. Auto-halagos: Cualquier verbalización por parte del propio sujeto, en la que enjuiciaba su propia ejecución, por ejemplo: "qué bien lo estoy haciendo", "muy bien".

Confiabilidad de respuestas

Se obtuvo de tres maneras:

- a. Cuando dos observadores independientes registraban si ocurrían o no las conductas perturbadoras (con base en el código observacional); la fórmula que se --

empleó fue:

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

- b. Cuando dos observadores independientes tomaban el -- tiempo en el que el niño trabajaba o dissociaba; la -- fórmula que se empleó fue:

$$\frac{\text{duración menor}}{\text{duración mayor}} \times 100 = \text{Indice de confiabilidad}$$

- c. Cuando dos codificaciones independientes evaluaban -- la conducta de escritura (copia) de cada niño; la -- fórmula que se empleó fue:

$$\frac{\text{número menor de errores}}{\text{número mayor de errores}} \times 100 = \text{Indice de confiabilidad.}$$

PROCEDIMIENTO

Diseño Experimental

Se empleó un diseño contrabalanceado con tres grupos, -- dos experimentales y uno de control, con el fin de evaluar los - efectos de dos combinaciones de las siguientes condiciones.

- Línea Base (LB)
- Retroalimentación Diferencial (RD)
- Auto-mandos y Auto-halagos (MH).

Las combinaciones que se evaluaron son las siguientes:

Grupo I: Línea Base, Retroalimentación Diferencial y Auto-mandos y Auto-halagos.

Grupo II: Línea Base, Auto-mandos y Auto-halagos y Retroalimentación Diferencial.

A los sujetos del Grupo Control sólo se le administraron los procedimientos de Línea Base, a lo largo de todo el estudio.

Selección de sujetos

Se le pidió a la maestra de clase que identificara a los niños que consistentemente presentaran conductas perturbadoras - (levantarse del asiento, pegar, gritar, etcétera), "cortos perío

dos de atención" y bajas calificaciones.

Para que los niños se familiarizaran con la presencia de los observadores, estos últimos se presentaron durante tres días consecutivos en el salón de clase. En cada uno de los cinco días siguientes se llevó a cabo un registro tipo flash cada 10 segundos (con base en el código observacional), durante un periodo de 30 minutos, para seleccionar a los niños que tomarían parte en el estudio. También se obtuvieron registros de niños considerados "normales", por la maestra, con el fin de compararlos con -- los de los niños "hiperactivos".

Además, se pidió a los padres de los sujetos que llenaran el cuestionario de Werry-Weiss-Peters para evaluar retrospectivamente las conductas de sus hijos. A cada conducta catalogada por los padres se le dió un valor de No = 0, Poco = 1, Mucho = 2.

Sólo los sujetos que mostraron un 85% o más de las conductas perturbadoras (registradas por los observadores) y que obtuvieron el 60% de un total de 62 puntos en la escala de Werry-Weiss-Peters permanecieron en el estudio. Fue así como se seleccionaron nueve sujetos de 6 a 8 años de edad, los cuales se asignaron al azar a tres grupos, cada uno de tres niños.

Las condiciones del estudio se administraron individual-

mente a cada uno de los sujetos.

Cabe señalar que antes de iniciar cualquier condición, - se adiestró a los observadores a registrar las conductas de los niños, así como a instrumentar correctamente los procedimientos de cada fase del estudio.

Línea Base

Se evaluó el repertorio de entrada de todos los sujetos respecto a sus respuestas de copia. En cada una de las cinco sesiones de la evaluación se pidió a cada niño que copiara tres -- frases modelo, una en cada hoja de su cuaderno. Se le dió la siguiente instrucción: "Aquí dice... (señalando). ¿Qué dice aquí? (señalando). Copia esto aquí (señalando el renglón); fíjate que cada letra está en un cuadrito. Házlo lo mejor que puedas !Empieza!". Al término de estas cinco sesiones se decidió realizar -- otras cinco en las cuales se requiriera que el niño copiara cinco veces cada frase para así tener una medida más cercana al desempeño del niño en su salón de clases. No se dió algún tipo de reforzamiento durante esta condición; se utilizaron las mismas -- unidades de medida a lo largo de todas las condiciones:

- a. Número de errores en cada letra; cada trazo del niño que se saliera del logotipo se tomó como error.

- b. Tiempo sobre la tarea. Los observadores registraron con un cronómetro los intervalos de tiempo que el su jeto permanecía trabajando.
- c. Tiempo de disociación. Se registró con un cronómetro los intervalos de tiempo que el sujeto no trabajó -- cuando debía hacerlo. Al final de cada sesión se su maron estos intervalos, con la finalidad de conocer el tiempo total de disociación.
- d. Duración de cada sesión. Se definió como el tiempo total que el sujeto utilizó para copiar cinco veces tres frases por sesión. No se estableció tiempo límite alguno. El tiempo total sobre la tarea más el tiempo total de disociación constituía el tiempo total de la sesión.

Retroalimentación Diferencial

En las dos primeras sesiones (de ocho) de esta condición se le presentó el estímulo al niño y se le dijo: "Aquí dice... (señalando), ¿Qué dice aquí? (señalando), copia esto aquí cinco veces (señalando); fíjate que cada letra está en un cuadrito. - Házlo lo mejor que puedas ¡Empieza!". Inmediatamente después de que emitió su respuesta se modeló ante él cómo debía evaluar su respuesta; se colocó el logotipo en la hoja de su cuaderno para

señalarle, letra por letra, cual había estado bien trazada, cual no y por qué. En los siguientes ensayos el sujeto evaluó su propio desempeño tal y como lo modeló el experimentador.

Auto-mandos y Auto-halagos

En las dos primeras sesiones (de ocho) el experimentador modeló ante el sujeto las respuestas deseadas, dando las siguientes instrucciones: "Aquí dice... (señalando), ¿Qué dice aquí? - (señalando), ffjate muy bien en lo que voy a hacer y en lo que - me voy a decir, porque tú lo vas a hacer después como yo: Debo hacer la letra en un cuadrito; muy bien, ya me saif del cuadrito, lo debo hacer mejor" y así por el estilo. "Ahora quiero que tú lo hagas como yo y que te digas lo mismo, ¡Empieza!". En las sesiones subsecuentes se dejó de modelar para él.

En las primeras sesiones se retroalimentó socialmente -- ("muy bien, qué bonito te dices") al niño respecto al uso de Auto-mandos y Auto-halagos. Más tarde se dejó de hacer. Se utilizó un registro de frecuencia para registrar las verbalizaciones del niño.

Al finalizar cada sesión de cada condición, los observadores tomaron notas anecdóticas respecto al comportamiento de cada niño.

R E S U L T A D O S

Las medidas de interés en este estudio fueron: errores en la realización de la tarea, tiempo sobre la tarea, tiempo de disociación y tiempo total de duración de la sesión. A continuación se describen los resultados que obtuvieron cada uno de los sujetos en cada una de las diferentes condiciones. En la Tabla 1 se resumen estos datos.

Los registros de confiabilidad produjeron los siguientes resultados:

- a. Cuando dos observadores independientes registraron - si ocurría o no las conductas perturbadoras (con base en el código observacional); la confiabilidad promedio fue 92% (rango 87% - 97%).
- b. Cuando dos observadores independientes tomaron el -- tiempo en el que el sujeto trabajaba o disociaba; la confiabilidad promedio fue de 97% (rango 91% - 100%).
- c. Cuando dos codificadores independientes evaluaron la conducta de escritura (copia) de cada sujeto; la confiabilidad promedio fue de 85% (rango 81% - 89%).
- d. Cuando dos observadores independientes registraron - las verbalizaciones (Auto-mandos y Auto-halagos) de los sujetos; la confiabilidad promedio fue de 85% -- (rango 80% - 91%).

T A B L A 1

Resultados obtenidos por cada uno de los sujetos en cada una de las diferentes condiciones

e = Errores
T = Trabajo
D = Disociación
Tt = Tiempo total

<u>GRUPO EXPERIMENTAL I</u>				<u>GRUPO EXPERIMENTAL II</u>				<u>GRUPO CONTROL</u>			
	S ₁	S ₂	S ₃		S ₄	S ₅	S ₆		S ₇	S ₈	S ₉
Línea Base				Línea Base				Línea Base			
Cinco Sesiones				Cinco Sesiones				Cinco Sesiones			
% e =	53	50	31	% e =	43	47	63	% e =	49	40	34
T =	16'57"	22'52"	19'31"	T =	25'26"	16'17"	17'04"	T =	17'49"	19'53"	20'53"
D =				D =				D =		2'02"	2'07"
Tt =	16'57"	22'52"	19'31"	Tt =	25'26"	16'17"	17'04"	Tt =	17'49"	21'55"	23'00"
Retroalimentación				Auto-mandos y				Línea Base			
Diferencial				Auto-halagos				Ocho Sesiones			
Ocho Sesiones				Ocho Sesiones				% e =	40	39	40
% e =	53	50	23	% e =	10	22	38	T =	36'20"	37'38"	37'57"
T =	38'24"	35'13"	37'23"	T =	124'55"	101'09"	73'31"	D =	1'45"		
D =	1'30"		1'42"	D =				Tt =	38'05"	37'38"	37'57"
Tt =	39'54"	35'13"	39'05"	Tt =	124'55"	101'09"	77'19"				
Auto-mandos y				Retroalimentación				Línea Base			
Auto-halagos				Diferencial				Ocho Sesiones			
Ocho Sesiones				Ocho Sesiones				% e =	41	34	43
% e =	22	46	22	% e =	13	36	65	T =	38'51"	37'33"	28'03"
T =	76'38"	49'30"	35'13"	T =	58'47"	41'05"	34'01"	D =			
D =	10'38"	2'14"		D =	1'10"	2'36"		Tt =	38'51"	37'33"	28'03"
Tt =	87'16"	51'44"	35'13"	Tt =	59'57"	43'41"	34'01"				

Selección de sujetos

La figura 1 muestra el porcentaje promedio de las conductas perturbadoras que presentaron los niños "hiperactivos" y --- "normales", en esta fase. Los niños hiperactivos presentaron -- seis de las siete conductas perturbadoras siendo las más altas: inatención, verbalizaciones y conducta motora gruesa. En cambio, los niños "normales" sólo presentaron tres de las siete conductas, las tres con porcentaje más bajo que las del otro grupo.

El Grupo Experimental I estuvo bajo las siguientes condiciones:

- Línea Base
- Retroalimentación Diferencial
- Auto-mandos y Auto-halagos

El Grupo Experimental II estuvo bajo las siguientes condiciones:

- Línea Base
- Auto-mandos y Auto-halagos
- Retroalimentación Diferencial

El Grupo Control siempre estuvo en Línea Base.

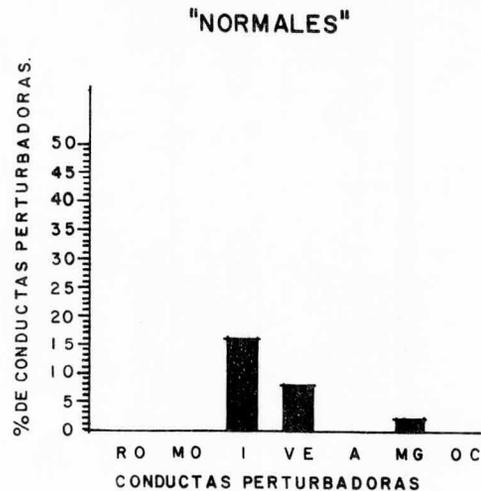
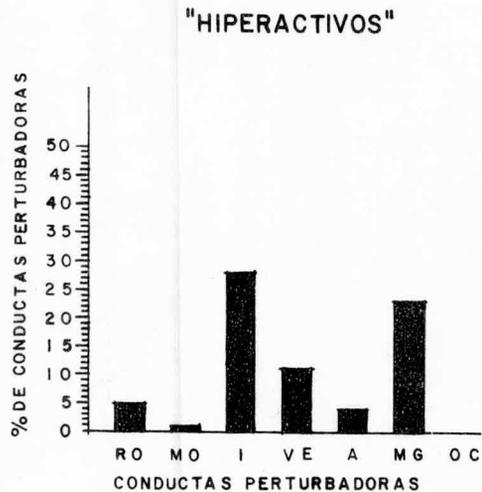


FIGURA I

La gráfica del lado izquierdo muestra el porcentaje promedio de las conductas perturbadoras de los niños hiperactivos; la de la derecha, el porcentaje promedio de las conductas perturbadoras de los niños "normales".

GRUPO EXPERIMENTAL I

Sujeto 1Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 1 durante las cinco sesiones de Línea Base fue 53 (rango 49 - 62); se mantuvo en 53 (rango 36 - 74) durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y disminuyó notablemente a 22 (rango 14 - 37) durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 1 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'23" (rango 1'06"-5'14"); aumentó a 4'48" (rango 3'14"-9'59") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y todavía aumentó a 9'34" (rango - 5'25"-14'38") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 12'08", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total promedio del Sujeto 1 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'23" (rango 1'06"-5'14"); aumentó a 4'59" (rango 1'30"-9'59") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y todavía aumentó a 10'54" (rango 55"---14'38") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

La figura 2 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 1.

La Tabla 2 muestra el número de verbalizaciones (Auto---mandos y Auto-halagos) de cada Sujeto.

SUJETO 1

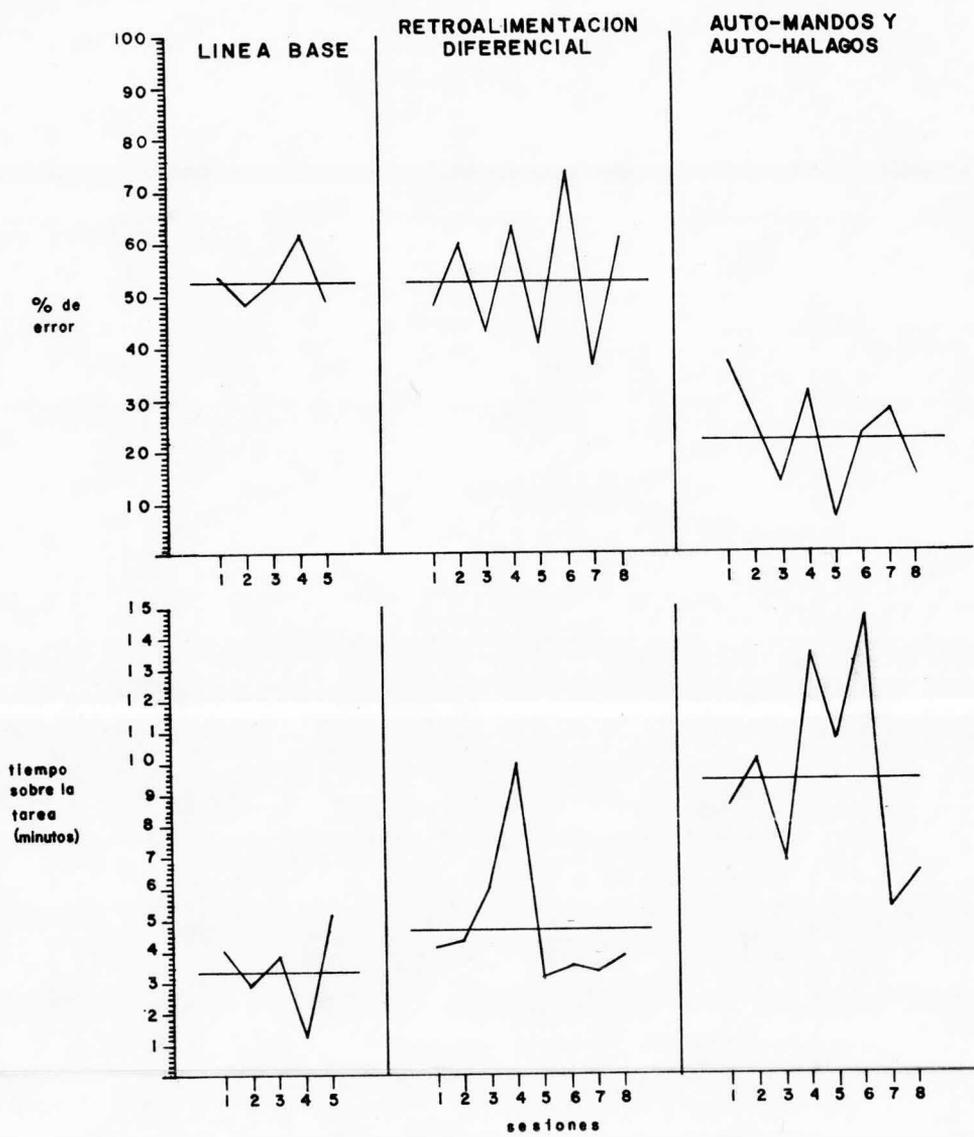


FIGURA 2

Resultados del Sujeto 1. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea, en las tres condiciones.

T A B L A 2

Verbalizaciones emitidas por los niños en la condición de
Auto-mandos y Auto-halagos

Am = Auto-mandos

Ah = Auto-halagos

		1	2	3	4	5	6	7	8
Sujeto 1	Am Ah	1 70	49	110	157	97	107	93	168
Sujeto 2	Am Ah	121	93	126	143	139	146	134	162
Sujeto 3	Am Ah	46	112	94	96	65	58	45	40
Sujeto 4	Am Ah	154	156	192	161	150	167	172	8 128
Sujeto 5	Am Ah	1 50	3 60	95	1 69	104	102	37	62
Sujeto 6	Am Ah	14	27 25	26 38	19 22	141	23 48	4 35	30 19

Sujeto 2

Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 2 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 50 (rango 40 - 68) se mantuvo en 50 (rango 51 - 68) durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y disminuyó ligeramente a 46 (rango 15 - 65) durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 2 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 4'34" (rango 3'51"-4'56"); disminuyó ligeramente a 4'26" (rango 3'40"-5'52") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y aumentó ligeramente a 6'11" (rango 2'44"-14'43") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 2'14", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total promedio del Sujeto 2 durante las cinco

sesiones de Línea Base fue de 4'34" (rango 3'51"-4'56"); disminuyó ligeramente a 4'26" (rango 3'40"-5'52") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y aumentó ligeramente a 6'28" (rango 2'14"-14'43") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

La figura 3 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 2.

SUJETO 2

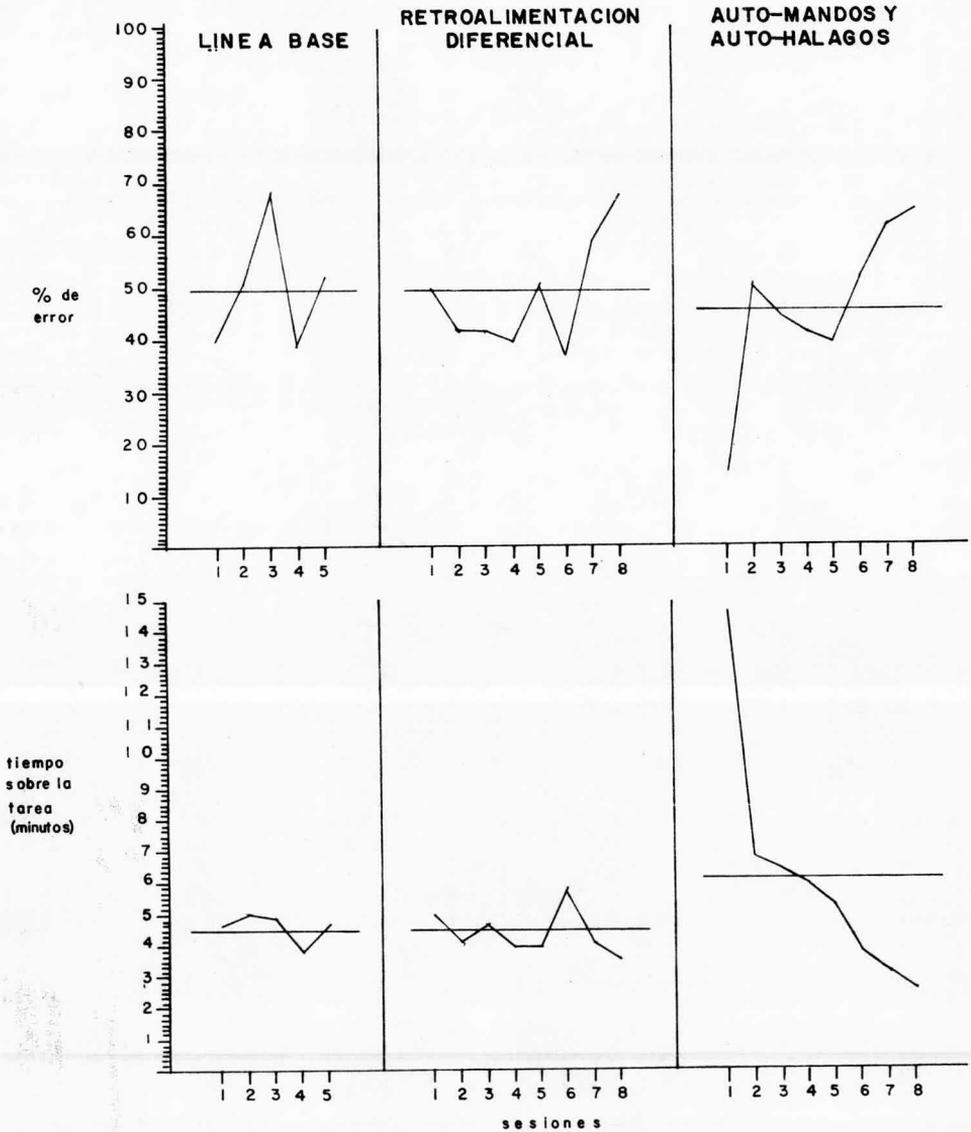


FIGURA 3

Resultados del Sujeto 2. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea, en las tres condiciones.

Sujeto 3

Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 3 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 31 (rango 29 - 33); disminuyó ligeramente a 23 (rango 16 - 32) durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y disminuyó a 22 (rango 9 - 37) durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 3 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'54" (rango 3'16"-4'39"); aumentó a 4'40" (rango 2'04"-6'03") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y disminuyó ligeramente a 4'24" -- (rango 1'21"-11'10") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 1'42", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total de la sesión del Sujeto 3 durante las -

cinco sesiones de Línea Base fue de 3'54" (rango 3'16"-4'39"); aumentó a 4'53" (rango 1'42"-6'03") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y disminuyó ligeramente a 4'24" -- (rango 1'21"-11'10") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

La figura 4 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 3.

SUJETO 3

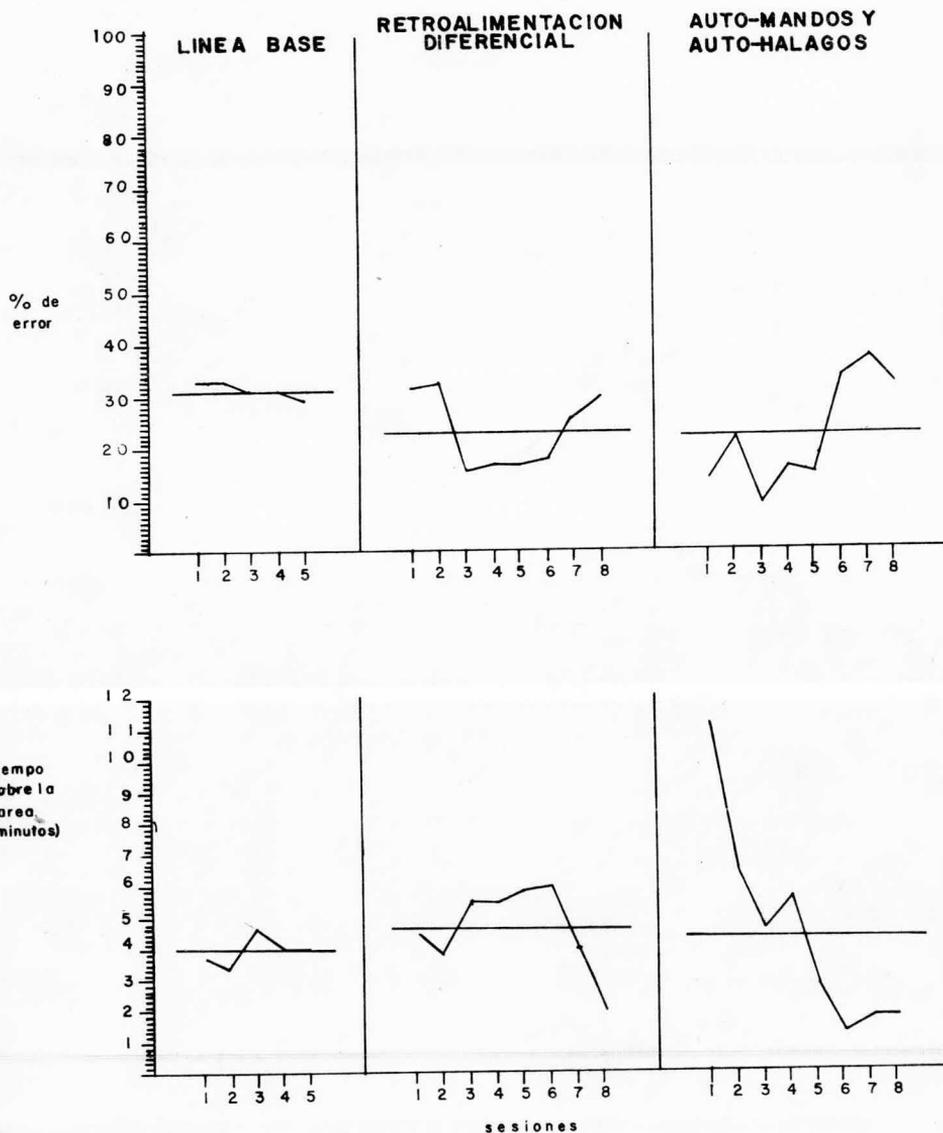


FIGURA 4

Resultados del Sujeto 3. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea, en las tres condiciones.

GRUPO EXPERIMENTAL II

Sujeto 4Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 4 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 43 (rango 35 - 51); disminuyó notablemente a 10 (rango 2 - 28) durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y aumentó ligeramente a 13 (rango 9 - 20) durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 4 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 5'02" (rango 4'05"-5'51"); aumentó notablemente a 15'37" (rango 13'14"-20'44") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y disminuyó notablemente a 7'20" (rango 5'04"-12'51") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 1'10", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total promedio del Sujeto 4 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 5'02" (rango 4'05"-5'51"); aumentó notablemente a 15'37" (rango 13'14"-20'44") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y disminuyó notablemente a 7'30" (rango 1'10"-12'51") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencia.

La figura 5 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 4.

SUJETO 4

.55

LINEA BASE

AUTO-MANDOS Y
AUTO-HALAGOS

RETROALIMENTACION
DIFERENCIAL

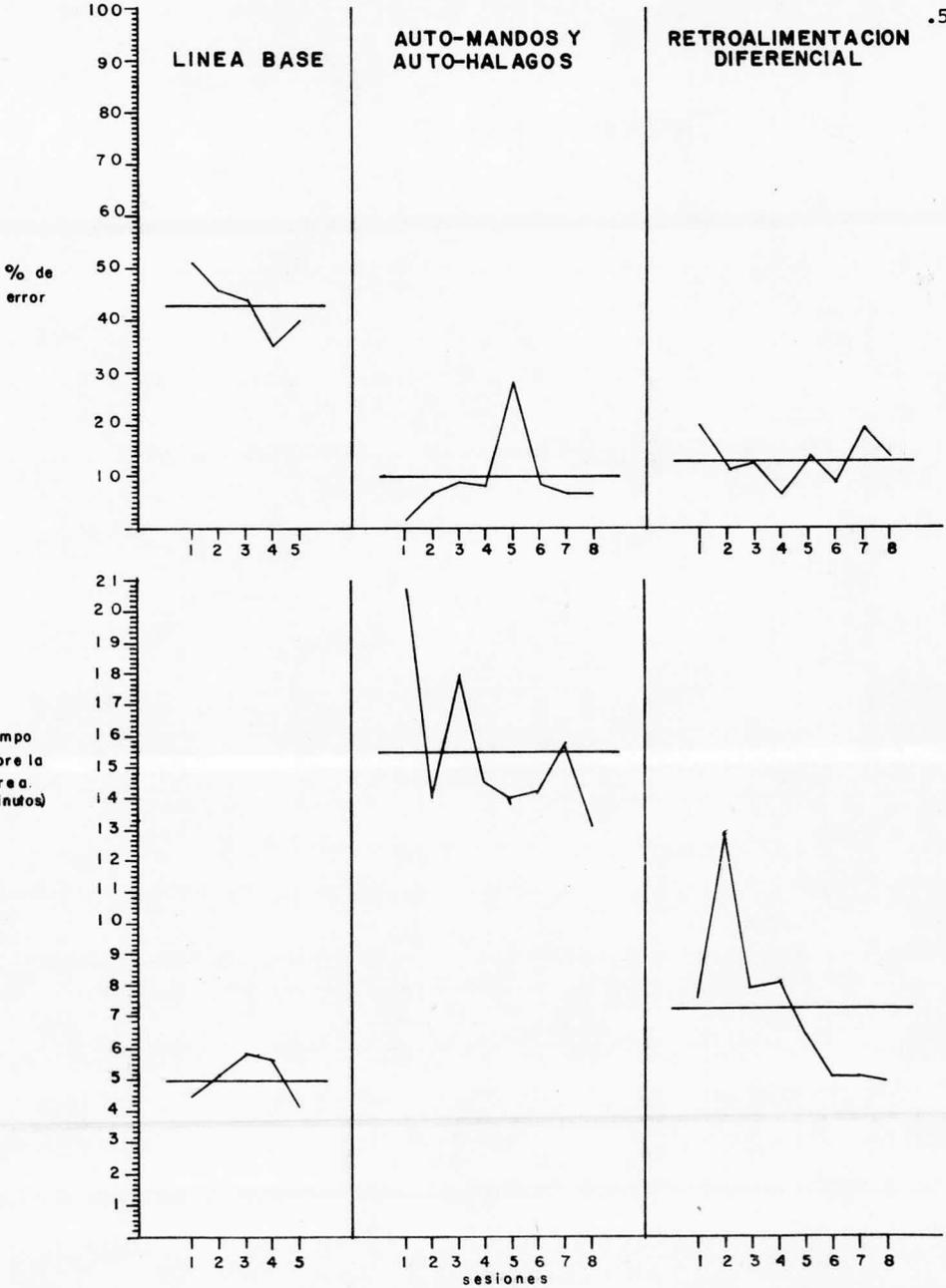


FIGURA 5

Resultados del Sujeto 4. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea, en las tres condiciones.

Sujeto 5Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 5 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 47 (rango 43 - 51); disminuyó notablemente a 22 (rango 10 - 39) durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y aumentó notablemente a 36 (rango 10 - 49) durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 5 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'15" (rango 2'26"-4'39"); aumentó notablemente a 12'39" (rango 10'15"-15'57") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y disminuyó notablemente a 5'08" (rango 3'06"-9'24") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 2'36", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total promedio del Sujeto 5 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'15" (rango 2'26"-4'39"); aumentó notablemente a 12'39" (rango 10'15"-15'57") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y disminuyó notablemente a 5'27" (rango 2'36"-9'24") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

La figura 6 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 5.

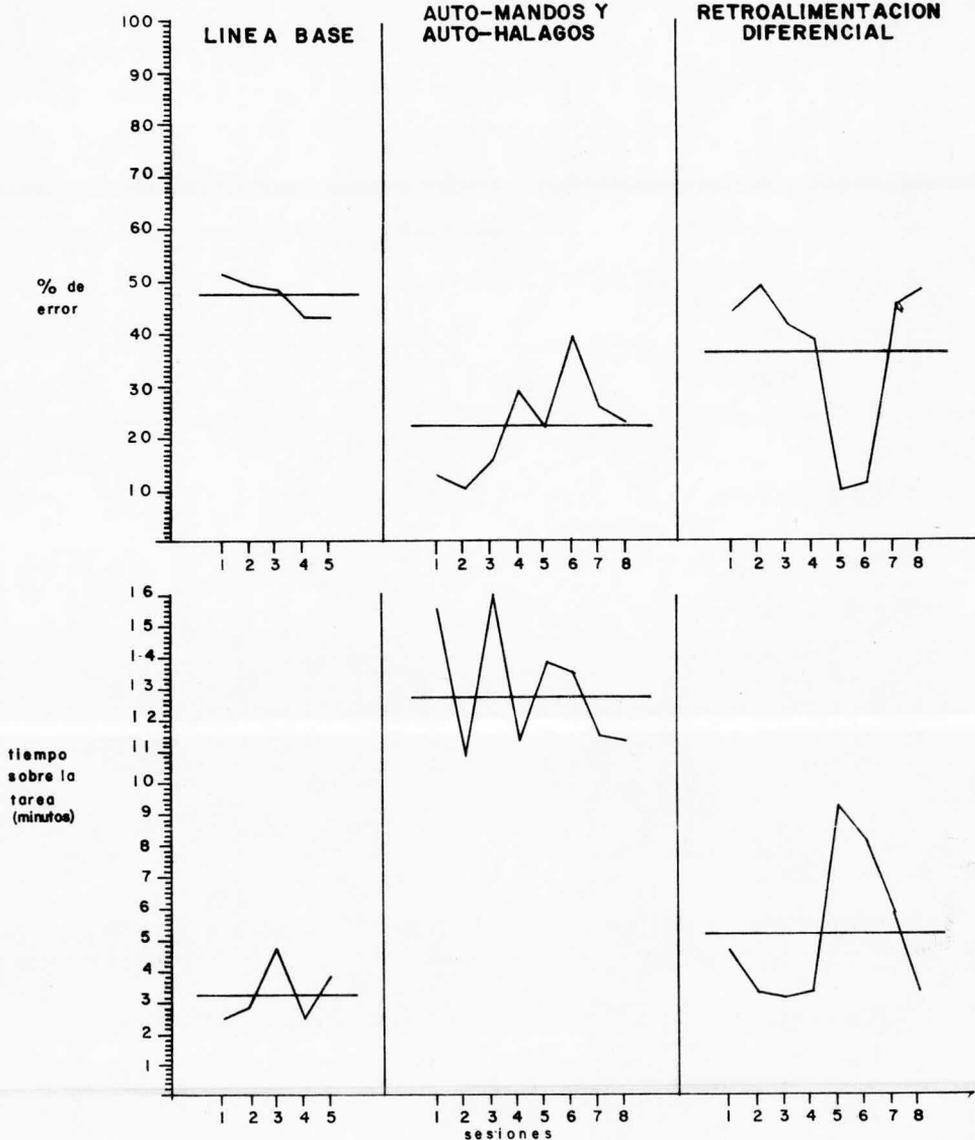


FIGURA 6

Resultados del Sujeto 5. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea, en las tres condiciones.

Sujeto 6Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 6 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 63 (rango 49 - 76); disminuyó notablemente a 38 (rango 16 - 66) durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y aumentó notablemente a 65 (rango 46 - 97) durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 6 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'25" (rango 2'28"-4'27"); aumentó notablemente a 9'11" (rango 4'39"-12'06") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y disminuyó notablemente a 4'15" (rango 2'14"-6'26") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 3'48", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total promedio del Sujeto 6 durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 3'25" (rango 2'28"-4'27"); aumentó notablemente a 9'40" (rango 1'14"-12'06") durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos y disminuyó notablemente a 4'15" (rango 2'14"-6'26") durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial.

La figura 7 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 6.

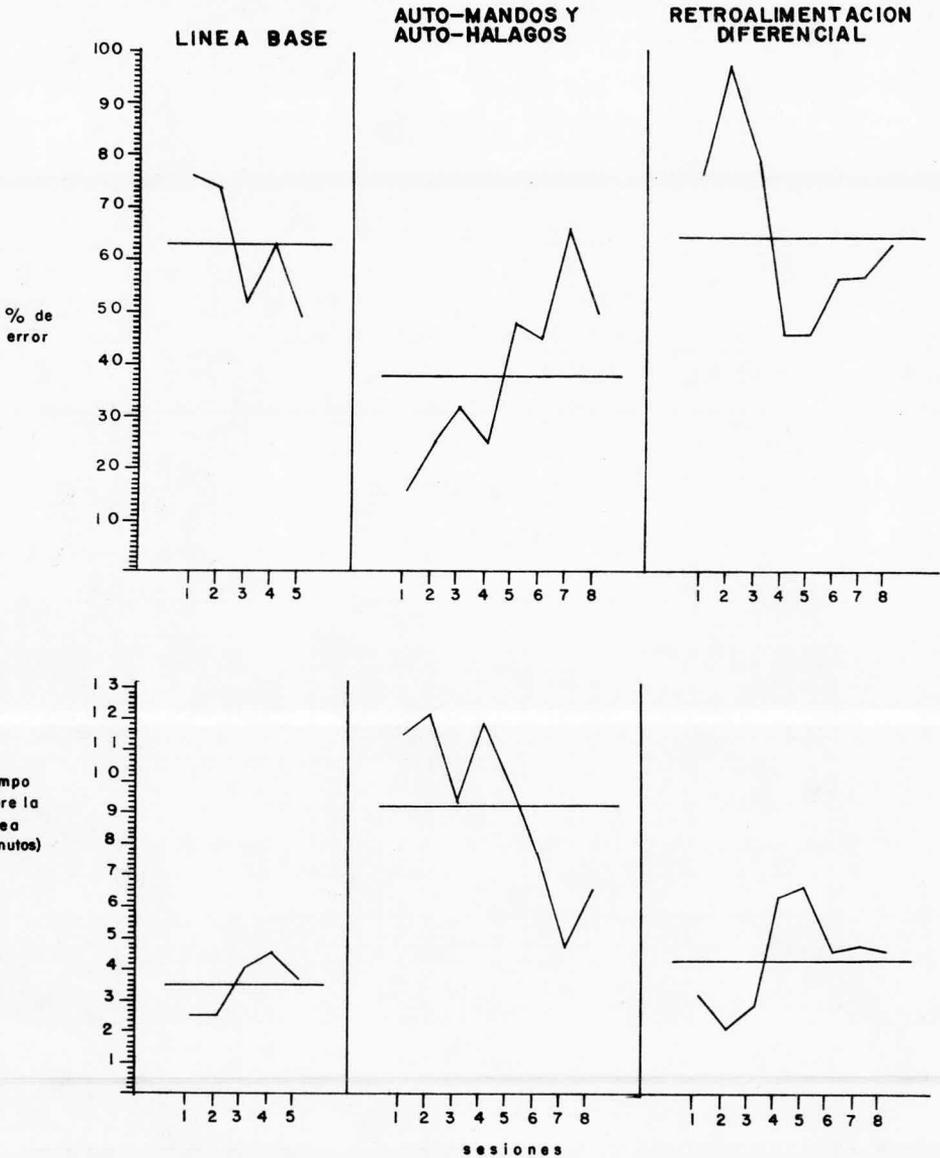


FIGURA 7

Resultados del Sujeto 6. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea, en las tres condiciones.

GRUPO CONTROL

A los sujetos de este grupo siempre se les administraron los procedimientos de Línea Base; no obstante con fines de comparación, se decidió analizar sus resultados a partir del mismo número de sesiones, por fase, que recibieron los grupos experimentales.

Sujeto 7Errores en la realización de la tarea

El número promedio de errores del Sujeto 7 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 49 (rango 39 - 60); en las siguientes ocho sesiones disminuyó a 40 (rango 28 - 51) y en las últimas ocho sesiones aumentó ligeramente a 41 (rango 21 - 57).

Tiempo sobre la tarea

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 7 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 3'33" (rango 2'44"-4'17"); en las siguientes ocho sesiones aumentó a 4'32" (rango 3'24"-5'32") y en las últimas ocho sesiones todavía aumentó a 4'51" (rango 3'00"-6'16").

Tiempo de disociación

Este valor fue muy bajo: 1'45", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión

El tiempo total promedio del Sujeto 7 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 3'33" (rango 2'44"-4'17"); en las siguientes ocho sesiones aumentó a 4'45" (rango 1'45"-5'32") y en las últimas ocho sesiones todavía aumentó a 4'51" (rango 3'00"-6'16").

La figura 8 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 7.

SUJETO 7

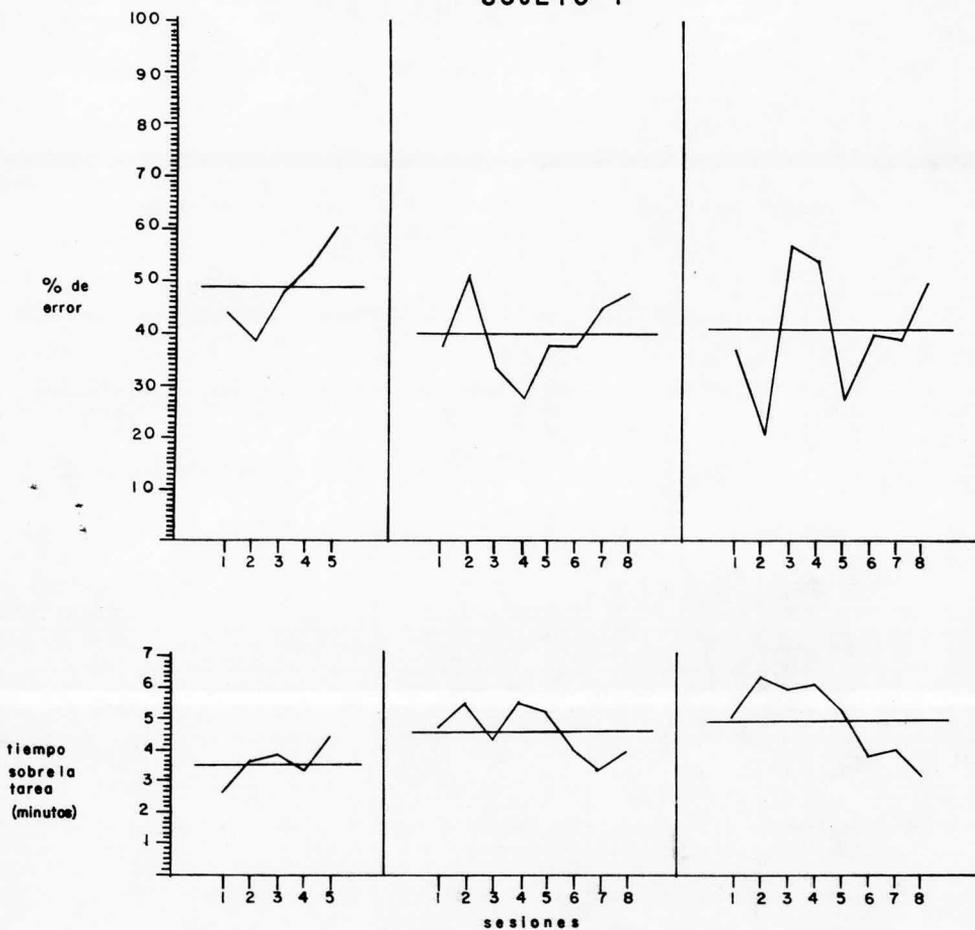


FIGURA 8

Resultados del Sujeto 7. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea.

Sujeto 8.Errores en la realización de la tarea.

El número promedio de errores del Sujeto 8 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 40 (rango 38 - 40); en las siguientes ocho sesiones bajó ligeramente a 39 (rango 30-50) y en las últimas ocho sesiones todavía bajó a 34 (rango 25 - 41).

Tiempo sobre la tarea.

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 8 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 3'58" (rango -- 3'22"-4'55"); en las siguientes ocho sesiones aumentó ligeramente a 4'42" (rango 4'14"-5'08") y en las últimas ocho sesiones se mantuvo en 4'42" (rango 3'45"-5'34").

Tiempo de disociación.

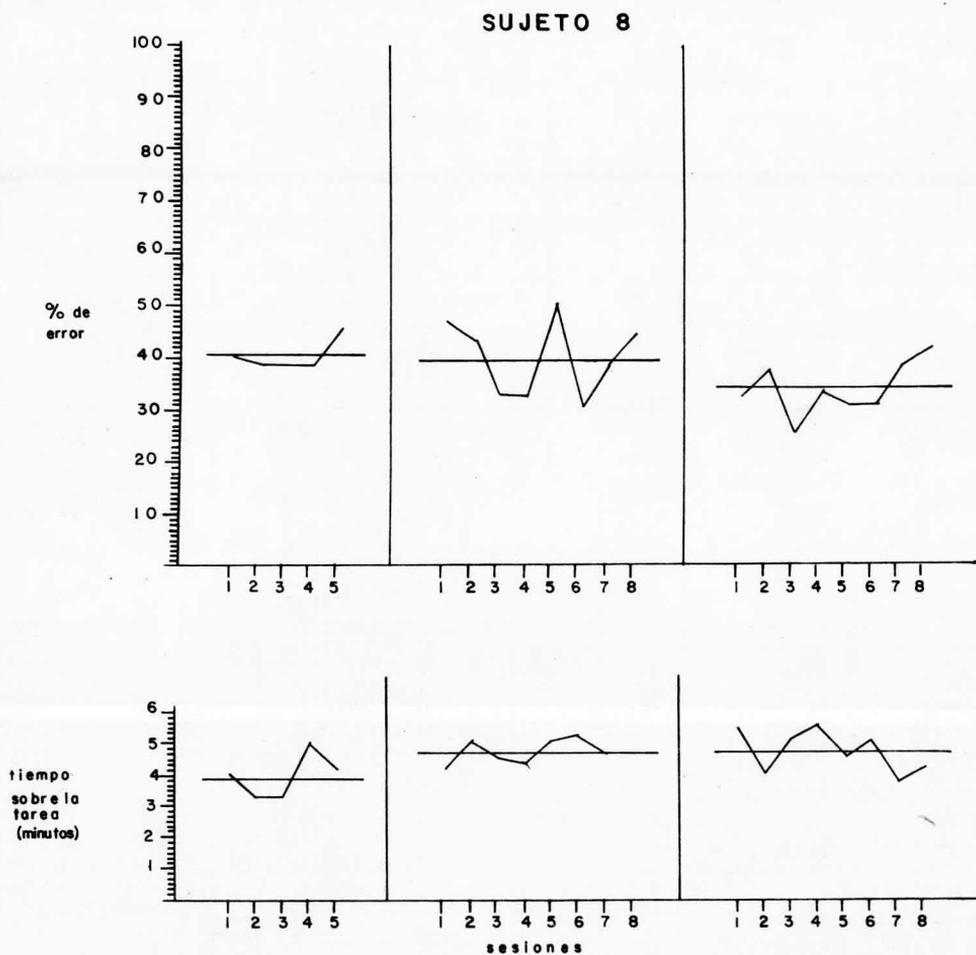
Este valor fue muy bajo: 2'02", en total. Véase la Tabla 1.

Tiempo total de duración de la sesión.

El tiempo total promedio del Sujeto 8 durante las prime-

En las cinco sesiones de Línea Base fue de 4'23" (rango 2'02"- ----
4'55"); en las siguientes ocho sesiones aumentó a 4'42" (rango -
4' 14"-5'08") y en las últimas ocho sesiones se mantuvo en 4'42"
(rango 3'45"-5'34").

La figura 9 muestra las gráficas correspondientes a los
datos del Sujeto 8.

**FIGURA 9**

Resultados del Sujeto 8. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea.

Sujeto 9.

Errores en la realización de la tarea.

El número promedio de errores del Sujeto 9 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 42 (rango 35 - 46); en las siguientes ocho sesiones bajó ligeramente a 40 (rango 33-45) y en las últimas ocho sesiones aumentó a 43 (rango 23 -56).

Tiempo sobre la tarea.

El tiempo promedio sobre la tarea del Sujeto 9 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 4'02" (rango -- 3'41"-4'20"); en las siguientes ocho sesiones aumentó ligeramente a 4'45" (rango 3'40"-6'14") y en las últimas ocho sesiones disminuyó notablemente a 3'30" (rango 2'39-4'03").

Tiempo de disociación.

Este valor fué muy bajo: 2'07", en total. Véase la Tabla 1.

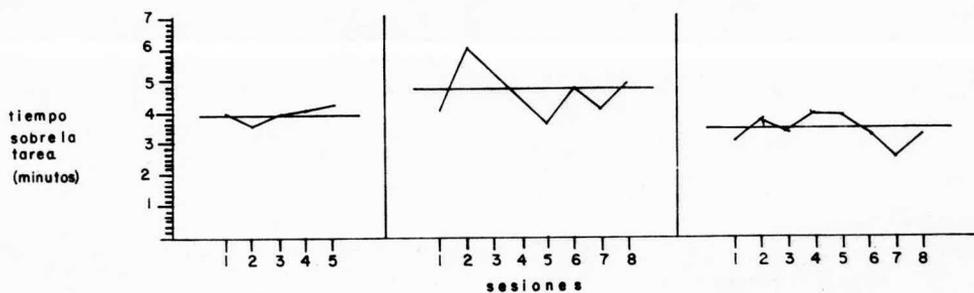
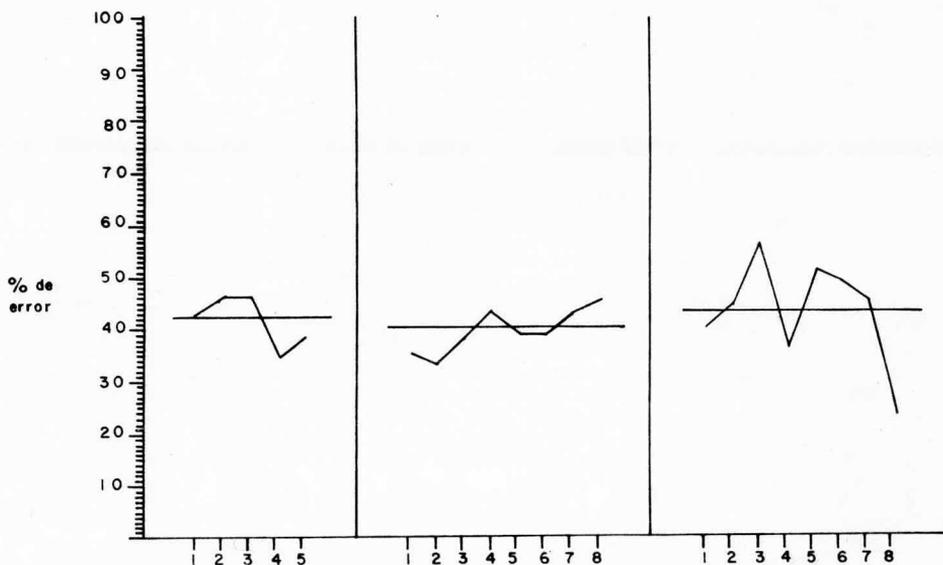
Tiempo total de duración de la sesión.

El tiempo total promedio del Sujeto 9 durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 4'28" (rango 2'07"-4'20");

en las siguientes ocho sesiones aumentó a 4'45" (rango 3'40" - 6'14") y en las últimas ocho sesiones bajó ligeramente a 3'30" (rango 2'39"-4'03").

La figura 10 muestra las gráficas correspondientes a los datos del Sujeto 9.

SUJETO 9



Resultados del Sujeto 9. La gráfica superior muestra el porcentaje de errores, y la inferior el tiempo sobre la tarea.

El número promedio de errores del Grupo Experimental I - durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 44; disminuyó ligeramente a 41 durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y todavía disminuyó a 30 durante las ocho sesiones de Auto-mandos y Auto-halagos.

El número promedio de errores del Grupo Experimental II durante las cinco sesiones de Línea Base fue de 50; disminuyó -- notablemente a 35 durante las ocho sesiones de Retroalimentación Diferencial y todavía disminuyó a 27 durante las ocho sesiones - de Auto-mandos y Auto-halagos.

El número promedio de errores del Grupo Control durante las primeras cinco sesiones de Línea Base fue de 43; es las siguientes ocho sesiones disminuyó ligeramente a 39 y en las últimas ocho sesiones se mantuvo en 39.

La figura 11 muestra los datos correspondientes al número promedio de errores de cada uno de los grupos.

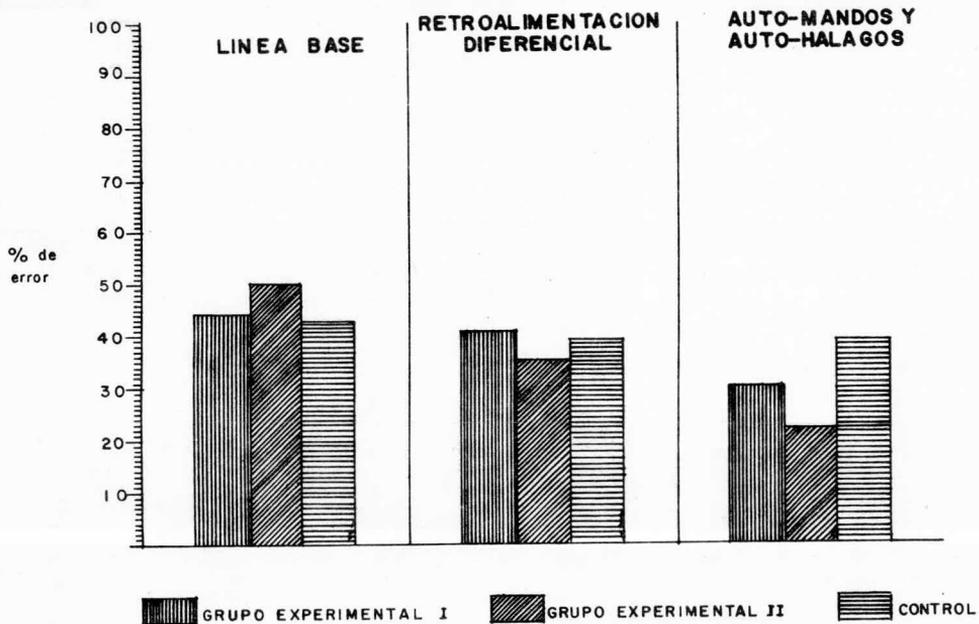


FIGURA II

Número promedio de errores de cada uno de los grupos en cada fase de estudio.

D I S C U S I O N

El propósito del presente estudio fue analizar los efectos de dos técnicas psicológicas: Retroalimentación Diferencial y Auto-control a través de Auto-mandos y Auto-halagos, sobre la conducta de escritura (copia) de niños hiperactivos.

En general, los resultados muestran que el desempeño de los sujetos de los grupos experimentales mejoró a lo largo de -- las condiciones; esto es, se observó un menor porcentaje de errores en comparación con el grupo control. Esta mejoría fue más notable durante la condición de Auto-mandos y Auto-halagos, independientemente del orden de presentación de las condiciones experimentales.

Además, se encontró que la secuencia Auto-mandos y Auto-halagos — Retroalimentación Diferencial, el porcentaje de error fue aún menor que en la secuencia Retroalimentación Diferencial — Auto-mandos y Auto-halagos.

Por otra parte, el tiempo que los sujetos dedicaron al - trabajo fue mayor en todas las situaciones de Auto-mandos y Auto-halagos, ya que lo hacían con más cuidado.

Por consiguiente, los datos claramente indican que cuando

los sujetos se retroalimentan a sí mismos sobre su trabajo, realizan mejor su tarea. Además, el que los sujetos del grupo control no mostraran mejora alguna en la ejecución de la tarea, refuerza la validez de las diferencias encontradas.

Los resultados que se obtuvieron en la condición de Auto-mandos y Auto-halagos concuerdan con los que se reportan en los estudios de Masters y Santrock (1976), Bem (1967), MacPherson, Candee y Hohman (1974) y García y Padilla (1979).

Sin embargo, los estudios revisados sobre este problema se han realizado en otros países, con excepción del de García y Padilla (1979). Los resultados de esa investigación muestran que los sujetos obtuvieron menos errores en la condición de Auto-mandos y Auto-halagos para una conducta visomotora (trazo de líneas), pero debido a que se utilizaron otras técnicas experimentales -- previas, no se pudo asegurar que el efecto se debió solamente a dicha condición o a los efectos acumulados de las anteriores.

En cambio, en el presente estudio el uso del diseño contrabalanceado permitió observar el efecto independiente de la -- condición de Auto-mandos y Auto-halagos y además, los efectos -- acumulados de la administración previa o posterior de la otra -- técnica psicológica (Retroalimentación Diferencial) sobre la conducta de escritura.

El uso de la técnica de Auto-mandos y Auto-halagos dentro del salón de clases parece ser prometedor, ya que por medio de este procedimiento se puede enseñar a los niños hiperactivos a controlar su propia conducta.

El maestro, en un principio, puede utilizar de 15 a 30 minutos para enseñar al niño, individualmente, a verbalizar los Auto-mandos y Auto-halagos, hasta que él lo logre emplear correctamente, por sí mismo. Así, el maestro tendría más tiempo para dedicarse a las conductas académicas de todos los estudiantes.

No obstante que el diseño que se empleó permitió controlar los efectos acumulativos de las condiciones experimentales, estudios subsecuentes a partir del presente deberán tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- a. Incrementar el número de sujetos en cada grupo.
- b. Incrementar el número de sesiones en cada condición experimental.
- c. Incluir un grupo de niños hiperactivos que se encuentren bajo el tratamiento de fármacos con la finalidad de comparar su ejecución con la de un grupo de niños hiperactivos sin fármacos.

d. Incluir tareas que requieran de más tiempo y concentración como copiar una lección pequeña. Por otro lado, también se podría incluir otros tipos de conductas como: matemáticas o lectura.

En resumen, se encontró una mejoría importante en cuanto al desempeño de una tarea académica bajo la condición de Auto- mandos y Auto-halagos. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de otras investigaciones pero, además, ofrecen información adicional de un procedimiento de Auto-control con niños hiperactivos mexicanos.

R E F E R E N C I A S B I B L I O G R A F I C A S

- Allen K.E., Henke L.B., Harris F.R., Baer D.M., y Reynolds N.J. Control of hyperactivity by social reinforcement of attending behavior, Journal of Educational Psychology, 1976, 58, 231-237
- Ayllon T., Layman D. y Kandel H.J., A behavioral educational alternative to drug control of hyperactive children, Journal of Applied Behavior Analysis, 1957, 8, 137-146.
- Bem S., Verbal self-control: the establishment of effective -- self-instruction, Journal of Experimental Psychology, 1967, 74, 485-491.
- Brown D., Winsberg B.C., Bialer I. y Press M., Imipramine therapy and seizures: three children treated for hyperactive behavior disorders, American Journal of Psychiatry, 1973, 130, 210-212.
- Caan B., Citron L., Cox C., McKibben J., Ogan D. y Schultz S., - Behavioral responses to artificial food colors, Science, 1980, - 207, 1487-1488.
- Campbell S.B., Mother-child interaction in reflective, impulsive and hiperactive children, Developmental Psychology, 1973, 8, 341-349.

Feingold B.F., Hyperkinesis and learning disabilities linked to the ingestion of artificial food colors and flavors, Journal of Learning Disabilities, 1976, 9, 551-559.

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

García A.B. y Padilla M.M., "Los efectos de la Retroalimentación Diferencial y los Auto-mandos y Auto-halagos sobre la conducta - visomotora de niños hiperactivos". Tesis de Licenciatura, Escuela de Psicología. México: U.I.A., 1979.

Granell E., Aplicación de técnicas de modificación de conducta - para el control de la hiperactividad en el medio ambiente natural, México: Ed. Trillas, S.A., 1979.

MacPherson E.M., Candee B.L. y Hohman R.J., A comparison of three methods for eliminating disruptive lunchroom behavior, Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 287-297.

Naverola M.M., "Factores psicológicos en el daño cerebral mínimo como coadyuvantes de la reprobación escolar. Un estudio a través del WISC y del Bender Gestalt, para niños pequeños, de Elizabeth Koppitz". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. México: U.N.A.M., 1976.

O'Leary K.D., Pills or skills for hyperactive children, Journal of Applied Behavior Analysis, 1980, 13, 191-204.

O'Leary S.G. y Dubey D.R., Applications of self-control procedures by children; a review, Journal of Applied Behavior Analysis, 1979, 12, 449-465.

Rosenbaum M.S. y Drabman R.S., Self-control training in the classroom: A review and critique, Journal of Applied Behavior Analysis, 1979, 12, 467-485.

Safer J.D. y Allen P.R., Hyperactive children, diagnosis and management, Baltimore: University Park Press, 1976.

Swanson J.M. y Kinsbourne M., Food dyes impair performance of hyperactive children on a laboratory learning test, Science, 1980, 207, 1485-1486.

Velasco Fernández R., El niño hiperquinético, México: Ed. Trillas, S.A., 1980.

Weiss G. y Hetchman L., The hyperactive child syndrome, Science, 1979, 205, 1354-1384.

Weiss B., Williams J.H., Margen S., Abrams B., Caan B., Citron - L., Cox C., McKibben J., Ogan D. y Schultz S., Behavior responses to artificial food colors, Science, 1980, 207, 1487-1488.

Whalen C.K., Henker B. y Dotemoto S., Methyphenidate and hyper--
activity: Effects on teacher behavior, Science, 1980, 208, 1280-
1282.

A P E N D I C E I

Frases que sirvieron de estímulo para que los niños las copiaran.

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. La manzana roja | 21. El niño escribe |
| 2. La casa grande | 22. La abuelita teje |
| 3. Una pera verde | 23. Un niño lee |
| 4. Un jarro roto | 24. El gato duerme |
| 5. Un niño juega | 25. El pasto mojado |
| 6. La mamá rfe | 26. La hormiga roja |
| 7. Un oso grande | 27. El cielo azul |
| 8. Los zapatos nuevos | 28. La maestra escribe |
| 9. La goma borra | 29. El perro come |
| 10. Un perro negro | 30. Una silla azul |
| 11. La bolsa azul | 31. El papá trabaja |
| 12. El vaso chico | 32. Un edificio grande |
| 13. El gato café | 33. La miel dulce |
| 14. Una flor roja | 34. Los niños nadan |
| 15. El radio toca | 35. El florero roto |
| 16. El lápiz amarillo | 36. La hoja blanca |
| 17. El mar quieto | 37. El saco café |
| 18. Una niña canta | 38. Una alfombra verde |
| 19. El libro grande | 39. El señor camina |
| 20. La luna llena | 40. Un cerro grande |

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 41. Una muñeca nueva | 60. La tarea fácil |
| 42. El atole caliente | 61. El elefante gris |
| 43. Mi amigo juega | 62. Los ojos grandes |
| 44. Tu reloj negro | 63. El avión vuela |
| 45. El carro corre | 64. Un traje azul |
| 46. Esta niña chica | 65. Mi pantalón chico |
| 47. Una cortina azul | 66. El abrigo rojo |
| 48. Un ratón blanco | 67. El teléfono suena |
| 49. El papel amarillo | 68. Una pintura blanca |
| 50. Mi camisa roja | 69. El plumón rojo |
| 51. El juguete roto | 70. La silla negra |
| 52. La mochila negra | 71. Un salero chico |
| 53. El melón maduro | 72. El teléfono verde |
| 54. El vestido azul | 73. El libro chico |
| 55. La tarde bonita | 74. La caja grande |
| 56. Mi papá camina | 75. El conejo brinca |
| 57. Tu mamá canta | 76. El jarrón floreado |
| 58. Una canción corta | 77. El monte verde |
| 59. El camión grande | 78. Un oso café |

ESCALA DE WERRY-WEISS-PETERS.

NOMBRE _____ EDAD _____ FECHA _____

GRADO _____

DURANTE LAS COMIDAS NO POCO MUCHO

Se levanta de la mesa	—	—	—
Interrumpe	—	—	—
Inquietud	—	—	—
Manipula objetos	—	—	—
Habla excesivamente	—	—	—

TELEVISION.

Se levanta y se sienta durante el programa	—	—	—
Inquietud	—	—	—
Manipula objetos o su cuerpo	—	—	—
Habla excesivamente	—	—	—
Interrumpe	—	—	—

DURANTE LA TAREA.

Se levanta y se sienta	—	—	—
Inquietud	—	—	—
Manipula objetos o su cuerpo	—	—	—
Habla incesantemente	—	—	—
Requiere de la supervisión de un adulto	—	—	—

JUEGOS.

Imposibilidad de jugar tranquilo	—	—	—
Constantemente cambiando de actividad	—	—	—
Requiere de la atención de los padres	—	—	—
Habla excesivamente	—	—	—
Interrumpe el juego de otros	—	—	—

SUEÑO

Dificultad de irse a la cama	—	—	—
Cantidad de sueño inadecuado	—	—	—
Inquietud durante el sueño	—	—	—

COMPORTEAMIENTO FUERA DE LA CASA
(EXCEPTO ESCUELA).

Inquietud durante los viajes	—	—	—
Inquietud durante las compras (toca todo)	—	—	—
Inquietud en la iglesia o cine	—	—	—
Inquietud durante las visitas	—	—	—

Esta Tesis se imprimió en Junio de 1981
empleando el sistema de reproducción Foto-Offset;
en los Talleres de Impresos Offsali-G, S. A., Av.
Colonia del Valle No. 535, (Esq. Adolfo Prieto),
Tels. 523-21-05 y 523-03-33 México 12, D. F.