



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

ENTRENAMIENTO A MADRES EN LA ELIMINACION
DE CONDUCTAS INDESEABLES Y ESTABLECIMIENTO
DE CONDUCTAS ACADEMICAS EN NIÑOS DE EDAD
PREESCOLAR



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

001
31921
T3
1986-3

T E S I S

DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

PRESENTADA POR:

LUCINA TINOCO RAMIREZ

Y

PEDRO GARCIA RAMOS



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A G R A D E C I M I E N T O S A :

A: MA. ANTONIETA DORANTES G.

_____ Toñita, por tu ayuda
y comprensión desde las pri-
meras ideas, hasta la conclu-
sión de este trabajo. _____

A: ANGEL LUIS LEON

Con respeto y admiración,
por su tiempo y dedica --
ción, por sus aportacio -
nes valiosas, en la reali-
zación de este trabajo.

A: BLANCA E. HUITRON

Blanquita, por el esfuerzo
continuo en las correccio-
nes metodológicas, que ayu-
daron a la conclusión de -
esta investigación.

A MIS PADRES Y HERMANOS

Por la ayuda que me brindaron
durante toda mi carrera.

Y en especial a I S A B E L -
mi madre, por su esfuerzo y -
dedicación, por el cariño y -
- comprensión que me ha brind
ado toda su vida.

LUCINA

"Del monte en la ladera
Por mi mano plantado tengo un huerto
Que con la primavera,
De bella flor cubierto,
Ya muestra en esperanza el fruto cierto" .

Fray Luís de León.

AL ESFUERZO DE MI MADRE Y HERMANOS

_____ que me apoyaron cuando más-
lo necesité , y que ahora con este
trabajo, entrego una mísera parte-
de todo lo que me han dado.

A tí CARMEN, que con toda tu humil-
dad, eres la mujer más grande para
mi. _____

PEDRO

Con mucho cariño a LUCY; el
ser que me ha brindado todo
su apoyo y comprensión.

INDICE DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE

IZT. 1000483

PAG.

Introducción general - - - - - 3

CAPITULO I.- LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA .

- A.- Antecedentes históricos de la educación - - - - 6
- B.- La educación preescolar en México - - - - - 11
- C.- La educación del niño durante su desarrollo - - 15
- D.- El papel de los padres en la educación - - - - 18

CAPITULO II.-DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR.

- A.- El desarrollo psicológico del niño - - - - - 21
- B.- Etapa preescolar - - - - - 24
 - B.1.- Aspecto motor - - - - - 27
 - B.2.- Aspecto social - - - - - 30
 - B.3.- Aspecto verbal - - - - - 34
 - B.4.- Aspecto cognoscitivo - - - - - 37

CAPITULO III.-LA DESPROFESIONALIZACION EN RELACION CON LA SOCIEDAD.

- A.- La desprofesionalización en la educación - - - 39
- B.- El papel de la desprofesionalización en la práctica profesional del psicólogo - - - - - 42
- C.- Algunas definiciones del concepto de desprofesionalización - - - - - 44

D.- La desprofesionalización y el Plan de Estudios de la E.N.E. P. Istacala - - - - -	46
---	----

CAPITULO IV.-EL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA Y LA TECNOLOGIA CONDUCTUAL.

A.- Entrenamiento a para y no profesionales -- - -	47
B.- La función del para y no profesional - - - -	51
C.- EL entrenamiento a padres como una medida de - prevención - - - - -	53
D.- Aspectos metodológicos en el entrenamiento a - padres - - - - -	55

SEGUNDA PARTE

CAPITULO V.-REALIZACION DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

A.- Título y resumen - - - - -	59
B.- Método, sujetos, escenario, material, evalua - ción - - - - -	60
C.- Registros, graficación, diseño, definición y - registro de la respuesta, confiabilidad, proce - dimiento - - - - -	61
D.- Resultados - - - - -	63
E.- Análisis y conclusiones - - - - -	68
F.- Anexo I - - - - -	75
G.- Anexo II - - - - -	76
H.- Anexo III - - - - -	78
I.- Anexo IV - - - - -	79
J.- Apéndice A - - - - -	80
K.- Apéndice B - - - - -	81
L.- Tablas - - - - -	120
M.- Figuras - - - - -	125
N.- Bibliografía - - - - -	131

Introducción general

En cuanto a la responsabilidad como Psicólogos, de planear y desarrollar actividades de la práctica profesional, permite que se investigue y se trabaje en una diversidad de problemas que existen en nuestro país, de manera concreta, en las zonas de escasos recursos.

En el Capítulo I, se hace un análisis histórico de la educación; su problemática, los lineamientos de la educación preescolar en México, su importancia en los primeros años de vida y el papel que juegan los padres en su educación. El aspecto educativo, está relacionado estrechamente con el desarrollo psicológico del niño, por lo cual se hace un breve estudio en el Capítulo II de algunos aspectos que intervienen, se describen conceptos conforme a diversos autores, haciendo hincapié en repertorios conductuales que presente el niño en el periodo preescolar y que hacen posible su desarrollo educativo; se analizan los aspectos de conducta social, motora verbal y cognoscitiva.

El trabajo de entrenamiento que se realizó con las madres, está dentro de la desprofesionalización expresada en el Plan de Estudios de la ENEP, Iztacala (1976), donde se mencionan como objetivos: la detección, rehabilitación, planeación y prevención de problemas, mediante un trabajo de grupo, estas actividades modifican los aspectos deficitarios de la población, de tal manera que, mediante el ejercicio profesional se va a capacitar a sectores que requieren de estos servicios.

En los primeros intentos por definir a la desprofesionalización, están los elementos que proporcionan Brea y Corres, (1979); Ribes (1980); Seligeon y Varela, (1981), cuyas definiciones se describen en el Capítulo III, donde la idea general es transmitir los conocimientos a los miembros de comunidades marginadas, a es

tos elementos se agregan los de Mares y Hick (1981), quienes mencionan que debe darse un proceso recíproco en el cual tanto profesionales como no profesionales conjuguen sus conocimientos para entender mejor su realidad y poder transformarla.

Uno de los niveles de intervención del Psicólogo en estas actividades es la mediada por para y no profesionales, la cual contempla la desprofesionalización progresiva del psicólogo como aplicador y creador de técnicas en la prevención eficaz de los problemas conductuales a nivel comunitario.

Es en el Capítulo IV, donde se hace una descripción de los diversos trabajos que han hecho uso de las técnicas y procedimientos derivados del Análisis Experimental de la Conducta, lo cual hace posible el entrenamiento a los para y no profesionales, los paraprofesionales se han esforzado por producir y mantener conductas de interacción social, conducta aislada, O'Leary y Gols, --- (1967); han producido y mantenido el juego cooperativo. Estas formas de entrenamiento para corregir problemas de conducta en los niños implica un cambio en la conducta de los padres, este cambio consiste en entrenarlos tanto para eliminar las contingencias que mantienen la conducta indeseable del niño como para proporcionarlos conocimientos necesarios para que puedan ayudar a sus hijos en los aspectos educativos a nivel preescolar, lo cual se realiza como medida de prevención.

Para ello se realizó un trabajo de investigación en la Segunda Parte, Capítulo V, cuyo objetivo principal fue transmitir las técnicas y procedimientos de la Psicología Conductual, a un grupo de madres, de manera que sean capaces de ayudar a sus hijos de edad preescolar, en las áreas de conducta social, motora fina, -- lenguaje y aspectos cognoscitivos. Es decir que el entrenamiento-

les sirva tanto para eliminar las contingencias que mantienen -
las conductas indeseables del niño, como además proporcionar --
otras nuevas que produzcan y mantengan conductas deseables, de ma
nera que corrijan las deficiencias de los niños preescolares y -
les proporcionen las condiciones favorables para que desarrollen-
una serie de habilidades las cuales optimicen su desarrollo educa
tivo posterior.

CAPITULO I.- LA PROBLEMATICA EDUCATIVA.

A.-Antecedentes históricos de la educación.

Se analiza la educación en México, sus antecedentes históricos y sus problemas de manera general, y concretamente en la educación preescolar, enfatizando la importancia que tiene la educación en - en el desarrollo del niño.

Para apreciar la amplitud y complejidad del campo educativo, - es necesario analizar los diferentes momentos históricos, donde la educación como medio de socialización de los hombres, ha estado - presente en el devenir de las sociedades, en las diversas etapas - históricas. Ponce (1978), habla de las diferentes etapas de la edu- cación donde se ve claramente la transformación que va sufriendo - la educación, primero la concibe como una función espontánea de la sociedad, de manera que las formas de comportamiento en la vida co- tidiana modelaban los patrones socialmente válidos en ese contexto lo cual se va ir transformando poco a poco con la división social- del trabajo.

Por otro lado, en nuestro país existen maestros como ; Larro - yo, P. (1970); Solana, P., Gardiel, R. y Bolaños, M. (1982), quienes se concretan a hacer una descripción de los diferentes planteamien- tos y logros de los distintos periodos gubernamentales.

En México, la preocupación por la educación no es reciente, - pues ya muestras grandes civilizaciones indígenas, entre ellas la-

Mexica, formaban en instituciones educativas, como los Telpochca --llis y el Calmécac, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte (Bolaños, 1982).

Es hasta 1833, cuando nace la Educación Pública en México, con la expedición de las leyes del 21 y 23 de octubre, por Gómez Farías. Se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y territorios federales declarando libre la enseñanza, y al secularizar una serie de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, por primera vez se define en México, la competencia del Estado respecto a la educación. Gómez Farías partió de un principio esencial para nuestra integración nacional; decía: "La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral".

En 1867 el gobierno de Juárez se propuso convertir la educación en una función pública, para esto surgió la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el distrito y territorios federales, en esta Ley se proponía la unificación de la instrucción primaria a la vez que se consideraba a ésta obligatoria y gratuita. Dos años más tarde en 1869, el gobierno de Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública, en esta Ley se mantuvieron la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pero además se suprimió la enseñanza de la religión, con lo que la instrucción elemental adquiría las características de obligatoria, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días.

Durante el gobierno de Díaz Ordaz (1964-1970) se da una expansión de los servicios educativos, en 1970 el número de escuelas secundarias se elevó a 4379, de tal manera que casi se duplicó el servicio con relación a las cifras correspondientes a 1964. Siguiendo esta línea de reformas educativas, Luis Echeverría puso en marcha una serie de actividades tendientes a revisar la organización de --

los métodos y los materiales de instrucción; de las diferentes ramas del sistema educativo. En cuanto a la educación preescolar, la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa sugirió que fuera democrática, y con iguales oportunidades para los niños de los medios urbano y rural. En el régimen de López Portillo (1976-1982) se da una vez más importancia a la educación tecnológica, con el fin de contribuir al desarrollo nacional, mediante la preparación de personal calificado, que demanda el sistema productivo del país.

Por otro lado, (Guzmán, T. 1978; Fuentes, O. 1978; Latapi, P. — 1979; Latapi, P. 1982), no se conforman con mencionar solamente aciertos, sino que hacen un análisis más crítico de las diversas políticas, que se plantean respecto a la educación.

Se considera, que un análisis de esta naturaleza es importante ya que nos muestra el grado en que se está dando solución al problema educativo, especialmente en la etapa preescolar. Además porque da la relevancia que puede tener nuestra participación en este nivel.

Fuentes, (1978), dice que el desarrollo de la educación pública impulsado por el Estado, desde 1920, ha tenido una significación social importantísima, la expansión de la matrícula en todo el sistema educativo en nuestro país ha sido hasta la fecha meta integrante de todo proyecto político por parte del Estado y ello se ha interpretado como un cambio hacia la democratización de la enseñanza que se traduce en una mayor movilidad social. Dijera Echeverría (1971) "nada propicia más la igualdad de oportunidades como la ampliación del sistema educativo".

La importancia de la educación es resultado de la extensión alcanzada por el sistema escolar. Sin embargo este crecimiento no ha representado la democratización educativa, ni se ha llevado de manera uniforme a todo el país. Esta expansión se ha desarrollado-

conservando las antiguas pautas de distribución desigual de las - oportunidades de escolarización, así una escuela es un servicio -- que los grupos sociales se apropian de manera desigual.

De 1940 hasta los inicios de 1970, la escolaridad representó - una vía de movilidad social efectiva para aquellos que cursaban la educación superior, ya que el mercado de trabajo absorbía la oferta formada por los profesionales.

El sistema educativo en el diseño y forma en que funciona contribuye a las desigualdades en cuanto a la relación educación-em - pleo, ahora que los estratos inferiores tienen acceso a la educa - ción primaria, pero al tratar de ser incorporados por el mercado - de trabajo necesitan un mayor número de estudios, es decir que con - forme se generaliza un nivel de escolaridad específico, los requi - sitos escolares aumentan para poder introducirse en el mercado de - trabajo.

Estos problemas político-socioeconómicos van a repercutir so - bre los factores, que influyen en el bajo rendimiento académico, - la reprobación y la deserción escolar a temprana edad. Guzmán , - (1978) dice que estos factores son causados por problemas vincula - dos con el ámbito escolar, valores culturales, prácticas educati - vas y normas de comportamiento del ambiente familiar y comunitario de donde procede el alumno; además de condicionamientos externos - a la escuela y a la educación.

También Maños, 1979; Latham y Cobos, 1971; Cravioto, 1976; -- Radrián y Guerrero, 1979, (citados en Alarcón y Gols, 1981) men - cionan la influencia de factores que tienen que ver con el rendi - miento escolar, tales como: socioculturales, étnicos, neurofisioló - gicos, nutricionales, psicológicos y pedagógicos; la deficiencia - de estos factores traerá como consecuencia un desarrollo intelec - tual pobre.

En cuanto a las investigaciones educativas acumuladas han demostrado la necesidad urgente de establecer sistemas de educación para prevenir y /o compensar las deficiencias nutricionales, familiares y socioculturales de los niños que pertenecen a los sectores más pobres del país, es muy sabido que estas deficiencias son un factor muy importante que influye en el bajo rendimiento académico en el abandono de la escuela y en el rezago educativo nacional. A pesar de esto, las autoridades educativas de México sólo se han preocupado, por ofrecer educación preescolar a los niños cuyos padres trabajan en las instituciones gubernamentales, o en empresas paraestatales, y poco han hecho por los que más la necesitan.

Al analizar las diferentes etapas históricas de la educación, vemos que en México la necesidad de una educación preescolar no es reciente, ya desde 1883, encontramos manifestaciones de ella, al fundarse en Orizaba la primera escuela moderna en México, denominada "Escuela Modelo", a la cual el maestro Laubscher, anexó un jardín de párvulos, mientras que en la Ciudad de México el profesor Cervantes Imaz, creó otra institución semejante; en estas escuelas se inició la aplicación del método Fröbel y se dió a la enseñanza un carácter esencialmente educativo. De manera definitiva, la atención del niño en edad preescolar fue considerada por el Estado y se crearon numerosos jardines de infantes.

En el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, de 1880-1890, surgen acuerdos importantes que hacen referencia a la "escuela de párvulos": a.- las escuelas de párvulos se destinarán a la educación de los niños entre los 4 y 6 años, con el objeto de favorecer su desenvolvimiento físico, intelectual y moral, b.- cada profesora en dichas escuelas, debe tener a su cargo cuando menos, 30 párvulos, c.- los edificios de estas escuelas deben necesariamente satisfacer todas las condiciones higiénicas y pedagógicas. Las asignaturas en las escuelas de párvulos serán: juegos libres y juegos gimnásticos, dones de Fröbel, trabajos manuales, jardinería, conversaciones maternas cuyos asuntos y motivos serán las cosas y los fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje, su educación moral y canto. (Moreno y Kalbtk, 1982).

En 1904, se establecieron dos jardines de niños en la ciudad de México: El Jardín de Niños Federico Fröbel y el Enrique Pestalozzi, aunque no fué un servicio extenso que llegará a las masas, sino como muestra de lo que debería ser la introducción de los

niños a los servicios escolares. (Alvarez, 1982).

Es hasta 1960, cuando empezaron a aplicarse nuevos planes de trabajo para los jardines de niños, los cuales se elaboraron considerando el desarrollo biopsíquico, los intereses y las necesidades de los niños, quedando organizadas las actividades de la siguiente manera: a) la protección de la salud, b) la iniciación en conocimiento y uso de los recursos naturales, c) la adaptación e incorporación al ambiente social, d) el adiestramiento manual e intelectual, y e) la expresión creadora, (Caballero y Medrano, 1982).

Además de hacer una descripción de las actividades que se plantean para realizarse en los diferentes períodos, es necesario hacer un análisis más crítico en cuanto a las realizaciones, que se dan de hecho, sólo así tendremos una idea más clara de las expectativas de la educación. En este sentido Guzmán, (1978) menciona que en 1965, quedó instalada la Comisión Nacional para el Planteamiento Integral de la Educación, la cual en su informe proporcionó una apreciación de conjunto de la demanda de servicios educativos para 1970 y 1980 en los diversos niveles del sistema. Dentro de estas recomendaciones destaca: la ampliación de la capacidad de las instalaciones educativas destinadas a la enseñanza preescolar; la otra recomendación es que a fin de no establecer diferencias de oportunidades con los niños en edad preescolar, el Estado debe asumir un papel preponderante en la atención a este nivel de enseñanza; así mismo, que se revisen los programas de estudio y actividades a este nivel para lograr una mejor coordinación con los correspondientes a la educación primaria.

Para 1971, la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, había sugerido que la educación preescolar debía democratizarse y ofrecer iguales oportunidades a los niños de los medios urbano y rural, y recomendaba que en las localidades rurales en las que fun-

cionaban escuelas primarias de organización completa, se iniciara - el establecimiento con carácter obligatorio, del grado preprimario. Señalaba además, como meta llegar a la educación preescolar obligatoria.

Estos lineamientos están llenos de buenas intenciones, pero no son llevados a la práctica y menos cuando la Ley Federal de Educación promulgada el 29 de noviembre de 1973, estableció en su artículo 16, que la educación preescolar no constituye antecedente obligatorio de la primaria. Esta declaración de la Ley deja entender - que la educación preescolar no entra dentro de las prioridades de - la política educativa del Estado mexicano, (Guzmán, 1978).

A pesar de los planteamientos presentados por la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, se observa que existen diversos - obstáculos para alcanzar la meta sectorial de la educación. En primer lugar, se haya la escasez de educadoras y escuelas, para solucionar este problema, se destaca el proyecto de contratar educadoras egresadas en años anteriores que no fueron contratadas por la - Federación. En segundo lugar, se ve la necesidad de elevar la atención a los niveles propuestos, para abarcar localidades rurales y - grupos urbanos marginados que actualmente reciben una atención relativamente escasa. Por medio de un proyecto que busca ampliar las modalidades de educación e implantar alternativas en las cuales participen diferentes instituciones y organismos, así como los miembros de la comunidad. Las actividades comprendidas en este proyecto son primordialmente experimentales. Las principales actividades fueron : a) Formación técnica de educación preescolar, con egresados de secundaria; b) madres educadoras, dirigido a niños de zonas urbanas marginadas, a través de madres de familia y estudiantes de preparatoria ; c) Educadoras comunitarias, con la participación - de egresados de secundaria como instructores ; d) capacitación -

a maestros de educación primaria, (SEP, 1981).

Los lineamientos para las actividades anteriores son los propuestos por la Secretaría de Educación Pública: Estimular sistemáticamente el desarrollo de las capacidades físicas, afectivas, sociales y cognoscitivas de los niños; favorecer su integración al medio social en el que se desenvuelven y facilitar su ingreso a la primaria. Todos estos lineamientos están bien pensados, y ayudan mucho al desarrollo del niño, y si realmente se llevaran a la práctica tal como se plantean, tendrían más éxito los niños al entrar a la educación primaria.

En lugar de reducir el período de jardín de niños, como se pretende actualmente, se debería luchar por lo que tanto se ha dicho, de llegar a los niños que más lo necesitan, poniendo en práctica las actividades que menciona la SEP, ya que mutilar el jardín de niños es querer dar una solución política a un problema que es estrictamente sociopedagógico y psicológico.

C.- La educación del niño durante su desarrollo.

Al igual que muchos investigadores, se coincide en que los primeros años del niño constituyen una de las etapas más importantes del desarrollo humano. Respecto a esta primera etapa, que corresponde a la preescolar, existen muchos trabajos, entre ellos los de Becker, W.C. (1977); Bijou y Baer, (1980); Patterson y Gillion (1971), quienes toman en cuenta para las metas preescolares la conducta y el desarrollo humanos, aplicando los conceptos, los principios y la metodología del Análisis Conductual.

En cuanto a las metas de la educación preescolar, hay discrepancias. Por un lado hay quienes sostienen que las metas deben basarse por completo en las necesidades psicológicas del niño, por otro lado hay quienes dicen que las necesidades de la sociedad deben ser el único factor determinante.

Los educadores que sostienen que las metas de la educación preescolar deben basarse en las necesidades de la sociedad más que en las del niño, consideran que el infante es asocial y que sino se le somete a una situación altamente estructurada, se retrasará en la adquisición de las conductas esenciales para la vida comunitaria.

Una meta general y aceptable para la educación preescolar, o para cualquier otro nivel educativo, es la de tener en cuenta tanto el desarrollo del niño, como las características de la sociedad. Esta posición se deriva no de un esfuerzo por tomar lo mejor de ambos universos, sino de una aproximación de la ciencia natural que establece que el niño cambia progresivamente como conse

cuencia de sus interacciones con el medio ambiente.

Por eso, el desarrollo del niño debe considerarse en términos de su interacción con los eventos específicos que constituyen su medio. La organización de la conducta del niño que ingresa a un centro de desarrollo infantil es el resultado de las interacciones entre su constitución biológica única, y los acontecimientos en el seno familiar a partir de su nacimiento.

El concepto de que el individuo y su ambiente son una misma unidad origina una meta general para la educación preescolar: ayudar al niño a adquirir conductas que faciliten su desarrollo y que constituyan al mismo tiempo el avance de la sociedad, (Bijou, 1982).

La estimulación que reciben los niños en su infancia, ayuda a la formación de sus habilidades intelectuales y sociales, las cuales están en estrecha relación con el medio ambiente en que se desarrollan. A nadie se le oculta la importancia que tiene la atención educativa del niño, durante sus primeros años de vida para que se desarrolle normalmente su inteligencia, sus habilidades sensoriomotrices y las actitudes sociales indispensables para el aprendizaje posterior en la escuela primaria, (Guzmán, 1978).

La mayoría de los trabajos se han basado en la hipótesis de que, si durante la primera infancia, se aplican procedimientos de tipo preventivo, es posible mejorar considerablemente el nivel de preparación que el niño necesita para tener éxito en el sistema formal de enseñanza, (Bloom, 1964; citado en Guzmán, 1978). Además se han basado en que la capacidad intelectual de una persona no está limitada por los factores genéticos, sino que puede mejorarse, si se modifican circunstancias ambientales adversas.

No dudamos de la importancia genética que existe en cuanto al desarrollo del niño, pero tampoco dudamos de la influencia que tienen otros factores como: la nutrición deficiente en los primeros años de vida que condicionan el desarrollo de la inteligencia; la pobreza física y cultural del medio ambiente familiar limita la ca-

pacidad de expresión y de asimilación de conocimientos y hábitos de aprendizaje; el nivel de ingresos de la familia, la escasez de servicios básicos en la comunidad y otros factores ecológicos adversos dificultan enormemente el ingreso y la permanencia en el sistema educativo.

Se ha reiterado de diversas maneras que la atención maternal infantil y la educación preescolar, pueden ser factores niveladores de las desigualdades sociales. Pero desgraciadamente, en nuestro país con muchas zonas de estratos sociales bajos, los niños están expuestos a una estimulación pobre en sus primeros años de vida, lo cual va influir en su desarrollo escolar, en comparación con los niños que cuentan con mayores recursos, los cuales tendrán un mayor desarrollo.

De hecho muchos de los niños que fracasan en la educación son los de bajos recursos económicos y se dice que carecen de la experiencia preescolar, enriquecedora normal en la clase media.

La conducta del niño está en función de sus contingencias ambientales inmediatas. De manera que si el ambiente del niño varía a lo largo del tiempo, su conducta también variará.

D.- El papel de los padres en la educación.)

Los padres son uno de los determinantes primordiales de la conducta del niño, y podrán modificar su conducta, en la medida en que se les pueda enseñar técnicas eficaces para el manejo de la conducta. Desde un punto de vista más optimista, podrán arreglar el ambiente del niño de tal manera que no presente problemas conductuales.

Los padres deben darse cuenta de la importancia que tiene su papel en el desarrollo del niño. Por lo tanto, es importantísimo que los padres adquieran habilidades de modificación para asumir la responsabilidad en el manejo satisfactorio de sus niños, (Ulrich, Stachnik y Mabry, 1976). En reconocimiento a la importancia que tienen los padres en el desarrollo conductual (o de la personalidad del niño), los diversos órganos que trabajan con los problemas conductuales del niño han utilizado con frecuencia técnicas cuya meta es modificar las relaciones entre los padres y el hijo (Hawkins, Peterson, Schweid y Bijou, 1966).

< En gran parte las conductas problemáticas de un niño se deben al comportamiento de sus padres, quienes sin darse cuenta proporcionan el reforzamiento que mantiene la conducta. De allí que si el padre modifica su conducta, puede posteriormente modificar la conducta de su niño. >

La mayoría de los psicoterapeutas parten del supuesto que los padres del niño, son los componentes más influyentes de su ambiente natural. (Wahler, Winkel, Peterson y Morrison, 1965), en esta dirección modificaron la conducta indeseable de tres niños mediante cambios específicos en la conducta de sus madres, analizando experimentalmente las interacciones entre la madre y el niño, para proponer los cambios adecuados.

Las fuentes más poderosas ligadas al logro educativo, al desarrollo de habilidades mentales y el rendimiento académico en general, deben localizarse principalmente en las actitudes, prácticas disciplinarias y lenguaje que emplean los padres para educar a sus hijos desde temprana edad, ya que estos factores difieren notablemente de acuerdo con la clase social o estrato socioeconómico de los padres de familia. Varios programas han procurado involucrar a los padres de familia, como factor determinante, para el éxito del programa.

Los niños que obtienen más éxito en su desarrollo intelectual son aquellos cuyos padres también formaron parte del programa antes o durante la estadía del niño en el período preescolar. En este sentido es sumamente importante destacar el papel que juega la interacción de los padres, durante el programa, como elemento catalizador para sostener y hacer perdurar los efectos del programa, una vez terminado éste, (Guzmán, 1978).

Todos los programas de educación preescolar, toman en cuenta la participación de los padres de una u otra forma, ya sea asistiendo a reuniones y conferencias sobre educación familiar, o formando asociaciones de padres, e incluso llegando a participar activamente en la educación de sus hijos. La mejor forma en que los padres pueden conocer técnicas de enseñanza es a través de la participación supervisada en los programas preescolares.

Las investigaciones que se han llevado a cabo para ayudar a los padres a mejorar sus prácticas de educación familiar han proporcionado sugerencias importantes para este tipo de entrenamiento, por ejemplo, (Hawkins, Peterson, Scheweid y Bijou, 1966; Shah, 1969, y Zeilberger, Sampen y Sloane, 1968), han demostrado que las madres podían aprender con facilidad las técnicas para tratar los problemas de conducta de sus hijos.

La participación de los padres, también es un requisito para obtener el máximo provecho del programa preescolar, sobre todo en lo referente a la generalización, elaboración y mantenimiento de las conductas aprendidas. Se necesita una participación responsable por parte de los padres para que puedan aplicar exitosamente lo aprendido a la situación del hogar, ya que en primer lugar deben aprender, y en su turno enseñar a otros miembros de la familia, a ser sensibles a la ocurrencia de conductas deseables y a reforzarlas, en vez de darlas por garantizadas, (Sijou, 1982).

Debido a que la educación de los niños no solamente se adquiere a través de la escuela, debemos tomar en cuenta el papel tan importante que pueden desempeñar los padres en dicha educación. Así que la educación no solamente debe ser responsabilidad del maestro, sino que debemos considerarla como una actividad continua buscando la relación escuela-hogar-escuela, para que exista una relación entre las actividades escolares y su vida familiar.

Existen trabajos como los de Hawkins, Peterson, Schweid y Sijou (1978); Vargas, S. (1981), donde se ha dado importancia a la participación de los padres, los cuales han servido como agentes de cambio, empleando para ello diversas técnicas y procedimientos del Análisis Experimental de la Conducta, las cuales son sencillas y de bajo costo para ser utilizadas por los padres.

El motivo de poner énfasis en el papel que juegan los padres en la educación, es por las posibilidades que tienen y que pueden poner en práctica, al grado que pueden indicar al maestro aspectos de la vida cotidiana, que pueden servir como complementarios para la educación de sus hijos.

Ayllon, T.; y Roberto, D. (1975), entrenaron a madres, de manera que fueran capaces de desarrollar habilidades cognitivas en sus niños desventajados en edad preescolar.

Un trabajo más reciente en esta dirección es el de Orozco y Salas (1980), que entrenaron a un grupo de madres, para lograr su participación en la educación integral de sus hijos en edad preescolar.

CAPITULO II.- DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR. *

A) El desarrollo psicológico del niño *

En éste capítulo, se hace un análisis de algunos de los aspectos que intervienen en el desarrollo psicológico del niño; se describen los conceptos, según los autores, haciendo hincapié en los repertorios conductuales que presenta el niño en el período preescolar y que hacen posible su desarrollo educativo.

Los aspectos que se analizan, mediante una aproximación conductual, están dentro de la categorización que hacen las diversas teorías del desarrollo. Estos aspectos son los siguientes: conducta motora, social, verbal y conducta cognoscitiva, aspectos que fueron incluidos en esta investigación. Estos aspectos no se dan por separado, sino que están íntimamente relacionados.

En cuanto al desarrollo existen varias definiciones, que resultan de analizar las características conductuales de los niños, un estudio acerca del desarrollo considera los cambios en la conducta con el paso del tiempo, lo cual implica cierta experiencia, en este sentido se entiende por desarrollo psicológico "los cambios progresivos de la forma en que la conducta de un organismo actúa recíprocamente con el ambiente. Esta interacción entre conducta y ambiente significa que puede preverse que ocurra o no una respuesta dada, según sea la estimulación que proporcione el ambiente (Bijou y Baer, 1980, pág. 17)" . De manera característica se pone interés en los cambios observados en períodos de meses y años, los cambios se dan conforme a las interacciones entre la conducta y el medio, a medida que se aumenta en edad y en experiencia se incluyen cam-

bios del medio del niño, cambios de su capacidad de responder y - las interacciones entre estos. Se consideran las situaciones obser- vables, de las respuestas del niño en desarrollo, y a los eventos- específicos que operan sobre él constituyendo éstos su medio.

"También se considera el término desarrollo, como el que connota; la noción de un sistema que posee una estructura definida y - una serie definida de capacidades preexistentes; conteniendo la - noción de una secuencia de cambios en el sistema que no sólo cau- san nuevos incrementos relativamente permanentes en su estructura, sino también en sus formas de funcionamiento (Reese, W. H. y Lip- sitt, P. L., 1974, pág. 18)". La investigación basada en el desa- rrollo se caracteriza por la observación continua y periódica de - la conducta a lo largo del tiempo.

"El ser humano, es muy complejo, por tanto el desarrollo psico- lógico está íntimamente relacionado con el crecimiento fisiológico. Crecimiento y desarrollo son a veces utilizados como sinónimos, - sin embargo cada uno tiene especial significación, crecimiento se- usa más a menudo para describir cambios biológicos en un organismo a medida que se va modificando, desde la concepción hasta la edad- adulta. El desarrollo psicológico, se utiliza para significar los- cambios psicológicos que van paralelos al crecimiento biológico, - (Bigge, M. L. y Hunt, M. P., 1982, pág. 209)".

Los autores anteriores, dicen que el ambiente de un niño no es un medio indiferenciado en el que está inmerso. Más bien es el sig- nificado que él le da a su medio ambiente. Así contiene todas las- cosas con las cuales una persona puede hacer algo positivo. El de- sarrollo psicológico es distinto del desarrollo físico o biológico, el ambiente psicológico es claramente diferente al físico. Mien- - tras el ambiente físico de un grupo de niños en el aula es relati- vamente el mismo, cada uno de sus ambientes psicológicos es único.

Un ambiente psicológico es una situación momentánea que invo-

lucra a una persona específica. Tal ambiente y la persona en cuestión están continuamente cambiando, ya que viven activamente en relación con ese ambiente.

"De acuerdo a lo anterior, la psicología del desarrollo cumple con sus fines primordiales de: descripción, explicación y predicción de la conducta humana, (Mussen, H. P., Conger, J. J. y Kagan, J., 1976, pág. 14.)".

Se puede decir, que este desarrollo se da mediante la interacción estímulo-respuesta, así, los estímulos hacen reaccionar y modifican continuamente al organismo, estas condiciones de estimulación producen cambios en la conducta y estos cambios alteran su medio. De esta manera, la psicología conductual del desarrollo se especializa en el estudio de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales, considera las variables históricas que influyen en la conducta, es decir, en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes.

Las respuestas que un niño es capaz de realizar en cualquier momento de su vida están determinadas por ciertas características como maduración biológica y su historia con su ambiente. Según lo anterior se considera a la conducta en desarrollo formada por dos clases básicas de respuestas, respondientes y operantes. "Las respondientes son aquellas respuestas que son controladas, fortalecidas o debilitadas, por los estímulos que las preceden; y las operantes son las respuestas que son controladas por los estímulos que las siguen, (Bijou, S. W. y Baer, D. M., 1980, pág. 33.)". Esto permite clasificar cualquier respuesta basándose en criterios observables y objetivos.

B) Etapa preescolar.

Ante la inexistencia de un modelo detallado del desarrollo psicológico, que sirva de guía para una segmentación, se nos presentan dos posibilidades: " a) podemos señalar los puntos inicial y final de cada etapa empleando una mezcla de criterios basados en eventos ambientales, cambios de maduración biológicos, y manifestaciones de conducta; por ejemplo, la infancia sería el período que transcurre entre el nacimiento y la aparición del lenguaje verbal; la niñez, el período que incluiría desde el primer año en la escuela hasta la aparición de la madurez sexual, y la adolescencia - el período que tiene lugar desde la madurez sexual hasta la edad de votar, y b) podemos identificar los períodos en términos de -- los tipos principales de interacciones que se verifican en éstos- (Bijou, S.W., y Baer D.M., 1980, p.41)".

Al considerar la segunda posibilidad, se utilizan los términos y criterios sugeridos por Kantor, 1933 (citado en Bijou y Baer - 1978), dice que después del nacimiento, el desarrollo psicológico marcha a través de tres etapas principales: fundamental, básica y social.

La primera comienza antes del nacimiento y continúa hasta el inicio de la conducta verbal, la segunda se inicia con la aparición de la conducta verbal y termina cuando el niño ingresa a la escuela, la etapa social, empieza desde este momento y representa la ocasión para tener contacto con grupos de individuos fuera de la familia y continúa hasta la edad adulta.

Las etapas formuladas en términos de cambios en condiciones y eventos observables, independientemente de que se den en la estructura psicológica, en el funcionamiento del niño o en su ambiente externo, son características de las teorías empíricas del desarrollo.

La justificación para dividir la vida humana en etapas es sim

plificar el análisis de las relaciones complejas que implica el desarrollo, Baer, 1970; Bijou, 1968 y Piaget, 1970, (citado en Bijou, S. W. y Baer, D. M., 1980). *Es así* de acuerdo en la justificación que hacen los autores anteriores, ya que el desarrollo humano está integrado por un conjunto de elementos íntimamente correlacionados.

En este estudio sólo se analizan algunos de los elementos que influyen en el desarrollo del niño, en el período preescolar, o sea, la etapa social, donde el niño tiene la oportunidad de relacionarse con los demás, mediante la asistencia a la escuela.

La mayoría de los psicólogos que han trabajado con niños de edad preescolar, han declarado, que en este período los niños se encuentran en la etapa más importante, se trata del período en el que se echan los cimientos para las estructuras conductuales complejas que se constituyen durante toda la vida de un niño, (Bijou, 1975, (citado en Hurlock, B. E., 1978).

La formación de los primeros años de vida del niño tiene efectos importantes, ya que el aprendizaje y la experiencia desempeñan papeles cada vez más dominantes en el desarrollo, a medida que aumenta la edad en los niños, se les puede dirigir para que tengan una buena adaptación, sus primeras conductas se convierten con rapidez en patrones habituales, que tendrán una influencia durante su vida en adaptaciones personales y sociales.

Aunque cada niño se desarrolla a su manera y a su propio ritmo, los niños de una cultura determinada comparten algunos aspectos del desarrollo. Por consiguiente, una descripción de las funciones psicológicas y de los cambios en las edades sucesivas, pueden ser de gran valor para los maestros al poder determinar formas de comportamiento de sus alumnos. A pesar de la ficción que hay al enumerar las características de determinadas edades, los grupos des-

criptivos del desarrollo normal de grupos sucesivos proveen normas o promedios que se pueden utilizar eficazmente, para comprender al niño individualmente y diagnosticar los problemas relacionados a su desarrollo psicológico o físico. Hay que tener presente que además de que los niños cambian con la edad, presentan grandes diferencias individuales en varios aspectos de su desarrollo.

Si se conociesen con exactitud cuáles son las experiencias y los períodos críticos, se podría instituir alguna forma de intervención planeada para prevenir estos problemas. El punto fundamental es el de que las respuestas adquiridas a muy temprana edad guían el subsecuente desarrollo de la personalidad, así como la adaptación, por lo cual dar alguna continuidad a la conducta individual, (Bigge, L. M. y Hunt, P. M., 1982). En esta dirección otros autores, consideran que "es evidente que el estudio de la psicología del niño tiene un gran valor teórico. Su estudio sistemático puede tener aplicaciones prácticas; puesto que nos proporcionan hechos que nos son útiles para la comprensión y el diagnóstico de la conducta del niño, y para indicar métodos de modificación de la conducta (Mussen, H. P., Conger, J. J. y Kagan, J. 1976, pág. 16.)".

B.I. Aspecto motor.

Con respecto a la conducta motora, los psicólogos del desarrollo, se refieren al proceso como desarrollo motriz, que consiste no solamente en la evolución y mantenimiento de ciertas clases de respuestas crecientemente complejas, sino también en el debilitamiento simultáneo de otras respuestas, (Bijou, S. W. y Baer, M. D. 1980). El desarrollo motor, es el que se refiere al control de los movimientos corporales mediante la actividad coordinada de los centros nerviosos y los músculos, (Hurlock, B. E., 1978).

El desarrollo motor, influye en el progreso de las demás conductas, así se considera como el eslabón integral en el desarrollo de varias conductas del niño, (Sheppard, W. G. y Billoughby, R. H. 1975), según esta concepción podría estudiarse, con propósitos de determinar las condiciones orgánicas, físicas y sociales que modelan y mantienen la conducta motriz. De la misma manera, Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1980), hacen sus consideraciones, al decir que el desarrollo motor es un complejo de interacciones operantes entre: estímulos discriminativos, respuestas diferenciadas y consecuencias reforzantes. De acuerdo con esta última proposición, el grado de interacción para cierto desarrollo, proporciona avances en el aprendizaje.

Varios autores, nos hablan de la importancia que tiene el desarrollo motor, en la etapa preescolar, en la cual los avances de la maduración biológica acelera el avance e incrementa el rango de las operantes manuales potenciales, ampliando las oportunidades de contacto con el ambiente físico.

Un niño en sus primeros intentos de aprendizaje se encontrará con fallas, las cuales dependerán de su habilidad motora. De igual manera la calidad en las primeras interacciones sociales de los niños reflejan cambios en la capacidad motora.

Con nuevas habilidades motoras se tienen nuevas experiencias - en el aprendizaje de los niños, siendo capaces de relacionarse con las demás personas y cosas, teniendo la habilidad para moverse y - extenderse por su mundo. O sea, que, el incremento de las capacidades motoras es un eslabón vital en la expansión de la consideración que los niños tienen de las demás personas, lugares y eventos.

El control motor se da primero sobre el grupo de músculos más largos y luego sobre los más cortos, es decir que se da primero la habilidad en los niños para escalar, correr o mecarse; y posteriormente, las habilidades para cortar con las tijeras, dibujar o escribir. Este patrón de desarrollo explica porqué los niños más pequeños a menudo gastan cantidades de energía excesiva, cuando comparativamente realizan tareas motoras simples.

"Durante los cuatro o cinco primeros años de vida, el niño llega a controlar sus movimientos gruesos. Estos movimientos incluyen las zonas grandes del cuerpo que se utilizan para caminar, correr, saltar, nadar, etc, luego viene el control de las coordinaciones - más finas que incluyen a grupos musculares menores, utilizados para aferrar las cosas, tirar y atrapar pelotas, escribir y utilizar herramientas (Hurlock, B. E, 1978, pág. 146)".

Las capacidades manuales, y las del manejo del cuerpo y la locomoción, se originan por el desarrollo de las interacciones del niño, con objetos y eventos físicos, y las contingencias de reforzamiento.

Mussen, H. P., Conger, J. J. y Kagan, J. (1976) consideran que el desarrollo motor en la etapa preescolar, se manifiesta en los niños con trazos más definidos y menos repetitivos, dibujan, corren armoniosamente y tienen un sentido de equilibrio.

La mayoría de las habilidades son aprendidas durante los años preescolares, dentro de las más estudiadas están las de autoslimen

tación, vestirse solo, cuidado personal, la escritura, el copiado, el lanzamiento y captura de pelotas y la construcción por medio de bloques. Gran parte del trabajo de los primeros años en la escuela incluye; habilidades motoras como: escribir, dibujar, pintar, modelar con plastilina, trabajar con madera, etc. Cuanto más numerosas y mejor sean las habilidades, tanto mejor se adaptarán los niños a la escuela y mejor serán sus logros, (Harlock, B. E. 1978).

B.2. Aspecto social.

El desarrollo social, es otro de los aspectos importantes en el desarrollo del niño, por lo cual diversos autores se han interesado en definir lo que es la conducta social; por ejemplo, Skinner (1970) considera que la conducta social es la conducta de una persona con respecto a otra, la cual surge de la interacción, ya que el otro se encuentra formando parte de su medio ambiente.

McGinnies (1970), dice que, la conducta social se evidencia cuando dos o más organismos, ya sea directa o indirectamente, sirven ambos como instigador o como reforzador de sus ejecuciones. Kantor (1971), se refiere a la conducta social, como aquella que es compartida por los miembros de un grupo ante estímulos institucionales, (ambos citados en, Galindo, Bernal, Hinojosa, Salguera, Taracena y Padilla, 1981).

Como se observa en las definiciones anteriores, existen elementos afines como es la interacción que se da entre dos o más individuos, requisito para la conducta social. Estos mismos aspectos los consideramos en la planeación y desarrollo de nuestros programas de conducta social.

Existen además otros autores, que nos hablan del aspecto social como un proceso, Bigge, L. M. y Hunt, P. M. (1982) dicen que la socialización es el proceso por medio del cual una persona se transforma de un organismo biológico que es al nacer, en una idónea persona adulta, por tanto la socialización significa aprender las formas de su cultura.

Las variables sociales son inseparables de los demás aspectos del desarrollo del niño, y algunos elementos de este desarrollo social son en primer lugar; el niño mismo, luego otras personas como sus padres, hermanos, profesores y finalmente la organización del ambiente académico. Bandura y Walters, (1963) confirman esta

aseveración, diciendo que, la influencia externa más significativa sobre el desarrollo del niño es la de su familia.

Al analizar el desarrollo de estas variables sociales en el período preescolar, se encuentra que la familia sigue siendo el agente primordial de socialización, aunque existen factores extra-familiares como: experiencia, situaciones y personas fuera de la familia, que influyen en la conducta del niño. A medida que el niño va madurando su mundo social comienza a ampliarse, establece relaciones con otros niños y con nuevos adultos. "La guardería le ofrece un nuevo marco social y numerosas oportunidades de aprendizaje. Se refuerzan algunas respuestas establecidas en el hogar, algunas otras se manifiestan o extinguen (Mussen, H. P., Conger, J. J. y Kagan, J., 1976, pág. 430)".

En cierta forma las investigaciones de las relaciones entre padres e hijos durante los años preescolares no concentran su atención en las interacciones específicas o en situaciones restringidas, sino en características muy amplias del hogar y de la conducta de los padres.

Un niño de edad preescolar, amplía sus contactos al relacionarse con otras personas y de manera especial con los demás niños. Al mismo tiempo, y hasta cierto grado (Bigge, M. L. y Hunt, M. P., 1982) se liberan de la dependencia de su madre y de otros adultos.

Otros autores mencionan la influencia de factores como la conducta motora y el lenguaje, que influyen en la personalidad del niño en los años preescolares (Mussen, H. P., Conger, J. J. y Kagan, J., 1976) consideran que a medida que la coordinación motora y el lenguaje del niño van avanzando, y que mejora su facilidad conceptual, su personalidad se va diferenciando, la diversidad de conductas observables, a los cinco años de edad es causada en gran parte, por la rápida adquisición de nuevos hábitos de interaccio-

nes sociales, cada vez más amplios y de una conciencia mayor del ambiente social. Durante este tiempo, se establecen o modifican, características importantes como la agresión, la motivación del logro o dominio de tareas, la tipificación sexual. En esta misma dirección, (Sheppard, W. y Billoughby, R., 1968) dicen que los niños que son inéptos en su conducta motora en su primera infancia presentan también implicaciones importantes dentro del desarrollo social.

La conducta social, al igual que otras conductas, es susceptible de modificarse; se han utilizado diversas técnicas de modificación de conducta para el establecimiento o el mantenimiento de las conductas sociales, ya sea trabajando directamente sobre las conductas sociales deseables, o bien eliminando primero las conductas inadecuadas que interfieren con el desarrollo de conductas sociales deseables.

Dentro de los trabajos experimentales, que han sido aplicados al desarrollo social se pueden mencionar los siguientes: Schutte y Hopkins (1970) realizaron un trabajo con un niño normal de edad preescolar acerca de las relaciones funcionales que existen entre las instrucciones y la formación de respuestas apropiadas.

En cuanto a los trabajos que se han realizado sobre imitación se ve que constituyen un intento por analizar la contribución de los estímulos sociales y los no sociales colaborando a la tecnología para el desarrollo de repertorios sociales y académicos, ya que dependen de la investigación aplicada en el ambiente natural y del Análisis experimental de la conducta humana, esta integración resulta benéfica para la planificación de la educación.

López, P., Balaban, D. M., Galezzo, A.S., Mendoca, L. M. y Zana fa, N. (1975) analizaron los posibles efectos colaterales de las contingencias cooperativas y competitivas bajo diferentes condiciones.

Dentro del Análisis Experimental se han utilizado diferentes -

procedimientos, como los de reforzamiento para incrementar el juego en niños preescolares (Buell, J., Stoddard, F., Harris, R. y Baer, M. 1968). La instigación y el modelamiento, se han aplicado para incrementar conductas cooperativas en niños preescolares (Hart, M. B. Reynolds, J. N., Baer, M. D., Brawley, R. L. y Harris, R. F., 1968). Las técnicas de modificación de conducta, se aplican también cuando se tratan conductas problemáticas, como la agresión (Leblanc, M. J., Busby, H. K. y Thomson, L. C., 1971); Pinkston, M., Reese, M., Leblanc, M. y Baer, M. D., (1968)., Patterson, G. R. y Gaillion, M. E. (1976).

B.3. Aspecto verbal.

Antes de analizar la importancia y manifestación, de la conducta verbal en el período preescolar, es necesario hacer una distinción de los términos; conducta vocal, conducta verbal y lenguaje. Varios autores hablan al respecto; Bijou, S. W. y Baer, M. D., (1982), dicen que la conducta vocal se refiere a la conducta involu-- crada en la producción de sonidos con el aparato vocal. La conduc-- ta verbal, se refiere a la conducta vocal reforzada por la media-- ción de otra persona.

Consideran que la conducta vocal, constituye una importante - clase de respuesta de los niños. Se trata del repertorio a partir-- del cual se diferenciará la conducta verbal que formará el reper-- torio básico de comunicación del niño. "Se dice que el lenguaje - abarca todos los medios de comunicación en los que los pensamien-- tos y los sentimientos se simbolizan para que tengan sentido para-- otros. Incluye formas tan distintas de comunicación como la escri-- tura, el habla, el lenguaje de los signos, las expresiones facia-- les, los gestos, la pantomima y el arte (Hurlock, B. E., 1978, pág. 172)". León, L. A. (1983) dice que el lenguaje es considerado como un sistema de símbolos escritos o hablados que se utilizan para -- establecer la comunicación.

El lenguaje es la estructura de los patrones específicos que - subyacen a un sistema de comunicación particular; el habla es un - modo en el que el lenguaje es transmitido; es decir, el lenguaje - es el sistema y estructura, y el habla es el modo para su produc-- ción, (McLean, 1978; en León, 1983, inédito).

Otro de los términos importantes, que introducen los autores y-- del cual hacen una descripción y diferenciación con los anteriores, es el habla. Hurlock, B. E. (1978) dice que el habla es una forma-- de lenguaje en la que se utilizan palabras o sonidos articulados -

para comunicar significados. El habla es una capacidad motora y mental. León, L.A. (1983) dice que el habla se refiere a los sonidos vocales uniformes que se utilizan para configurar el lenguaje hablado. Es la forma de combinaciones y producciones de los fonemas de una lengua determinada, los cuales de manera ordenada, nos permiten la comunicación a través de la expresión oral.

Cuando se hace referencia a la conducta verbal, como la conducta vocal reformada, se incluye a la conducta verbal dentro de la conducta social, pero la conducta social no se limita a la conducta verbal. En la conducta social se incluyen los gestos, las expresiones faciales, posturas corporales, lenguaje de signos, materiales escritos y señales. De hecho se incluye cualquier acción de un individuo, que puede mostrar que afecta la acción de otro individuo.

De acuerdo con los postulados anteriores, se considera dentro de la conducta verbal a la vocal, lo cual es importante para dicho estudio, donde se considera a la conducta vocal en su contexto social. Galindo y Cols (1981) consideran que se tienen presentes los puntos planteados por Skinner en 1957, tales como : el enfoque conductual estudia el lenguaje desde fuera observando los efectos y las causas de los actos verbales buscando las leyes que los rigen, partiendo de que el lenguaje no es una entidad abstracta, sino una forma de comportamiento, y como tal puede analizarse como se analizan otras formas de comportamiento.

La conducta verbal, se diferencia de otras conductas en que se establece y mantiene a través de otra persona. Al considerar la importancia del habla, Hurlock, S.E. (1978) dice que desempeña un papel importante en la vida diaria del niño, en su realización académica, la calidad de su pronunciación y la estructura gramatical. El tamaño del vocabulario influye también en la capacidad que tienen los niños para expresarse en forma oral o escrita, lo que es -

esencial para el éxito en la escuela.

La aproximación general ha sido tratar de desarrollar conducta verbal en el período preescolar, por medio de consecuencias ambientales concretas e inmediatas, contingentes a la emisión de producciones vocales o verbales específicas y programar este desarrollo de un repertorio conductual más adecuado a través de una progresión cuidadosa de pasos pequeños (Sloane, N.H., Johnston, K.M y Harris, R.F. (1968); Mussen, H.P., Conger, J.J. y Kagan, J. (1976). Bigge, L.M. y Hunt, P.M. (1982) mencionan que durante los años preescolares, los niños son muy conversadores, además hablan y se mueven simultáneamente.

Entre los cuatro y los seis años aprenden los refinamientos del lenguaje que les aseguran la comunicación funcional con los demás, McLean, 1978; Hallahan y Kuffman, 1978 (citados en León, 1983).

Como se observa, existe una diversidad de trabajos de investigación experimental, que muestran la importancia que tiene el desarrollo de la conducta verbal para la realización de la persona.

B.4. Aspecto cognoscitivo.

Para entender el desarrollo cognoscitivo, es necesario referir se al significado del término cognición. Al respecto Kagan y Kogan (1970) dicen que son " aquellos procesos psicológicos hipotéticos que se invocan para explicar la conducta verbal y motora abierta, - así como ciertas relaciones fisiológicas (citado en Bijou, 1982, - page, 51-52)". Mussen, H.P., Conger, J.J. y Kagan, J. (1976) consideran que el término es amplio y designa todos aquellos procesos por medio de los cuales se adquiere el conocimiento y se utiliza; incluye los procesos de percibir, aprender, pensar, formar conceptos y - solucionar problemas; también Reese, H.W., y Lipsitt, P.L. (1974) dicen que el término cognición se refiere a los procesos del conocimiento.

Los aspectos que se mencionan anteriormente, no se pueden incorporar al Análisis Conductual, ya que incluye actividades que no son observables.

"El Diccionario Random House de la Lengua Inglesa (1971), dice en cuanto al término cognición, que se refiere al acto o proceso - de conocimiento. Lo que razonablemente puede significar a) conocimiento de cómo hacer las cosas, y b) conocimiento acerca de las - cosas, Skinner, 1968; citado en Bijou, 1982, pag, 52)".

El primer aspecto, el conocimiento acerca de cómo hacer las cosas, se refiere a la capacidad, o sea, a la probabilidad de que - ocurra una clase de conducta operante, adecuada a la situación en que debe darse. Se puede decir que una condición ambiental, especifica la forma de la respuesta.

"La segunda categoría de la conducta del conocimiento; el saber acerca de las cosas, puede recibir el nombre de conocimiento propiamente dicho y definirse de modo funcional como la probabilidad - de ocurrencia de una clase de conducta operante reforzable en cir-

cunstancias específicas (Bijou, S.W. 1982, p.53)". Es decir que al conocimiento se le analiza como una conducta operante discriminativa. En este sentido el conocimiento es algo adquirido y que se va a acumulando y cuando se necesita se hace manifiesto de acuerdo a la situación que lo requiere. " El conocimiento abarca una gama de actividades: conducta discriminativa simple, conducta conceptual o abstracta; conducta verbal en relación con eventos pasados y presentes y finalmente conducta relacionada con la forma en que ocurren las cosas (Bijou, S.W. 1982, p.73)", Cada uno de estos aspectos están interrelacionados y guardan una jerarquía en cuanto a su complejidad.

En la educación preescolar, se pretende ayudar al niño a que a adquiere una diversidad de conceptos, aunque es un aprendizaje lento, el entendimiento que logra de las relaciones causa-efecto es muy variable.

Se han realizado una variedad de trabajos experimentales, que han estudiado los procedimientos para enseñar los conceptos básicos a niños preescolares, Dixon, Spradlin y Etzel, 1973 (citado en Bijou 1982), enseñaron el concepto "enfrente de", el programa incluyó figuras en las que una pelota, una hoja, un corazón, o un árbol estaban, arriba, abajo, enfrente, o detrás de un niño, un oso, un pato o una gallina. En el entrenamiento se desvanecieron los distractores (los objetos colocados arriba, abajo o detrás) y se hizo énfasis en las características relevantes (se hicieron más dominantes los objetos colocados enfrente de la figura central); además se dieron instrucciones a los pequeños para que movieran su dedo de la figura central hacia el objeto. Este procedimiento se desvaneció a medida que progresó el entrenamiento, la adición de una respuesta motora (el movimiento del dedo desde la figura central hacia el objeto) a la conducta de señalar facilitó la adquisición y retención del concepto.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

CAPITULO III.- La desprofesionalización en relación con la -
sociedad.

IZT. 1000483

A.- La desprofesionalización en la educación

Considerando las condiciones socioeconómicas de nuestro país, y de manera especial de las comunidades marginadas, donde existe una-distribución insuficiente de servicios públicos, bajos ingresos, - grado considerable de desnutrición y analfabetismo, es necesario - que el currículo universitario ajuste sus objetivos terminales a la formación de psicólogos capaces no sólo para la solución de proble-mas concretos, en las áreas prioritarias mencionadas, sino también- debe prever que sean capaces de diseñar y realizar tecnologías nue-vas, de manera que se enfrenten a la problemática social en forma - creativa. Este punto de vista nos aclara porqué el Proyecto de Plan de Estudios, nos enfatiza el área de la instrucción y adiestramien-to profesional, como aspectos importantes para la solución de pro-blemas.

En el área educativa el psicólogo es el especialista del compor-tamiento, capacitado bajo un marco teórico y con un conjunto de -- técnicas para afrontar los problemas. A partir de esto el psicólogo se proyecta al ámbito de los problemas concretos de la vida diaria.

Algunas de las actividades específicas que realiza el psicólogo educativo conductista son las siguientes: detección de problemas, - realiza registros específicos e inespecíficos, entrevistas dirigi-das y no dirigidas, encuestas y círculos de discusión. Estructura - sistemas motivacionales para mejorar los distintos repertorios edu-cativos particulares, aplicando procedimientos, como el manejo de - contingencias, la reorganización del medio y proporciona entrenamien-

to a paraprofesionales y no profesionales empleando técnicas como; conferencias, talleres, modelamiento, retroalimentación y asesoría individual. Trabaja en el desarrollo de repertorios específicos, - como los motores, verbales sensorio-perceptuales, sociales y académicos.

Para llevar a cabo esta serie de actividades, el psicólogo educativo trabaja en diferentes escenarios, escuelas, las instituciones no escolares y los escenarios naturales donde se realiza una actividad instruccional.

Pineda, Trejo y Varela (1978), dicen lo que hace el psicólogo educativo, haciendo una revisión de literatura afín (Hone y otros - 1963; O'Leary y Cols, 1979; Bijou; 1970; Anderson y Faust, 1973), - encontraron que en gran medida, la actividad del psicólogo en las escuelas es restringida a su vez por los propios psicólogos quienes se concentran entre otras cosas a : diseño de currícula, elaboración de objetivos conductuales, entrenamiento a profesores y padres de familia, elaboración y aplicación de instrumentos de medida.

De las actividades anteriores, el entrenamiento a maestros y a padres, contempla la tarea de la desprofesionalización.

Stuart (1972), dice que, dados los efectos que se han observado en las escuelas, se piensa seriamente que el profesional de la enseñanza (sea maestro, psicólogo o trabajador social) debe considerar los problemas actuales que los estudiantes tienen como reacciones razonables ante ambientes deficitarios.

El Análisis Experimental de la conducta, ha influido en la educación. Sus principios han sido fundamentales para desarrollar una tecnología e intervenir en estos ambientes.

Grocco y Salas (1980), llevaron a cabo un trabajo de desprofe-

sionalización, teniendo como objetivo transmitir a un grupo de madres, de la Colonia Loma Colorada, los conocimientos (técnicas y procedimientos de la psicología conductual) para lograr su participación en la educación integral de sus hijos, estableciendo la continuidad entre la escuela y el hogar. Donde encontraron que : las madres (no profesionales) adquirieron las habilidades del profesional (psicólogo) y fueron capaces de conducir el centro de educación preescolar conforme con las necesidades de su comunidad , - además de las actividades realizadas en el hogar.

B.- El papel de la desprofesionalización en la práctica profesional del psicólogo.

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la ENEPI, contempla la tarea de la desprofesionalización, como un aspecto principal de la práctica profesional.

En la definición de estos objetivos para dicha actividad se consideraron como prioritarias las siguientes dimensiones:

a) Funciones de detección de problemas, definidos ya sea en términos de carencias de formas de comportamiento socialmente deseables, o de potencialidades cuyo desarrollo es requerido para satisfacer prioridades individuales o sociales. Esta función comprende las áreas tradicionales de la evaluación y el diagnóstico.

b) Funciones de desarrollo que consisten en promover cambios a nivel individual o de grupos, para facilitar la aparición de comportamientos potenciales requeridos para el cumplimiento de objetivos individuales y de grupo, en lo que a recursos humanos se refiere. Esta función cubre fundamentalmente lo que tradicionalmente se ha denominado educación y capacitación.

c) Funciones de rehabilitación, dirigidas al remedio de aspectos deficitarios en el comportamiento de individuos o de grupos. Comprende actividades de re-educación y prótesis.

d) Funciones de planeación y prevención, relacionadas con el diseño de ambientes, predicción de problemas a mediano y largo plazo, y difusión de algunas actividades profesionales de apoyo entre personal paraprofesional y no-profesional.

e) Funciones de investigación, que se dirigen a la evaluación controlada de instrumentos de medida, al diseño de tecnología y al establecimiento de habilidades interdisciplinarias en -

el área de la salud y del cambio social.

Esta dirección de la labor del psicólogo como profesionistas con la posibilidad de llevar el conocimiento científico a las comunidades de escasos recursos (entenderemos así a las comunidades que tienen una distribución insuficiente de servicios públicos). De esta manera lo plantean Ribes y Talento (1978), dicen que una de las formas de llevar a cabo esta nueva perspectiva social del ejercicio profesional es planteándolo como práctica tendiente a la desprofesionalización. Esta significa socializar el conocimiento profesional, transfiriéndolo a sectores de la población marginados de la posibilidad de acceder a él y a su empleo.

Con esta idea, se tiene la intención de producir un cambio en ciertos aspectos de la realidad, solucionando problemas que forman el contexto en que se desenvuelve el psicólogo.

Otro ángulo que interesa destacar es el modo de ejercicio de la tarea intelectual en sociedades capitalistas, es decir, cuáles son las formas básicas que adopta la práctica de los que ejercen la función intelectual. En este sentido, los intelectuales son vendedores de una mercancía especial; una fuerza de trabajo a la que el conocimiento le confiere un estatus particular, distinguiéndola y calificándola y los productos del trabajo intelectual asumen la forma de mercancías.

Al considerarse al proceso de producción de conocimientos como una forma de mercancía, será restringido y limitado por las determinaciones propias del sistema capitalista.

C.- Algunas definiciones del concepto de desprofesionalización.

Partiendo del análisis de las actividades mencionadas anteriormente, donde la participación profesional del psicólogo se enmarca en la planeación, aprovechamiento, formación de recursos humanos y prevención de aspectos deficitarios de la población, podemos decir que mediante su ejercicio profesional va a capacitar a sectores que requieren de estos servicios, así en los primeros intentos por definir a la desprofesionalización, Ribes (1980), la define como: La transferencia a amplias capas de no profesionales de los procedimientos y conocimientos tecnológicos fundamentales de la disciplina, que permitan su aplicación extendida y permanente por aquellos que tradicionalmente han sido sólo receptores de servicios. Estos mismos elementos se contemplan en la definición de Seligson y Varela (1980), que dicen: Es la práctica social del psicólogo en la que se involucra a una tercera persona, como mediador que determina los problemas que deben estudiarse y que en última instancia debe ser el beneficiario del uso de técnicas y métodos propios de la psicología.

Los elementos considerados en las definiciones anteriores son: El contexto en que se desenvuelve la práctica, su función social y las clases a las que se dirige; se habla de una socialización del conocimiento útil a los sectores marginados de nuestro país.

En la intervención mediante el trabajo comunitario encontramos otros elementos que nos ayudan a precisar nuestro objetivo, al respecto Brea y Corres, (1979), nos dicen que: La desprofesionalización en las comunidades significa que sus miembros se deben capacitar para analizar los efectos y las consecuencias que tienen sus conductas sobre el medio social y viceversa, esto

es, cómo su medio repercute sobre su conducta. La identificación de la reciprocidad de estas interacciones debe llevar a dicho miembro al objetivo terminal de planificar sobre los recursos existentes, los efectos que desea producir sobre su contexto social.

La actividad así determinada, toma en cuenta la situación socioeconómica de nuestro país, lo cual es importante ya que el desarrollo de la ciencia camina junto con el desarrollo social, de este modo una vez que se han estructurado un conjunto de ideas científicas, estas van a influir en la forma de pensamiento y comportamiento humano. Bernal, 1964 (citado en Bernal, Brea y Correa, 1974), dice que: La aparición de la ciencia como agente importante en la esfera social es un paso crítico e irreversible en la historia de la humanidad.

Brea y Correa (1978), mencionan a la desprofesionalización como una de las tareas para la efectividad de los objetivos de la práctica profesional del psicólogo donde, se entiende que los miembros de la comunidad adquieren los medios propios de esta disciplina de manera informal, con el fin de aplicarlos a los diferentes problemas psicológicos que les aquejan.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que la desprofesionalización, es una actividad que realiza un profesional en este caso concreto el psicólogo, con personas de comunidades marginadas con una serie de problemas y además el interés de resolverlos, contando para ello con las técnicas y procedimientos de la psicología conductual y la asesoría profesional.

Finalmente, Mares y Hick (1981) proponen que la desprofesionalización del psicólogo, no sea únicamente la transmisión o difusión de sus conocimientos a otras personas, sino más bien como el proceso a través del cual, tanto profesionistas como no pro--

fesionistas conjuguen sus conocimientos para entender mejor su realidad y poder así transformarla.

Estamos de acuerdo con la aseveración anterior, ya que determina una reciprocidad, con un campo abierto para su realización como lo es la comunidad.

D.- La desprofesionalización y el Plan de Estudios de la ENEP, Iztacala.

El Proyecto de Plan de Estudios de la ENEPI, aprobado en 1976, rompe con la forma tradicional tanto de pensamiento como de trabajo profesional, ve la necesidad de redefinir los objetivos profesionales de la psicología analizando la problemática de la comunidad, y canalizando nuestra metodología a la solución de estos problemas, independientemente de su jerarquía dentro de la demanda profesional presente. Para ello es necesario identificar los diversos problemas de la comunidad, y analizar en qué medida el psicólogo, como especialista en conducta humana, puede intervenir para resolverlos y prevenirlos. Es en este sentido en que la comunidad nos dará los criterios y objetivos definitorios del psicólogo.

En base a lo anterior se especificaron los objetivos de rehabilitación, desarrollo, detección, investigación, planeación y prevención como actividad profesional del psicólogo. A este respecto Ribes y Fernández (1980), dicen en el diseño curricular, que la intervención del psicólogo en estas actividades es " dos niveles ; intervención directa en la solución de problemas concretos o en el desarrollo de soluciones nuevas, y actividad mediada por para y no profesionales. Esta última contempla a la desprofesionalización progresiva del psicólogo como aplicador, planeador y creador de tecnología en la prevención eficaz de problemas conductuales a nivel comunitario.

CAPITULO IV.- EL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA Y LA TECNOLOGIA CONDUCTUAL.

A) Entrenamiento a para y no profesionales.

Es necesario analizar, la aplicación que se ha dado a la tecnología del Análisis Experimental de la Conducta, en una diversidad de sujetos y situaciones.

En el capítulo anterior se habló, de la desprofesionalización, como una de las tareas importantes del psicólogo, donde ha hecho uso de técnicas y procedimientos derivados del Análisis Experimental de la Conducta, para transmitir conocimientos a otras personas, tanto paraprofesionales como no profesionales.

"Un paraprofesional es alguien que trabaja con una persona que tiene un grado, un certificado o una licencia profesional. Puede ser paraprofesional el asistente de un médico, el técnico en psicología, el asistente de un maestro o un tutor (O'Leary, 1979, p.164)" Ayllon, T. y Wright, P. (1979) dicen que el personal paraprofesional abarca una amplia gama en : a) edad; desde el niño de 12 años hasta los adultos; b) educación: desde el alumno de quinto año de primaria hasta los grandes universitarios; c) papel profesional: desde madres voluntarias no retribuidas, hasta personal pagado. Estos autores siguen la misma dirección en cuanto a la delimitación de las personas que incluyen bajo el nombre de paraprofesionales.

Por otro lado, Gardner, J. (1975), en lugar de hablar de paraprofesionales, habla de no profesionales, dice : los no profesionales sirven como agentes de cambio, principalmente dentro de la estructura de modificación conductual. Estos agentes de cambio han --

sido ayudantes de instituciones, padres y ayudantes de maestros.

Tharp y Wetzel (1969) dicen que el cambio de la conducta del niño problema, depende de la conducta del mediador, que puede ser cualquier miembro del ambiente natural en el que se encuentra el niño y que es quien controla los sucesos reforzantes para el mismo.

Sin embargo, Vargas, S. (1981), considera que el nombre que se da a las personas que son entrenadas para maximizar la efectividad de las técnicas a nivel hogar (por ejemplo: padres y/o familiares) es el de no profesionales, y la diferencia que hay entre estos y los paraprofesionales, consiste en que los primeros son entrenados para que trabajen en ambiente natural y no son remunerados, en tanto que los segundos trabajan con una persona que tiene grado o licencia y sí son remunerados.

De acuerdo con la diferencia que hace Vargas, S.(1981) respecto de los para y no profesionales. En este trabajo se considera a las madres y/o familiares como no profesionales, las cuales recibirán entrenamiento de manera que sean capaces de aplicar las técnicas de modificación de conducta en su hogar y lograr cambios conductuales en sus hijos de edad preescolar.

A continuación se mencionan algunos de los trabajos que se han realizado con personal paraprofesional, dirigidos a maestros y enfermeras para tratar problemas con sus alumnos y pacientes respectivamente. Por ejemplo: Cooper, L., Thompson, L., y Baer, M. (1970) entrenaron a dos educadores para incrementar su atención hacia las respuestas deseables del niño proporcionándole una retroalimentación relacionada con su conducta de atención; Cossairt, A., Hall, y Hopkins, (1973), entrenaron a maestros de primaria mediante instrucciones y retroalimentación y una combinación de éstas con elogios sociales para incrementar sus elogios hacia la conducta de atención del alumno; el trabajo de Patterson, G.R.,(1976) presenta

un entrenamiento tanto para las maestras, para trabajar en el salón, como para las madres para trabajar en el hogar, de manera que fueran capaces de modificar problemas de conducta.

En cuanto al entrenamiento a enfermeras, Ayllon, P., (1973) - entrenó a enfermeras para que registraran todas las conductas asociadas con el robo de comida de una paciente esquizofrénica hospitalizada; Tharp y Wetzel (1969) adiestraron a paraprofesionales, - para que establecieran programas de cambio de la conducta en el ambiente natural del niño.

En lo que respecta al entrenamiento a padres como terapeutas - se ha tratado en las revisiones hechas por Berkowitz y Graziano -- 1977; Joanson y Katz, 1972 (citados en Graziano y Katz, 1982) don de los padres han sido entrenados en el uso de procedimientos de - terapia conductual para modificar conductas en sus propios hijos, - este trabajo con no profesionales, lo han realizado diversos autores como: Wahler, Winkel, Peterson y Morrison, (1965), quienes -- adiestraron a madres para modificar conductas indeseables en sus - hijos mediante instrucciones y retroalimentación; Forehan, Sturgis McMahon, Aguar, Green, Wells y Breiner (1979), entrenaron a padres para modificar la conducta de desobediencia en sus hijos.

En México, donde nuestros recursos son aún insuficientes, hay la necesidad de que los profesionales (psicólogos) entrenen a personal para y no profesional en el área educativa, donde se incluyan a los padres y/o familiares, los cuales pueden constituir la - solución a los diversos problemas que presenta el niño en edad pre escolar.

Algunos de los trabajos que se han realizado en nuestro contexto, en entrenamiento a padres son los de Orozco y Salas, (1980), - que entrenaron a un grupo de madres de familia los conocimientos - (técnicas y procedimientos de la psicología conductual) para lo -- grar su participación en la educación integral de los niños preescolares; Vargas, S. (1981) entrenó a un grupo de madres y familia - res en los principios básicos de Modificación de Conducta para la - rehabilitación de sus propios hijos. McDonald y Durban (1981) lle - varon a cabo un trabajo de entrenamiento a madres con hijos retarda - dos.

Al analizar los trabajos de para y no profesionales, se ve la - importancia que juegan estos dos tipos de personal, ya que van a - realizar actividades complejas, en ambientes y situaciones donde - la participación del profesional se ve restringida por una serie - de factores como : la imposibilidad de tener observaciones direc - tas, manipulación de variables y tiempo disponible.

B) Función del paraprofesional y del no profesional.

Al analizar las funciones que realizan los para y no profesionales, se observa que su trabajo lo realizan en diferentes situaciones. El personal paraprofesional constituye un medio para prestar cuidados y asistencia en : instituciones correccionales y para trastornados mentales, así como en la escuela (Ayllon, 1979).

En la situación correccional, se ha entrenado al personal institucional para que elimine las conductas inconvenientes o conductas antisociales.

En la situación escolar, los paraprofesionales, se han esforzado por producir y mantener varios tipos de conducta-meta: conductas de interacción social, conductas para niños autistas, destrezas motoras, conductas que son necesarias para una atmósfera de aprendizaje y destrezas académicas específicas (Ayllon, 1979).

En el hogar, los no profesionales (padres) han eliminado maneras inadecuadas de interacción social, conducta aislada (O'Leary y Col, 1967); los padres han trabajado para eliminar conductas de interacción social específicas, observables, mensurables, etc.- Además han producido y mantenido juego cooperativo (O'Leary, y col. 1967; Wahler y Col, 1965).

Un entrenamiento para corregir problemas de conducta en los niños, implica un cambio en la conducta de los padres. El cambio consiste en entrenarlos tanto para eliminar las contingencias que mantienen la conducta indeseable del niño, como para proporcionar nuevas contingencias que produzcan y mantengan conductas aceptables - que compitan con la conducta indeseable (Wahler, Winkel, Peterson, y Morrison, 1965).

En relación a lo anterior (Kazdin, 1984, pág. 23.), dice que: - "Para alterar la conducta del paciente se requiere que se altere - primero la conducta del agente responsable. De esta forma, trabajar con los no profesionales es con frecuencia la mejor manera de ga- - rantizar el cambio en los pacientes".

En las situaciones naturales de ambientes comunitarios el entre-namiento a padres es de suma importancia, ya que los procesos de - tratamiento efectuados por los padres pueden ser más duraderos. Así la ventaja de entrenar a padres radica en el hecho de que se puede- dar la generalización y mantenimiento de los efectos logrados al - término de la aplicación de un programa de tratamiento. Como en los trabajos realizados por Hawkins, Peterson, Schweid y Bijou, (1966); y Forehand, Sturgis, McMahon, Aguar, Green, Wells y Breiner (1979). Para Kazdin, son muy importantes el mantenimiento y la transferen- cia de la respuesta, ya que dice que estos "no son productos cola- terales automáticos de un programa, sino que; más bien, se les tie- ne que programar directamente incluyendo procedimientos específicos en el programa". (Kazdin, 1984, pág. 264)".

C) El entrenamiento a padres como una medida de prevención.

Dentro de las funciones y actividades que realiza el psicólogo en la educación se encuentran: la planeación y la prevención relacionadas con el diseño de ambientes y con la difusión de la tecnología, entrenando a ayudantes y paraprofesionales (Bueda, 1980).

El psicólogo puede intervenir de una manera directa planeando las actividades necesarias para que se de un aprendizaje temprano, ya que su trabajo no sólo es modificar la conducta del sujeto, sino hasta donde sea posible las contingencias de reforzamiento que son proporcionadas por los agentes mediadores, en este caso los padres.

La intervención en las comunidades debe aplicarse a nivel preventivo y no solo a nivel curativo; el cual, olvida el sitio de origen y las condiciones involucradas en el desarrollo de la patología social, circunscribiéndose así el trabajo a una terapia individual, en donde el paciente sólo representa una mínima parte de la problemática de un grupo de la población, (Campillo, 1979).

En las comunidades de escasos recursos donde se necesitan los servicios del psicólogo, se ve la necesidad de la desprofesionalización; las personas no tienen los recursos suficientes para obtener los servicios, debido a las condiciones de desocupación, hacinamiento, mayor natalidad, que trae como consecuencia el problema de desnutrición infantil, el cual va a repercutir posteriormente en un bajo nivel educativo, dándose además, las relaciones familiares desorganizadas y la socialización problemática manifestada en conductas antisociales.

En virtud de las condiciones analizadas se desprende que el quehacer psicológico debe avocarse a la prevención, y no sólo a la curación de la patología, lo cual implica: investigar y analizar los problemas en el núcleo familiar y en la comunidad, así como -

reevaluar técnicas existentes e implementar nuevas para el trabajo psicológico comunitario (Campillo, 1979).

Al realizar esta serie de actividades se tendrá un punto de partida para el entrenamiento, de manera que se dará atención principalmente a los aspectos que intervienen en el origen, desarrollo y mantenimiento de los problemas.

La prevención, desde el punto de vista educativo, requiere de la capacitación de personal para y no profesional para enfrentarse a la ardua tarea de diseñar situaciones favorables en etapas tempranas de desarrollo, que fomenten un avance del individuo en el largo y complejo proceso de adquisición de nuevas conductas a nivel social.

La prevención debe realizarse mediante programas encaminados a combatir las deficiencias y excesos conductuales. Estos programas se dirigen a los sectores más importantes, como son: las instituciones especiales, la escuela y la familia.

El medio familiar es el más adecuado para la detección y prevención de deficiencias conductuales. Es en el medio familiar en el que puede identificarse en etapas más tempranas cualquier problema en el desarrollo.

Al diseñar una tecnología se deben tener en cuenta las circunstancias de aplicación, incluyendo a los sujetos y a los para y no profesionales que van aplicarla. Es claro que en nuestro país, es necesario desarrollar sistemas de detección, prevención y cambio de bajo costo y acción amplia, lo cual todavía es problemático, debido a las características concretas de nuestras comunidades, donde existe desempleo, bajo nivel escolar o analfabetismo, ingresos raquíticos, etc. (Ribes, 1975).

D) Aspectos metodológicos en el entrenamiento a padres.

El entrenamiento a padres como agentes de cambio se ha venido incrementando en los últimos años, ha sido un intento constante - por enseñar a los padres habilidades efectivas y técnicas para usarlas en los problemas conductuales de sus hijos. Para llevar a cabo esta importantísima tarea, se ha recurrido a la programación del ambiente social empleando diversas técnicas y procedimientos - derivados del Análisis Experimental de la Conducta. >

El entrenamiento se ha realizado en forma individual y grupal. Dentro de los trabajos de casos individuales están los de Forchhan-Sturgis, McMahon, Aguar, Green, Wells y Breiner, (1979), cuyo objetivo fue investigar la generalización de un programa de entrenamiento a padres, para modificar al niño inquieto; Hawkins, Peterson Schwebel, Beck y Bijou (1966), encontraron que es posible tratar los problemas usando al padre como agente terapéutico.

Un examen reciente sobre la literatura de casos individuales - indica una tendencia a entrenar a los padres una serie de procedimientos y usar los cambios conductuales del niño como la variable-dependiente contra la cual se miden los efectos del tratamiento. - Aproximadamente las dos terceras partes de los cuarenta y tres estudios no incluyen información acerca de los cambios en la conducta de los padres adicional a la de sus hijos. La ausencia de tales medidas dificulta evaluar la efectividad de los procedimientos de entrenamiento a padres, Morelan, J.; Schwebel, A.; Beck, S., y Wells R. (1982).

En la revisión que hacen los autores anteriores, sobre los casos individuales dicen que, mediante las instrucciones verbales - del terapeuta y discusiones de habilidades del particular, se han enseñado un rango amplio de habilidades a los padres incluyendo registro conductual, y la institución de fichas en el hogar.

Después de las instrucciones verbales y las discusiones con los padres, el método más frecuentemente usado es dar material a leer, se les da también a los padres manuales, describiendo y dando ejemplos de habilidades de seguimiento, instrucciones, atención diferencial, reforzamiento contingente, aproximación sucesiva, modelamiento y tiempo fuera.

Otros, han utilizado ensayos conductuales y retroalimentación. La mayoría de los estudios han combinado, los métodos de enseñanza descritos anteriormente, casi todos consisten en actividades como: instrucciones, lecturas, discusiones y modelamiento, para ayudar a los padres a identificar la conducta deseada.

Sin embargo son pocos los programas de entrenamiento que han dado la oportunidad, de recibir retroalimentación en cuanto a su capacidad para la realización de sus habilidades, de manera que se ha puesto mayor atención en la traslación de principios conductuales, que en el desarrollo y evaluación de las habilidades actuales de los padres, utilizando modelamiento, práctica guiada, ensayos y retroalimentación.

En cuanto a los trabajos de grupo, estos se han realizado con niños, donde se ha evaluado frecuentemente la efectividad de los paquetes de entrenamiento a padres, usando grupos de padres que tienen niños con problemas homogéneos, principalmente de inquietud. En general el contenido de los programas ha sido enseñar a los padres a identificar o definir una conducta problema, entrenándolos a dar instrucciones, el uso contingente de reforzamiento y con menor frecuencia se ha extendido a las habilidades de solución de problemas y el uso apropiado de tiempo fuera.

Los métodos de entrenamiento a grupos de padres, para poder formular conclusiones acerca de la efectividad de aproximaciones para enseñar habilidades de terapia conductual a los padres, deberá contener un estudio, un cierto número de características, tales como: las conductas que se toman como objetivo en las que son en-

trenados los padres, deben ser definidas y medidas antes y después del entrenamiento, el método de entrenamiento debe ser descrito lo suficiente, de manera que pueda ser distinguido de otros métodos, además que pueda ser aplicado.

Se ha entrenado a madres con niños inquietos, en habilidades de dar mandos, atención contingente y tiempo fuera, con los procedimientos de modelamiento, ensayo conductual y retroalimentación y observaron cambios en la situación del hogar, o sea, que después del entrenamiento, las madres decrementaron su uso inapropiado de instrucciones y dieron más recompensas contingentes. También O'Dell y otros en (1978), encontraron resultados exitosos, con una combinación de técnicas y asignación al azar de los padres a las diferentes condiciones de entrenamiento.

Los trabajos que se han realizado, en México, en las zonas marginadas, se han estructurado, adaptándose a las condiciones de los sujetos (las madres). Estas formas de intervención han utilizado técnicas y combinación de técnicas en varios grupos, como en los trabajos de Vargas, S. (1981), y de un solo grupo, como en Orozco y Salas (1980) y McDoneld y Durban (1981).

SEGUNDA PARTE

CAPITULO V.- REALIZACION DEL TRABAJO DE INVESTIGACION

ENTRENAMIENTO A MADRES EN LA ELIMINACION DE CONDUCTAS INDESEABLES Y ESTABLECIMIENTO DE CONDUCTAS ACADÉMICAS EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

Resumen

El objetivo principal fue transmitir las técnicas y procedimientos de Modificación de Conducta a un grupo de madres, para que fueran capaces tanto de eliminar conductas indeseables como de establecer conductas académicas en sus hijos de edad preescolar.

El grupo se formó con 15 madres y 15 niños (uno de cada madre). Se entrenó a las madres en un paquete de técnicas que incluyó: instrucción, modelamiento, investigación, economía de fichas, reforzamiento social, extinción, tiempo fuera y sobreexposición. Se utilizó un diseño de la forma ABC (línea base, entrenamiento y seguimiento), para la eliminación de conductas indeseables y solamente las dos primeras fases para el establecimiento de conductas académicas.

Los resultados mostraron un cambio significativo, en cuanto a las contingencias que aplicaron las madres después del entrenamiento, tanto en la eliminación de conductas indeseables como en el establecimiento de conductas académicas, teniendo como consecuencia los avances logrados en los niños.

Método

Sujetos

En este trabajo, participaron 15 sujetos (madres), con una edad promedio de 30 años y con tres hijos cada una; 7 sujetos (S) con primaria inconclusa, 5 S con primaria, 1 S con secundaria incompleta y 2 S con secundaria. Estos sujetos no contaban con algún conocimiento sobre los aspectos de entrenamiento al inicio del curso y 15 sujetos (8 niños y 7 niñas) uno de cada madre, con un rango de edad entre los 4 y 5 años.

Escenario

Las sesiones de entrenamiento, se llevaron a cabo en un local de 4X6 m. ubicado en una comunidad de escasos recursos del Distrito Federal; el local se equipó con mesas y sillas infantiles, un escritorio, dos sillones, los cuales se distribuyeron en los dos cuartos adjuntos.

Material

- a) Programas para la eliminación de conductas indeseables y establecimiento de conductas académicas (apéndice B).
- b) Una entrevista (anexo I).
- c) Un paquete de técnicas (anexo II).
- d) Formas de registro y graficación.
- e) Cronómetro, lápices, regla y hojas blancas.
- f) Un pizarroñ.

Evaluación

Se realizó tanto en la escuela como en el hogar.

Directa.- mediante la ejecución correcta de las contingencias determinadas en cada uno de los programas .

Verbal.- los pasos de cada programa.

Indirecta.- mediante el cumplimiento de los objetivos de cada uno de los programas por parte del niño.

Registros.- se utilizaron registros anecdóticos, de ocurrencia y de duración. (anexo IV)

Graficación.- se utilizaron gráficas de barras para la presentación de los datos de las madres y gráficas poligonales, para la presentación de los datos de los niños.

Diseño.- se utilizó un diseño de la forma ABC (línea base, en trenamiento y seguimiento).

Definición y registro de la respuesta (anexo III).

Confiability, se obtuvo para cada sujeto, en cada fase mediante la siguiente fórmula:

$$C = \frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desac.}} \times 100$$

Procedimiento

En el procedimiento se realizaron las siguientes actividades:

- 1.-Entrevista con cada una de las madres, para obtener datos de ella y del niño.
 - Se realizaron registros anecdóticos, con los cuales se seleccionaron las conductas problemáticas, que se presentaron con mayor frecuencia en los niños.
 - Se obtuvo la línea base de las madres únicamente en cuanto a las contingencias que aplicaron ante la presentación de las conductas indeseables (programas del 1 al 5, apéndice B)
 - Se hizo la presentación del programa.
 - Se adicionaron cuatro programas académicos, en beneficio de los niños (programa del 6 al 9, apéndice B).
 - Y se obtuvo la línea base de los niños, con respecto a los programas académicos.

2.-Entrenamiento

En esta fase, se dió entrenamiento a las madres, en la ---

aplicación de contingencias para decrementar las conductas indeseables de los niños y para el establecimiento de repertorios académicos en ellos.

Los programas que se realizaron, tuvieron el siguiente orden de actividades:

- a) Definición de la conducta,
- b) Observación y registro de la conducta,
- c) Análisis y graficación,
- d) Elaboración de un objetivo de trabajo,
- e) Formas de intervención,
- f) Evaluación final.

El entrenamiento de los incisos a, b y e se realizó con todo el grupo y para el entrenamiento de los incisos c, d y f el grupo se dividió en dos. Para entrenar los programas, se utilizó la instrucción, el modelamiento, reforzamiento y retroalimentación.

La mayoría de los programas ocuparon cuatro sesiones, en la primera parte de cada sesión, se dieron las instrucciones y se modeló, hasta que las madres fueron capaces de ejecutar las actividades de cada inciso que conformaron cada programa; en la segunda parte de cada sesión, las madres pasaron a trabajar con su niño, aquí se les administró a las madres reforzamiento social y retroalimentación con respecto a sus ejecuciones.

Al inicio de cada sesión, se pasó lista de asistencia y se les preguntó quién no iba a poder asistir en la siguiente sesión para anotarla en sesión extraordinaria. Al final de cada sesión se explicó la tarea correspondiente, que habrían de realizar durante los demás días de la semana en su casa con su niño. Todas las madres que tuvieron dudas al momento de realizar las actividades, recibieron ayuda de los experimentadores cuando la solicitaron.

Las madres que solicitaron textos para leer, se les recomendó los libros de Patterson y Guillion (1971); Rin y Markle -- (1981); Patterson (1976); Becker (1977), textos mismos que sirvieron para la elaboración de los programas.

El requisito para pasar de un programa a otro, fue que las madres contestaran y ejecutaran en tres sesiones consecutivas cada uno de los pasos de los programas. Las madres que no cumplieron los requisitos de los programas en sesiones ordinarias, participaron en sesiones de reposición, (Tabla #4).

Al final del entrenamiento de los programas de quietud, seguimiento de instrucciones, berrinche, agresión y mala pronunciación, se realizaron los registros en el hogar de la misma forma como se hizo en la fase de línea base, excepto para los programas académicos, los cuales se dieron por terminados, cuando los sujetos cumplieron los requisitos para pasar de un programa a otro, como se mencionó anteriormente.

3.-Seguimiento

En esta fase se volvieron a registrar las contingencias aplicadas por las madres en cuanto a la presentación de las conductas indeseables, para ello se realizó una visita por semana (cuatro durante un mes) y luego otras dos en periodos de 15 días. Esta fase de seguimiento no se realizó con los niños.

Resultados

La confiabilidad promedio obtenida de los registros, en cuanto a la ejecución de las técnicas por parte de las madres en esta investigación fue de 98%.

Los resultados, se presentan mediante un análisis de los datos obtenidos en la línea base, entrenamiento y seguimiento de las madres, en cuanto a las contingencias que aplicaron ante la

presentación de las conductas de : quietud, seguimiento de instrucciones, berrinche, agresión, mala pronunciación. También se presentan los datos de los niños correspondientes a línea base y entrenamiento únicamente.

Los datos de las madres se presentan, mediante el porcentaje de sujetos que aplicaron cada contingencia de los programas en las diferentes fases.

En la línea base de todos los programas, la mayoría de las madres aplicaron contingencias inadecuadas; respecto de la conducta de quietud, el 66% de las madres no prestaron atención al niño cuando estaba quieto, un 20% reforzaba y un 13% administraba consumibles. Al entrenarse las técnicas de reforzamiento social y economía de fichas, se logró incrementar el reforzamiento social a 53% y la entrega de consumibles a 46%; en la fase de seguimiento se incrementó ligeramente el reforzamiento social a 58%, la entrega de consumibles a 33% y sólo un 8% de los sujetos volvió a ignorar al niño (Figura 1 A,B y C).

Con respecto al seguimiento de instrucciones, se observa un fenómeno parecido, no hay atención al niño, cuando él realiza una instrucción, el 73% de las madres pasan inadvertido al niño, sólo un 13% aplicaron reforzamiento social, un 13% daba consumibles; con el entrenamiento se logró que, el 53% de las madres administraran consumibles mediante la economía de fichas, el 33% aplicaron reforzamiento social y un 13% siguió ignorando la conducta, en la fase de seguimiento se observó un incremento en la aplicación de reforzamiento social a 50%, un 33% aplicó consumibles, el 8% ignoró al niño y un 8% aplicó tiempo fuera (Figura 2 A,B y C).

Para la conducta de berrinche, el 66% de las madres regaña o amenaza con pegar al niño si no se calma; un 20% refuerza la

conducta y solamente un 13% la ignora, con el entrenamiento se logró incrementar la extinción, hasta un 73% y un 26% de los sujetos aplicaron Tiempo Fuera (TF) en la fase de seguimiento muestra claramente un incremento en la aplicación de la extinción hasta un 83% y decrementó el porcentaje de madres que aplicó TF, a 8% y un 8% volvió aplicar estímulos aversivos (Figura 3 A,B,C).

En la conducta de agresión, en la línea base, un 60% de las madres aplicaron estímulos aversivos (EA), un 35% reforzaron la conducta y sólo un 6.6% la extinguía, con el entrenamiento, se logró que un 75% de las madres aplicaran sobrecorrección (SC), y un 25% aplicó TF; en la fase de seguimiento, se dió un decremento en la aplicación de SC, llegando a un 66%, un 25% siguió aplicando TF y un 8% de las madres siguió reforzando dicha conducta (Figura 4, A, B y C).

Finalmente, con respecto a la mala pronunciación, se observó que en la línea base el 83% de las madres, ignoró la conducta del niño, un 8% la modeló y un 8% la instigó, con el entrenamiento, el 58% de las madres logró modelar la conducta correcta y el 41% instigó la pronunciación correcta; en la fase de seguimiento se mostraron pequeños cambios, el modelamiento incrementó a 66% y la instigación, se redujo a 38% (Figura 5 A, B y C).

En cuanto a los resultados obtenidos por los niños, en el cumplimiento de los programas, se presentan únicamente los correspondientes a línea base y entrenamiento, tanto de las conductas indeseables como las académicas.

Quiétude.- en cuanto a la quietud presentada por los niños en la línea base durante el tiempo dedicado a hacer su tarea, fue muy baja, 4 sujetos (S), presentaron una duración de 25 segundos, 5 S 30 segundos, 4 S 35 segundos, y 2 S 40 segundos, tiempo que se incrementó con el entrenamiento, donde 4 S lograron permanecer -

sentados haciendo su tarea hasta 6 minutos y 11 sujetos un período de 8 min. (Figura 6).

Seguimiento de instrucciones.- la conducta de obedecer instrucciones estaba en un nivel muy bajo, de una lista que se elaboró con 10 instrucciones para realizarse diariamente, en la línea base 8 S realizaron 3 instrucciones y 7 S realizaron 4 instrucciones, con el entrenamiento se logró que 5 S completaran las 10 instrucciones y 10 S solamente 9 instrucciones (Figura 7).

Berrinche.- Todo el grupo en la línea base, presentó un número considerable de berrinches, 4 S 6 berrinches diariamente, 5 S 7 berrinches, 5 S 8 berrinches y 1 S 9 berrinches, después del entrenamiento se redujeron a 2 berrinches para 3 S, 1 berrinche para 8 S y 4 S ya no presentaron berrinches (Figura 8).

Agresión.-La conducta agresiva, en la línea base se presentó de la siguiente manera: 4 S 6 agresiones diarias, 4 S 7 agresiones, 4 S 8 agresiones y 3 S 9 agresiones; al cumplimiento del programa las madres lograron decrementar las agresiones en sus hijos; 6 S presentaron una agresión, 3 S 2 agresiones y 3 S ya no presentaron agresiones (Figura 9). Nota en este programa, se dieron de baja 3 niños.

Articulación.- En la línea base, se encontró que ningún sujeto pudo pronunciar las palabras con el fonema "d" antes de consonante, con el entrenamiento que dieron las madres, 7 S lograron pronunciar las 10 palabras y 5 S solamente 9 palabras (Figura 10).

Cooperación.- En la línea base se encontró que la conducta cooperativa se presentó en un promedio de 2.4 S y con el entrenamiento, se logró que presentaran la conducta en un promedio de 11.5 S (Figura 11).

Colorear y recortar.- conforme a los datos obtenidos, en la línea base, solamente un promedio de 2.7 sujetos pudieron colo -

rear y recortar, conforme a los requisitos señalados en el programa, con el entrenamiento se logró que los 12 sujetos realizaron la actividad de colorear y recortar (Figura 12).

Discriminación de formas.- En la línea base solamente 3 S contestaron correctamente a una figura y 5 S no contestaron a ninguna. Después de que les madres aplicaron el programa, se logró que todos los sujetos identificaran las 4 figuras geométricas (Figura 13).

Preescritura.- en la línea base, ningún sujeto pudo copiar la lista de palabras y con el entrenamiento, todos los sujetos lograron copiar correctamente la lista de palabras (Figura 14).

Análisis y Conclusiones

Los datos obtenidos en este trabajo, indican un cambio significativo de las madres, con respecto a su trato cotidiano con el niño, ya que cambiaron, incrementaron o decrementaron la aplicación de sus contingencias usuales, logrando cambios en la conducta de sus hijos, además establecieron conductas académicas.

Se cumplió con el objetivo principal; de transmitir los procedimientos y técnicas de Modificación de Conducta a un grupo de madres, de una comunidad de escasos recursos, cumpliendo así con el objetivo del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (Plan de Estudios de la ENEPI, 1976).

En el inicio de este trabajo, se encontró que las madres aplicaban contingencias que estaban manteniendo la presentación de las conductas indeseables (inquietud, desobediencia, berrinche, agresión), las cuales con el entrenamiento, se lograron decrementar y en algunos casos eliminar completamente (Tabla 2).

En el entrenamiento del primer programa a las madres, hubo necesidad de aumentar a seis sesiones ordinarias para el cumplimiento del objetivo, además algunas de las madres realizaron sesiones extraordinarias (Tabla 4). También hubo dificultad para el cumplimiento del programa de prescripción que necesitó cinco sesiones ordinarias, todos los demás se cumplieron en las cuatro sesiones pre determinadas.

Tomando en cuenta, la problemática educativa existente, el desarrollo de este trabajo, llevó a integrar a las madres, como elementos importantes en la educación de sus hijos en la etapa preescolar, administrando estimulación y motivación, cuyas consecuencias serán positivas para su vida académica posterior, Guzmán (1980).

Las madres fueron capaces de aplicar las técnicas entrenadas -

en cada programa, con lo cual cambiaron su comportamiento frente al niño, cuando este presentó conductas problemáticas.

Los cambios logrados por las madres en los niños, no son productos colaterales automáticos de un programa, sino de su procedimiento específico (Kazdin, 1984), considerando estos aspectos, se entrenó a las madres, ya que son ellas las que están dentro del medio en que se mueve el niño, y pudieron llevar a cabo la aplicación de las contingencias con un desvanecimiento gradual, incrementando la demora del reforzamiento (programas, apéndice B).

"En la vida cotidiana las contingencias a menudo no son sistemáticas y las consecuencias de la ejecución son demoradas, si es que se llegan a presentar. Por eso la eliminación gradual de las contingencias es una técnica útil, puesto que prepara al individuo para las condiciones bajo las cuales normalmente va a funcionar, - Kazdin (1984) p.255".

De esta manera se programaron las actividades, donde se fué aumentando gradualmente el requisito para la entrega del reforzamiento. La falla que cometen los padres al no aplicar las contingencias adecuadas, es porque las conductas desviadas o violentas tienen mayor probabilidad de recibir atención en los ambientes cotidianos (la escuela, el hogar) en cambio las deseables no reciben reforzamiento en el medio natural, más bien se aplica un castigo sino se ejecutan las convenientes.

Se considera a los padres como uno de los determinantes primordiales de la conducta del niño, ya que son parte de su medio ambiente inmediato con los cuales interactúa (Capítulo 11), motivo suficiente para que los padres adquirieran habilidades de modificación y asuman la responsabilidad en el manejo satisfactorio de sus hijos, (Ulrich, Stachnik y Mabry, 1976). Las madres modificaron las conductas problemáticas, cambiando las contingencias que aplica

ron al niño, ya que sin darse cuenta, ellas estaban proporcionando el reforzamiento para que tales conductas se mantuvieran. En este trabajo se tuvo éxito mediante los cambios específicos de la conducta de las madres determinados en cada programa; como en el trabajo de Wahler, Winkel, Peterson y Morrison, 1965).

También es importante hacer notar que la madre, tiene una participación primordial, ya que realiza actividades complejas en ambientes y situaciones donde la actuación del profesional se ve restringida por una serie de factores como: la imposibilidad de realizar observaciones directas, manipulación de variables y sobre todo tiempo disponible, motivo por el cual se trató de enfatizar la práctica, más que aspectos teóricos.

Gardner, (1972) dice que el entrenamiento es efectivo si se lleva a cabo bajo una estricta supervisión, junto con la retroalimentación y la orientación de una persona especializada en modificación conductual. Por otro lado Kazdin (1984) menciona que los métodos de discusión e instrucción, no han probado ser muy efectivos para cambiar la conducta y entrenar a los modificadores conductuales. En este trabajo, se trató de evitar lo anterior complementando el entrenamiento con una combinación de técnicas, ya que los programas para las madres facilitaron su aplicación obteniendo resultados satisfactorios.

Aún cuando todavía no existe una definición terminada de lo que es la desprofesionalización, se tienen los elementos suficientes para trabajar con estas comunidades, de escasos recursos; Bernal Brea y Correa, (1979); Ribes (1980); Saligson y Varela (1980); Mares y Hick, (1981), donde el objetivo principal en general es, dar las herramientas necesarias a la comunidad para que solucionen sus problemas, ideas que se van complementando hasta llegar a un proceso recíproco, como lo consideran Mares y Hick (1981), donde --

tanto profesionales como no profesionales conjuguen sus conocimientos para entender mejor su realidad y así poder transformarla. De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la desprofesionalización es una actividad que realiza el psicólogo, con personas de comunidades de escasos recursos, con una diversidad de problemas y además con el firme interés de resolverlos, lo cual requiere introducirse en este campo abierto y analizar conjuntamente su realidad, contando para ello con las técnicas y procedimientos de la psicología conductual, sin límite de práctica.

Es decir que realizar lo anterior desde un nivel institucional es muy restringido y no permite comprobar tales aseveraciones.

Los datos obtenidos, también son importantes en términos de la modificación de conducta, en niños con problemas conductuales, con lo cual se comprobó una vez más lo que mencionan (Rieley, Hart y Reynolds, 1966; O'Leary, 1969) que los padres han servido como agentes de cambio, planeando para ello técnicas y procedimientos de la Psicología Conductual.

Es importante la Modificación de Conducta, ya que se aplica en el ambiente natural, se lleva a cabo el tratamiento, en las situaciones donde la conducta requiere el cambio (la escuela y el hogar), como se realizó en esta investigación, trabajando con no profesionales (las madres) fue una forma efectiva que garantizó el cambio, ya que se alteró la conducta de ambos (madre e hijo).

Al cumplir con el objetivo, las madres adquirieron los conocimientos necesarios, con los cuales ayudaron a sus hijos en la realización de los programas, dando la estimulación adecuada en su medio, haciéndolos responsables de su educación, ya que no depende solamente del maestro, sino que buena parte procede de la interacción familiar, y son los niños que tienen mayor éxito posteriormente. Con esta forma de trabajo, se logró la continuidad escuela-ho-

gar-escuela, lo cual fue posible ya que los experimentadores fueron los maestros de los niños, y las madres con la convivencia diaria tuvieron la oportunidad de preguntar sus dudas respecto del trabajo que debían realizar, al mismo tiempo que los experimentadores tuvieron la facilidad de darse cuenta de los avances logrados en el trabajo con los niños.

Existen muchos trabajos, que han aplicado la Tecnología Conductual, en cuanto al desarrollo del niño, Bijou y Baer (1982); Becker (1977); Patterson (1976) quienes analizan el constante cambio a consecuencia de las interacciones con el medio ambiente de su sociedad característica. Nadie desconoce que la estimulación que reciben los niños en su infancia, ayuda a la formación de sus actividades intelectuales y sociales.

En México, donde los recursos de estas zonas marginadas son insuficientes, es clara la necesidad de que los profesionistas entrenen a las comunidades no sólo en los aspectos educativos, sino en las demás áreas, estos agentes de cambio pueden solucionar una diversidad de problemas que presenta el niño preescolar.

En estas zonas, se han planeado las actividades de acuerdo a las condiciones socioeconómicas y culturales de los sujetos, utilizando formas de intervención, que son técnicas y procedimientos derivados del Análisis Experimental de la Conducta.

En este trabajo se utilizó, un paquete de técnicas (apéndice - II), ya que se ha comprobado, que las combinaciones de estas técnicas son más efectivas, como los resultados reportados por Vargas (1981), quien hizo una combinación de técnicas en diversos grupos, también Orozco y Salas (1980), hizo una combinación en un solo grupo, de la misma manera McDoneld y Durban (1981).

De hecho, solamente para los efectos de comparación, se trabajaría con una sola técnica, ya que en la práctica, la misma exige una

combinación, con lo cual se notó claramente que las madres ejecutaron con éxito sus actividades. En este caso concreto, se utilizó; - instrucción, modelamiento, reforzamiento y retroalimentación, para el entrenamiento.

Los programas, siguieron una serie de pasos, organizados de acuerdo a la situación experimental, lo cual permitió evaluar avances tanto en el salón como en el hogar, esto es lo importante; que el trabajo se haya realizado en la situación natural del niño, ya que es donde se tiene mayor efectividad, muchos investigadores " en vez de cambiar las contingencias defectuosas del medio ambiente natural, alojan a sus sujetos en ambientes artificiales, diseñados para modificar la conducta a través de la extinción, castigo y/e reforzamiento de respuestas que son incompatibles con la conducta indeseable, Wahler, Winkel, Peterson y Morrison (1965), p. 234 ". Es lógico, que los cambios logrados en una situación artificial no serán eficaces en cuanto a su mantenimiento, cuando se incida nuevamente con la situación natural, donde originalmente se presentó el problema.

Es importante este tipo de trabajos, ya que se requiere de un bajo costo y mínimo de recursos humanos, además permite tratar diversos problemas, que no podrían tratarse de manera individual. Aunque para iniciar el trabajo, es necesario considerar los intereses de la comunidad, o grupo al que se hace referencia, de manera que haya una complementación de nuestros objetivos, con los intereses de las madres y de los niños.

Se hizo hincapié en la responsabilidad, que tienen los padres con sus hijos en el aspecto educativo, principalmente durante los primeros años, el hecho de saber que el curso tenía como finalidad que ellas aprendieran a tratar a sus hijos para poder ayudarlos en su educación, lo cual traería como consecuencia un avance académico

y además que las madres con asistencia regular, no tendrían aumento en sus cuotas durante todo el curso, fueron aspectos que las motivaron y animaron, prueba de ello fueron sus participaciones y su asistencia regular al curso. Aunque existen variables que no se pueden controlar tales como: el cambio de domicilio del sujeto 14; embarazo avanzado del sujeto 15, y la mayoría de edad y muchos hijos del sujeto 7, motivos por los cuales abandonaron el curso, al inicio del objetivo # 4.

La participación de las madres, fue reforzada socialmente, con aprobación contingente y retroalimentación en sus ejecuciones.

Se sugiere para trabajos posteriores, que se contemple a los padres como pareja, y trabajar en grupo, ya que se ha tomado únicamente a la madre en la mayoría de las investigaciones, algunas han incluido a los familiares.

Al tener como objetivo, alterar las relaciones de los padres y los hijos, es importante trabajar con las relaciones existentes entre los padres, los cuales cambiarán su comportamiento cotidiano ante la presentación de las conductas problemáticas de sus hijos.

Existen muchos trabajos, como los ya mencionados anteriormente que han tratado de llegar a las comunidades y solucionar los problemas ya existentes, pero se ve la necesidad de buscar formas eficaces para alterar las condiciones medioambientales que causan los problemas, decrementando la probabilidad de ocurrencia de conductas problemáticas, es decir llegar a la prevención.

No se duda que se ha hecho mucho en este sentido, pero hacen falta más investigaciones, que hagan una relación de todos estos trabajos existentes, sus objetivos y finalidades, otros que demuestren la continuidad y su mantenimiento, todo esto encaminado a que se vaya optimizando y ampliando el campo de la desprofesionalización con la aplicación de las técnicas de modificación de conducta.

ANEXO 1

ENTREVISTA

- 1) ¿ Cómo se llama usted ?
- 2) ¿Cuál es su domicilio ?
- 3) ¿ Cuántos años tiene ?
- 4) ¿ Qué estudios realizó ?
- 5) ¿ Cuántos hijos tiene ?
- 6) ¿ Cómo se llama su hijo que inscribió en el Jardín ?
- 7) ¿ Cuántos años tiene ?
- 8) ¿ En casa cómo se porta el niño ?
- 9) ¿ Ha participado en algún curso relacionado en cómo tratar al niño ?

La ejecución correcta de las contingencias, aplicadas por las madres y de manera indirecta, los avances logrados por los niños - es una consecuencia del manejo adecuado de las variables:

- | | |
|------------------------|--------------------|
| a) Instrucción, | e) Instigación |
| b) Modelamiento, | f) Tiempo fuera |
| c) Reforzamiento, | g) Extinción |
| d) Economía de fichas, | h) Sobrecorrección |

a) Instrucción.- Es un estímulo verbal-vocal, ejecutado por el experimentador, en el cual especifica la acción que el sujeto debe realizar.

b) Modelamiento.- Es el aprendizaje por medio de la observación de un individuo a otro (modelo) que se ocupa en cierta conducta. Para aprender de un modelo, el observador no necesita efectuar la conducta ni recibir consecuencias directas por su ejecución.

c) Reforzamiento Social.- Kazdin (1984) dice que los reforzadores sociales, "son los reforzadores que resultan de la interacción interpersonal, tales como la atención, los elogios, la aprobación las sonrisas y el contacto físico, p.136" .

d) Economía de Fichas.- Es un sistema de reforzamiento en el cual se ganan fichas por una variedad de conductas y con las cuales se adquieren diversos reforzadores de apoyo, Kazdin (1984) — p.146 .

e) Instigación.- Es la conducta verbal motora y/o conducta verbal, vocal, dirigida al sujeto con el objeto a la aproximación de la respuesta correcta del niño. "Kazdin (1984) dice que un evento - instigador es el que ayuda a iniciar la respuesta. Las instrucciones, los gestos, la guía física y las señales de modelamiento sirven como instigadores, p. 46-47"

f).- Extinción.- Es un procedimiento por medio del cual se deja de reforzar a una conducta previamente reforzada.

g).-Tiempo Fuera.- El tiempo fuera de reforzamiento es un procedimiento en el cual se retira el acceso, durante cierto período de tiempo al reforzamiento, Kazdin (1984).

h).-Sobrecorrección.- Es un procedimiento de castigo que consiste de dos componentes. Primero, se deben corregir las consecuencias ambientales de la conducta indeseable. Segundo, se deben ejercer o practicar conscientemente las formas correctas de la conducta deseable, Kazdin (1984).

Nota.- En la línea base, se encontró que las madres aplicaban estímulos aversivos, los cuales se determinaron como regaños, amenazas y manazas al niño, cuando emitía conductas agresivas y de berrinche.

→ "Después de que se ejecuta una respuesta se puede aplicar un evento aversivo, tal como un regaño o una paliza. Hay dos clases de eventos aversivos: estímulos aversivos primarios y secundarios o condicionados. Se llama estímulo aversivo primario aquel evento que es inherentemente aversivo. Los estímulos como el choque eléctrico, el ataque físico intenso, las luces brillantes y los sonidos fuertes son estímulos aversivos primarios no se aprenden sus propiedades aversivas y son universales. Los estímulos secundarios o condicionados adquieren sus propiedades aversivas al ser apareados con eventos que ya son aversivos, Kazdin (1984), p. 170" .

Definición y registro de las conductas objetivo.

1.- Instrucción.- La madre tendrá que describir y explicar a los niños en forma verbal, los pasos para la realización concreta de las actividades.

2.- Modelamiento.- consistirá en que la madre modelará o ejecutará frente al niño , la conducta que deberá realizar.

3.- Reforzamiento social.- la madre empleará alagos, caricias, atención en forma contingente a las tareas y actividades que realice el niño.

4.-Economía de fichas.- las madres tendrán que administrar fichas de plástico a los niños en el cumplimiento del requisito en los programas, las cuales intercambiarán al final de cada sesión.

5.-Instigación.- La madre tomará al niño de alguna parte de su cuerpo que sea necesaria para la realización de la actividad. Repetir una instrucción, ayudar verbalmente para que el niño complete la respuesta.

6.-Extinción.- consiste en que la madre deberá ignorar la conducta indeseable del niño.

7.-Tiempo fuera.- Consistirá en que la madre, pondrá a su niño en un lugar solo, durante un tiempo determinado (3 0 4 minutos) , y le dirá; aquí te vas a quedar un momento, por haber pegado a tu hermano, amigo o compañero.

8.-Sobrecorrección.- consistirá, en que la madre obligará al niño a sobar, acariciar o a pedir disculpas a quien ofendió. 4-

Programa _____ Fase _____

Nombre de la madre _____

Nombre del registrador _____

Fecha _____

IZT. 1000483

Explicación y realización de cada uno de los pasos	S E S I O N E S					
	1	2	3	4	5	6
Paso 1						
Paso 2						
Paso 3						
Paso 4						
Paso 5						
Paso 6						

✓ Ocurrencia de respuesta correcta.
 × Ocurrencia de respuesta incorrecta.

Paso 1.- Definición de la conducta.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta.

Paso 3.-Análisis de los datos.

Paso 4.-Planteamiento del objetivo.

Paso 5.-Formas de intervención.

Paso 6.-Evaluación final.



U.N.A.M. CAMPUS
 IZTÁCALA

Forma de registro, utilizada para la evaluación de los pasos en cada programa .

Apéndice A : Forma de registro, utilizada para obtener --
los datos de, línea base, entrenamiento y se-
guimiento.

Fase _____ Sesión número _____	
Nombre de la madre _____	
Nombre del registrador _____	
Hora inicial _____ Hora final _____ Fecha _____	
Conducta	Lo que hace la madre ante cada una de las conductas
QUIETUD	
Seguimiento de Instruc.	
Berrinche	
Agresión	
Mala promn- ciación.	

Código conductual

I = Instigación

Rs= Reforzamiento social

RF= Reforzamiento físico

M = Modelamiento de la
conducta

EXT = Extinción

EA = Evento aversivo

TF = Tiempo fuera

SC = Sobrecorrección

Apéndice B : Desarrollo de los programas

Programa de quietud

De los comentarios en grupo, acerca de la quietud, obtuvimos la siguiente definición:

Paso 1.- Definición de la conducta de quietud. En este caso, la quietud la definimos como la conducta de permanecer sentado en la mesa haciendo su tarea.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta. Se hará en el tiempo dedicado a su tarea, ya que es de interés general, que el niño permanezca quieto el tiempo necesario para realizar su tarea. Para hacer este registro, usted le dará la instrucción, "sientate aquí y haz tú tarea", y anotará el tiempo que permaneció sentado haciendo su tarea, si se levanta o se pone a realizar otras cosas, no le dará nada (si no terminó su tarea, la hará en el salón al día siguiente). Vea hoja de registro # 1.

La instrucción, la dará usted al niño, sólo una vez al día, se hará varios días, hasta cuando observe que su niño permanece quieto el mismo tiempo en tres sesiones consecutivas terminará sus registros.

Paso 3.- Una vez realizados sus registros, con el requisito anterior, graficará esta duración diaria. Ver gráfica # 1.

Paso 4.- Una vez que ya graficó y analizó el tiempo que su niño permanece haciendo su tarea, cuando usted se lo ordena, y descubre que no es el tiempo suficiente para terminar su tarea, se planteará un objetivo, es decir que la ayuda que usted le va a proporcionar al niño tenga una finalidad.

En este programa, ¿cuál es su objetivo? Que mi niño sea capaz de permanecer quieto el tiempo necesario para hacer su tarea.

Paso 5.- Forma de intervención. Una vez elaborado su objetivo, empezará usted a trabajar con su niño de la siguiente manera:

- a) Si el niño obedece la indicación que usted le dá, y se pone a realizar su tarea, usted le prestará atención y lo alabará diciendo; "muy bien", "que niño tan lindo", o de la forma en que acostumbra alabarlo.
- b) Pero, si el tiempo que permanece sentado haciendo su tarea es muy corto, y no es suficiente para que termine su tarea, hablará usted con su niño y llegarán a un acuerdo. Usted le dirá: "mira por cada ___ minutos que permanezcas sentado haciendo tú tarea ganarás una ficha. Cuando completes diez fichas, te las cambiaré por un - (dulce, carrito, un soldadito, un globo) o por algo que usted le prometa, y que de antemano sabe que le gusta a su niño.
- c) Le dirá usted, ahora vamos a empezar. "Siéntate aquí y haz tú tarea", no te levantes, cada vez que se cumplan los ___ minutos, yo te daré la ficha.
- Si, te levantas antes de que te dé la ficha, o te pones a hacer otra cosa, no ganarás la ficha y tendrás que volver a empezar.
- d) Cuando ya haya cumplido el requisito de tiempo y en el periodo posterior no siga la indicación, y se ponga a realizar otras actividades, le recogerá una de las fichas ganadas y le dirá "has perdido una ficha por que te pusiste a hacer otras cosas, o te levantaste antes del tiempo acordado, ahora ven y sigue con tú tarea para que la recuperes y ganes más, recuerda que tienes que completar diez fichas, para que hagamos el intercambio.
- e) Cuando observe que su niño, cumple con facilidad el requisito de tiempo para ganar una ficha, le aumentará el requisito de tiempo de manera gradual, hasta lograr el tiempo necesario para terminar su tarea.
- f) Cuando observe que su niño, ya es capaz de permanecer haciendo su tarea, hasta terminarla, dará por terminado su objetivo.
- g) Además de darle la ficha, dará usted al niño atención, diciéndole

palabras como las siguientes: "muy bien", "estas haciendo una tarea muy bonita", "así me gusta que seas un niño trabajador", etc.

Paso 6.- Evaluación final. Después de haber trabajado y observado - que su niño ha sido capaz de cumplir el requisito de tiempo, para la realización de su tarea, dará usted por terminado su programa, y en los días siguientes volverá usted a hacer sus observaciones y registros como se indica en los pasos 2 y 3, en dicha gráfica podrá ver - incrementos de quietud logrados en su niño.

Material.- Hojas de registro, hojas de graficación, reloj con segundero, lápices, fichas de plástico, reforzadores (carritos, dulces, - globos), útiles escolares (cuadernos de tareas, lápiz, goma, sacapuntas).

Registro # 1

Programa _____ Fase _____

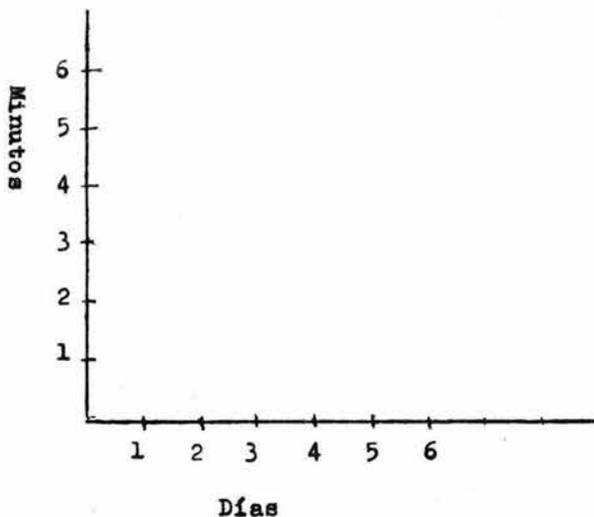
Nombre del niño _____

Nombre del registrador _____

Fecha _____

Días	1	2	3	4	5	6	...
Tiempo							

Gráfica # 1



Gráfica # 1 .→ Esta gráfica muestra el tiempo que -
permanece el niño sentado haciendo su tarea, en ca-
da uno de los días.

Programa de seguimiento de instrucciones

De los comentarios a nivel grupal respecto de la obediencia, -
obtuvimos la siguiente definición.

Paso 1.- Definición de la conducta de obediencia. La conducta de obediencia, consiste en que, el niño siga las instrucciones que se le dan, haciendo en un tiempo no mayor de 5" lo que se le ordena.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta de obediencia. Usted deberá registrar durante varios días, la obediencia en su niño, para obtener un mismo número de obediencias en tres días consecutivos. Este registro, lo hará usted durante el día, cada una de las actividades que le corresponda realizar a su niño en casa, las anotará en su hoja de registro (ver hoja de registro # 4.). Al lado de cada instrucción anotará usted una (✓) si el niño obedece la instrucción, y una (X) si el niño no obedece la instrucción.

Notas.- Considerará usted como una respuesta de obediencia; cuando el niño responda correctamente ante cualquier instrucción, en un tiempo no mayor de 5".

- Solamente una vez dará usted al niño, la indicación correspondiente.

En este paso, obedezca el niño o no obedezca usted no le dirá nada.

Paso 3.- Análisis y graficación de la conducta de obediencia. Una vez que usted ya hizo sus registros, graficará usted sus datos, - como se muestra en la gráfica # 4.

Paso 4.- Elaboración de su objetivo. Después de graficar y analizar sus datos, se planteará usted un objetivo. Anótelo : Que mi hijo, sea capaz de realizar la lista de instrucciones .

Paso 5.- Formas de intervención. Elaborado su objetivo, pasará us

ted a realizar las siguientes actividades para el cumplimiento de dicho objetivo.

PRIMERO. La primera forma de intervención que usted va a realizar para lograr su objetivo será un sistema de puntos.

Este sistema de puntos es necesario que ambos padres lo entiendan y manejen para que haya una mayor efectividad en el incremento de la conducta de obediencia.

Ambos padres, platicarán con el niño, le dirán, "mira _____ hemos observado que tú eres bueno y obediente, pero queremos que seas más obediente".

Te voy a explicar el juego que haremos, tú vas a ganar un punto - por cada vez que obedezcas una orden mía o de tú papá. Por ejemplo: si te digo "ven a desayunar por favor", y lo haces ganarás un punto. - Mira en esta hoja voy a anotar los puntos que te ganes- (esta hoja la pondrá usted en el mismo lugar diariamente, - utilizará usted una hoja para cada día, esta hoja contendrá las actividades, que el niño tiene que realizar diariamente.

Al empezar el juego me dirás que es lo que deseas obtener a cambio de los puntos que ganarás, al finalizar el día yo te daré lo que me pediste.

Contará usted los puntos ganados, y le dirá usted, hoy por (2,4,6, 8,) puntos ganados, te voy a dar lo que me pediste, para mañana - tendrá que ser un número mayor de puntos, para que hagamos el intercambio.

Notas:

1.- El niño que es desobediente, se mostrará muy rebelde al principio, y tratará de desviar la platica, usted no hará caso y se - mostrará firme en lo que está haciendo.

2.- Todo lo que el niño diga deberá usted ignorarlo, (por que algunas veces los niños dicen: "yo no quiero puntos, ni me intere--

san", etc.).

3.- Empezará usted alabando todas las aproximaciones de obediencia que muestre el niño. Y hará usted el intercambio por los puntos - que gane.

4.- No olvide darle las gracias y sus puntos inmediatamente.

SEGUNDO.- Si su niño se muestra agresivo e indiferente a las ordenes que se le dan. Le va usted a decir, mira he notado que cada día obedeces más y eso me gusta mucho, pero todavía se te olvida obedecer, de ahora en adelante - te irás al cuarto 5' - cada vez que se te olvide obedecer.

Paso 6.- La evaluación final la hará usted utilizando la misma - hoja de registro que utilizó en el paso 2., anotará usted las actividades que fueron cumplidas diariamente. Este registro lo hará usted, hasta que observe un mismo número de obediencia, en tres - días sucesivos.

Material.- Forma de registro con la lista de actividades a realizar, forma de graficación, hojas para el sistema de - puntos, y los reforzadores físicos para intercambiar - los puntos, (dulces, carritos, pelotas, etc.).

Registro # 2

Programa _____ Fase _____

Nombre del niño _____

Nombre del registrador _____

Fecha _____

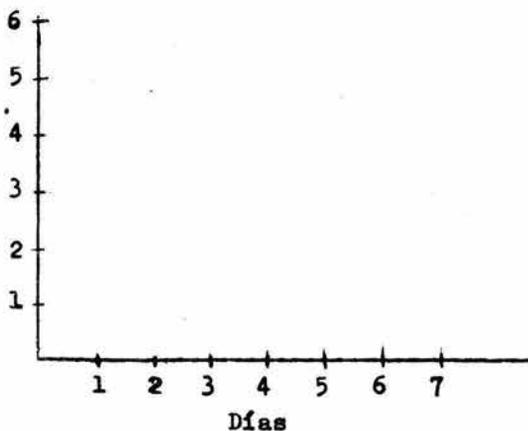
DIA # I

Instrucciones	Respuesta
I.-	
2.-	
3.-	
4.-	
5.-	

✓ Si obedece

X No obedece

Gráfica # 2



Gráfica # 2.- Esta gráfica muestra el número de veces que el niño obedece, en cada uno de los días.

Programa para eliminar el berrinche

De los comentarios a nivel grupal, acerca de la conducta de berrinche, que presentan sus hijos, obtuvimos la siguiente definición.

Paso 1.- Definición de berrinche. Es la conducta de tirarse al piso, patear, llorar y gritar acompañada de movimientos de las manos.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta de berrinche. En este paso usted deberá registrar, durante el tiempo necesario para obtener una cierta estabilidad en la presentación de los berrinches, que su niño hace cada día, anotando en la hoja de registro # 2, los datos siguientes:

- a) ¿Qué es lo que provocó el berrinche?
- b) ¿Cómo se presenta el berrinche en su niño?
- c) ¿Qué hace usted, cuando se presenta el berrinche?

Dará usted por terminados sus registros, cuando el niño presente el mismo número de berrinches en tres días consecutivos.

Paso 3.- Análisis y graficación de los datos. Una vez que haya realizado sus registros y obtenido la estabilidad mencionada anteriormente, graficará el número de berrinches por día, conforme a la gráfica # 2. Analizará dichos resultados y se planteará un objetivo.

Paso 4.- Elaboración de un objetivo. Una vez que ya graficó usted y analizó sus datos, se planteará un objetivo, es decir que la ayuda que usted le proporcione sea concreta.

¿Cuál es su objetivo, para este programa? Que el niño ya no presente berrinches.

Paso 5.- Formas de intervención. Una vez elaborado su objetivo, pasará usted a realizar las siguientes actividades para el cumplimiento de su objetivo.

PRIMERO.- Si el niño presenta un berrinche, y usted se da cuenta de que el berrinche es mantenido, por la atención que le presta usted o sus demás familiares (papá, hermanos, tíos, primos, etc.), en -

Este caso deberá usted quitar toda clase de atención al niño, es decir, lo ignorará. Usted seguirá realizando sus actividades, ignorándolo por completo. Una vez que haya terminado su berrinche y que esté realizando otras actividades, será el momento en que usted le preste atención, alabándolo, diciéndole, "que bonito estas jugando", "que bonito te ves cuando no lloras" o "me gusta mucho que seas así", etc.

Si observa que ésta forma de alabar conductas diferentes al berrinche, sirve para disminuirlos, la seguirá aplicando, sino hará lo siguiente:

SEGUNDO.- El papá y la mamá se pondrán de acuerdo para trabajar y platicarán con su niño; le dirán: "mira a tú papá y a mí, nos molesta mucho, que cuando te negamos algo, o tus hermanos te quitan algo, tú empiezas a llorar, a correr y a gritar; ya estás grandecito y puedes hacer muchas cosas que a nosotros nos gustan. Sabemos, que tú puedes ser diferente y te vamos a ayudar". De ahora en adelante, cada vez que hagas un berrinche te llevaremos a... (un lugar destinado, el cual deberá estar libre de peligros y cosas que puedan entretener al niño; como juguetes, libros, televisión, o personas). Y cuando hayas terminado tu berrinche, entonces yo te hablaré para que salgas del lugar destinado.

Notas.- El padre y la madre platicarán con el niño, para que ambos tengan presente la forma en que se está trabajando con el niño.

- Seguirá realizando sus registros diariamente, anotando la primera o segunda forma de intervención, hasta cumplir su objetivo.

Paso.6.- Evaluación final. Cuando usted observe que la conducta ya ha disminuido de acuerdo a su objetivo planteado, con la misma hoja de registro, hará sus anotaciones hasta observar una cierta estabi-

lidad en la presentación de la conducta, en tres días consecutivos. Estos datos los graficará y le servirán para compararlos con la pre-evaluación.

Material.- Hojas de registro, hojas de graficación y lápices.

Registro # 3

Programa _____ Fase _____

Nombre del niño _____

Nombre del registrador _____

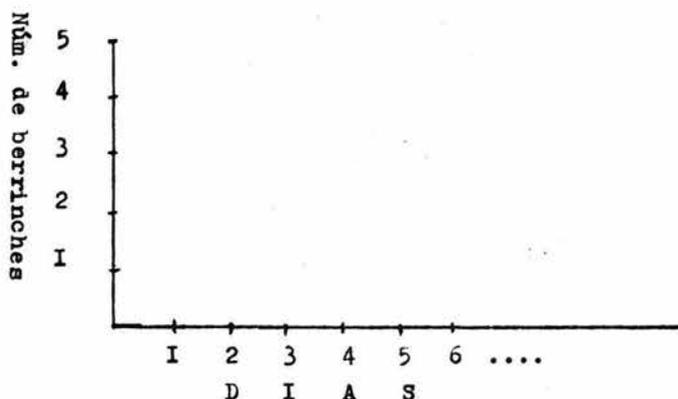
Fecha _____

DIA # I

Núm. de veces	¿qué provocó el berrinche?	¿cómo se presenta el berrinche?	¿qué hace usted cuando se presenta?
I			
2			
3			

etc.

Gráfica # 3



Gráfica #2.- Esta gráfica muestra el número de berrinches, que presenta el niño en cada uno de los días.

Programa para eliminar la agresión

De los comentarios, a nivel grupal acerca de la conducta de -- agresión obtuvimos la siguiente definición:

Paso 1.- Definición de la conducta de agresión. La agresión incluye conductas como: empujar, pegar, patear, morder, escupir, decir groserías y pellizcar.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta de agresión. Usted registrará durante el día, las veces que su niño se muestra agresivo, - hasta que observe el mismo número de agresiones en tres días consecutivos, su hoja de registro deberá contener los siguientes datos:

- a) qué es lo que provocó la agresión,
- b) cómo se presenta la agresión en su niño,
- c) qué hace usted, cuando se presenta la conducta de agresión en su niño. (ver hoja de registro # 4).

Paso 3.- Análisis y graficación de datos. Después de que haya usted realizado las observaciones, los días necesarios para obtener el mismo número de agresiones en tres días consecutivos, graficará y analizará estos datos. (ver gráfica # 4).

Paso 4.- Una vez que ya graficó y analizó sus datos, se planteará - usted un objetivo, para trabajar con su niño en cuanto a su conducta agresiva.

¿Cuál es su objetivo, en éste programa? Que mi niño reduzca sus agresiones al menos en un 85 %. X

Paso 5.- Formas de intervención. Una vez elaborado su objetivo, pasará usted a realizar las siguientes actividades para el cumplimiento del mismo.

PRIMERO.- Cuando su niño se encuentre conviviendo con otros niños - presentando conductas adecuadas como: jugar, platicar, o acariciar a otro niño, lo alabará usted diciéndole: "que niño tan lindo", "así me gustas", etc., puede usted acompañar estas palabras con un beso o

una caricia. Siempre que el niño conviva adecuadamente con otros niños, usted lo alabará.

SEGUNDO.- Otra de las formas para eliminar la agresión, es la instrucción. Por ejemplo, cuando su niño agrede a otro niño (lo muerda, empuje, le diga groserías, etc.), si la forma en que lo hace no es peligrosa, usted le dirá; "no lo muerdas", "no le pegues", "no digas eso", según sea el caso. Le repetirá usted la instrucción dos veces seguidas, si el niño no hace caso, hará usted lo siguiente:

TERCERO.- Tomará usted al niño del brazo con delicadeza, pero a la vez con determinación, y lo pondrá usted en un lugar solo, y le dirá usted, "aquí te vas a quedar un momento", (4 minutos) por haber (pegado, mordido, etc.) a tu amigo, hermano, compañero, etc. Lo regresará usted del lugar en que lo puso cuando haya transcurrido el tiempo que usted determinó, o también lo regresará usted si sospecha que el hecho de estar solo le resulta agradable.

CUARTO.- También, puede hacer lo siguiente: Cuando su niño agrede a otro niño, le va usted a decir; "mira como le pegaste al niño ahora tendrás que sobarlo, y acariciarlo porque le está doliendo, si no quiere el niño usted le tomará su mano y lo hará que lo sobe. Si le dice groserías deberá pedirle disculpas. Esta forma de intervención, es útil, y se puede poner en práctica, cuando se va al mercado o se esté de visita en otra casa.

Paso 6.- Evaluación final. Cuando usted observe que la conducta ha disminuido, o se ha eliminado, de acuerdo a su objetivo, graficará sus datos, como se indica en los pasos 2 y 3, y hará su comparación.

Material.- Hojas de registro, hojas de graficación, lápices.

Registro # 4

Programa _____ Fase _____

Nombre del niño _____

Nombre del registrador _____

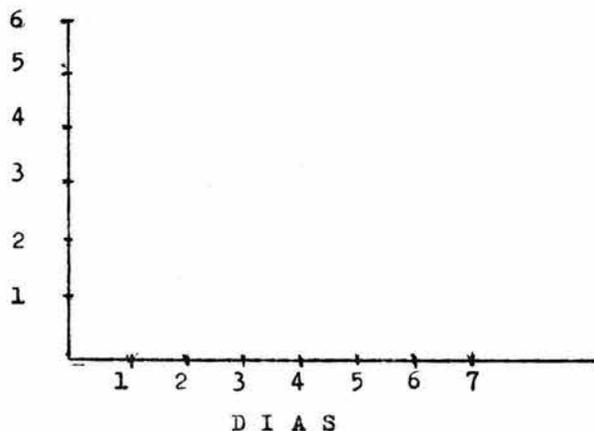
Fecha _____

DIA # 1

veces al día	¿Qué provocó la agresión?	¿Cómo se presenta la agresión en su niño?	¿Qué hace usted cuando se presenta la agresión?
1.-			
2.-			

etc.

Gráfica # 4



Gráfica # 4.- Esta gráfica muestra el número de agresiones que se presentan cada día.

Programa de cooperación

De los comentarios en grupo, acerca de la conducta cooperativa, obtuvimos la siguiente definición:

Paso 1.-Definición de la conducta cooperativa. Es la actividad que realizan dos o más niños, para obtener un fin común, por ejemplo - ambos jugar la pelota, iluminar una lámina, etc.

Paso 2.-Observación y registro de la conducta cooperativa. Observará usted al niño durante varias sesiones, de manera que pueda determinar su grado de ejecución.

Para realizar lo anterior, sentará a su niño junto con otro niño, de manera que puedan realizar la actividad conjuntamente. Para efecto de práctica en el salón de clase será con un compañero - pero en casa , será con otro hermano.

Les dará usted el material; una cartulina con un dibujo grande para iluminar y un solo juego de crayolas, de manera que tengan la posibilidad de intercambiar colores, y les dirá " con estos colores quiero que pinten o iluminen este dibujo".

Mientras los niños iluminan, usted va a observar y a registrar, la conducta cooperativa . En este momento no le dirá instrucción alguna al niño, solamente registrará si se presentan o no las siguientes conductas:

-Es capaz de iluminar con los colores facilitados, pidiendo a su hermano el que necesita, además es capaz de prestar el color o los colores a su hermano ,

Paso 3.-Análisis y graficación de la conducta cooperativa. Una vez que ya realizó sus registros, los graficará sus datos conforme a la gráfica número 5 .

Paso 4.- Elaboración de sus objetivo.- Que mi niño, sea capaz de trabajar en equipo.

Paso 5.-Pasará usted a trabajar con los niños para lograr el objetivo planteado. En este caso les dirá ;" van a iluminar este cuadro", van a utilizar únicamente este juego de crayolas, cuando las necesiten, tendrán que pedir las, y el que la tenga deberá prestar-

la. Si el cuadro es iluminado por los dos cumpliendo el requisito-predeterminado, ganarán: un chocolate, salir a la calle, ver la televisión, o alguna otra que ellos soliciten. Todas las conductas - cooperativas durante la realización, las alabará usted nombrando a a cada niño por su nombre, " muy bien", " así debes trabajar siempre, "qué bonito niño".

Evitará conductas inadecuadas como: arrebatarse los colores, invadir el área o lugar donde está pintando el compañero, evitará - las agresiones físicas o verbales, diciendo al niño, " eso no se - hace".

Alabará al niño por cualquier cosa que se parezca a lo que usted le está pidiendo. Solamente recibirán recompensa, o lo que - ellos pidieron, cuando los dos hayan presentado las conductas cooperativas.

Paso 6.- Evaluación final. De la misma como se hizo al principio - volverá usted a observar a los niños durante varias sesiones, hasta que observe que se cumple con los requisitos de la conducta cooperativa al menos en tres sesiones consecutivas .Sin instrucción.

Material: Cartulina con el dibujo, crayolas, hojas de registro, hojas de graficación.

Forma de registro #5

Programa _____		Fase _____							
Nombre del niño _____									
Nombre del registrador _____									
Fecha _____									
Número de sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8 ...	
Es capaz de iluminar, pide y presta las crayolas									

- ✓ realiza la conducta cooperativa.
 X no realiza la conducta.

Programa de articulación.

De los comentarios a nivel grupal, acerca del problema de articulación, obtuvimos la siguiente definición:

Paso 1.- Definición de la conducta de articulación. La articulación se refiere a los movimientos que se hacen con la boca durante la producción de sonidos.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta. Esta parte constará de dos fases:

Fase. 1 : Detección. En el momento dedicado a trabajar con su niño, lo primero que va usted a hacer es, sentar al niño frente a usted, para aplicarle la prueba de articulación (# 1.), en la forma indicada, después observará usted en qué palabras el niño tuvo problemas, y elegirá usted uno de los fonemas que el niño no pudo pronunciar. Elegido el fonema, aplicará usted la prueba adicional de articulación (# 2.), con el fin de averiguar en qué posiciones de la palabra presenta dificultades el fonema.

- Al terminar de aplicar cada prueba, sacará usted el porcentaje de respuestas correctas, (como se explicará más adelante).

Fase. 2 : Preevaluación. En esta fase seleccionará usted una lista de diez palabras que contengan el fonema problema en las condiciones en las que ocurre (al principio, en medio, o al final). (ver lista de palabras.)

- Al final sacará usted el porcentaje de respuestas correctas.

Paso 3.- Análisis y graficación de los resultados. Después de obtener los porcentajes de la prueba adicional de articulación (# 2.), graficará usted los resultados, mediante una gráfica de barras, que muestre los fonemas que domina el niño y los fonemas donde tuvo problemas.

Una vez obtenidos los resultados pasará usted a entrenar el fonema o los fonemas en donde haya tenido problemas el niño, empezando por el fonema más sencillo.

Después haber analizado los resultados de las pruebas de articulación, pasará usted a la elaboración de su objetivo.

Paso 4.- Elaboración de su objetivo. En este caso su objetivo será: Que el niño sea capaz de reproducir correctamente el fonema " d " , en las diez palabras entrenadas, al menos en un 90%.

Paso 5.- Formas de intervención. Una vez elaborado su objetivo, empezará usted a trabajar con su niño de la siguiente manera:

Pase I : Entrenamiento en Control Motor.

En primer lugar se sentarán usted y el niño frente a frente, de manera que el niño pueda ver bien los movimientos que hace usted con la boca. En seguida mostrará usted el ejercicio que el niño tiene que imitar. Cuando el niño haga bien el ejercicio, lo recompensará usted, diciéndole "muy bien", "eso es", también puede usted acariciar lo y sonreírle.

-- Los ejercicios que tienen que hacer usted y el niño son los siguientes:

- I.- Abrir y cerrar la boca.
- 2.- Aspirar y espirar con la boca, lenta y rápidamente.
- 3.- Aspirar y espirar con la nariz.
- 4.- Soplar sobre trozos de algodón.
- 5.- Apretar, meter y arrugar los labios.
- 6.- Morder el labio inferior o el superior.
- 7.- Sacar y meter la lengua, lenta y rápidamente.
- 8.- Sacar la lengua y moverla hacia arriba, hacia abajo, a la izquierda y a la derecha.
- 9.- Tocar los dientes y el paladar con la punta de la lengua.
- 10.- Empujar las mejillas con la lengua.
- II.- Mover en círculo la lengua sobre los labios.
- 12.- Inflar y desinflar las mejillas, ambas a la vez y una por una.

Los ejercicios anteriores los deberá hacer el niño diariamente, antes de pasar a la pronunciación del fonema problema y de las diez palabras. Al terminar los ejercicios pasará usted a la siguiente parte.

Fase 2.- Producción del fonema " d " . En primer lugar le pedirá usted al niño que coloque la lengua entre los dientes, y le mostrará usted como debe hacerlo (exagerando un poco), le dará usted el espejo para que se observe, y vea si lo está haciendo igual que usted, en caso de que el niño no pueda colocar los dientes, lo ayudará con el abatelenguas. Cuando el niño pueda hacer esto le pedirá usted que sople.

- Con los dedos índice y pulgar oprimirá usted suavemente las mejillas del niño contra las coronas molares, cuando articule el fonema, impidiendo en esa forma la salida lateral del aire.

-Hará usted que el niño pronuncie la vocal " a ", y sin dejar de hacerlo, colocará la punta de la lengua en la posición correspondiente a la " d ", en la siguiente forma:

a - d - a - d - a - d

- Después pasará usted a la pronunciación de las diez palabras elegidas, pronunciando tres veces cada palabra, cada día.

Cuando el niño pronuncie correctamente la palabra en tres días seguidos, se terminará con esa palabra, y cuando pronuncie correctamente todas las palabras se dará por terminado el entrenamiento.

Paso 6.- Evaluación final. Le presentará usted de nuevo las diez palabras de la preevaluación, y sacará usted el porcentaje de respuestas correctas. Si el porcentaje es de 90% o 100%, dará usted por terminado su entrenamiento de estas palabras.

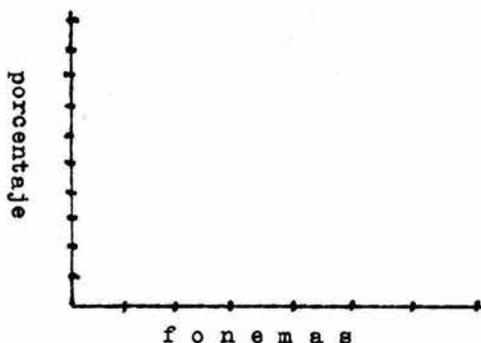
Material.- un espejo, abatelenguas

- pruebas de articulación (# 1 y #2).
- lista de palabras.
- hojas de registro y hojas de graficación.

Registro # 6

Programa _____ Fase _____	
Nombre del Niño _____	
Nombre del registrador _____	
Fecha _____	
Palabras con el fonema "d", antes de consonante	sesiones por día
advierto	
admite	
adjunto	
adjura	
adjudicar	
adyacente	
admirable	
admiral	
admiración	
advertencia	

Pronunciación correcta
Pronunciación incorrecta



Gráfica del porcentaje de respuestas, en cada fonema.

Prueba de articulación # 1

Para que usted encuentre qué letras no puede pronunciar su niño. Usted le dirá, " vas a repetir lo que te voy a decir ", le repetirá dos veces cada una de las palabras. Si el sonido emitido - por el niño es correcto, anotará ud, una palomita. Si el sonido - no es correcto, anotará al lado de cada palabra el sonido emitido por el niño.

1.- Mamá	(m,a)	18.-Ir	(r,al final)
2.-Pepe	(p,e)	19.-Tres	(t,tr)
3.-Baba	(b/v)	20.-Abre	(br)
4.-Oso	(s,o)	21.-Costra	(str)
5.-Dedo	(d)	22.-Greo	(kr)
6.-Mu	(u)	23.-Este	(st)
7.-Peo	(f)	24.-Asco	(S,k)
8.-Gato	(g)	25.-Tito	(t,al principio)
9.-Juan	(j)	26.-Niño	(ñ)
10.-Casa	(k)	27.-Blanda	(bl)
11.-Poco	(k, entre vocales)	28.-Chango	(ch,al principio)
12.-Lalo	(L, al principio y entre vocales)	29.-Cacha	(ch,entre voc)
13.-Sol	(S, al principio y L al final)	30.-Cedro	(dr)
14.-Nene	(N,al principio y entre vocales)		
15.-Río	(rr, al principio)		
16.-Perro	(rr, entre vocales)		
17.-Aro	(rr, entre vocales)		

Fonema "D" al principio	Buena Pron.	Pron. Aprox.						
das	Pedro		Fon. "r"				alacrán	
daba	brama		A. de				gracias	
dama	adjunto		Con.				prado	
diré	D. de		árbol				tropa	
debe	Con.		nierva				costra	
duro			arco				entra	
dice	manda		horca				enfria	
dale	vende		arde				prisa	
dile	forda		sordo				tronco	
dona	sordo		orfeo				hombre	
deja	arde		órgano				abre	
doy	mundo		carga				grioso	
duda	balde		virgen				crystal	
	soldado		verja				creo	
<u>Entre Voc.</u>	Magda		burla				fon.	
			Carlos				"r" al	
hada	Fon. "r"		firme				final	
pida	entre		forma					
pude	Voc.		carpa				platicar	
suda			cuerno				comer	
modo	cara		carne				hacer	
mudo	toro		turno				botar	
seda	caro		marzo				decir	
soda	veré		fuerza				tomar	
lado	diré		fiato				mover	
nada	dorado		muerto				sudor	
	furia						venir	
<u>Antes de Con.</u>	loro		D. de				color	
	duro		Con.				sur	
advierto	aro		brazo					
admite			Pedro					
madre								

Programa de colorear y recortar.

De los comentarios a nivel grupal, acerca de las conductas de colorear y recortar, obtuvimos las siguientes definiciones:

Paso 1.- Definición de las conductas:

Colorear.- Es cubrir o rellenar con el color las figuras, sin salirse de las líneas indicadas.

Recortar.- Es coger correctamente las tijeras, abriendo y cerrando, presionando sobre el papel, sobre las líneas indicadas, sin morder el papel.

Paso 2.- Observación y registro de las conductas. Preevaluación:

Colorear.- Le dará usted al niño una hoja con figuras y los colores necesarios, y le dirá usted, "vas a colorear este dibujo", (indicándole con qué colores).

- Observará usted el dibujo, y lo tomará usted como correcto, si cumple los siguientes requisitos:

- Si está coloreado con los colores indicados.

- Si están las figuras totalmente coloreadas y sin salirse de sus límites.

Recortar.- Le dará usted al niño una hoja con las figuras y las tijeras, y le dirá usted, "vas a recortar estas figuras".

La respuesta será correcta si:

- Al niño coge correctamente las tijeras, y recorta las figuras sobre las líneas indicadas, y sin morder el papel.

Paso 3.- Análisis de los resultados. En la preevaluación, observará usted, tanto el coloreado como el recortado, y verá usted si se cumplieron los requisitos para que la respuesta fuera considerada correcta; si no se cumplió algún requisito en el coloreado o en el recortado, pasará usted a la parte de entrenamiento correspondiente.

Paso 4.- Para inicial el entrenamiento lo primero que hará usted será elaborar su objetivo. En este caso su objetivo será: Que el niño sea capaz de colorear las figuras con los colores indicados y sin

salirse de las líneas; y que sea capaz de recortar las figuras sin salirse de las líneas y sin morder el papel.

Paso 5.- Desarrollo de las actividades para el cumplimiento del objetivo.

Primero.- Le dará usted al niño una hoja con las figuras y los colores necesarios, y le dirá usted, "vas a colorear este dibujo", señalándole de las líneas, y:

- Le mostrará usted con el color el área que tiene que colorear.
- En caso de que el niño se salga de las líneas indicadas, lo ayudará usted guiándole la mano, y diciéndole como debe hacerlo.
- En caso de que el niño coloree bien y sin salirse de las líneas, le dirá usted, "muy bien", " ¡ Que bonito ! " (acompañando estas palabras con una sonrisa o con una caricia).

Segundo.- Cuando el niño haya terminado de colorear las figuras.

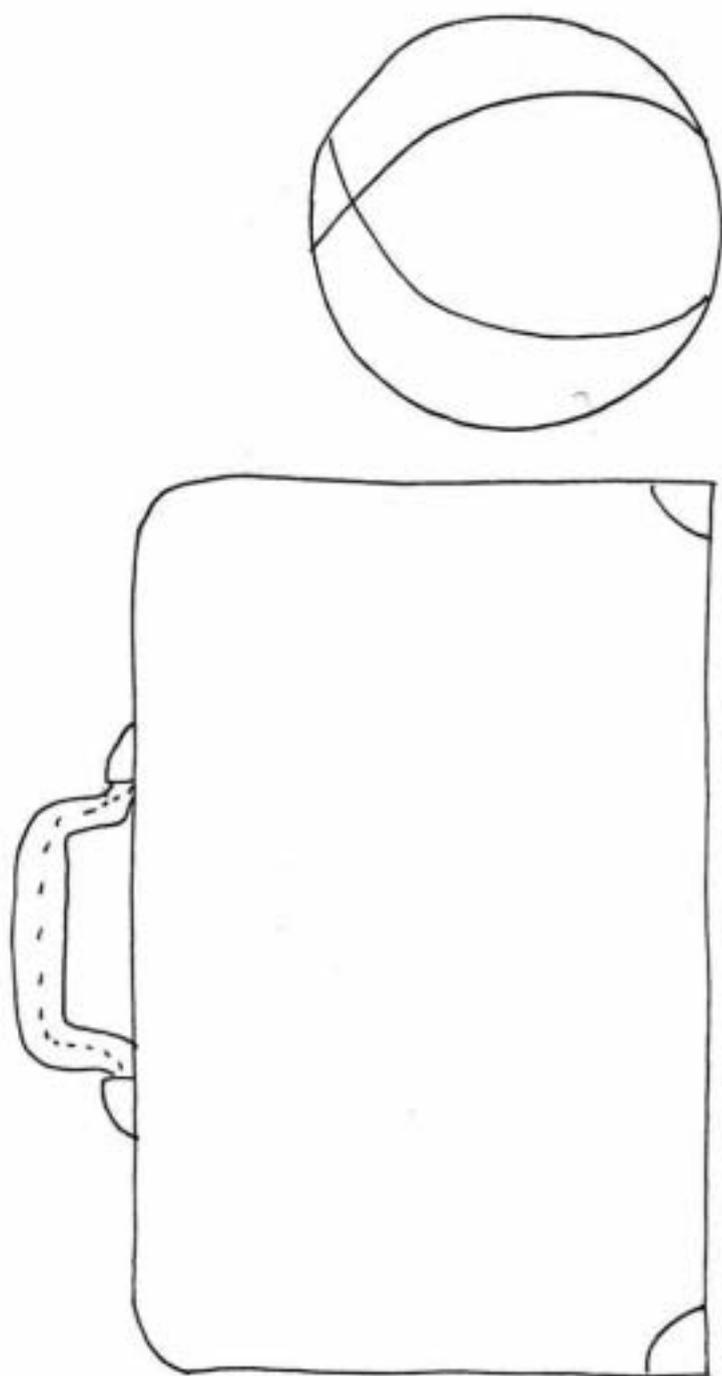
Le dará usted las tijeras y le dirá usted, "vas a recortar estas figuras", sobre las líneas, y:

- Le mostrará usted, como coger correctamente las tijeras, y como recortar sobre las líneas indicadas.
- En caso de que el niño se salga de las líneas, o muerda el papel con las tijeras, le ayudará usted guiándole la mano, y diciéndole como debe hacerlo.
- Cuando el niño recorte correctamente las figuras, le dirá usted, "muy bien", "eso es" .

Paso 6.- Evaluación Final. Le dará usted al niño una hoja con las figuras y los colores necesarios; y le dirá usted "vas a colorear este dibujo", (indicándole con qué colores).

- Cuando el niño termine de colorear el dibujo, le dará usted las tijeras, y le dirá usted, "ahora vas a recortar las figuras".
- Si la respuesta es correcta dará usted por terminado el programa,
- Si la respuesta es incorrecta, continuará usted con el programa hasta cumplir los objetivos.

Material.- Dibujos de pre y post evaluación, crayolas y tijeras.



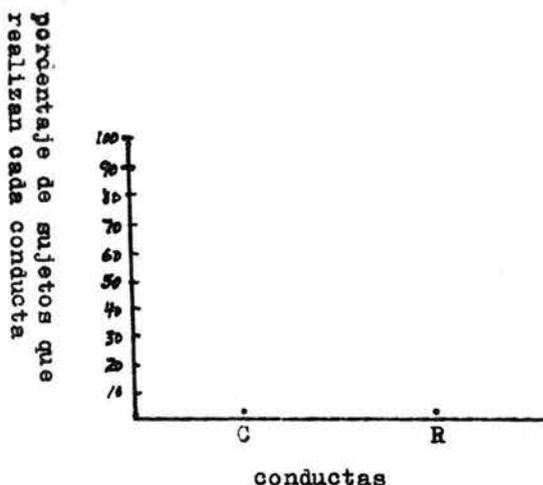
Registro #7

Programa _____	Fase _____														
Nombre del niño _____															
Nombre del registrador _____															
Fecha _____															
Conductas	sujetos														
Colorear	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Recortar															

Significa que el sujeto presenta la conducta, conforme a los requisitos determinados.

Significa que, el sujeto no realiza la conducta.

Gráfica #7



Programa de discriminación de formas

De los comentarios a nivel grupal, acerca de la discriminación de formas, obtuvimos la siguiente definición:

Paso 1.- Definición de la conducta de discriminar es: reconocer, o distinguir en forma verbal y motora las diferentes figuras geométricas, como: el círculo, el cuadrado, el rectángulo, y el triángulo.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta. La preevaluación; consistirá en preguntarle al niño las figuras, para ver cuantas se sabe, para esto, le presentará usted al niño dos veces cada una de las figuras, y le preguntará usted ¿ Qué es esto ?. Si su niño no le contesta, continuará usted con otra figura, si contesta correctamente en las dos ocasiones se tomará como buena. De acuerdo a la forma de registro # 8.

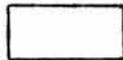
Paso 3.- Análisis de los datos obtenidos en su hoja de registro.

Paso 4.- Si el niño no responde a las cuatro figuras, pasará usted a plantearse un objetivo. En este caso cuál es su objetivo: Que el niño sea capaz de reconocer en forma verbal y motora las cuatro figuras geométricas.

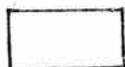
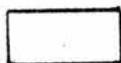
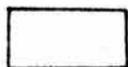
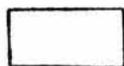
Paso 5.- Desarrollo de las actividades para el cumplimiento de su objetivo.

- Por ejemplo; si empieza usted a enseñar el triángulo.

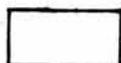
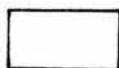
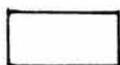
Pondrá usted sobre la mesa, un triángulo negro y en la parte de abajo cuatro figuras geométricas, tres figuras blancas y diferentes a la muestra, y una igual a la muestra en color y forma, por ejemplo:



- Le dirá usted al niño (señalando el triángulo que se encuentra en la parte superior), "este es un triángulo", ¿qué es?.
- Si el niño no responde, deberá usted ayudarlo a que repita la palabra "triángulo".
- Luego le dirá usted, "dime de estas figuras" (señalando las cuatro figuras de abajo), ¿cual es un triángulo?, el niño deberá señalar la figura correcta.
- Después de cada respuesta correcta que de el niño, le dirá usted, "muy bien", o "correcto", acompañando estas palabras con una caricia o una sonrisa.
- Después presentará usted al niño el triángulo negro de muestra, y las demás figuras de comparación, con el triángulo negro, desvaneciendo el color del triángulo hasta que todas las figuras esten del mismo color, variando la posición del triángulo. Por ejemplo :



- Ahora que ya todas las figuras están del mismo color, las presentará usted tres veces en diferente orden, y le preguntará usted al niño, ¿ donde hay un triángulo ? .



- Después le dará usted al niño una hoja donde habrá algunos dibujos con las figuras, y le dirá usted, " señálame por favor en donde encuentras un círculo ", (un cuadrado, un rectángulo, o un triángulo).

- Si responde correctamente a las 4 figuras, le presentará usted todas las figuras tres veces en diferente orden, para asegurarse de que el niño las conoce.

- Le presentará usted al niño diversos objetos y le dirá usted que ilumine los círculos, los cuadrados, los rectángulos y los triángulos de diferente color. Después de cada respuesta correcta del niño, le dirá usted, "eso es", "muy bien", acompañando estas palabras con una sonrisa.

- En situaciones fuera del salón de clases, como la calle, la casa, etc. Con objetos que contengan la forma de las figuras geométricas, le dirá usted, "dime donde hay" un círculo, un cuadrado, un rectángulo, o un triángulo. Si el niño contesta correctamente, le dirá usted "muy bien".

Paso 6.- Evaluación final. Aquí va usted a hacer lo mismo que en la -

preevaluación, le va usted a preguntar al niño las cuatro figuras, - dos veces cada una, Si el niño responde correctamente a las cuatro - figuras, dará usted por terminado el programa.

Material.- Varias figuras geométricas de cartón, de cuadrados, trián- gulos, círculos y rectángulos.

- Para el desvanecimiento, la primera figura completamente negra, - las demás negro y blanco, reduciendo gradualmente el área negra, has ta que la última figura sea completamente blanca.

- Dibujos de carros, casas, trenes, etc, que incluyan las figuras - geométricas enseñadas.

- Grayolas.

- Hoja de registro.

Registro #8

Programa _____		Fase _____	
Nombre del niño _____			
Nombre del registrador _____			
Fecha _____			
Orden de pre- sentación	Figuras	primera vez	segunda vez
1	○		
2	□		
3	▭		
4	△		

✓ Respuesta correcta
X Respuesta incorrecta.

Gráfica #8



Programa de preescritura.

De los comentarios a nivel grupal, acerca de la preescritura, obtuvimos la siguiente definición:

Paso 1.- Definición de la conducta. La preescritura, es la conducta de hacer líneas rectas y curvas (con puntos y rayas que se van desvaneciendo) para formar letras y posteriormente palabras.

Paso 2.- Observación y registro de la conducta. Preevaluación; le dará usted al niño una hoja de cuadrícula grande, donde haya diez palabras escritas, cada una de cuatro letras en tipo script, y con espacio suficiente para que el niño las copie debajo de ellas. Tomará usted como correcta aquella letra que:

- Se parezca al modelo.
- Que no se salga del cuadro.
- Que deje un espacio semejante al modelo entre una letra y otra.

Paso 3.- Análisis de los resultados. Con las palabras de la preevaluación, sacará usted el porcentaje, si el niño obtiene menos del 90% de respuestas correctas, le pedirá usted que haga un ejemplo de cada paso del programa (que haga trazos o letras), para determinar con qué parte del programa debe iniciar.

Paso 4.- Elaboración del objetivo. En este caso su objetivo será: Que el niño sea capaz de copiar cualquier palabra con letra script, mayúscula o minúscula, en una hoja de cuadrícula grande, dado un modelo, y sin ayuda.

Paso 5.- Desarrollo de las actividades para el cumplimiento del objetivo.

Primero.- Le dará usted al niño la hoja de ejercicios (#1.), y le dirá usted, "va a repasar estos ejercicios sin salirte de las líneas", y le mostrará usted como debe hacerlo.

↪ En caso de que el niño no repase bien las líneas, le va usted a ayudar guiándole la mano.

- En caso de que el niño repase bien las líneas, le va usted a decir, "muy bien", "eso es" (acompañando estas palabras con una sonrisa ó con una caricia).

Segundo.- Le dará usted al niño la hoja de ejercicios (#2.), y le dirá usted, "vas a repasar estos ejercicios sin salirte de los puntitos", y le mostrará usted como debe hacerlo,

- En caso de que el niño se salga de los puntitos y no repase bien las líneas, le va usted a ayudar guiándole la mano.

- Cuando el niño sea capaz de hacer correctamente los ejercicios y sin ayuda, pasará usted al;

Tercero.- Le dará usted al niño la hoja de ejercicios (#3), y le dirá usted, "vas a repasar estas letras sin salirte de las líneas o los puntitos, le mostrará usted como hacer la letra (enseñándole por donde debe empezar y qué dirección debe seguir).

- Cuando el niño sea capaz de hacer las letras correctamente y sin ayuda, pasará usted al;

Cuarto.- Le dará usted al niño la hoja (#4.), y le dirá usted que copie las letras en los cuadros de la hoja (dejando un cuadro en blanco y saltándose un renglón), hasta llenar la hoja.

Quinto.- Le dará usted al niño la hoja (#5.), y le dirá usted que copie las palabras. El niño deberá copiar las palabras utilizando un cuadro para cada letra y deberá dejar un cuadro entre cada palabra.

- Cuando el niño sea capaz de copiar las palabras correctamente se da por terminado este paso.

Notas:

- El niño deberá hacer el número de ejercicios que sea necesario.

- Lo del paso tres y cuatro se hace con cada una de las letras; debe llenarse cuando menos una hoja de cada letra.

- Le prestará usted ayuda al niño cada vez que sea necesario.

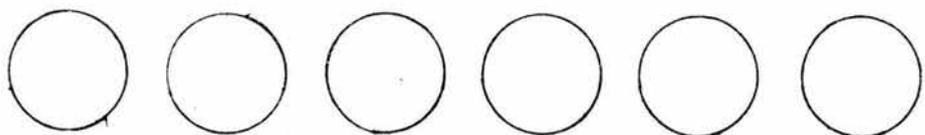
- Cuando el niño haga correctamente los ejercicios o las letras, le

dirá usted, "muy bien".

Paso 6.- Evaluación final. Le dará usted al niño una hoja de cuadrícula grande, donde haya diez palabras escritas, (diferentes a la pre evaluación) cada una de cuatro letras tipo script, y con espacio - suficiente para que el niño las copie debajo de ellas.

- Cuando el niño copie correctamente todas las palabras, dará usted por terminado el programa.

- Material.- Hoja de ejercicios (#1.) de líneas rectas y curvas,
- Hoja de ejercicios (#2.) de líneas rectas y curvas punteadas.
- Hoja (#3.) de letras y letras punteadas,
- Hojas de cuadrícula grande, para las letras y las palabras. Hojas (#4.) y (#5.).



.....
*****
*****

||| ||| ||| ||| ||| ||| |||
||| ||| ||| ||| ||| ||| |||

/\ /\ /\ /\ /\ /\ /\ /\ /\ /\

\/ \/ \/ \/ \/ \/ \/ \/ \/ \/

u u u u u u

o o o o o o

o o o o o o

Aa Aa Aa Aa Aa Aa

Hoja #5

cama casa come masa

Seguimiento

SUJETOS	Quietud	Seguimiento	Berrinche	Agresión	Mala pro munciación
		de instrucc			
1	RS	RS	EXT	TF	M
2	RS	RF	EXT	SC	M
3	RF	RF	EXT	SC	M
4	RF	RF	EXT	RS	I
5	RF	RF	EXT	SC	M
6	RS	RS	EA	SC	I
7					
8	RS	RS	EXT	TF	M
9	RS	EXT	TF	SC	M
10	RF	RS	EXT	SC	L
11	RS	RF	EXT	SC	I
12	RS	RS	EXT	TF	M
13	EXT	RS	EXT	SC	M
14					
15					

RS = reforzamiento social
 Ext= extinción
 R.F= reforzamiento físico
 T.F= tiempo fuera

E.A = estimulación aversiva
 M = modelamiento
 I = instigación
 S.c = sobrecorrección.

Tabla 2 .- Esta tabla muestra los datos de los niños, obtenidos en la línea base y entrenamiento, en cada uno de los programas.

Programa	S U J E T O S														
Quiétude	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
L. base	25"	30"	25"	30"	35"	30"	35"	40"	40"	25"	35"	30"	35"	30"	25"
Entren.	330"	480"	330"	480"	480"	480"	330"	480"	480"	480"	330"	480"	480"	480"	480"
Seg. de Inst.															
Resp. en LB	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3
R. en Entren.	9	10	9	9	9	10	10	10	9	9	9	9	10	9	9
Berrinche															
L. base	6	7	8	7	6	6	7	9	8	7	6	8	8	7	8
Entren.	0	0	1	1	0	0	1	1	1	2	2	2	1	1	1
Agresión															
L. Base	7	6	9	6	9	8	7	7	8	6	8	6	7	8	9
Entren.	1	0	2	1	1	1	-	1	1	2	2	1	0	-	-
Articulación															
L. base	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-
Entren.	10	10	10	9	9	9	-	10	10	10	10	9	10	-	-
Discriminación															
L. base	1	1	0	1	1	0	-	0	0	1	1	0	0	-	-
Entren.	4	4	4	4	4	4	-	4	4	4	4	4	4	-	-
Preescritura															
L. base	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	-	-
Entren.	10	10	10	10	10	10	-	10	10	10	10	10	10	-	-

Tabla 3.-Esta tabla muestra, el número de sujetos que presentaron la conducta en cada una de las sesiones, en la fase de línea base y entrenamiento.

Programa	SESIONES						
Cooperación	1	2	3	4	5	6	7
L. base	2	3	2	3	3	3	3
Entren.	12	12	11	11	12	12	11
Colorear y Recortar							
L. base	2	3	3	2	3	3	3
Entren.	12	12	12	12	12	12	12

TABLA NUM. 4

En esta tabla se muestran las sesiones ordinarias y extraordinarias, que utilizó cada sujeto, en la fase de entrenamiento, para el cumplimiento de los objetivos.

Objetivo	Fase de Entrenamiento.	<u>S</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		S.O	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
S.E	1	3	2	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	0	2	0	2
Objetivo 1 Que las madres sean capaces de incrementar la quietud en su niño, al tiempo necesario para hacer su tarea.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
S.E	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	
Objetivo 2 Que las madres sean capaces de ayudar a sus hijos para que realicen su lista de instrucciones.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
S.E	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
Objetivo 3 Que las madres sean capaces de eliminar el berrinche en sus hijos.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
S.E	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
Objetivo 4 Que las madres sean capaces de eliminar la conducta agresiva de sus hijos.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
S.E	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
Objetivo 5 Que las madres sean capaces de establecer conducta cooperativa en sus hijos.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
S.E	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	

S.O = sesiones ordinarias

S.E = sesiones extraordinarias

Objetivo 6 Que las madres sean capaces - de enseñar a - pronunciar co- rrectamente las palabras con - el fonema "d"- antes de conso- nante.	Fase de Entren- amiento.	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
		S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
S.E	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1			
Objetivo 7 Que las madres sean capaces - de enseñar las actividades de Colorear y re- cortar.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
		S.E	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Objetivo 8 Que las madres sean capaces - de enseñar las figuras geomé- tricas: círcu- lo, rectángulo- cuadrado y -- triángulo.	"	S.O	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
		S.E	0	2	2	0	2	1	0	0	1	0	0	0	1			
Objetivo 9 Que las madres sean capaces - de enseñar a - copiar una lig- ta de palabras	"	S.O	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
		S.E	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2		

S.O = sesiones ordinarias

S.E. = sesiones extraordinarias

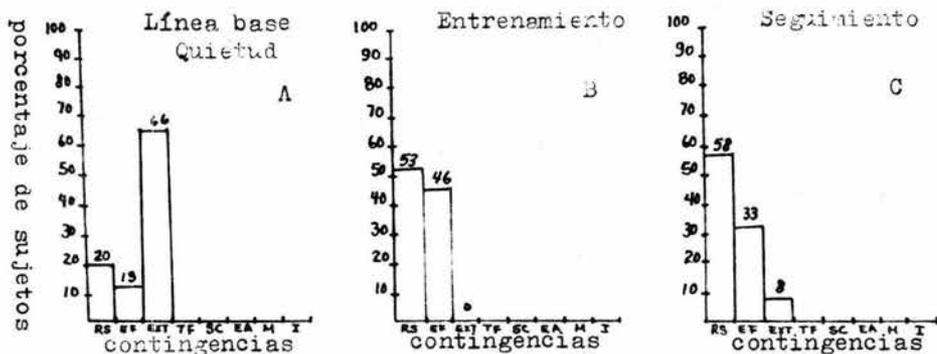


Figura 1 A,B y C.-Estas figuras muestran el porcentaje de sujetos que aplicaron cada contingencia, en la línea base, entrenamiento y seguimiento,

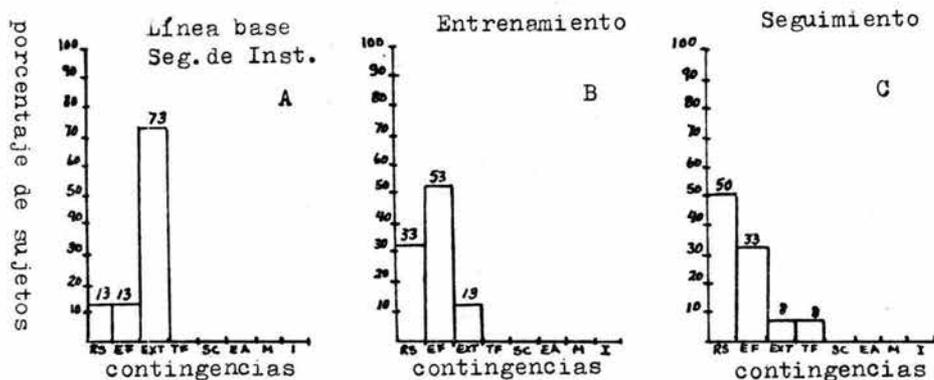


Figura 2 A,B y C.-Estas figuras muestran el porcentaje de sujetos que aplicaron cada contingencia, en la línea base, entrenamiento y seguimiento.

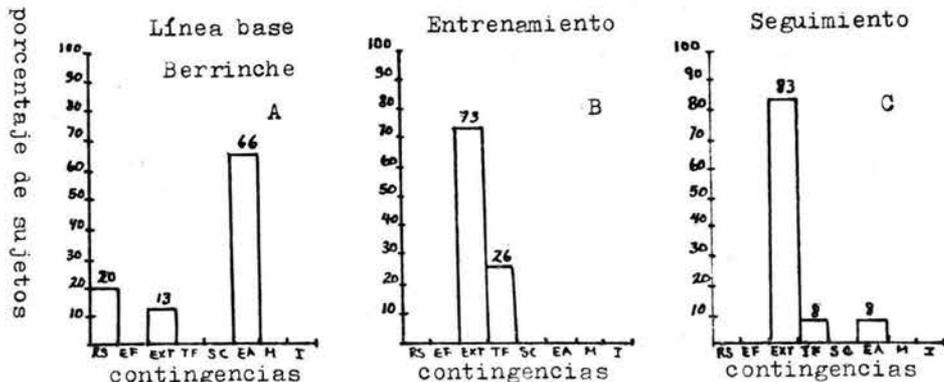


Figura 3 A,B y C.-Estas figuras muestran, el porcentaje de sujetos que aplicaron cada contingencia, en la línea base en entrenamiento y seguimiento.

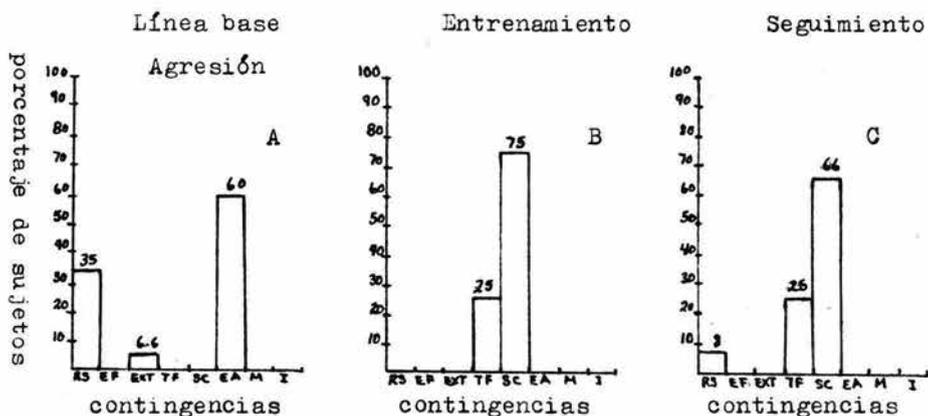


Figura 4 A,B y C.-Estas figuras muestran el porcentaje de sujetos, que aplicaron cada contingencia, en la línea base entrenamiento y seguimiento.

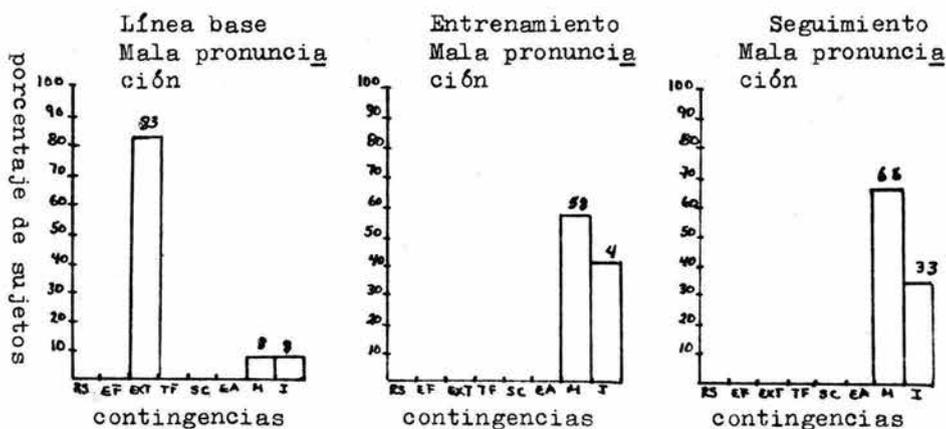


Figura 5 A,B y C.-Estas figuras muestran, el porcentaje de sujetos, que aplicaron cada contingencia, en la línea base - entrenamiento y seguimiento.

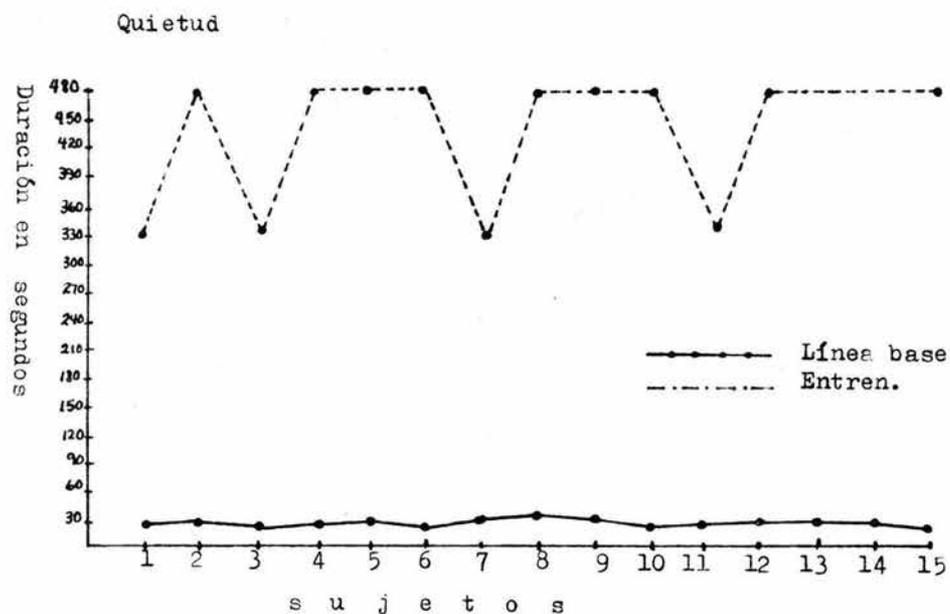


Figura 6.- Esta figura muestra, la duración en segundos, de los niños que permanecieron quietos durante la línea base y el entrenamiento.

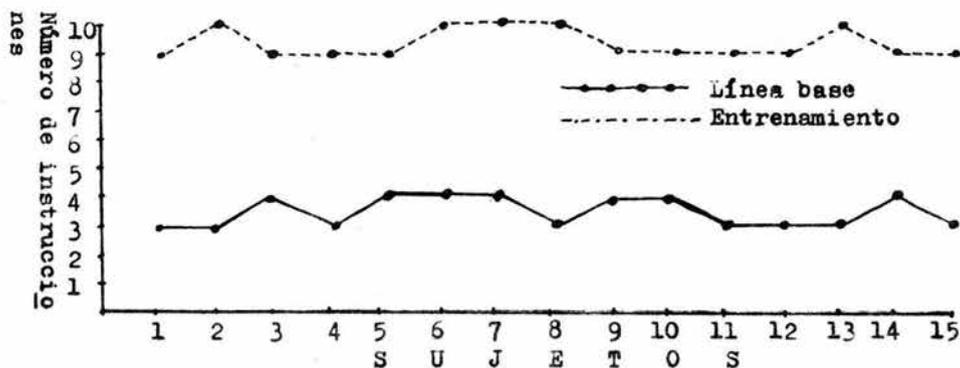


Figura 7.- muestra el número de instrucciones que realizaron los niños durante la línea base y el número de instrucciones que realizaron al final del entrenamiento.

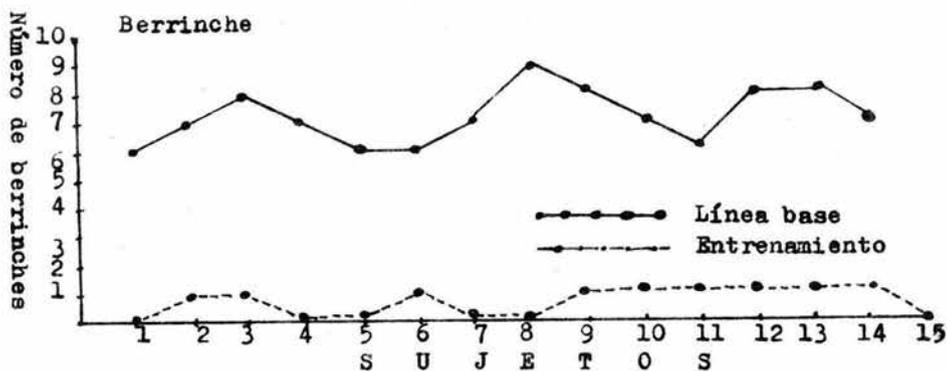


Figura 8.- muestra el número de berrinches que presentaron los niños en la línea base y el número de berrinches después del programa.

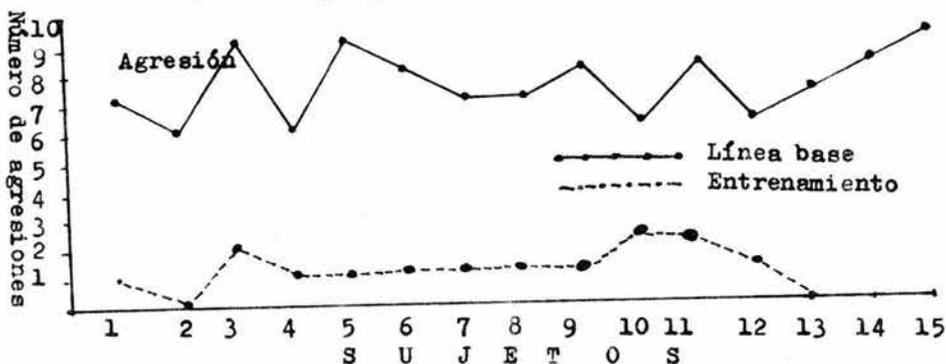


Figura 9.- Esta figura, muestra el número de agresiones durante la línea base y el número de agresiones después del entrenamiento.

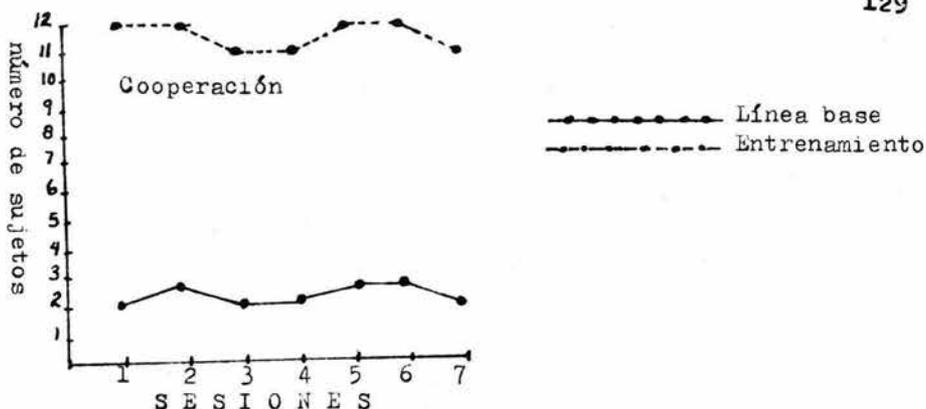


Figura 10.-Esta figura muestra, el número de sujetos que presentaron la conducta cooperativa, en cada una de las sesiones de línea base y entrenamiento.

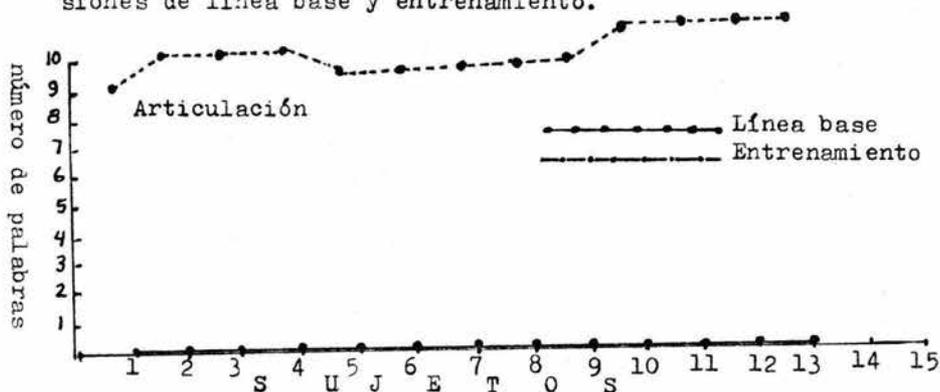


Figura 11.-Esta figura muestra, el número de palabras que pronunció correctamente cada niño, tanto en la línea base como en el entrenamiento.

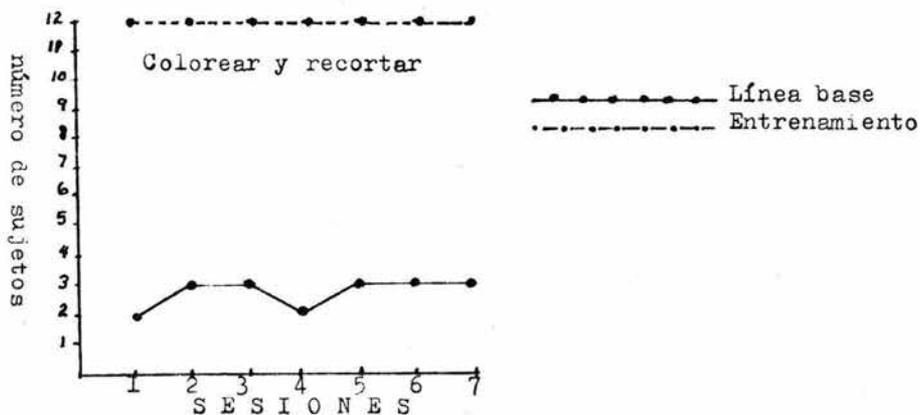


Figura 12.- muestra el número de niños, que realizaron la conducta de colorear y recortar en cada sesión de línea base y entrenamiento.

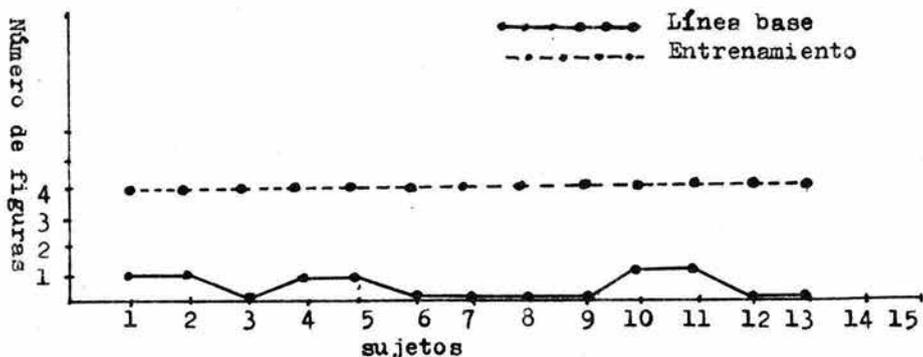


Figura 13.- Esta figura muestra el número de formas geométricas que identificó cada uno de los niños, en la línea base y después del entrenamiento.

Preescritura

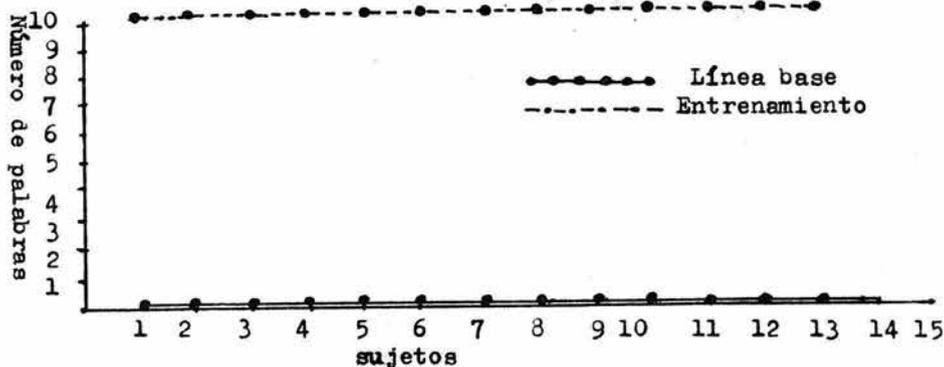


Figura 14.- Esta figura muestra el número de palabras correctas que pudo escribir cada uno de los niños, en la línea base y después del entrenamiento.

Bibliografía

- ✓ Alarcón, Y., Damían, M., Eguiluz, L., Galindo, E., Galván, E., -
Lara, J., León, A., Romano, H., Taracena, E. y Sánchez, -
L.: La Desnutrición: Problemas Implicados y Aportación de
la Psicología. Documento de investigación de circulación-
interna de la Carrera de Psicología. ENEPI-UNAM., 1981.
- Alvarez, B. L. Cap. IV.- Justo Sierra y la Obra Educativa del Por-
firato, 1901-1911. Solana, P., Cardiel, R. y Bolaños, M.
Historia de la Educación Pública en México. Tomo I, Méxi-
co, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 83-115.
- Ayllon, T. y Roberts, M. Mothers as educators for their children.
En Thompson y Dockens. Applications of Behavior Modifica-
tion. New York, Academic Press, 1975. p. 107-137.
- Ayllon, T. y Wright, P., Nuevos papeles para el paraprofesional. -
En Bijou, S. W., Ribes, I. E.: Modificación de Conducta:
Problemas Y Extensiones, México. Editorial Trillas, 1979,
p. 197-213.
- Azrin, H. N., Lindsay, R. O., El reforzamiento de la cooperación-
entre los niños. En Bijou, S. W., Baer, D. M.: Psicología
del Desarrollo Infantil: Lecturas en el Análisis Experi-
mental. Vol. 2, México. Editorial Trillas, 1982. p. 65-71.
- Bandura, A., Walters, H. R. Aprendizaje Social y Desarrollo de la
Personalidad, Madrid. Editorial Alianza Universidad, 1983.
- Becker, W. G. Los padres son maestros: Nuevos métodos para la edu-
cación infantil, México. Editorial Ciencia de la Conducta,
S.A. 1977.

- Bergan, R. J., Dunn, A. J.: Psicología Educativa, México. Editorial Limusa, 1980.
- Bernal, T., Brea, L. y Correa, E. La Desprofesionalización como — Objetivo de la Psicología Social Comunitaria. ENEPI-UNAM. 1979.
- Bigge, L. M., Hunt, M. P.: Bases Psicológicas de la Educación, México. Editorial Trillas, 1982.
- Bijou, S. W. Psicología del Desarrollo Infantil: La etapa básica de la niñez temprana. Vol. 3. México, Editorial Trillas, 1982.
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. Psicología del Desarrollo Infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta. Vol. I, México. Editorial Trillas, 1980.
- Bolaños, M. La Educación dosmil No. 2, México. Editorial, Ciencia-Cultura y Educación, 1984.
- Bolaños, M., La Revolución Educativa. México. Editorial Ciencia - Cultura y Educación, 1984.
- Brea, L. y Correa, E. La Psicología Comunitaria Embrión de un Nuevo Paradigma. En Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. - México. Editorial Trillas, 1980, p. 305-312.
- Buell, J., Stoddard, P., Harris, R. P. y Baer, D. M., El desarrollo social colateral que acompaña al reforzamiento de la conducta de juego libre en una niña en edad preescolar. - En Bijou y Rayek. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México, Editorial Trillas, 1978. p. 162-173.

- Caballero, A. y Medrano, S., Cap. XI.- El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964. En Solana, F., Reyes, C. R. y Bolaños, M. R., Historia de la Educación Pública en México. Tomo 11, México. Editorial, Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 360-402.
- Campillo, E. M. y Hernández, L. L., Psicología Preventiva: Un modelo de Enseñanza en la formación de profesionales de la psicología. En Enseñanza e Investigación de la Psicología. México. 1979.
- Carbonari, S. R. El papel de los maestros y paraprofesionales en el salón de clases. En Bijou, S. W., Ribes, I. E.: Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones, México. Editorial Trillas, 1979. p. 187-195.
- Cooper, L. M., Thomson, L. C., Baer, D. M., La Modificación Experimental de la Conducta de atención de las educadoras. En Bijou y Rayek, Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México, Editorial Trillas, 1978. p. 189-197.
- Consaert, A., Hall, V. R. y Hopkins, L. B., Efectos de las instrucciones, retroalimentación y elogios del maestro y la conducta de atención del alumno. En Bijou y R. Op. Cit. p. 340-357.
- Forehan, R., Sturgis, T. E., McMahon, J. R., Aguar, D., Green, K., Wells, C. K., Breiner, J., Parents Behavioral Training to Modify Child Noncompliance: Treatment generalization Across Time and From Home to school: Behavior Modification, Vol. 3, No. 1. 1979, p. 3-25.
- Fuentes, M. O., Educación Pública y Sociedad. En González, C., Florescano (Coordinadores) México Hoy. Editorial Siglo XXI, México, 1982.

- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G. Galguera, M., Taracena, E. y Padilla, F. Modificación de Conducta en la Educación Especial: Diagnóstico y programas. México, Editorial Trillas, 1981.
- Gardner, J. M., Training nonprofessionals in Behavior Modifications, En Thompson y Dockens. Applications of Behavior Modification. New York, Academic Press, 1975, p. 469-484.
- Graziano, M. A. y Katz, N. J., Training paraprofessionals. En Bellack, Hersen y Kazdin (Eds) International Handbook of Behavior Modification and Therapy. New York, plenum press, 1982, p. 207-229.
- ✓ Guzmán, J. T., Alternativas para la Educación en México. México, Ediciones Gernika, 1980.
- Hart, M. B., Reynolds, J. N., Baer, D. M., Brawley, R. E., Harris, R. F. Los efectos del reforzamiento social contingente y no contingente sobre el juego cooperativo de una niña en edad preescolar. En Bijou y Rayek. Análisis Conductual - Aplicado a la Instrucción. México. Editorial Trillas, 1978, p. 154-161.
- Hawkins, R. P., Peterson, R. F., Schweid, E. y Bijou, S. W., La terapia de la conducta en el hogar, mejoramiento de las relaciones entre los padres y el hijo con el padre desempeñando un papel terapéutico. En Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J., Control de la Conducta Humana; de la cura a la prevención. Vol. 2, México, Editorial Trillas, 1978, p. 351-358.
- Hurlock, B. E., Desarrollo del niño, México. Editorial Mc Graw Hill, 1982.

- Informe de Labores, 1979-1980, México. S.E.P., 1981.
- Kazdin, E. A., Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones -- Prácticas, México. Editorial El Manual Moderno, 1984.
- Larroyo, F., Historia Comparada de la Educación en México. México-Editorial Porrúa, 1970.
- Latapí, P., Mitos y verdades de la Educación Mexicana, 1971-1972: Una opinión independiente. México. Centro de Estudios - Educativos, A.C. 1979.
- Latapí, P., Política y Valores Nacionales. México, Editorial Nueva imagen, 1982.
- LeBlano, M. J., Busby, H. K. y Thomson, L. C. Funciones del tiempo fuera para cambiar conducta agresiva de un preescolar: - Análisis de línea base múltiple. En Ulrich, Stachnik y - Mabry, : Control de la Conducta Humana. Modificación de la Conducta Aplicado al campo de la educación. Vol. 3. México, Editorial Trillas, 1978. p. 518-525.
- León, A. L., Definiciones y parámetros del habla y el lenguaje. - Inédito. Psicología. ENEPI-UNAM, Marzo, 1983.
- Ley Federal de Educación. México, Editorial Libros Económicos, - 1982.
- López, F., Balabán, D. M., Galesso, A. S., Mendoza, M. L. y Zanata, N., Investigación sobre algunos mecanismos básicos en el desarrollo de la conducta social. En Keller y Ribes, : Modificación de Conductas: Aplicaciones a la Educación, -

México. Editorial Trillas, 1975. p. 9-43.

- Mares, M. y Hick, B. B., Asesoría Conductual Continua: Programa de intervención conductual para los problemas de retardo en el desarrollo, implicando a los padres como principales terapeutas de sus hijos. Tesis. ENEPI-UNAM, México, 1981.
- Mc Donald, W. M. y Durban, J. M., La desprofesionalización de la psicología en el área de retardo en una comunidad marginada. Tesis. ENEPI-UNAM. 1981.
- Moreno y Kalbtk., Cap. III. El porfiriato primera etapa, 1876-1901. En Solana, P., Reyes, G. R. y Bolaños, M. R., Historia de la Educación Pública en México. Tomo I, México. Editorial, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 41-82.
- Moreland, J., Schwebel, A., Beck, S. y Wells, R., Parents as Therapists: A review of behavior therapy parent training literature, 1975 to 1981. In Behavior Modification, Vol. 6, No. 2, p. 250-276.
- Missen, H. P., Conger, J. J., Kagan, J., Desarrollo de la personalidad en el niño. México, Editorial Trillas, 1976.
- O'Dell, S., Training Parents in Behavior Modification: A Review. - Psychological Bulletin, 1974, Vol. 81 No. 7, p. 418-433.
- O'Leary, K. D., El ingreso del paraprofesional en el aula. En Bijou y Ribes. Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones., México. Editorial Trillas, 1979, p. 163-185.
- Orozco, O., Salas, R. Entrenamiento a no profesionales: Un punto de vista de la desprofesionalización de la Psicología. - Tesis. ENEPI-UNAM, México, 1980.

- Patterson, G. R. Aprenda a convivir en familia. México, Editorial-Ciencia de la Conducta, 1976.
- Patterson, G. R. Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatments, and criteria. Journal of Consulting and clinical psychology. Vol. 42, No. 4, 1976. p. 471-481.
- Patterson, G. R., Gilliom, M. E., Aprenda a convivir con los niños: Nuevos métodos para padres y maestros, México, Editado por Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales. Chihuahua, 1971.
- Pineda, A., Trejo, A., Varela, J. ¿Qué han dejado de hacer los psicólogos en las escuelas de enseñanza básica? . En la revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. IV. No. 1, (7). México. Editorial El Manual Moderno S.A. 1978. p. 132-136.
- Pinkston, M. E., Reese, M. N., LeBlanc, M. J., Baer, M. D., El control independiente de la agresión en un niño de edad preescolar y de la interacción con sus compañeros, mediante la atención contingente del maestro. En Bijou y Hayes, - Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción, México. - Editorial Trillas, 1978.
- Ponce, A., Educación y Lucha de Classes. México. Editores Mexicanos Unidos, 1978.
- Proyecto de Plan de Estudios. ENEPI, Junio 1976. En Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología: Un modelo integral. México, - Editorial Trillas, 1980. p. 41-71.

- Reese, W. H. y Lipsitt, P. L., Psicología Experimental Infantil. - Editorial Trillas, 1974.
- Ribes, E., Limitaciones y Perspectivas de una Tecnología Conductual. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 1,1,- México. Editorial El Manual Moderno, 1975. p. 57-64.
- Ribes, E., Valoración, Crítica y Perspectivas del desarrollo del Modelo Curricular Iztacala. México. Primer Coloquio Interno del Análisis y Desarrollo Curricular, 1980.
- Ribes, E. y Fernández, C., Diseño Curricular y programa de formación de profesores. En Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. México, Editorial Trillas, 1980.
- Rin, R. G. y Markle, A., Paternidad Positiva: Modificación de Conducta en la educación de los hijos. México, Editorial Trillas, 1981.
- Rueda, M., Quiroz, A. y Hernández, G., El psicólogo en la educación. En Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología: Un Modelo Integral. México. Editorial Trillas, 1980.
- Schutte, C. R. y Hopkins, L. B., Efectos de la atención del maestro sobre el seguimiento de instrucciones en un grupo de jardín de niños. En Bijou y Rayek. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México, Editorial Trillas, 1978. p. 47-57.
- Seligson, I. y Varela, J. Los trabajos de tesis y la desprofesionalización: Una nota para su comprensión. En Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular, 1980.

- Sheppard, W. G. y Willoughby, R. H., *Child Behavior Learning and Development*. Chicago. Ran Mc Nally College Publishing, -
Go. 1975. p. 365-402.
- Skinner, B. F. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona. Ed. Fontane--
lla, 1970.
- Sloane, H. N., Johnston, M. K. y Harris, F. R., *Procedimientos -
correctivos para enseñar conducta verbal a niños pequeños
con defectos o deficiencias en el lenguaje*. En Bijou y -
Rayek. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. -
México. Editorial Trillas, 1978. p. 559-581.
- Stuart, R., *Técnicas de Modificación de Conducta para el técnico -
en educación*. En Ulrich, Stachnik y Mabry: Control de la
Conducta humana: Modificación de Conducta Aplicado al -
campo de la educación. Vol. 3. México, Editorial Trillas,
1978. p. 40-64.
- Talento, M. y Ribes, E., *Consideraciones sobre el papel social de
la profesión psicológica: En Ribes, Fernández, Rueda, Ta-
lento y López. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la
Psicología*. México, Editorial Trillas, 1980. p. 259-273.
- Tharp, R. G., Wetzell, R. J., Behavior Modification In the natural-
enviroment, New York. Academic Press, 1969.
- Vargas, S., *Entrenamiento a padres de principios básicos de modifi-
cación de conducta para la rehabilitación de sus propios
hijos en una comunidad de escasos recursos*. Tesis ENEPI--
UNAM, 1981.

Wahler, G. R.; Winkel, H.G., Peterson, P.R. y Morrison, C.D. Las madres como terapeutas conductuales de sus propios hijos: En Bijou y Baer. Psicología del desarrollo infantil: Lecturas en el Análisis Experimental . Vol.2 México. Editorial Trillas, 1982, p. 234-247.

Williams, D.C., La eliminación del berrinche mediante procedimientos de Extinción. En Bijou y Baer. Op. Cit. p. 144-159.