



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales

IZTACALA

001

31921

01

1980-1

ENTRENAMIENTO A NO - PROFESIONALES:  
UN PUNTO DE VISTA DE LA  
DESPROFESIONALIZACION DE LA PSICOLOGIA



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

## T E S I S

DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

PRESENTADA POR:

HILDA OROZCO DIAZ

Y

DIANA ELIZABETH SALAS RIVAS

MEXICO 1980

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



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.



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS  
PROFESIONALES AGUILERA

A MARCO Y GABRIEL

## AGRADECIMIENTOS

A Tere y Lalo por sus conocimientos y tiempo proporcionado en la realización del presente trabajo.

A Gloria y Elvira quienes con su esfuerzo sistemático hicieron posible el desarrollo de este trabajo y sin cuya participación difícilmente lo hubiésemos logrado.

I N D I C E

pag.

IZT

1000085

Prólogo . . . . .	1
La Desprofesionalización : una alternativa de la Práctica Profesional del Psicólogo . . . . .	4
Lugar que ocupa la Desprofesionalización en los Objetivos de Entrenamiento del Psicólogo de la ENEPI . . . .	8
Por que tomamos a la Desprofesionalización como tema de tesis . . . . .	14
Precisión del Concepto de Desprofesionalización . . . . .	30
Objetivos de la Investigación . . . . .	34
Que ha hecho el Análisis Experimental en el Campo de entrenamiento a padres. . . . .	38
Resumen del trabajo Experimental . . . . .	47
Método . . . . .	48
Procedimiento Experimental . . . . .	55
Resultados . . . . .	66
Gráficas y Tablas . . . . .	79
Discusión . . . . .	123
Bibliografía . . . . .	133
Anexo I . . . . .	140
Anexo II . . . . .	149

## PROLOGO

La presente investigación responde básicamente a 2 motivos que guiaron y justifican el planteamiento de la problemática aquí expuesta, ellos son :

1.- El encargo social que como profesionistas tenemos, en nuestro caso particular de Psicólogos, con el desarrollo de la futura práctica profesional, además de la -- formación científica-social implícita en el Plan de -- Estudios de Iztacala que nos orienta hacia la definición e implementación de las posibilidades de la desprofesionalización.

Este es un compromiso histórico que requiere de la producción objetiva a nivel teórico y empírico.

2.- La segunda razón de nuestro trabajo investigativo hace referencia al problema de la educación en México cuya importancia no es menor que la primera, pero ante la -- cual en este momento nuestra contribución es mínima en cuanto a la solución de problemas y a las posibilidades de producir una transformación social. En cambio sí es posible plantear una aportación gnoseológica sobre esta problemática, en la medida que se va conociendo y -- comprendiendo el fenómeno instruccional, ya que éste -- esta implicado en toda práctica educativa. Es pues éste el verdadero origen de nuestro trabajo que a la vez justifica y dirige la práctica profesional en América Latina.

De estos 2 motivos que nos guiaron en nuestro trabajo, el encargo social que como profesionistas tenemos se encuentra más cercano a nosotros, como compromiso histórico en su realización práctica, temporalmente hablando.

Para dar comienzo con los propósitos de este trabajo - iniciaremos con un preámbulo introductorio acerca de la ubicación de la Psicología como ciencia dentro de la sociedad a que ésta responde. Se ubica a la desprofesionalización de la Psicología como meta de la práctica profesional, implícita en el plan de Estudios de la ENEPI. Se describen también las tareas profesionales que debe realizar el Psicólogo en su trabajo comunitario, concluyendo con la precisión del Concepto de Desprofesionalización y sus objetivos en el trabajo social.

Posteriormente se hace una revisión de los trabajos realizados con no-profesionales, haciendo uso de las técnicas - del Análisis Experimental de la Conducta. y se expone la descripción e importancia del trabajo realizado en Loma Colorado el cual consistió en un entrenamiento a 3 madres de familia para dirigir un Kinder en su comunidad; para ello se utilizaron las técnicas y procedimientos derivados del Análisis Experimental de la Conducta .

Con el trabajo práctico se pretendió establecer quizá - el hilo conductor básico en el proceso de cambio de la práctica profesional del Psicólogo.

Por último cabe mencionar que gran parte de lo que en el presente trabajo se describe, de las ideas en él contenidas así como muchos de sus planteamientos, son producto de--

una experiencia práctica de trabajo con niños y adultos (padres de familia) en una zona "segregada" de un importante - municipio de la ciudad de México (ver anexo 1). Este trabajo refleja ciertas vivencias, enfrentamientos con fracasos, horas de reflexión para resolver multitud de problemas concretos y muchas circunstancias imprevistas que requerían de soluciones que no están contenidas en ningún texto. El ejercicio de la Desprofesionalización con esta gente sencilla - (de la que mucho se aprende), contribuye a la transformación de la percepción de la realidad social del profesionista al intentar comprender sus motivaciones, la constante incertidumbre sobre como dar salida política, social, económica, etc, al proceso pedagógico en nuestro país.

LA DESPROFESIONALIZACION : UNA ALTERNATIVA A LA PRACTICA  
PROFESIONAL DEL PSICOLOGO.

" La práctica profesional del Psicólogo, como práctica social establece un conjunto de mediaciones que determinan en buena parte los productos acabados de nuestra ciencia" (Ribes y Talento 1978 ). Esto es válido en la medida en que la Psicología como práctica productiva, con su intención transformadora de un aspecto de la realidad, se restringe básicamente a la solución de las demandas sociales que forman el contexto en que se mueve el Psicólogo. " En este sentido los intelectuales son vendedores de una mercancía especial : una fuerza de trabajo a la que el conocimiento le confiere un estatuto particular distinguiendola y calificandola, y los productos del trabajo intelectual asumen la forma de mercancías. Esto significa que el proceso de producción de conocimientos, las formas internas de estructuración de dichos conocimientos, así como su utilización van a sufrir las determinaciones sociales inherentes al capitalismo propias de toda mercancía " ( Ribes y Talento 1978 )

En esa medida ( por lo menos parcialmente ) los componentes de dicho proceso de producción científica, se ven determinados por las exigencias del medio social en que se desenvuelve el Psicólogo. Esto es, sus objetivos de análisis, sus instrumentos y herramientas de cambio, las elaboraciones conceptuales que de ellos se deriven y por supuesto los obje

tivos gnoseológicos y técnicas que se plantee, deben poseer algún grado de correspondencia con su práctica social.

Aclaremos, sin que ello sea el objeto fundamental de nuestro análisis, que la demanda social a la que nos referimos - responde, planteado de manera esquemática, a 2 factores genéricos : el primero de ellos sería el exigido por los encargos y tareas específicos a que es sometido el Psicólogo y -- que constituyen el campo de visión científico y profesional sobre el que debe teorizar y para el que tiene que desarrollar técnicas, instrumentos y procedimientos. En segundo lugar y no menos importante, la demanda social que corresponde a lo que Herbert y Miller ( 1971 ) han denominado " necesidades ideológicas" de un grupo social o de una sociedad en un momento dado. Relación que es determinante en la medida en " que se conservan las obras más aptas para satisfacer esas necesidades, y las demás caen al olvido " ( Ly My, 1963 ) . Es por esto que buena parte de la tecnología y teoría actual de la psicología es el resultado de las condiciones socio-económicas imperantes y responde a las demandas que de ellas se derivan.

Es así como la práctica profesional del Psicólogo se convierte en la mercancía que produce tecnología con un alto valor para ser cambiada. Este punto lo constatan en su trabajo del 78 Ribes y Talento al afirmar que " los conocimientos producidos, adoptan la forma de mercancía y el aspecto que va a dominar va a ser su valor de cambio, es decir la posibilidad de venderlo, por sobre el tipo de necesidad que puede llenar el valor de uso " .

Por lo tanto la "necesidad ideológica" antes mencionada debe responder, en un sentido no menos esquemático, a la comunidad científica en la que se mueve el Psicólogo y a la comunidad social que plantea los problemas al practicante.

De lo anterior podemos deducir que en torno al trabajo realizado por el profesional Psicólogo existe una problemática real y objetiva que éste ha venido enfrentando en el transcurso de su práctica profesional, y que esto ha limitado la transmisión o extensión de su aptitud a sectores segregados de nuestra sociedad.

Considerando que los supuestos anteriores son ciertos y que los sectores a que responde el Psicólogo en su tarea de Desprofesionalización ( Entendimiento a ésta como el intercambio gnoseológico entre un profesionista y un no-profesional ), junto con los objetivos que se derivan de esta práctica, corresponde a "necesidades ideológicas" a las que no se había enfrentado hasta ahora el profesional como una práctica continuada, podemos concluir que las tareas, los problemas y las preguntas, las técnicas de intervención e incluso los conceptos mediadores que poseen propiedades productivas, darán origen a elaboraciones resultantes un tanto distintas; en otras palabras, que la desprofesionalización lleve consigo a los umbrales de una nueva práctica de la Psicología, que exigirá históricamente una correspondiente práctica - teoría.

En este sentido el Plan de Estudios de la carrera de Psicología de la ENEPI ha vislumbrado la necesidad de un nuevo enfoque que el de la labor del Psicólogo como profesionisu

ta. Dicha labor contempla implícitamente la posibilidad de -  
desmistificar el conocimiento científico, lo que por supues-  
to generaría una alternativa para hacer factible el intercam-  
bio de conocimientos entre profesionistas y sectores segre-  
gados de nuestra ciudad (Entendiendo por segregadas a las --  
zonas que tienen pocos servicios públicos, los cuáles se les  
proporcionan de manera insuficiente y de mala calidad) .



En resumen, en un sistema capitalista las tareas de los  
profesionistas así como su práctica profesional, no son aje-  
nas a los requerimientos de los sistemas de producción de --  
dichas organizaciones sociales; sino por el contrario éstas  
generalmente se convierten en transmisores y "defensores" de  
la ideología dominante. Por lo tanto, el profesional al vender  
su fuerza de trabajo, convierte a la ciencia particular en -  
una simple mercancía que cae bajo las leyes de la oferta y -  
la demanda, contribuyendo a :

- El beneficio de sectores sociales privilegiados en perjui-  
cio de sectores segregados de la estructura social.
- La elitización del conocimiento científico.
- Al status-quo del sistema de producción imperante y en ge-  
neral a una práctica profesional deficitaria.

LUGAR QUE OCUPA LA DESPROFESIONALIZACION EN LOS OBJETIVOS DE ENTRENAMIENTO DEL PSICOLOGO DE LA ENEPI

Si nos remitimos al Proyecto del Plan de Estudios de Iztacala, encontramos que éste lleva implícita la consideración de los aspectos señalados en el punto anterior. Esto es especialmente cierto en la medida en que rechaza la elaboración de objetivos profesionales considerados exclusivamente en términos " de ciertos requerimientos puros de la disciplina desvinculados del contexto social en el que la profesión se desenvuelve y negando también cualquier estructuración de la profesión que obedezca a efectos directos de la demanda en el mercado" . Por el contrario el Plan de Estudios señala que se deben determinar los objetivos profesionales con base en la problemática potencial que la comunidad ofrece al Psicólogo independientemente de la demanda momentánea. Es por ello que el Proyecto hace explícita la necesidad de " identificar los problemas de la comunidad y analizar en qué medida el Psicólogo como especialista de la conducta humana, puede intervenir para resolverlos y preverlos. Es en este sentido en que la comunidad nos dará los criterios y objetivos de finitorios de la práctica profesional del Psicólogo" ( Plan de Estudios de la ENEPI 1975 ) .

Para determinar los aspectos prioritarios en la formación del Psicólogo, El Plan de Estudios de Iztacala realiza-

un análisis minucioso de las necesidades sociales del país .

Con el fin de ubicar el escenario en donde se desarrolla nuestra actividad profesional y el contexto del trabajo comunitario, enseguida presentaremos algunos datos significativos de la realidad Nacional, tomados del Plan Nacional de la Salud y citados en el Plan de Estudios de Psicología de la - ENEPI :

- El servicio de agua es insuficiente, reduciéndose a sólo - 31.5 millones de habitantes, quedando al margen de él los - 25 millones de habitantes restantes.
- En lo que se refiere a la habitación el último censo ( 1970) arrojó los siguientes datos: el 40 % de la población habitaba casas de un solo cuarto y el 29 %, casas de 2 habitaciones. En total el 69 % de la población habitaba en casas de 1 a 2 piezas.
- La población económicamente activa del país, tomando como índice la edad a partir de los 12 años, fue de 12 909 540 lo que representa el 25.9 % de la población activa total.
- En 1970, 1 365 000 familias, correspondientes al 25.62 % del total, no pudieron satisfacer sus necesidades básicas en localidades de 2 500 y más habitantes. Mientras que 1 000 815 familias (el 50.74 % del total), tampoco cubrieron sus necesidades básicas en localidades de menos de 2 550 habitantes.

10/10/2000  
Cortés  
Meyre  
Meyre  
Meyre

571511  
Cortés  
10

-El censo de 1970 muestra que la distribución de ingresos - estaba constituida de la siguiente manera: .83% del total de la población percibía ingresos superiores a \$ 10.000.00 mensuales; el 1.54 % entre \$5 000.00 y \$10 000.00; el --- 1.78 % entre \$1 500.00 y \$5 000.00; el 21.22% entre \$1 000 y \$1 500.00; el 24.19 % entre \$ 500.00 y \$1 000.00 ; y el grueso de la población o sea el 40.13 % percibían ingresos inferiores a \$500.00 mensuales.

- El porcentaje de analfabetismo tomando como índice a partir de los 10 años de edad, fue de 23.8% . Sólo el 58 % de la población infantil ( 6 a 14 años) asistió a primaria.
- El censo de 1970 arrojó los siguientes resultados en lo que se refiere a consumo alimenticio ; el 20 % come carne, el - 23% pan de trigo, el 23% huevo, el 38% leche, el 70.15 % -- pescado .
- En cuanto a mortalidad, el 48.4 % de las defunciones son me de 15 años de edad; siendo las principales causas de ésta : las enfermedades infecciosas que constituyen el 39 % del total de las causas, entre las cuales la influenza y la neumo nía son padecidas por 131 de cad 160 000 habitantes. La enteritis y otras enfermedades diarreicas, por 130 de cada -- 100 000 habitantes. En el medio rural aproximadamente el -- 46.4 % de la población escolar sufre desnutrición de primer grado, 27.5 % de segundo grado y el 3.4 % de tercer grado. En las zonas urbanas el 44.1 % sufre desnutrición de primer

Mexico

7

grado, el 14.8 % de segundo grado y el 1.3% de tercer grado.

En síntesis podemos decir que las condiciones socio-económicas imperantes en el país, muestran un enorme contraste social en donde un gran porcentaje de los habitantes carece de servicios públicos y el lugar que habitan es muy reducido. Aunado a lo anterior, dicha población también se caracteriza por tener una distribución baja de ingresos, altos grados de desnutrición y analfabetismo.

A partir de este análisis socio-económico, el Plan de Estudios de Iztacala y en concordancia con las recomendaciones hechas por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología ( Jurica, marzo de 1978 ), proporciona las condiciones para que se desarrolle un profesional que conlleve al planteamiento de una nueva y diferente actividad profesional del Psicólogo en el campo social. Estas son :

- 1.- Combinar el entrenamiento, orientado a la conformación de un profesionista liberal, con el de un especialista en comportamiento Humano comprometido con la atención de los problemas de las mayorías.
- 2.- Potencializar al egresado de la carrera de Psicología - como un profesional estrechamente ligado al servicio y no al utilitarismo

- 3.- Orientar la investigación en cuanto al desarrollo de una tecnología propia que sirva para resolver lo que son las necesidades prioritarias.

Retomando los puntos anteriores así como la problemática ya planteada, vemos que surge una nueva condición de entrenamiento que correspondería a lo que Herbert y Miller (1971) han denominado "necesidades ideológicas" de la comunidad científica, que ahora se plantean una nueva problemática en el ejercicio profesional del Psicólogo, y que a partir de una práctica comunitaria tendrán que originarse otras tecnologías y procedimientos hasta el momento desconocidos.

La posibilidad de transferencia tecnológica a los sectores sociales en que el Psicólogo no había sentido el rigor de sus demandas exige mayor apertura y sensibilidad a la forma como se plantean los problemas. Ello no significa que la definición de estos problemas sea el producto simple de la verbalización de las personas con quienes se desarrolla la práctica profesional, sino que ante todo debe responder al análisis de múltiples interacciones sociales que producen las intervenciones realizadas.

Sin embargo hay que tener presente que toda aproximación en un terreno desconocido, debe partir de lo ya conocido; de allí que tanto técnicas y procedimientos, así como la tecnología empleada en este trabajo en particular, sur-

jan y tengan continuidad con el desarrollo de la tecnología de la Psicología Científica Contemporánea.

En resumen hemos descrito algunos aspectos determinantes en la práctica profesional del Psicólogo, aspectos que permi tirán en gran medida hacer una selección de las actividades que enmarcarán y darán viabilidad a ese nuevo y diferente en foque profesional.

POR QUE TOMAMOS A LA DESPROFESIONALIZACION COMO TEMA DE TESIS?

## 1.- ENCARGO HISTORICO

Como lo hemos visto en el desarrollo de este trabajo, la desprofesionalización implícitamente es uno de los objetivos de entrenamiento para los Psicólogos de la ENEPI, por tanto, consideramos que la definición clara y precisa de la misma - es un encargo que nos corresponde resolver a los educandos de este Proyecto.

Una definición clara y acabada de la desprofesionalización implicará una ardua tarea de elaboración tanto teórica y conceptual como de investigación empírica, en cuanto a -- que ella necesita del desarrollo de técnicas y procedimientos -- que demuestren su viabilidad.

Consideramos que la precisión de la misma es un trabajo largo que debe contar con bases en la investigación empírica, y es precisamente en este último punto en donde el presente trabajo de tesis contribuirá a precisar el concepto del tema que ahora nos ocupa, y a enmarcar una línea de investigación sobre el mismo.

## 2.- INCIDENCIA EN LA PROBLEMATICA EDUCATIVA NACIONAL.

Este segundo motivo, como ya lo dijimos anteriormente - es impulsado por nuestra inquietud para incidir como profesionistas en la problemática del Sistema Educativo Mexicano.

Bien sabemos que nuestra aportación en este sentido es limitada ya que no es un problema que pueda resolverse en -- forma particular o personal, sino que por el contrario, ello implicará la participación conjunta de la sociedad.

Sin embargo creemos que es necesario no sólo limitarnos a denunciar - como se ha hecho tantas veces - la existencia de una distribución esencialmente injusta del conocimiento científico, sino también sentar las bases de una nueva práctica profesional. Esto último puede lograrse a través de la implementación de nuevos procedimientos implicados en un intercambio gnoseológico entre los grupos sociales hasta hoy segregados de la educación y los profesionistas.

A continuación realizaremos una descripción estadística de los índices de deserción y matriculación de los educandos del sistema Educativo Mexicano y un breve análisis de algunos de los factores socio-económicos y Psicológicos que inciden en dicha problemática. De esta manera ubicaremos la pequeña aportación que nuestro trabajo pudiera proporcionar al problema de la educación en México y mencionaremos las razones que nos impulsaron a creer que el profesionista tiene el compromiso de orientar sus esfuerzos hacia todo trabajo social que implique la instrucción y por lo tanto la educación de las comunidades segregadas de ella.

El presente análisis nos proporcionará algunos elementos para la comprensión de cuáles clases son las que están marginadas de los servicios educativos y la forma en que se realiza esa selección.

En resumen la incidencia de la práctica profesional del Psicólogo es limitada, en lo que a la solución de la problemática educativa se refiere. Por ello, en este punto únicamente se enmarca aquella con la descripción de datos estadísticos sobre el tema y algunos factores que inciden en él. Dichas estadísticas nos arrojan los siguientes datos :

En el año escolar 74-75 la matriculación en México se presentó de la siguiente manera :

NIVEL	GRADO	POBLACION MATRICULADA	TOTAL
Superior	Licenciatura	441 708	451 947
	Postgrado	10 239	
Media Superior	Bachillerato	590 089	590 089
Media básica	Secundaria	1798 045	1 798 045
Elemental	Primaria	11 026 175	11 518 637
	Preescolar	492 462	

( Datos de la Revista del C.E.E. IV Trimestre 1976 )

Si sumamos las cantidades anteriores tenemos 14 058 718 matriculados en la estructura escolar, donde sólo una minoría de los matriculados en el nivel elemental lograron llegar hasta la cúspide de la pirámide ( nivel superior); además de que aproximadamente 11 532 000 Mexicanos entre 6 y 24 años se encuentran fuera de esa estructura.

Ahora nos preguntamos : esta pirámide escolar por cuáles clases sociales está constituida? ¿ quiénes desertan de la escuela y quiénes siguen avanzando ?.

A pesar del incremento porcentual en la satisfacción de la demanda escolar, esta expansión ha favorecido sólo a determinados sectores sociales, los cuales han sido :

- Los habitantes de zonas urbanas con respecto a los que viven en las zonas rurales
- Dentro de las zonas rurales, los que viven en localidades de más de 1 000 habitantes, con respecto a los que habitan en comunidades más pequeñas.
- Los habitantes de las regiones socio-gráficamente más desarrolladas respecto a las que habitan en regiones más deprimidas. ( Revista del C.E.E. I trimestre 1976 )

Todos los desequilibrios anteriores se engloban en uno solo que es : Los miembros de la clase media y alta resultan beneficiados respecto a las clases populares.

Dentro de los desequilibrios sociales enfrentados por - el Sistema Educativo, que nos muestra gráficamente la pirámide educativa, existen varios elementos que directa o indirectamente inciden en ella.

Para lograr una mayor comprensión de esta situación, analizaremos algunos factores estructurales, socio-políticos y psicológicos que afectan el sistema educativo en la socie-dad Mexicana .

## Estructura Económica

" El capitalismo Mexicano se desenvuelve en condiciones de dependencia estructural con respecto al imperialismo, las cuales impiden rebasar los marcos del subdesarrollo acentuándose cada vez más, en cuanto que esta encarna con una dependencia estructural que se reproduce conforme avanza el propio desarrollo capitalista " / ( Barreiro 1977 ) .

{ Las relaciones sociales de la explotación de la fuerza de trabajo en México y la dependencia estructural de E.U. - han generado amplias contingentes de desempleados y subempleados. La estructura productiva no puede satisfacer las demandas existentes de empleos y esto repercute en : salarios bajísimos, carencia de alimentación, salud, vivienda, educación, esparcimiento, etc. Lo anterior lo podemos observar en tantas y tantas comunidades urbanas y rurales segregadas . }

" Dentro del panorama económico-social de México, el sistema educativo Mexicano se ha conformado para serle funcional al desarrollo capitalista y por ende busca perpetuar el dominio que la clase burguesa ejerce sobre el conjunto de la sociedad" (Ponce 1977) ;

{ El capitalismo requiere de obreros con un mínimo de educación y de verdaderos especialistas que desempeñen roles complejos dentro de la estructura administrativa, económica

y política dentro del sistema; por ello favorece el trabajo científico y técnico, dando paso a las escuelas politécnicas creadas como fruto directo de la iniciativa privada.

Tomando en cuenta las necesidades de la burguesía y del modo de producción vigente en el país, se mantiene la educación Primaria para las masas y la educación superior para los hijos de la clase alta

Para determinar y mantener los mecanismos de selección social y el papel que desempeñan los individuos en el sistema de producción ( industriales, obreros, científicos, etc.) se manejan políticamente los contenidos, los roles de maestros y alumnos, las evaluaciones, etc.

#### FACTORES POLITICOS

1.- Los contenidos de los programas de enseñanza en el sistema educativo se basan en métodos de memorización, creando individuos enajenados de su realidad social, fomentando el individualismo, la competencia y la explotación, buscando siempre la manera de vivir mejor por encima del esfuerzo de los demás.

"Mediante los contenidos que transmite la escuela en nuestro país se pretende la adaptación de los educandos al sistema capitalista, manejándose normas y criterios de la escala de valores de la burguesía, para que se con

sidere como "normal" la existencia de pobres y ricos, la propiedad privada, etc. ; ocultando de esta manera la realidad de la explotación a la que está siendo sometida la clase trabajadora." ( Cervantes, 1978 )

Por otra parte, a través de la escuela y los medios masivos de comunicación se refuerzan ideas que se implementan en la práctica, acerca de que solamente aquellos — que alcanzan un mayor grado de estudios podrán tener un buen trabajo, son los inteligentes y podrán ascender en la escala social. En consecuencia, aquellos que desertan, o ni siquiera inician una educación formal, nunca podrán pasar de pobres y son "inferiores" en comparación con los que pueden estudiar.

- 2.- En lo que respecta al rol que juegan tanto el maestro como los estudiantes en el sistema educativo, podemos observar que estos últimos se encuentran limitados en su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo un papel pasivo y receptor dentro del salón de clases, donde el maestro es el informante que tiene la verdad absoluta y estática que no es factible de modificaciones .

Por otra parte las condiciones características de los salones de clase en México, donde los grupos son tan numerosos, obligan al maestro a concentrar sus esfuerzos en mantener el orden dentro de éste, más que en la búsqueda de mejores métodos de enseñanza, la evaluación de resultados, el establecimiento de relación de los contenidos con la realidad, etc.

Con nuestro trabajo de tesis pretendemos buscar alternati

vas para evitar la elitización en lo que a educación se refiere, además de que se pretende que los participantes en nuestro trabajo de entrenamiento adquieran repertorios de crítica y análisis propiciando un papel activo del participante.

- 3.- En lo que respecta a las evaluaciones estas han sido un factor importante en el proceso de selección llevado a cabo por la escuela, "inculcando en los estudiantes que el fracaso en la escuela y en la sociedad es un problema individual y no del sistema"( Morales 1979 )  
 Las evaluaciones dentro de este trabajo tienen únicamente una función auto-correctiva ya que nos interesa garantizar un buen aprendizaje, y en ningún momento se hace uso de ellas con motivos de selección.  
 En contraposición con la fragmentación del conocimiento en este trabajo de desprofesionalización se parte de la reflexión y análisis de fenómenos cotidianos, respondiendo a las necesidades de la comunidad.

#### FACTORES PSICOLOGICOS Y SOCIALES

- 1.- Goldiamond ( 1968 ) considera que las condiciones ambientales óptimas para estudiar deben estar constituidas por : iluminación y ventilación adecuadas, un escritorio o una mesa acorde a las necesidades del niño, un asiento cómodo, etc. Así mismo Proshansky (1967) afirma que las propiedades del espacio están en función no sólo de la deco-

ración sino también del número de personas que se hayan en él, la disposición de los muebles, y aún la cantidad de luz que éste tenga; además de afirmar que pueden inducirse cambios en las pautas de conductas características .

Para los niños pertenecientes a la clase media y alta, - que viven en una casa que dispone de una construcción - apta para realizar diversas actividades y que cuentan - con una recámara propia, las probalilidades de tener las condiciones ambientales para estudiar, sugeridas por Goll diamond son mucho más altas que para los niños pertenecientes a la clase menos favorecida, ya que éstos en muchas ocasiones viven en uno o dos cuartos con toda su familia, que por lo general cuentan con un número mayor de 8 miembros, quienes comen, duermen y "estudian" en el mismo espacio .

✓ Consideramos que los trabajos de desprofesionalización, que contemplen como el nuestro, la posibilidad de analizar junto con los miembros de las comunidades estas situaciones, podrán desarrollar formas de organización que les permitan luchar como colectividad, por mejores condiciones de vida, de educación, etc.

- 2.- La debilidad física y la falta de atención por desnutrición es otro factor que posiblemente provocará que niños mal alimentados no logren un desarrollo educativo aceptable. El Instituto Nacional de la Nutrición ( 1979) indica que el desaprovechamiento escolar tiene su origen en los efectos de la desnutrición sobre el desarrollo --

mental. "Un niño desnutrido se distrae, carece de curiosidad y no responde a los estímulos. Rinde poco en la escuela, tiene escasas aspiraciones y su capacidad de aprendizaje es baja. Además es apático y somnoliento, enferma mucho más seguido que sus condiscípulos, lo cual agrava su retraso" (Rodríguez Castañeda, 1980)

El déficit alimenticio lo encontramos en mayor grado en las zonas urbanas y rurales segregadas de nuestro país, afectando principalmente a los niños de la clase desposeída.

- 3.- Otro factor que repercute en los resultados contrastantes entre los niños de las clases altas y bajas es la estimulación temprana que reciben en su infancia; ya que la formación de las habilidades intelectuales y sociales del niño esta en estrecha relación con el medio ambiente. De esta forma las interacciones ambientales del sujeto moldean los patrones culturales de su comportamiento. El grupo humano y su localización social pueden, en consecuencia, estar asociados con diversos hábitos de crianza y conductas familiares.

Weikart y Lambie ( 1970) realizaron un estudio comparativo sobre los efectos de ambientes ricos en experiencias y estimulación temprana, con 2 grupos de niños de diferente ubicación socio-económica. Los resultados encontrados demostraron que los niños expuestos a ambientes pobres en estimulación, presentaban poco desarrollo en comparación a los niños expuestos a un ambiente rico en estímulos .

En nuestro país, los niños de condiciones socio-económicas bajas se encuentran expuestos a una estimulación temprana pobre, factor que influirá en el deficiente desarrollo es codar de dichos niños en comparación con los de las clases más favorecidas.

En este sentido un trabajo de desprofesionalización podría contribuir a la transformación de las condiciones educativas al contemplar dentro del entrenamiento a las madres la información que les permita proporcionar a sus hijos un ambiente que intencionalmente busque o proporcione una estimulación mas amplia.

En síntesis podemos decir que el sistema educativo es un filtro donde se seleccionan ( a través de múltiples mecanismos ya mencionados) los individuos que llegarán hasta la cúspide de la pirámide educacional, siendo sólo una élite ( clase media y alta ) la que lo logra. Los que son aceptados por el sistema educacional tienen un mayor grado de seguridad de sobrevivencia en la pirámide educativa, son aquellos que cuentan con la suficiente solvencia económica para pagar los años de escolaridad que sea necesario. " No es la educación lo que determina los ingresos sino por el contrario, el ingreso familiar, es lo que determina la cantidad y la calidad de la educación que un individuo deba recibir " ( Morales, 1979).

Y a pesar de que el sistema Educativo Mexicano, se fundamenta teóricamente en la democratización de la enseñanza ( igualdad de acceso y oportunidades ), fácticamente ésta es antidemocrática porque hace una selección social de los individuos

que pueden llegar a la cúspide de la pirámide educativa .

Todas las posibles causas consideradas hasta aquí, como determinadoras de los fracasos del Sistema Educativo no son elementos aislados ni condiciones abstractas carentes de un contexto socio-económico, sino que existen múltiples comunidades como Loma Colorada que ejemplifican esta situación, - motivo por el que dicha comunidad constituye el escenario - del presente trabajo.

Loma Colorada, contexto en que se implementa una investigación en desprofesionalización, es también una de las tantas comunidades segregadas que rodean a uno de los más importantes Municipios (económicamente hablando), de la República Mexicana.

El Municipio de Naucalpan presenta en su panorama un marcado contraste de algunas zonas urbanas desarrolladas, que - muestran un próspero comercio estructurado con gran lujo ; - con la pobreza y deficiente urbanización característica de las grandes zonas segregadas, en las cuales sus "lujos" se - reducen a tendajones sucios, mal olientes y calles polvorosas cuyo empedrado natural las hace poco transitables.

Al encontrarnos inmersos en comunidades segregadas como Loma Colorada, emergen las problemáticas y necesidades que estas comunidades plantean, las cuales son : carencia de aulas, de profesores, atención médica, servicios urbanos, higiene, alimentación, etc.

Al enfrentarse el Psicólogo en su práctica comunitaria - con estas carencias y necesidades de las comunidades segrega

das, junto con la demanda insatisfecha de actividad profesional en diversas áreas, se va conformando un compromiso social de este profesionista para dar atención y solución a las áreas problemas; por lo cual se requiere una apertura en el campo de acción del Psicólogo, así como en la forma en que se plantee los problemas y las soluciones factibles.

A continuación haremos una breve descripción de las condiciones educativas en Loma Colorada. Para tener una visión más amplia de las características económicas, sociales, poblacionales, de salud, vivienda, etc. presentamos los datos en el Anexo I .

La Educación en Loma Colorada siempre se ha presentado como un problema de difícil solución para el colono. Año con año son muchos los habitantes de Loma Colorada en edad escolar que no tienen oportunidad de tener acceso a la escuela, pese a que los Gobiernos Federal y Estatal han realizado algunas inversiones para la construcción de aulas. Los pocos habitantes de Loma Colorada que logran ingresar a la escuela, se enfrentan con infinidad de trabas, sumadas a las condiciones de desarrollo personal, ya de por sí "naturalmente" limitantes, que en un buen grado constituyen a la deserción.

Según datos del año 1978 proporcionados por el Municipio de Naucalpan y el D.I.F. central, el nivel escolar en Loma Colorada es el siguiente :

<u>NIVEL</u>	<u>No. de HABITANTES</u>	<u>PORCENTAJE</u>
Profesional	56	0.16%
Técnico u otros	240	3%
Preparatoria y vocac.	600	7%
Secundaria	900	10%
Primaria	2 500	30%

TABLA 1 : Porcentaje del grado de Escolaridad con que cuentan los Habitantes de Loma Colorada

Como podemos ver, aquí también existe una pirámide escolar en la cual se reproduce la exclusividad de los niveles académicos superiores al mínimo de la población, lo que demuestra que Loma Colorada es un caso particular de una situación social estructural.

Aparentemente son la pobreza y la falta de escuelas las que impiden a los jóvenes asistir a las Universidades; pero en realidad existen factores derivados de estos problemas como el bajo nivel educacional de los miembros de la comunidad y su poca o nula participación en actividades culturales que influyen en los patrones familiares hacia la educación, por ejemplo los padres no funcionan como modelos de estudio para sus hijos como ocurre en núcleos familiares donde los padres son profesionistas y constantemente están leyendo, escribiendo, etc. fungiendo como modelos para sus propios hijos.

Aunado a esto, encontramos que los padres que habitan

zonas como Loma Colorada es gente que generalmente proviene del campo y por tanto han tenido menores probabilidades de acceso a la educación. No conforme con esto encontramos que en esta comunidad el número de escuelas es insuficiente para atender a aproximadamente 3 900 niños en edad escolar — ( ver Tabla 2 )

<u>NIVEL</u>	<u>INSTITUCION</u>	<u>CUPO</u>	<u>AULAS</u>
Preescolar	D.I.F.	100 niños	2
Primaria	S.E.P.	1 900 niños	16
Primaria	D.I.F	100 alumnos	2
Abierta			
Secundaria	D.I.F.	100 alumnos	2
Abierta			

TABLA 2 : Número de aulas en Loma Colorada y población escolar que atiende -

En síntesis podemos decir que todos los elementos hasta aquí enunciados, conforman una amalgama de los factores que inciden en la educación y provocan los fracasos del sistema Educativo Nacional general y de Loma Colorada en particular.

Al trabajar en la desprofesionalización de la Psicología con algunos miembros que integran la población de Loma Colorada, por una parte intentamos que las personas segregadas del conocimiento científico tengan acceso a éste y por

otra parte que se genere una práctica diferente al Sistema Educativo actual, mediante la participación activa de los - padres en la educación de sus hijos, dando una continuidad a la educación : escuela-hogar-escuela, finalmente buscamos eliminar los supuestos mágicos que rodean la educación, -- transformándose paulatinamente ésta, en un elemento que con tribuya a mejorar sus condiciones sociales.

Siendo los profesionistas un sector social perteneciente a la élite privilegiada, cuando dirigen su trabajo al fa vorecimiento de los grupos que están en la base de la pirámide, invierten la función social de servicio, la cual tradicionalmente había sido la del mantenimiento de un orden - social injusto. Aquello es precisamente lo que pretendemos comenzar a hacer y demostrar en nuestro trabajo que si es - posible lograrlo. Que si es posible que las personas margi- nadas del conocimiento científico tengan acceso a él a tra- vés de la desprofesionalización.

## PRECISION DEL CONCEPTO DE DESPROFESIONALIZACION

Para definir a la desprofesionalización consideramos - pertinente hacer un análisis previo de las actividades que realiza el Psicólogo como profesionista egresado de la ENEPI. En otras palabras para comprender lo que es la desprofesionalización es necesario partir del desglose de las actividades que debe realizar el profesionista en su práctica social, — éstas son:

Detección : al llegar el Psicólogo al lugar en que desempeña sus funciones profesionales, detecta los problemas por medio de la evaluación y del diagnóstico.

Desarrollo : El Psicólogo promueve cambios a nivel individual o grupal, facilitando la aparición de comportamientos necesarios para el cumplimiento de objetivos a ambos niveles, en lo que a recursos humanos se refiere.

Rehabilitación : comprende fundamentalmente actividades de reeducación y prótesis dirigidas al remedio de deficiencias en el comportamiento de individuos o grupos.

Investigación : comprende fundamentalmente la evaluación en forma controlada. La eficacia de los instrumentos de medida y los problemas en las áreas de : clínica, educativa, social, etc.

Planeación y Prevención : El Psicólogo realiza funciones de planeación y prevención relacionadas con el diseño de ambientes con el entrenamiento de para y no-profesionales.

Por lo tanto la participación profesional del Psicólogo se enmarca en la planeación, aprovechamiento y formación de recursos humanos así como en la prevención de aspectos deficitarios de la población.

Después de haber descrito las actividades profesionales del Psicólogo podemos establecer ahora, la relación entre - la profesionalización y la desprofesionalización . En este sentido entendemos que a partir de esas habilidades que adquiere el Psicólogo, se capacita a los sectores que requieren de profesionales, pero no tienen acceso a ellos, que a su vez sirvan de mediadores de dicho conocimiento dentro de la misma comunidad.

Continuando con los primeros intentos por definir a la desprofesionalización nos encontramos con que ha sido definida como " La transferencia a amplias capas de no-profesionales de los conocimientos tecnológicos fundamentales de la disciplina, que permiten su aplicación extendida y permanente por aquellos que tradicionalmente han sido receptores de servicios " ( Ribes 1980 ) . Así mismo podemos ver que Varela y Seligson ( 1980 ) concuerdan con esta definición al concebir a la desprofesionalización como la práctica profesional del Psicólogo en la que se involucra una tercera persona como mediador que determina los problemas y que en última instancia debe ser el beneficiario del uso de técnicas y métodos propios de la Psicología.

Partiendo de estas afirmaciones, entendemos a la desprofesionalización como la relación entre un profesionista y un no-profesional entendiendo a este último como cualquier persona que no ha alcanzado un grado profesional - y está - en edad de tenerlo - y reciba un entrenamiento científico - para intervenir como mediador entre el profesional y los miembros de la comunidad. Esta interacción (entre el profesional y el no-profesional) implica una relación social en

donde el primero adquiere un conocimiento de las condiciones, necesidades, intereses de la comunidad, esto es del contexto donde se actúa; en el que se requiere el empleo de técnicas, procedimientos e incluso formas de análisis teórico; mientras que el segundo, mostrando su circunstancialidad aprende una ciencia, que ambos emplearán para dar solución a una determinada problemática existente.

Entendemos pues a la desprofesionalización como una relación social que se desarrolla en condiciones histórico-sociales concretas y que, como todo fenómeno social, no puede ser comprendida sino como la "síntesis de múltiples determinaciones". De allí que no se pueda entender a la desprofesionalización como la simple transmisión lineal de una serie de habilidades para ser aplicadas sobre "cualquier" objeto análogo, al que se hace referencia en el curso de un entrenamiento particular, por ello en este proyecto nos vemos obligados a mencionar las condiciones del Sistema Educativo Mexicano en general y de Loma Colorada en particular.

En síntesis, el marco teórico de la desprofesionalización implica los siguientes elementos :

- Contexto
- Práctica de conocimientos teóricos
- Definición de problemas por parte de los no-profesionales.

Cabe aclarar que si bien no está contenida la esencia misma de la transformación social fundamental, este tipo de práctica y de investigación van encaminadas a la identifica-

ción de métodos y procedimientos, que en una sociedad que se planteara el proyecto de una sociabilización continua y totalizante de la transformación y enseñanza de la ciencia, darían un producto pedagógico alternativo y diferente al practicado en la actualidad. ↵

Con este trabajo de tesis, en donde hemos querido realizar un intercambio gnoseológico por medio de la relación social entre el profesional y el no-profesional, queremos marcar la pauta para el surgimiento de una ciencia que no refuerce el status social del profesionista, sino que lo haga un agente de cambio, transmisor de la ciencia a las masas populares. Que convierta a ésta en una ciencia popular, es decir, desprofesionalizando a la Psicología y de esta manera hacer extensiva la aptitud profesional en lo social, rompiendo con la especialización que los intereses dominantes imponen a las ciencias sociales y que repercuten en la Psicología cuando ésta atiende a problemas de índole social.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

El trabajo realizado en Loma Colorada pretende mostrar que los principios, técnicas o procedimientos derivados de la Psicología como ciencia, pueden dejar de ser exclusivos del profesionalista y ponerse al alcance de los sectores populares que regularmente han estado marginados de ese conocimiento y que por tanto es posible que la Psicología llegue a convertirse en una ciencia popular.

Los medios para llevar a cabo una Educación diferente pueden ser variados pero los objetivos siempre deberán estar dirigidos hacia un mismo aspecto: Elevar el potencial comunitario de transformación de sus propias condiciones en una comunidad segregada. Por ello los objetivos de la intervención comunitaria del psicólogo de la ENEPI tienen un "doble carácter" en primer lugar el de "lograr un conocimiento objetivo de la realidad social sobre la que se incide y en segundo lugar, a partir de la apropiación gnoseológica de dicha parcela de la realidad, el desarrollar mecanismos de transformación de la misma" (Brea y Correa, 1978).

Por lo tanto los objetivos de intervención comunitario son el de organización y desprofesionalización.

Tomando en cuenta estos objetivos consideramos a la desprofesionalización de la Psicología como una alternativa viable de intervención en la problemática educativa.

En resumen tenemos como primer objetivo del trabajo el transmitir a un grupo de madres de familia de Loma Colorada, los conocimientos necesarios en lo referente a técnicas y procedimientos científicos de la Psicología, que aunados a sus necesida -

des y experiencias propias les permitan:

1. Identificar y definir problemas, analizando los factores - que inciden en ellos.
2. Definir objetivos de cambio.
3. Identificar las opciones para alcanzar los objetivos planeados y analizar las diversas consecuencias de las mismas.
4. Implementar los dispositivos necesarios para el desarrollo del plan de acción trazado.
5. Evaluar los resultados parciales o totales del plan.
6. Promover el trabajo colectivo, organizado y crítico.

Como segundo objetivo pretendemos incidir en la problemática Educativa:

1. A través de la participación activa de los padres en la Educación de sus hijos dentro y fuera del salón de clases.
2. Contribuyendo a una educación integral al establecer la continuidad (por medio de los padres) entre la escuela y el hogar.
3. Contribuyendo en la transformación del concepto de educación escolarizada, en los padres y en general en todos los miembros de la comunidad.
4. Desmistificando a la educación científica a través de la desprofesionalización de la Psicología.

Viendo el panorama que nos presenta los datos de la situación general de la Educación en México y la problemática particular de Loma Colorada, así como los objetivos propuestos en este trabajo, cabe preguntarnos: ¿Cómo podemos llevar a cabo un entrenamiento como el que nos proponemos en el campo educativo, que conlleve a una práctica pedagógica diferente a la implementada por nuestro actual sistema Educativo?, ¿Cuáles pueden ser los mecanismos que nos permitan realizar un intercambio gnoseológico con las madres de familia de la comunidad y así contribuir por medio de la desprofesionalización a la desmistificación de la escuela; y a la solución de los problemas que la mistificación implica? . Para ello creemos que puede emplearse una línea de trabajo aplicable al campo de la educación. Esta es el Análisis Experimental de la Conducta, que ha desarrollado toda una tecnología que debido a la sistematización de sus procedimientos, probados en el campo de la Educación formal, puede proporcionarnos una metodología y dé viabilidad a la realización de investigaciones - en el campo de la Psicología Social en lo que a desprofesionalización se refiere.

En este campo del Análisis Experimental se han desarrollado estudios en una gran variedad de sujetos y situaciones experimentales, de las que han podido extraerse principios -- comunes basados en la identificación de relaciones funcionales que pueden utilizarse para promover la adquisición de nuevas conductas (Ribes, 1976) a través de sus procedimientos fundamentales -reforzamiento positivo, moldeamiento, reforzamiento negativo, imitación, modelamiento- que han sido aplicados

en el área de la educación abarcando programas instruccionales de modificación de repertorios conductuales, programas conductuales para padres, maestros y para-profesionales.

En este sentido el Análisis Experimental ha realizado una extensa investigación en lo que se refiere a la reeducación de los padres, invitandolos a contribuir en la solución de los problemas conductuales de sus hijos.

A fin de enmarcar lo anterior se hará una revisión de algunos trabajos realizados en el Campo del Análisis Experimental de la conducta.

QUE HA HECHO EL ANALISIS EXPERIMENTAL EN EL CAMPO DE ENTRENAMIENTO A PADRES.

Hasta hace algunos años se consideraba que la educación de los niños se adquiría únicamente a través de la escuela - y se dejaba de lado el papel tan importante que desempeñan los padres en la educación de sus hijos, y el que pueden — éstos desempeñar en la educación que reciben los niños en las escuelas; quedando la educación escolar en manos del maestro. Todo esto propiciando la desvinculación entre las actividades realizadas en la escuela y su utilidad en las actividades realizadas en el hogar y en la comunidad en que se - desenvuelve el niño.

Actualmente se ha puesto énfasis en la participación de los padres en la educación de sus hijos, como terapeutas con-ductuales, así como en la programación del ambiente social. Para ello se han empleado diversas técnicas y procedimientos derivados principalmente del Análisis Experimental de la Conducta.

Probablemente muchos niños aprenden habilidades sociales sin tener interacciones adecuadas con sus padres u otros niños o adultos y en muchas ocasiones, su medio no le proporciona modelos adecuados, instrucciones, ni contingencias sufi-cientes que propicien el desarrollo de un conjunto completo de conductas "socialmente aprobadas". En base a esto, se ha remarcado la importancia de programar el ambiente social, a -



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTÁCALA

fin de proporcionar al niño o al joven los modelos, instrucciones y contingencias correctas para que aprendan las conductas socialmente "aceptables" .

**IZT.** 1000085

Para llevar a cabo la programación del ambiente social del niño y del adolescente se ha entrenado a padres ( Russo 1964; Allen y Harris 1966; Wiltz y Patterson 1974) ; maestros (Thomas, Becker y Armstrong 1968; Harris, Montrose, --- Baer y Wolf 1977) y para-profesionales ( Johnston, Harris y Allen 1964; Whaler y Erickson 1969) en el uso adecuado de --- técnicas que les permita corregir las conductas problemas de sus hijos o alumnos.

A través de evidencias experimentales ( Risley, Hart y Reynolds 1966; O'Leary, O'Leary y Becker 1967; Holland 1969; Schweid, Hawkins, Peterson y Bijou 1977; O'Leary, Robin, --- Lent, Foster y Prinz 1977) se ha demostrado que los padres pueden funcionar como modificadores conductuales de sus propios hijos, siendo el Análisis Experimental de la Conducta - un conjunto de técnicas eficaces, de bajo costo y sencillas de llevar a cabo por los padres.

Dentro del entrenamiento a padres como terapeutas conductuales, algunos investigadores han realizado una selección de las personas a entrenar a partir de su grado de escolaridad, escogiendo a aquellas que tienen un mayor rango de estudios, como Holland(1969) y Nay (1975) quienes dieron entrenamiento a padres con high school y O'Leary , O'Leary y Becker (1967) a padres con estudios universitarios.

En cuanto al tipo de sujetos con los que han trabajado los padres, han predominado los niños con problemas de conducta indeseable, algunos con problemas más graves, diagnosticados como esquizofrenicos ( Wiltz y Gordon 1969) , autistas (Moses y Whitman 1978) , niños con retraso moderado (O'Dell, Flynn y Benlolo 1977) . Wiltz y Patterson (1974) entrenaron a padres para eliminar las conductas agresivas de sus hijos. Glower y Sloop (1976) entrenaron a padres para eliminar problemas conductuales (berrinches, desobediencias, etc.) y establecer la interacción en juegos libres de padre e hijo. Moses, Whitman y Barloon-Nuble(1978); Johnson y — y Brown(1967) entrenaron a padres para corregir conductas - de desobediencia y sumisión en sus hijos. Moses y col (1978) O'Dell y col. (1977) para corregir verbalizaciones inapropiadas ; Lavigueur (1976) verbalizaciones positivas y negativas;y Wiltz y col. (1974) actos destructivos tanto a propiedades como a personas.

O'Leary, O'Leary y Becker (1967) trabajaron con padres - de niños diagnosticados con posible daño cerebral para eliminar la hiperactividad, agresión y destructividad; así como - en el establecimiento de conductas cooperativas. Whaler y — Erickson (1969) entrenaron a para-profesionales ( enfermeras, asistentes públicos) para que establecieran conductas de estudio tanto en el hogar como en la escuela en niños autistas y retardados. Así como a la eliminación de conductas(de ausencia a clase)en el hogar y la escuela

Weathers y Liberman (1975) entrenaron a padres para que establecieran un contrato conductual con sus hijos adolescen

tes. El contrato contenía las siguientes conductas : abusos verbales, complacencia, atención a la escuela y realización de quehaceres domésticos. O'Leary, Robin, Kent, Foster y Prinz (1977) trabajaron con 12 adolescentes y sus respectivas madres para resolver conflictos concernientes a reglas, responsabilidades y valores.

En lo que respecta a las conductas tratadas por los padres se dirigen a 2 aspectos : a) eliminación de conductas problema ; y b) establecer conductas sociales y/o académicas.

Dentro de las conductas problema más frecuente que presentan los niños y que son tratadas por los padres para eliminarlas, se encuentran berrinches, retención de alimentos, conductas autodestructivas, mutismo selectivo, hiperactividad, ansiedad, tic facial (Russo 1964), manipulación de la situación, dependencia, oposición ( Whaler, Winkel, Peterson y Morrison 1965) ; rascarse constantemente (Allen y Harris - 1966), conductas agresivas Hawkins, Peterson, Schweid y Bijou 1977; Patterson, Mc Neal, Hawkins y Phils 1967 ; O'Leary, --- O'Leary y Becker 1967; Wiltz y Patterson 1974) , prender --- fuego (Holland 1969), llanto y manipulación de la situación (Johnson y Brown 1967), abusos verbales (Weather y Liberman 1975) , berrinches y desobediencia ( Glower y Sloop 1976; - Resick, Forehand, Shorter 1976), el tratamiento de conflictos valores y responsabilidades ( O'Leary, Robin, Kent, Foster y Prinz 1977) entre otras.

Como podemos observar, la mayor parte de los estudios en donde los padres han recibido entrenamiento como terapeutas

conductuales, se limitan a la modificación de conductas individuales que generalmente son de tipo aversivo para los integrantes de la familia o grupo social.

En cuanto al tipo de conductas adaptativas que establecen los padres en los niños que presentan conductas indeseables, se encuentran : cooperación e independencia (Russo -- 1964, Whaler y col., 1965 ) interacción social positiva ---- (Straughan 1974, Hawkins y col. 1977, O'Leary y col. 1967 , Glower y Sloop 1976), seguimiento de ordenes y control de - esfínteres( Paterson y col. 1966, Butler 1976) verbales y re pertorios académicos (Reynolds, Hart y Risley 1966; Johnson y Brow 1967), complacencia, atención a la escuela y realización de quehaceres ( Weather y col. 1975; Resick y col. 1976), destreza social, personal y vocacional (Wolf, Phillips y --- Fixen 1971)

↳ El entrenamiento a padres como terapeutas conductuales - se ha realizado en diversos escenarios, tanto en situaciones experimentales ( Straughan 1974, Whaler y col. 1965; Allen y Harris 1966; Nay 1975) como en ambientes naturales (Hawkins y col. 1977; O'Leary y Becker 1967; Weathers y Liberman 1975; Resick y col 1976; Laviguer 1976)

El entrenamiento a padres en escenarios experimentales da lugar a un alto grado de control de variables, pero el ambien te no deja de ser artificial a pesar de que se acondicione co mo cuarto de juego o recámara.

Sobre este punto se considera que aunque no se tenga por razones obvias, todo el control de las variables existentes

en el ambiente natural, es más viable para entrenar a los padres, porque es en éste donde se manifiesta la conducta de los individuos.

Las estrategias empleadas en el entrenamiento a padres varían de un experimento a otro, siendo los elementos empleados con mayor frecuencia: instrucciones, conferencias, lecturas, práctica, señales luminosas como estímulos de apoyo, observación, retroalimentación, etc. Algunos autores como Whaler y col. (1965); Lavigueur, (1976); O'Leary y col. (1967); dieron instrucciones concretas a los no-profesionales para decrementar conductas de oposición, manipulación de la situación, dependencia y agresión haciendo uso de señales luminosas como estímulos de apoyo para indicar cuando y qué contingencias debían emplear los no-profesionales en la interacción con sus hijos. Rinn, Vernon y Wise (1975) consideraron que el empleo de instrucciones concretas a las personas entrenadas es suficiente para que funcionen como terapias conductuales y que no es necesario emplear un lenguaje técnico y conceptos como lo hacen algunos autores como Wiltz y Patterson (1974); Glower y Sloop (1976)

Dentro de las técnicas instruccionales utilizadas en el entrenamiento a para-profesionales, Nay (1975) comparó la efectividad de 4 de ellas. Dichas técnicas instruccionales fueron: presentación escrita, presentación leída, video más modelamiento y modelamiento más juego de roles.

Los resultados obtenidos por Nay (1975), demuestran que la utilización de video más modelamiento y modelamiento más juego de roles fue igualmente efectiva y superó a las otras.

En otro estudio Wiltz y Gordon, (1969) demostraron que la modificación de conducta puede ser llevada a cabo efectivamente por los padres. Aunque afirman que una situación de entrenamiento ideal, puede combinar el feed-back, modelamiento y materiales en el medio natural del niño.

El utilizar el modelamiento como técnica instruccional en el entrenamiento a otras personas, posibilita que al ser modelada la conducta deseada, se evite el uso de un lenguaje técnico desconocido para las personas entrenadas. Problema que es difícil evitar cuando se remite a los padres u otras, a las lecturas de texto experimental.

Continuando con las estrategias empleadas en el entrenamiento a padres encontramos que Russo (1964) hizo una combinación de práctica y teoría en un estudio en donde los padres interactuaban con sus hijos y eran observados por el experimentador. Al término de cada sesión los observadores retroalimentaban a los padres sobre la manera adecuada de interactuar con los niños. Al combinar la teoría con la práctica se propicia la participación de los padres en diversas actividades proporcionándoles una retroalimentación constante en su ejecución.

O'Leary y col (1977) entrenaron a adolescentes y a sus padres en habilidades de comunicación a través de definición de problemas, evaluaciones posibles, planteamiento e implementación de soluciones.

En el procedimiento seguido por O'Leary y col. (1977) - se da lugar a la participación de los padres en la definición

de objetivos de cambio y análisis del problema, pero al igual que muchos trabajos experimentales ( Straughan, 1964; Allen y Harris, 1966; Johnson y Brown, 1967; Weather y Liberman 1975) se limitaban al manejo de problemas aislados y particulares, bajo las órdenes concretas del experimentador, careciendo de elementos que les permita a los padres un rango de acción -- más amplio dentro de su contexto.

En otro plano Poser (1967) propone para entrenar terapeutas un procedimiento que consiste en : a) Observaciones de la situación, b) ayudar terapeutas, c) Lectura de textos y d) seminarios.

En síntesis a través del entrenamiento que reciben los padres como terapeutas, se ha demostrado que éstos son capaces de realizar actividades que generalmente realiza el Psicólogo. Sin embargo se ha puesto poco énfasis en el papel que pueden jugar los padres en la educación de sus hijos, cooperando directa y activamente con los profesores en las escuelas, creando con ésto la posibilidad de que en el futuro se amplie el rango de actividades educativas en las que puedan los padres intervenir para que junto con el profesor planeen contenidos educativos que se deriven de las necesidades reales de los alumnos. Para ello es necesario que las personas que tienen un grado o título profesional den un entrenamiento a los padres, en la adquisición de habilidades complejas que les permitan, además de educar a sus hijos, indicar al profesor los objetivos y actividades a realizar en el salón de clases a fin de proporcionar al niño una educación más integral y más acorde con su realidad social. Es decir que la

educación sea un continuo escuela-hogar y viceversa.

En este sentido Risley y cols. (1966), realizaron un estudio en el que a través de un programa de padres-cooperativos, hacerles participes de la educación académica de sus hijos en el hogar, entrenandolos para dar lecciones a sus propios hijos, para lo que se les enseñó a realizar una adecuada presentación del material de enseñanza y proporcionar recompensas, para aumentar el nivel académico de los niños. Encontrando que los padres son buenos maestros, particularmente cuando enseñan a sus hijos.

En otro punto, es pertinente decir que el hecho de entrenar a los padres u otras personas en la adquisición de conductas complejas impide en buena medida la transmisión de los conocimientos científicos, de una manera líneal como hasta hoy lo demuestra la experiencia. Ya que suponemos que para contribuir a hacer de la Psicología una ciencia desprofesionalizada es necesario que el profesionista no se limite a la eliminación o establecimiento de conductas aisladas, sino que su trabajo responda a todo un contexto social que marque las pautas de su labor profesional.

## RESUMEN.

Se evaluó con un registro de Bloque Continuo y Frecuencia la ejecución de dos "maestras" en el manejo de un paquete de variables (modelamiento, manejo de material, instigación, reforzamiento, elaboración de secuencias instruccionales, redacción de objetivos y evaluación del cumplimiento de los objetivos planeados) y se midieron los efectos del entrenamiento de las "maestras" en la participación de 20 niños en edad -- preescolar, en las actividades planeadas. Esta participación se midió por medio de un registro de Pla-check sucesivo y -- Frecuencia.

El estudio constó de tres fases: una línea base, una fase de entrenamiento y una fase de seguimiento. El entrenamiento consistió en la realización de tres pasos: 1) observación, 2) práctica y 3) teorización.

En general se observaron mejores resultados en la fase de entrenamiento en comparación con la línea base y seguimiento para ambos sujetos, así como para el grupo de niños.

## METODO

## SUJETOS

Los sujetos que participaron en esta investigación fueron:

- a) Tres madres de familia de aproximadamente 30 a 40 años de edad. Una de ellas terminó los estudios de primaria y posee algunos conocimientos de enfermería. Las otras 2 restantes, cursaron hasta el 4o. grado de primaria ( las 3 madres sabían leer y escribir). Estas carecían de experiencia en el manejo de grupos de educación preescolar, pero al ser madres contaban con una trayectoria en la educación de sus hijos.
- b) El grupo de kinder integrado por 20 alumnos que asistían al jardín de niños Piloto de Loma Colorada, seleccionados de un grupo de 30 por su asistencia regular. Sus edades fluctuaban entre 5 y 6 años.

## ESCENARIO EXPERIMENTAL

- a) Las sesiones de investigación se llevaron a cabo en el salón de clases del D.I.F. de Loma Colorada Edo. de México. Dicho salón esta constituido por 20 mesabancos, un pizarrón, 2 ventanales y 2 mesas
- b) Las sesiones de seminario se llevaron a cabo en un cubículo dentro del mismo D.I.F. de Loma Colorada, con una dimensión aproximadamente de 4 x 4 mts. en donde se encontraban : un escritorio, 4 sillas y 2 libreros.

- c) Escenarios naturales : Tiendas, oficinas de telégrafos, correos, expendios de petróleo, parques, etc.

#### MATERIAL

El material empleado en el presente trabajo estuvo constituido por :

- a) Material para las maestras : el material didáctico consistió en literatura básica sobre el Análisis Experimental de la Conducta, Programas oficiales de Jardín de Niños, artículos sobre educación preescolar en Rusia y Cuba, revistas del consumidor y lecturas sugeridas por los experimentadores ( consultar Bibliografía)
- b) Material para los niños; Se emplearon artículos necesarios en las actividades diarias de un Jardín de niños : crayones, resistol, pinceles, pinturas, diversas clases de papel y material de desecho, etc.
- c) Material de los experimentadores: Se utilizaron cronómetros , lápices, hojas de registros, libretas, hojas milimétricas, reglas, etc.

#### VARIABLE INDEPENDIENTE

Esta consistió en un entrenamiento a las "maestras " para la observación, detección, planeación, implementación y evaluación de las actividades con los niños preescolares. Estas habilidades

fueron establecidas por parte de los investigadores, haciendo uso de algunos de los principios básicos del Análisis Experimental de la Conducta como :retroalimentación reforzamiento, instrucciones, modelamiento, y moldeamiento

VARIABLE DEPENDIENTE.

Los efectos producidos por el entrenamiento (V.I) se midieron a través de la ejecución de los niños como consecuencia del manejo adecuado por parte de las maestras del siguiente paquete de variables:

- |                           |                        |
|---------------------------|------------------------|
| a) Instigación            | f) Empleo de Material. |
| b) Reforzamiento          | g) Evaluación          |
| c) Modelamiento           | h) Graficación         |
| d) Instrucciones          | i) Participación       |
| e) Selección de Objetivos |                        |

Este paquete de la variable dependiente se constituye por las siguientes categorías conductuales:

A) Para las Maestras:

1.- Manejo de Contingencias

- a) Instigación : Tomar al niño de alguna parte del cuerpo necesaria para la realización de la actividad. Repetir una instrucción vocal para que el niño realice adecuadamente la actividad. Dar ayuda verbal para que el niño complete la respuesta correcta.

- b) Modelamiento : Ejecutar frente a los niños la conducta que deben llevar a cabo.
  
- c) Reforzamiento : Emplear alabos, caricias, atención y premios en forma contingente con las tareas y actividades realizadas por los niños.
  
- d) Instrucciones : Describir y explicar a los niños en forma verbal los pasos para la realización correcta de las actividades preescolares.
  
- e) Manejo de Material : Utilizar las herramientas didácticas para apoyar el tema a tratar durante la clase.

## 2 .- Definición y Programación de Objetivos.

Se consideró un objetivo como correcto cuando cubría los siguientes requisitos:

- Redactado en términos de la actividad del alumno.
- Redactado en términos observables.
- Que especifiquen criterios de ejecución aceptable.
- Que haya correspondencia entre objetivos y actividades.
- Que esté derivado de las necesidades de los niños en su medio.
- Que especifique la situación en que los niños cumplirán el objetivo
- Redacción de secuencias Instruccionales incluyendo: ob-

jetivos, área, actividad, material.

### 3 .- Evaluación

- Evaluar periódicamente las actividades de los niños en base a los objetivos del programa ( Diagnóstica, de proceso, de producto ) .

#### B) Para los Niños

- a) Participación en la actividad : Atender a las explicaciones de la maestra, haciendo uso del material requerido para la actividad, manteniendo contacto físico o visual con el material, de acuerdo con las instrucciones dadas por ella.
- b) Se registró el aprovechamiento de los niños, a través de las evaluaciones periódicas por parte de las maestras del cumplimiento de los objetivos.

#### TIPOS DE REGISTROS

1.- Para evaluar los cambios producidos en las maestras por el entrenamiento, se emplearon los siguientes registros :

- a) Registro de Bloque Continuo, en sesiones diarias de 30 min., para las siguientes conductas : ( ya definidas )

- Instigación
- Reforzamiento
- Modelamiento
- Instrucciones
- Uso de material.

b) Registros de Ocurrencia para la redacción de Objetivos Conductuales (secuencias Instruccionales) escritos por las maestras; contenía los puntos enumerados anteriormente en los requisitos de "Redacción de Objetivos Conductuales". Este registro se efectuó una vez a la semana ( los instructores revisaban las secuencias instruccionales antes de que las " maestras " los pusieran en práctica )

c) Registros de Ocurrencia de Evaluaciones del aprovechamiento de los niños en base al cumplimiento de los objetivos didácticos, así como la graficación de los mismos. Este registro se llevó a cabo una vez por semana.

2.- Para medir los efectos del entrenamiento a las " maestras " en el aprendizaje del grupo de preescolares, se utilizó :

a) Un registro de frecuencia y pla-check<sup>M</sup> sucesivo de la participación de los niños en las actividades en grupo e individuales. Este registro se utilizó diariamente en sesiones de 30 min. y fué simultáneo ( en el tiempo de aplicación ) al registro de bloque continuo que se utilizó para las maestras.

## GRAFICAS

- A) Para la graficación de los datos obtenidos a través de los registros de bloque continuo y pla-check sucesivo se utilizaron las llamadas gráficas de enseñanza de Precisión, las cuales son " un método que se emplea para evaluar los procesos educativos. Prácticamente es una forma de planear y analizar técnicas, métodos o estilos de enseñanza " ( Backoff,1978).
- B) Para la representación de los datos obtenidos en la ejecución de las maestras en redacción de objetivos y elaboración de secuencias instruccionales, se utilizaron gráficas en donde se presentan los porcentajes obtenidos por cada una de las maestras en dichas conductas.

## CONFIABILIDAD

Se obtuvo confiabilidad dos veces por semana, haciendo uso de la formula:

$$\frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

## PROCEDIMIENTO

El procedimiento constó de Línea base, Fase Experimental y seguimiento.

### LINEA BASE

En esta fase, las maestras de forma individual dirigieron cada una de ellas por separado, la clase durante 7 sesiones, sin intervención de los investigadores.

Se introdujo alternadamente a las maestras dentro del salón de clase y se registraron las categorías conductuales antes mencionadas. Se observó su ejecución sin la manipulación de ninguna variable. Únicamente se les proporcionó material didáctico, diciéndoles: " con este material organiza tu clase y llévala a cabo con los niños "

### FASE EXPERIMENTAL

El entrenamiento se llevó a cabo mediante las siguientes situaciones de enseñanza-aprendizaje para todos los aspectos entrenados .

- 1.- Modelamiento por parte de los instructores, para cada uno de los componentes del entrenamiento.
- 2.- Entrenamiento práctico en la aplicación de lo observado durante el modelamiento de los instructores.

- 3.- Retroalimentación que consistía en un análisis conjunto realizado por los participantes ( maestras e instructores ) sobre la ejecución de las maestras y la participación de los niños en el salón de clases.
- 4.- Entrenamiento teórico sobre los fundamentos básicos y conceptos que orientan los procedimientos aplicados en el salón de clases.

Los aspectos enseñados a las maestras en esta Fase Experimental fueron : los principios Básicos del Análisis Experimental de la Conducta, Redacción de Objetivos Conductuales, Programación de actividades preescolares , Evaluaciones y -- Entrenamiento en Graficación.

A continuación haremos una descripción del procedimiento de enseñanza-aprendizaje empleado para que las maestras aprendieran dichos aspectos.

#### I .- Principios Básicos

Los principios Básicos enseñados a las maestras fueron:

- Modelamiento
- Instigación
- Instrucciones.
- Reforzamiento
- Uso de material

La siguiente secuencia indica los pasos seguidos durante la situación de enseñanza aprendizaje de los principios básicos :

- a) Modelamiento : Las maestras observaron durante una semana y media a los investigadores mientras llevaban a cabo las actividades en el salón de clases. En este paso no se les dió más instrucción que la de observar como trabajaban los instructores ( investigadores ) y los niños.
  - b) Práctica directa en el salón de clases : Las maestras condujeron en el salón de clases las actividades planeadas previamente por los investigadores. Para esto se les explicaba cuál era el objetivo a cumplir, las actividades que debían realizar y el manejo del material.
  - c) Retroalimentación : Después de cada clase se llevaba a cabo una reunión de las maestras y los investigadores, en la que las primeras analizaban su ejecución y los efectos producidos por éstas en la participación de los niños . Los instructores sólo intervenían cuando eran omitidos aspectos importantes de la situación analizada- Algunos ejemplos de la retroalimentación sobre el empleo de tales principios son los siguientes :
- " Cuando le explicaste a Javier como debía iluminar el círculo te hizo falta indicarle que no debía salirse de las líneas negras " .

- " El empleo de la ' instigación ' fué correcta cuando le guiaste la mano a Arisbé para que agarrara el lápiz. "

- "Te fijaste cómo respondió Ricardo a tus halagos cuando realizó la tarea que le pediste?" .

- "Las láminas que trajiste sobre los medios de comunicación llamaron mucho la atención de los niños " .

d) Entrenamiento Teórico : En este aspecto de la capacitación de las maestras constaba de :

- Lecturas programadas de literatura básica sobre cada tema.
- Conferencias y seminarios sobre el material leído previamente.
- Planteamiento de los problemas referentes a la misma situación del salón de clases, análisis de sus posibles causas y alternativas de solución.

La evaluación de los avances teóricos se hacía por medio de exámenes referentes a cada tema . Por ejemplo ¿ Qué es el modelamiento? ¿ para que sirve? ¿ Qué haríamos en caso de que . . . ?

## II. - DEFINICION Y PROGRAMACION DE OBJETIVOS CONDUCTUALES

Se entrenó a las maestras a definir Objetivos Conductuales con el fin de programar las actividades preescolares al menos con una semana de anticipación, para evitar la improvisación en clase . También se les enseñó a establecer una secuencia en la complejidad de los objetivos , así como a precisar las habilidades y repertorios que se quieren establecer en los niños.

La secuencia de entrenamiento seguida fué :

- a) Modelamiento ; Se les mostró a las maestras ( durante 3 semanas ) la forma correcta de redactar objetivos , para ser alcanzados por los niños.
  
  - b) Práctica Directa en el salón de clases : Mediante la asignación de tareas que consistían en la redacción de objetivos sobre las conductas que se deseaban establecer en los niños acorde a las necesidades de su propia comunidad y - tomando en consideración las áreas de Desarrollo Infantil ( Sensorial, motora, cognitiva, lenguaje y social )
  
  - c) Retroalimentación : Diariamente se leían y comentaban - los objetivos redactados por cada una de las maestras analizando las diferentes interpretaciones a que da lugar el empleo de palabras de significado ambiguo como : sentir, conocer, etc.
- Al realizar el análisis de los objetivos redactados por -

las maestras, éstas se retroalimentaban entre sí y también eran retroalimentadas por los instructores.

- d) Teoría : Pláticas de los instructores con las maestras, acerca de los elementos que debe reunir una correcta redacción de objetivos.
- Seminarios de discusión basados en la lectura de algunos artículos sobre " La redacción de Objetivos Conductuales ".
  - Ejemplos escritos ( por parte de las maestras ) de objetivos instruccionales redactados conductualmente.

### III. - PLANEACION DE ACTIVIDADES Y ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO

Se les enseñó a las maestras actividades adecuadas para los niños preescolares como : actividades plásticas, cantos, rondas, etc. ; procediendo de la siguiente manera :

- a) Modelamiento : Durante 3 semanas los instructores mostraron a las maestras :
- La forma correcta de planear las labores en el salón de clases para cumplir los objetivos previamente definidos.
  - La selección y elaboración del material necesario.
- b) Práctica directa en el salón de clases. Después del mode

lamiento realizado por los instructores, las maestras aplicaban lo aprendido directamente en el salón de clases, dirigiendo las actividades .

- c) Retroalimentación : En este punto se analizaba la programación de actividades y la selección del material discutiendo la relación existente entre éstos y los objetivos planeados.

Las maestras criticaban su ejecución entre si, así como los efectos producidos por las actividades sobre la participación de los niños.

- d) Entrenamiento Teórico : Se les proporcionó a las maestras, textos sobre educación preescolar que sirvieron :
- Como guía para la planeación de las labores en el kínder.
  - Para incrementar su repertorio cultural y enriquecer a través de ellas, las enseñanzas tanto de sus hijos como la de los alumnos. Las lecturas programadas consistieron en :
    - Materiales referentes a temas que tratarían en el salón de clases como por ejemplo ; los insectos, el petróleo, los vegetales, las instituciones y su utilidad en la comunidad, etc.
    - Lecturas sobre los sistemas de enseñanza en diferentes países. La importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, la educación In-

tegral, etc.

El criterio de selección de las lecturas se basó en su contenido y su grado de complejidad : iniciando con estampillas y continuando con artículos, revistas, hasta llegar a libros ; incrementando paulatinamente la dificultad en la lectura de los materiales.

#### IV.- EVALUACIONES

Se enseñó a las maestras la manera de evaluar la participación y aprovechamiento de los niños tanto grupal como individualmente, en base a los objetivos planeados en la secuencia instruccional semanal, con el objeto de tener un parámetro real del cumplimiento o no cumplimiento de los objetivos por parte de los niños.

El procedimiento que se siguió para que las maestras realizaran evaluaciones fué el mismo que en las categorías anteriores.

- a) Modelamiento : Los investigadores modelaron la forma correcta de realizar evaluaciones de los repertorios conductuales de los niños ( pre-evaluación, evaluación de proceso y post-evaluación ) basandose en los objetivos propuestos, así como en los criterios de ejecución.
- b) Práctica directa en el salón de clases : Las maestras evaluaron la ejecución de los niños en las actividades planeadas por ellas mismas. Para ésto, se les dijo que "midieran

o "calificaran" el aprovechamiento y aprendizaje de los niños en las tareas y objetivos a cumplir.

- c) Retroalimentación : Se les proporcionó retroalimentación positiva y negativa a las maestras por su ejecución.
- d) Entrenamiento Teórico : Se organizaron seminarios de discusión sobre la importancia de realizar preevaluaciones del repertorio de entrada de los niños para tener una pauta de referencia que les permitiera realizar la programación de sus objetivos.

Los criterios establecidos para llevar a cabo las evaluaciones del programa consistieron en :

- Número de errores permitidos en el cumplimiento del objetivo particular
- Porcentaje de ejecución alcanzado en un objetivo particular ( generalmente el criterio era alcanzado en el -- 80 % de su ejecución correcta ) .
- Comparación de los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Cabe aclarar que el criterio adoptado al analizar la evaluación , estaba determinado por el contenido de cada objetivo en particular.

#### V.- ENTRENAMIENTO EN GRAFICACION

Las maestras graficaban los datos obtenidos en las eva-

luaciones de los niños en porcentajes, polígonos, etc.; - con el objeto de hacer una representación objetiva del - proceso de aprendizaje de los alumnos, esto a su vez faci litaba la comparación de las ejecuciones inter e intra-su jetos, antes durante y después de la realización de las - tareas.

La secuencia de entrenamiento consistió en :

- a) Modelamiento : Se modeló durante 4 semanas la forma de representar gráficamente los datos obtenidos en las e- valuaciones de los niños.
- b) Práctica directa de graficación de los datos obtenidos  
Los instructores daban las siguientes instrucciones: "-  
" haz una gráfica de los datos obtenidos en las evalua ciones de los niños en esta semana. "
- c) Retroalimentación : Se siguió el mismo procedimiento - que en las categorías anteriores dando retroalimenta - ción positiva y negativa de la ejecución de las maes - tras.
- d) Entrenamiento Téorico : Se asignaron lecturas respecto a las diferentes maneras de graficación de datos, ade- más se llevarón a cabo seminarios de discusión sobre - las formas más simples de graficación (porcentaje, po- lígono, frecuencia, etc. )

Los criterios de ejecución fueron los mismos para todas las categorías: se solicitaba que las maestras ejecutaran las tareas pedidas, correctamente, para poder pasar a otra actividad o a otro tema.

SEGUIMIENTO

Una vez que se observó una estabilidad en la ejecución tanto de las maestras como de los niños, se retiró la manipulación de la Variable Independiente, es decir no hubo más instrucciones, retroalimentación, modelamiento, capacitación teórica, etc, continuandose los registros durante dos semanas.

Cabe mencionar que el seguimiento realizado a la sujeto tres fue después de un año de terminado el entrenamiento.

GENERALIZACION

La fase de generalización programada y que consistía en un entrenamiento realizado por las tres maestras, a otras madres de familia. No pudo llevarse a cabo por las razones que se exponen en la discusión de este trabajo.

## RESULTADOS.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: Primeramente se hace un análisis descriptivo de las ejecuciones de cada una de las maestras en el siguiente orden : sujeto dos y sujeto tres. Los resultados del sujeto 1 se omiten por haberse retirado del experimento.

Se presenta la ejecución en términos de frecuencia y tasa de respuestas de las categorías registradas -reforza - -mientto, manejo de material, instigación, instrucciones y -modelamiento-. Se hace también una comparación de la ejecución entre las conductas de las maestras (inter-sujeto). Se presentan figuras gráficas de tasa y tablas de frecuencia y tasa de las conductas antes mencionadas. Posteriormente se hace una descripción de las frecuencias obtenidas en la ejecución de cada una de las maestras, haciendo una-comparación entre ambas(Comparación intra-sujetos).

Posteriormente se muestran los resultados obtenidos de - la participación de los niños en el salón de clases, bajo la dirección de cada una de las maestras.

Por último se hace una descripción de la ejecución de - las maestras en la elaboración de objetivos y secuencias - instruccionales, así como en la evaluación de los mismos- presentandose también las gráficas de porcentaje de dicha ejecución .

a) Reforzamiento: Durante la Línea Base la ejecución va de .09 a .06 respuestas por minuto.

Fase de entrenamiento: En las 2 primeras semanas de esta fase se observan fluctuaciones de 24 a 62 respuestas por sesión con una tasa que va de .8 a 2.06 respuestas por -- minuto. En la tercera semana continúa variando la frecuencia entre 45 y 48 respuestas por sesión excepto en la primera sesión de la cuarta semana en donde la frecuencia -- fue de 27 respuestas. La tasa fue de 1.5 respuestas por minuto. Dicha frecuencia permanece estable durante las siguientes sesiones.

En seguimiento se observa un ligero decremento en la tasa de respuestas en comparación con la fase experimental, -- pero nunca llega a los niveles de ejecución de Línea Base ( Figura I tablas I y XI)

b) Manejo de Material : Durante la Línea Base vemos que su ejecución se encontraba en niveles cercanos a cero siendo su máximo número de respuestas de 1.

Fase de entrenamiento : Durante la primera semana de la fase de entrenamiento se observaron variaciones de 6 a 22 respuestas por sesión con una tasa de .2 a .76 respues-  
tas por minuto. En la segunda y tercera semanas de esta - fase har un incremento hasta de 27 respuestas por sesion, oscilando de .5 a .9 Rs. por min. En la cuarta semana - la conducta fluctúa de 27 a 30 respuestas por sesion con una

tasa promedio de .9 respuestas por minuto.

La fase de entrenamiento muestra un constante incremento de la conducta en comparación con la Línea base, en donde los niveles de la conducta eran cercanos a cero. En la fase de seguimiento se observa un pequeño decremento sobre su ejecución en la fase de entrenamiento, fluctuando el primero de 20 a 30 respuestas por sesión con una tasa de .66 a 1 respuestas por minuto. (figura 2, tablas II y XII).

- c ) Instigación: En la Línea base la conducta se encuentra en un nivel de cero.

Fase de entrenamiento: En la primera semana vemos un incremento de 5 a 22 respuestas por sesión y luego un decremento hasta de 3 respuestas en el último día de esta semana. A partir de la segunda semana se observa otro incremento hasta 14 respuestas por sesión con una tasa de .46 respuestas por minuto. En la tercera y cuarta semanas se sigue incrementando la conducta con una frecuencia de 18 a 24 respuestas por minuto, para estabilizarse las semanas restantes.

En la fase de seguimiento puede verse un ligero decremento en comparación con la ejecución de la fase experimental, siendo su nivel de ejecución en promedio de .4 respuestas por minuto (figura 3, tablas III y XIII).

- d ) Instrucciones: En Línea base la conducta se encuentra en niveles cercanos a cero oscilando la tasa de respuestas de .05 a .2.

Fase de entrenamiento: Durante las tres primeras semanas, la frecuencia oscila de 30 a 3 respuestas, incrementando inmediatamente hasta 19 respuestas. En la cuarta semana de esta misma fase se observa un incremento que alcanza una tasa de 0.7 respuestas por minuto con una frecuencia de 21 respuestas, hay un pequeño decremento para luego estabilizarse la conducta en una tasa de aproximadamente de 0.55 respuestas por minuto.

En la fase de seguimiento, la tasa de dicha conducta presenta altibajos que van de 0.3 a 0.7 respuestas por minuto (figura 4, tablas IV y XIV) similar a la ejecución en las primeras semanas de la fase de entrenamiento.

- e ) Modelamiento: La Línea base muestra una fluctuación de 0 a 2 respuestas con una tasa de 0 a .06 respuestas por minuto.

Fase de entrenamiento: Al Iniciar la fase se observan decrementos que van de .3 a .7 respuestas por minuto. A partir de la segunda semana se observan incrementos que llegan hasta 4 respuestas por minuto y una frecuencia de 12 respuestas. En la tercera y cuarta semanas hay ligeras variaciones que van de 12 a 18 respuestas, con una tasa de .4 a .6 respuestas por minuto. A partir de la quinta semana la conducta se estabiliza aproximadamente en .56 respuestas por minuto y una frecuencia de 17 respuestas por sesión.

En la seguimiento, la ejecución en modelamiento presenta un ligero decremento que va de .4 a .5 respuestas por minuto, con una frecuencia de 12 a 15 respuestas por sesión (figura 5 tablas V y XV).

De las cinco categorías registradas la ejecución del sujeto dos fue mayor en términos de tasa, en la conducta de reforzamiento en comparación con las otras cuatro categorías en donde se observa una ejecución similar.

#### RESULTADOS SUJETO 3.

- a ) Reforzamiento: La ejecución del sujeto tres durante línea base es cercana a cero, oscilando de 3 a 9 respuestas por sesión, con una tasa de .1 a .3 respuestas por minuto.

Fase de entrenamiento: En esta fase la ejecución de la maestra tuvo incrementos y decrementos durante las dos primeras semanas, oscilando de 1.33 a 2.5 respuestas por minuto con una frecuencia de 40 a 75 respuestas por sesión, a partir de la cuarta semana, se observa una estabilidad que se mantiene excepto dos ligeros decrementos a 1.9 y .96 - - - respuestas por minuto, volviendo luego la estabilidad de 2.5 respuestas por minuto (figura 6, tablas VI y XVI).

La fase de entrenamiento va en continuo incremento en comparación con la Línea base que muestra niveles cercanos a cero. En el seguimiento de la conducta de reforzamiento se observa un ligero descanso en la tasa de respuestas en comparación con la fase experimental, oscilando ésta entre 1.4 y 1.7 respuestas por minuto.

- b ) Manejo de material: En la fase de línea base la conducta se encuentra a niveles de cero.

Fase de entrenamiento: En esta fase la conducta - - - - incremento de 3 a 30 respuestas por sesión con una tasa de .1 a 1 respuestas por minuto. En la segunda y tercera - -

semanas la frecuencia va de 18 a 30 respuestas por -- sesión con una tasa de .6 a 1 respuestas por minuto, -- en la cuarta semana se observa la ejecución con una -- tasa promedio de .9 respuestas por minuto, así como -- una frecuencia de aproximadamente .27 respuestas por -- sesión, manteniéndose estable durante las siguientes -- semanas (figura 7 tablas VII y XVII).

Como puede verse en las figuras, la ejecución en la fase de entrenamiento fue superior a la fase de línea-base. Durante la fase de seguimiento la ejecución de -- manejo de material presenta una estabilidad semejante -- con la fase experimental que oscila de 1 a .8 respues -- tas por minuto.

- c ) Instrucciones: En línea base la conducta oscila de 3 a 5 respuestas por sesión, con una tasa de .1 a .16 -- -- respuestas por minuto.

Fase de entrenamiento: Durante la primera semana la ejecución de esta conducta tiene una tasa de .33 a .43 respuestas por minuto con una frecuencia de 10 a 13 -- respuestas por sesión, en las siguientes dos semanas, -- se presentan altibajos que oscilan entre .3 y 1 -- -- -- respuestas por minuto con una frecuencia de 30 a 9 --- respuestas por sesión. En la cuarta semana se estabili -- za en 2.4 respuestas por minuto y un promedio aproxima -- do de 75 respuestas por sesión. En la siguiente semana decrementa a .8 respuestas por minuto, volviendo a -- -- estabilizarse inmediatamente en 2.4 respuestas por -- -- minuto durante las ultimas semanas (figura 8, tablas -- VIII y XVIII).

Durante la fase de seguimiento, la conducta de ----- instrucciones muestra un ligero decremento en comparación con la fase experimental con una tasa de 1 a 1.2 - - - -- respuestas por minuto.

- d ) Instigación: En línea base la conducta se encuentra en -- niveles cercanos a cero.

Fase de entrenamiento: En esta fase la maestra inicia- su ejecución con una tasa de .16 a .5 respuestas por - -- minuto con una frecuencia de 5 a 15 respuestas por sesión, durante la primera semana, para decrementar en la segunda semana hasta .03 respuestas por minuto con una frecuencia de 15 respuestas. A partir de la quinta semana la conduc- ta oscila entre .16 y .26 respuestas por minuto, - - - -- estabilizándose posteriormente en una frecuencia promedio de 8 respuestas por sesión y .26 por minuto (figura 9, -- tablas IX y XIX).

Puede observarse la notable ejecución positiva en la - fase experimental en comparación con la línea base. - - - Durante las primeras sesiones de seguimiento la tasa de - instigación se mantiene semejante a la de la fase - - - experimental, en la cuarta sesión se observa un descenso a .13 respuestas por minuto para inmediatamente incrementar a 2 respuestas por minuto.

- e ) Modelamiento: En esta conducta se observa que en la línea base se encontraba muy cercana a los niveles de cero.

Fase de entrenamiento: En esta fase se observa que en- las dos primeras semanas hay oscilaciones entre .7 y .01- respuestas por minuto con una frecuencia de 21 a 1 - - - -- respuestas por sesión; a partir de la tercera semana, se -

presenta un incremento que continúa hasta la sexta - - - - semana, alcanzando una tasa máxima de .5 respuestas por - minuto y una frecuencia de 15 respuestas por sesión, a -- partir de esto la conducta del sujeto 3, se mantiene en - dicha tasa con un promedio de 12 respuestas por sesión -- aproximadamente (figura 10, tablas X y XX).

Se observa en las gráficas que la ejecución del sujeto en la fase de línea base fue menor que en la fase de - -- entrenamiento. En la fase de seguimiento la tasa de - - - respuestas oscila entre .26 y .5 respuestas por minuto, - alcanzando en la tercera sesión una tasa semejante a la - de la fase experimental (.5 respuestas por minuto).

#### RESULTADOS DE PARTICIPACION DEL GRUPO MUESTRA (20 NIÑOS).

##### Dirección del sujeto 2 :

En línea base la participación de los niños se encontra-- ba entre 1.3 y 2.6 respuestas por minuto con una frecuen-- cia de 40 a 80 respuestas por sesión.

Fase experimental: La tasa de participación del grupo-- durante la primera semana incrementó de 4 a 7.3 respues-- tas por minuto así como la frecuencia varió de 130 a 20-- respuestas por sesión. En las semanas 2 y 3 hubo altiba-- jos entre 6.5 a 10 respuestas por minuto con una frecuen-- cia de 190 a 300 respuestas por sesión, para continuar -- incrementando hasta 12 respuestas por minuto y 353 - - -- respuestas por sesión hasta la 10a. semana para estabilizar se durante las últimas semanas del entrenamiento.

Seguimiento: Durante el seguimiento se observó un -- ligero decremento en la conducta de participación de los niños, sin embargo podemos notar estabilidad en la conducta (figura 11, tablas XXI Y XXII)

En la fase de seguimiento se observa un ligero decremento en la participación de los 5 niños, que oscila entre - 10 a 12 respuestas por sesión.

#### RESULTADOS DE PARTICIPACION DEL GRUPO MUESTRA (20 NIÑOS).

Dirección del sujeto 3 :

En línea base la participación fluctuó entre 1.3 y 2 - respuestas por minuto, así como una frecuencia de 40 a 60 respuestas.

Fase Experimental: En la primera semana de entrenamiento la conducta varió de 5 a 6.5 respuestas por minuto con una frecuencia de 60 a 196 respuestas por sesión. En las dos siguientes semanas la tasa de respuestas va de 5.6 a - 9 respuestas por minuto con una frecuencia de 170 a 190 - por sesión. En la 6a. y 7a. semanas la conducta continúa - incrementando con ligeros decrementos que van de 13 a - - 10.6 respuestas por minuto con una frecuencia de 357 a -- 271 respuestas por sesión. De ahí en adelante la conducta continuó incrementando para estabilizarse en - - - - - aproximadamente 14 respuestas por minuto y 320 respuestas por sesión (figura 12, tablas XIII y XXI V).

En seguimiento se observa un nivel similar a la fase - de entrenamiento con una tasa que oscila de 9 a 13 - - -

respuestas por sesión.

DIFERENCIAS INTRA-SUJETOS EN CADA UNA DE LAS CONDUCTAS ENTRENADAS.

- a ) Reforzamiento: En las figuras puede observarse que la ejecución del sujeto 3 (figura 6) fue mejor que la del -- sujeto 2 (figura 2) en el manejo de los estímulos - - - - reforzadores a lo largo del estudio. Aunque puede verse - una mejor estabilidad en la ejecución del sujeto 2 en la misma conducta.
- b ) Manejo de material: En esta conducta puede verse una ejecución similar con ambos sujetos.
- c ) Instigación: Se observa una mejor ejecución, así como una mayor estabilidad en la conducta del sujeto 2 en - -- comparación con la ejecución del sujeto 3 notándose una - estabilidad en ambas ejecuciones.
- d ) Instrucciones: Aquí puede observarse que la ejecución del sujeto 2 fue más baja que la conducta del sujeto 3, - sin embargo ambas ejecuciones muestran estabilidad.
- e ) Modelamiento: En la figura 10 puede verse que el - - modelamiento del sujeto 3 alcanzó tasas más altas que el sujeto 2 pero ambas ejecuciones son estables a partir de la tercera semana de entrenamiento.
- Participación de los niños: Las figuras 11 y 12 nos - - - muestran la ejecución del sujeto 2 y 3 respectivamente, - notándose que no hay gran diferencia en la tasa de par -- ticipación del grupo (20 niños) ante la dirección de las actividades de una y otra maestra. En lo que respecta a -

la elaboración de objetivos conductuales y secuencias — instruccionales observamos una mejor ejecución por parte del sujeto 2, el que desde un principio muestra una — planeación de objetivos más exacta. En resumen podemos — afirmar que se obtuvieron resultados positivos ya que se logró el objetivo planeado, lo que puede observarse en el incremento mostrado en las conductas registradas.

En cuanto a la ejecución de cada una de las maestras, — tampoco se observa una gran diferencia, sin embargo en el salón de clases la ejecución del sujeto 2 mantenía con — más frecuencia la atención de los niños. Podemos concluir que la manipulación de las variables independientes por — parte de los investigadores sobre la conducta de las — maestras tuvo los efectos deseados, además de incrementar y mantener la conducta de los niños en las actividades — planeadas por las maestras.

De acuerdo a los procedimientos empleados en el presen — te trabajo, los resultados nos muestran que no hubo — diferencia en la ejecución de las maestras en el salón de clases, observándose resultados positivos en el manejo de los principios básicos en el salón de clases. Se muestra — ron los efectos esperados en la participación de los niños en las actividades. Puede verse que la ejecución de ambos (niños y maestras) en dichas conductas, en la fase de — línea base se encontraban casi a nivel de cero, mostrándo — se incrementos y estabilidad en las fases de seguimiento.

En las figuras 13 y 14 se observa que los sujetos 2 y — 3 mostraron una correcta ejecución en la redacción de ob — jetivos y la realización de evaluaciones periódicas a los

niños. Sumándose todo esto a los resultados descritos -- anteriormente se puede decir que la efectividad del entrenamiento en las maestras se traduce en un incremento -- constante en la participación del grupo.

#### Elaboración de Objetivos y Secuencias Instruccionales.

Durante la línea base el sujeto 2 tuvo una ejecución - de 0 respuestas.

En la fase de entrenamiento el porcentaje de respues--tas tuvo un incremento de un 70% de respuestas correctas. En las siguientes semanas continuó en forma creciente el incremento del porcentaje de respuestas correctas estabili--lizándose a partir de la onceava semana en un 100% de res--puestas correctas, presentando un ligero decremento en la quinceava semana, recuperando inmediatamente su estabili--dad en la siguiente semana.

En la fase de seguimiento hubo un ligero decremento en el porcentaje de respuestas correctas en comparación con - su propia ejecución en la fase de entrenamiento, pero nunca se acercó a los niveles de línea base, siendo el promedio de respuestas correctas de 90% (ver figura 13).

En la línea base el sujeto 3 tuvo una ejecución de cero respuestas en cada una de las sesiones. En la fase de entrenamiento su porcentaje de respuestas correctas se ini--cia con un 55% de respuestas, mostrando una variabilidad - en su ejecución durante las siguientes semanas, que va de - 55 a 70% de respuestas correctas. A partir de la octava - semana la conducta alcanza un porcentaje de 80% de respues--tas correctas, manteniéndose estable durante las últimas -

semanas del entrenamiento. En la fase de seguimiento se observa un ligero decremento en el porcentaje de respuestas correctas, en comparación con la fase de entrenamiento aunque nunca alcanzó los bajos niveles de la línea base. En esta última fase la conducta oscila entre 75% y 78% mostrando una estabilidad aproximada en un 75% de respuestas correctas. (ver figura 14)

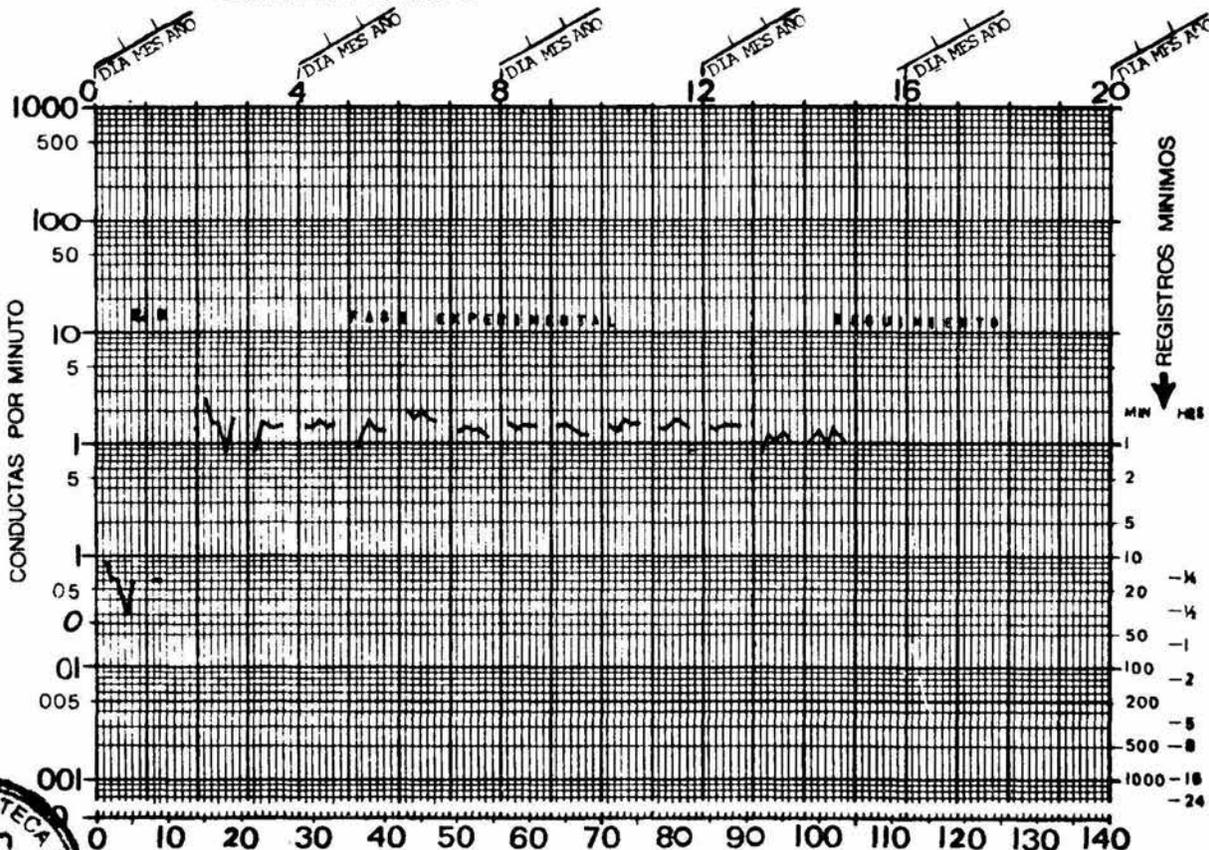
#### RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DEL APROVECHAMIENTO DE LOS NIÑOS, REALIZADAS POR LAS MAESTRAS.

Las figuras I, II, III, IV, V y VI muestran que durante la evaluación diagnóstica de las conductas académicas de los niños, la ejecución de un alto porcentaje de éstos es menor del 50% de respuestas correctas. En contraste con esta ejecución, observamos un incremento hasta un 80% para continuar incrementando hasta 100% en las respuestas correctas del 90% del grupo en la evaluación de proceso. En algunos casos (10% del grupo) la ejecución en conductas como participación oral durante la evaluación de proceso se encuentra en niveles cercanos a cero.

En general las gráficas de evaluación nos muestran en primer lugar que las maestras realizaban continua y correctamente las evaluaciones de los niños, así como que el aprovechamiento académico de éstos fue de 100% en un 90% de los niños evaluados.

Se obtuvo un 86% de confiabilidad total en el registro de las categorías conductuales ( ya definidas)

CALENDARIO SEMANAL



121.  
1000085

FIGURA 1. TASA DE REFORZAMIENTO



UNAM CAMPUS  
ITZACALA

LINEA BASE

80

L M M J V

1a.	3	2	2	1	2
-----	---	---	---	---	---

2a.	2	2			
-----	---	---	--	--	--

FASE EXPERIMENTAL

S	1a.	62	45	45	24	55
---	-----	----	----	----	----	----

E	2a.	27	45	44	44	45
---	-----	----	----	----	----	----

M	3a.	45	45	48	45	47
---	-----	----	----	----	----	----

A	4a.	27	40	48	46	45
---	-----	----	----	----	----	----

A	5a.	60	54	60	55	43
---	-----	----	----	----	----	----

S	6a.	44	45	45	44	40
---	-----	----	----	----	----	----

7a.	45	41	45	45	45
-----	----	----	----	----	----

8a.	45	45	42	40	40
-----	----	----	----	----	----

9a.	45	41	50	46	45
-----	----	----	----	----	----

10a.	45	45	48	48	46
------	----	----	----	----	----

L M M J V

11a.	48	45	47	45	45
------	----	----	----	----	----

SEGUIMIENTO

1a.	26	39	30	42	30
-----	----	----	----	----	----

2a.	32	40	28	35	30
-----	----	----	----	----	----

TABLA I : Frecuencia de  
Reforzamiento § 2

## LINEA BASE

L M M J V

1a.	.1	.06	.06	.03	.06
-----	----	-----	-----	-----	-----

2a.	.06	.06			
-----	-----	-----	--	--	--

FASE EXPERIMENTAL

1a.	2	1.5	1.5	.8	1.8
-----	---	-----	-----	----	-----

S	2a.	.9	1.5	1.4	1.4	1.5
---	-----	----	-----	-----	-----	-----

E	3a.	1.5	1.5	1.6	1.5	1.5
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

M	4a.	.9	1.3	1.6	1.5	1.5
---	-----	----	-----	-----	-----	-----

A	5a.	2	1.8	2	1.8	1.4
---	-----	---	-----	---	-----	-----

A	6a.	1.4	1.5	1.5	1.4	1.3
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

S	7a.	1.5	1.3	1.5	1.5	1.5
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

8a.	1.5	1.5	1.4	1.3	1.3
-----	-----	-----	-----	-----	-----

9a.	1.5	1.3	1.6	1.5	1.5
-----	-----	-----	-----	-----	-----

10a.	1.5	1.5	1.6	1.6	1.5
------	-----	-----	-----	-----	-----

L M M J V

11a.	1.6	1.5	1.5	1.5	1.5
------	-----	-----	-----	-----	-----

1a.	.86	1.3	1	1.7	1
-----	-----	-----	---	-----	---

2a.	1	1.3	.9	1.5	1
-----	---	-----	----	-----	---

TABLA XI : Tasa de Reforzamiento  
to 5 2

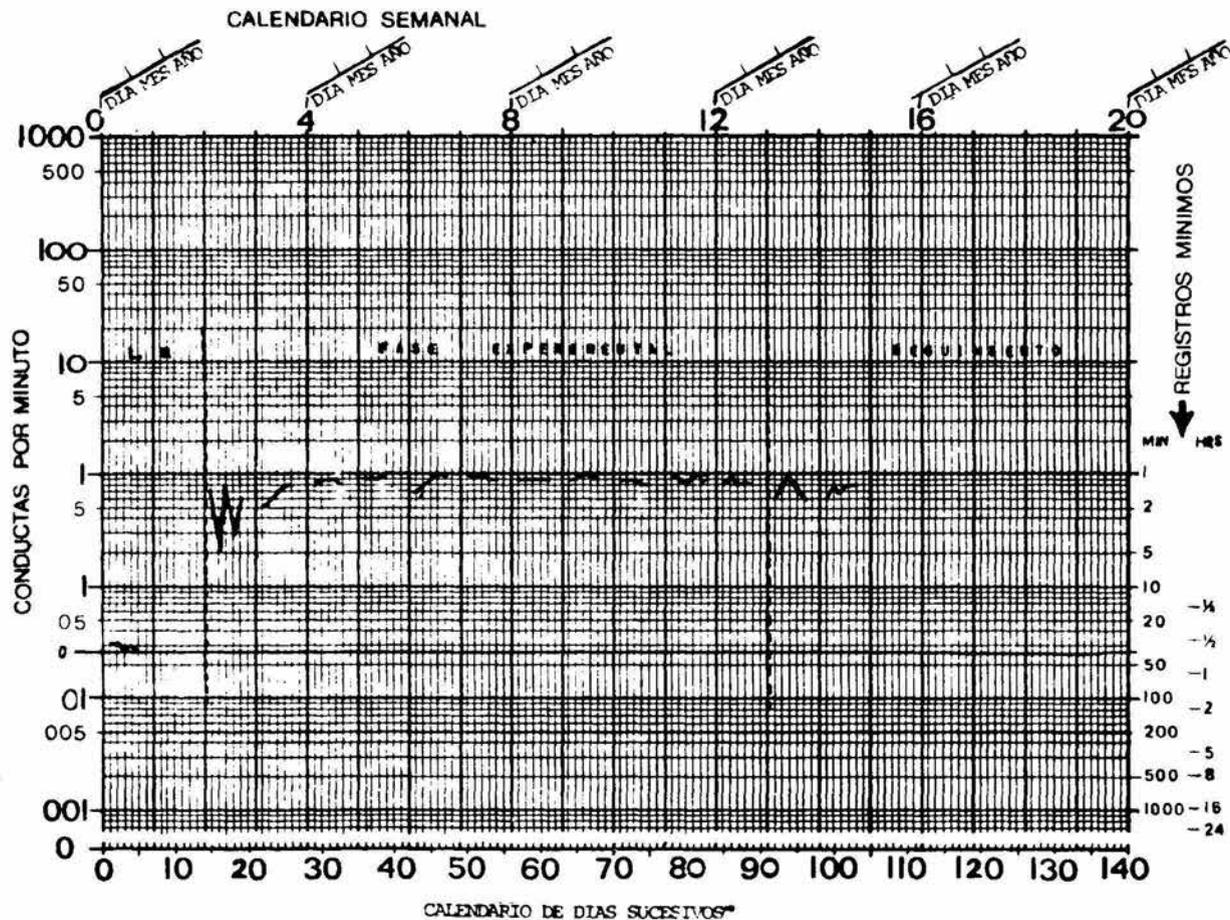


FIGURA 2: TASA DE MANEJO DE MATERIAL

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	1	1	0	1	0

2a.	1	1			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	22	6	23	11	19
-----	----	---	----	----	----

S	2a.	15	18	22	24	25
---	-----	----	----	----	----	----

E	3a.	24	27	27	27	24
---	-----	----	----	----	----	----

N	4a.	27	28	27	30	29
---	-----	----	----	----	----	----

A	5a.	22	24	27	30	32
---	-----	----	----	----	----	----

A	6a.	30	27	31	28	27
---	-----	----	----	----	----	----

S	7a.	28	27	29	27	27
---	-----	----	----	----	----	----

8a.	28	27	30	33	27
-----	----	----	----	----	----

9a.	29	27	29	27	27
-----	----	----	----	----	----

10a.	29	30	27	30	32
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	26	30	28	27	27

## SEGUIMIENTO

1a.	20	24	30	23	20
-----	----	----	----	----	----

2a.	21	24	22	26	25
-----	----	----	----	----	----

TABLA II : Frecuencia de  
Material 2

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	.03	.03	0	.03	0

2a.	.03	.03			
-----	-----	-----	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	.73	.2	.76	.36	.63
-----	-----	----	-----	-----	-----

S 2a.	.5	.6	.73	.8	.83
----------	----	----	-----	----	-----

E 3a.	.8	.9	.9	.9	.8
----------	----	----	----	----	----

M 4a.	.9	.93	.9	1	.96
----------	----	-----	----	---	-----

A 5a.	.73	.8	.9	1	1.06
----------	-----	----	----	---	------

A 6a.	1	.9	1.0	.93	.9
----------	---	----	-----	-----	----

S 7a.	.93	.9	.96	.9	.9
----------	-----	----	-----	----	----

8a.	.9	.9	1	1.1	.9
-----	----	----	---	-----	----

9a.	.9	.9	.9	.9	.9
-----	----	----	----	----	----

10a.	.9	1	.9	1	1
------	----	---	----	---	---

	L	M	M	J	V
11a.	.86	1	.93	.9	.9

## Seguimiento

1a.	.66	.8	1	.76	.66
-----	-----	----	---	-----	-----

2a.	.6	.8	.7	.8	.8
-----	----	----	----	----	----

TABLA XIII : Tasa de Material

S 2

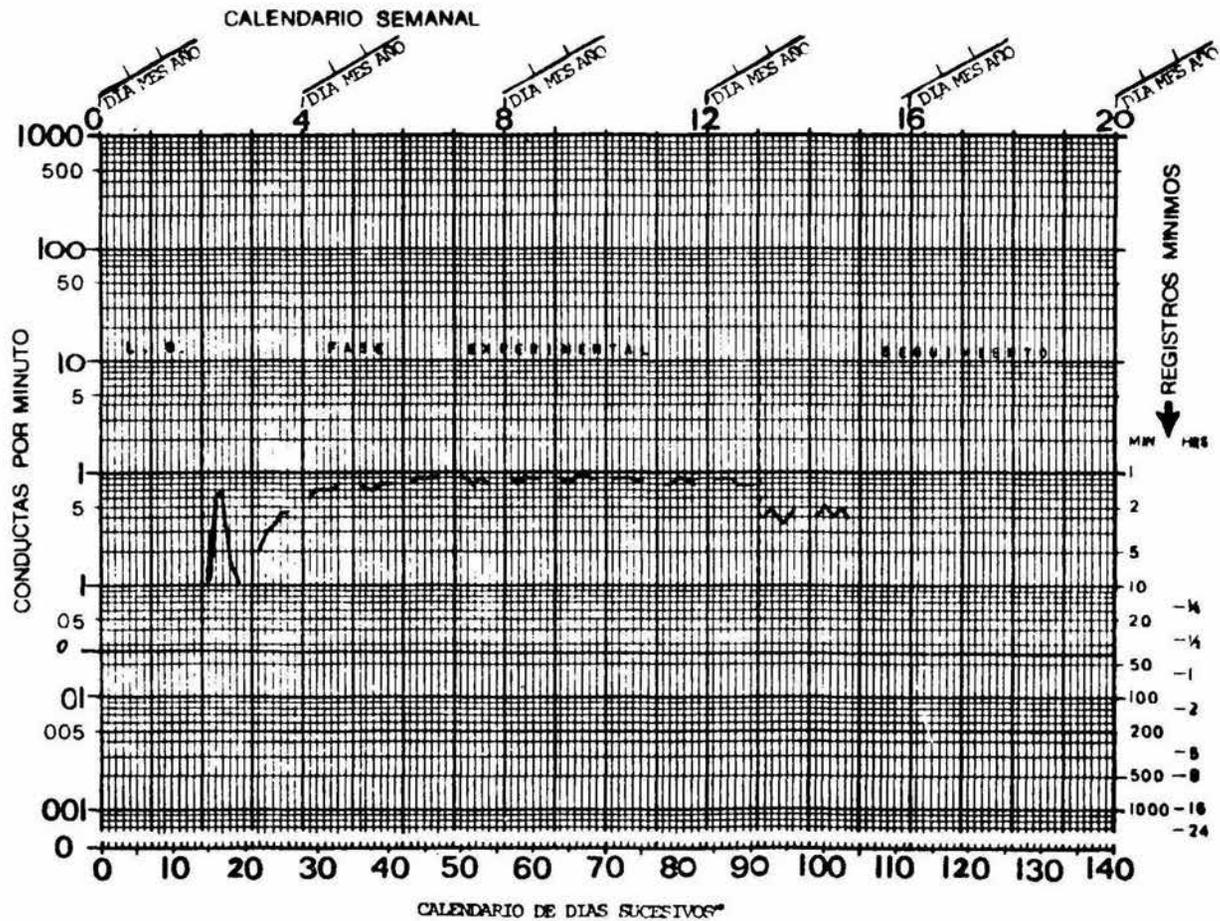


FIGURA 3: TASA DE INSTIGACION

SUJETO 2

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	0	0	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	5	19	22	5	3
-----	---	----	----	---	---

S 2a.	6	9	11	14	14
-------	---	---	----	----	----

E 3a.	18	21	22	21	24
-------	----	----	----	----	----

M 4a.	25	21	22	24	24
-------	----	----	----	----	----

A 5a.	25	26	26	25	26
-------	----	----	----	----	----

A 6a.	26	26	24	27	23
-------	----	----	----	----	----

S 7a.	27	24	27	28	27
-------	----	----	----	----	----

8a.	27	24	26	30	27
-----	----	----	----	----	----

9a.	28	27	27	25	25
-----	----	----	----	----	----

10a.	24	24	29	28	25
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	27	27	27	24	25

## SEGUIMIENTO

1a.	12	16	11	11	15
-----	----	----	----	----	----

2a.	13	15	13	16	12
-----	----	----	----	----	----

TABLA III : Frecuencia de  
Instigaciones S 2

LINEA BASE					
	L	M	M	J	V
1a.	0	0	0	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	.16	.63	.73	.16	.1
-----	-----	-----	-----	-----	----

S 2a.	.2	.3	.36	.46	.46
-------	----	----	-----	-----	-----

E 3a.	.6	.66	.73	.7	.8
-------	----	-----	-----	----	----

M 4a.	.83	.7	.73	.8	.8
-------	-----	----	-----	----	----

A

N 5a.	.83	.86	.86	.83	.86
-------	-----	-----	-----	-----	-----

A 6a.	.86	.86	.8	.9	.76
-------	-----	-----	----	----	-----

S 7a.	.9	.8	.9	.93	.9
-------	----	----	----	-----	----

8a.	.9	.8	.86	1	.9
-----	----	----	-----	---	----

9a.	.93	.9	.9	.83	.83
-----	-----	----	----	-----	-----

10a.	.8	.8	.96	.93	.83
------	----	----	-----	-----	-----

	L	M	M	J	V
11a.	.9	.9	.9	.8	.8

## SEGUIMIENTO

1a.	.4	.5	.36	.36	.5
-----	----	----	-----	-----	----

2a.	.4	.5	.4	.53	.4
-----	----	----	----	-----	----

TABLA XIII : Tasa de Instigación 3 2



## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	2	4	2	6	5

2a.	3	4			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	30	21	15	14	18
-----	----	----	----	----	----

2a.	30	6	11	17	15
-----	----	---	----	----	----

3a.	3	19	20	18	20
-----	---	----	----	----	----

4a.	21	15	12	16	16
-----	----	----	----	----	----

5a.	11	10	15	18	21
-----	----	----	----	----	----

6a.	21	15	18	18	19
-----	----	----	----	----	----

7a.	15	18	17	17	17
-----	----	----	----	----	----

8a.	15	17	18	17	17
-----	----	----	----	----	----

9a.	17	18	18	18	19
-----	----	----	----	----	----

10a.	17	17	16	17	17
------	----	----	----	----	----

## L M M J V

11a.	17	17	15	17	17
------	----	----	----	----	----

## SEGUIMIENTO

1a.	15	9	21	9	12
-----	----	---	----	---	----

2a.	17	12	15	16	12
-----	----	----	----	----	----

TABLA IV : Frecuencia de  
Instrucciones S2

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	.06	.13	.06	.2	.16

2a.	.1	.13			
-----	----	-----	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	1	.7	.5	.46	.6
-----	---	----	----	-----	----

S	2a.	1	.2	.36	.56	.5
---	-----	---	----	-----	-----	----

E	3a.	.1	.63	.66	.6	.66
---	-----	----	-----	-----	----	-----

M	4a.	.7	.5	.4	.53	.53
---	-----	----	----	----	-----	-----

A	5a.	.36	.33	.5	.6	.7
---	-----	-----	-----	----	----	----

A	6a.	.7	.5	.6	.6	.63
---	-----	----	----	----	----	-----

S	7a.	.5	.6	.56	.56	.56
---	-----	----	----	-----	-----	-----

8a.	.5	.56	.6	.56	.56
-----	----	-----	----	-----	-----

9a.	.56	.6	.6	.6	.63
-----	-----	----	----	----	-----

10a.	.56	.56	.53	.56	.56
------	-----	-----	-----	-----	-----

	L	M	N	J	V
11a.	.56	.56	.5	.56	.56

## SEGUIMIENTO

1a.	.5	.3	.7	.3	.4
-----	----	----	----	----	----

2a.	.6	.4	.5	.5	.4
-----	----	----	----	----	----

TABLA XIV : Tasa de Instrucciones S 2

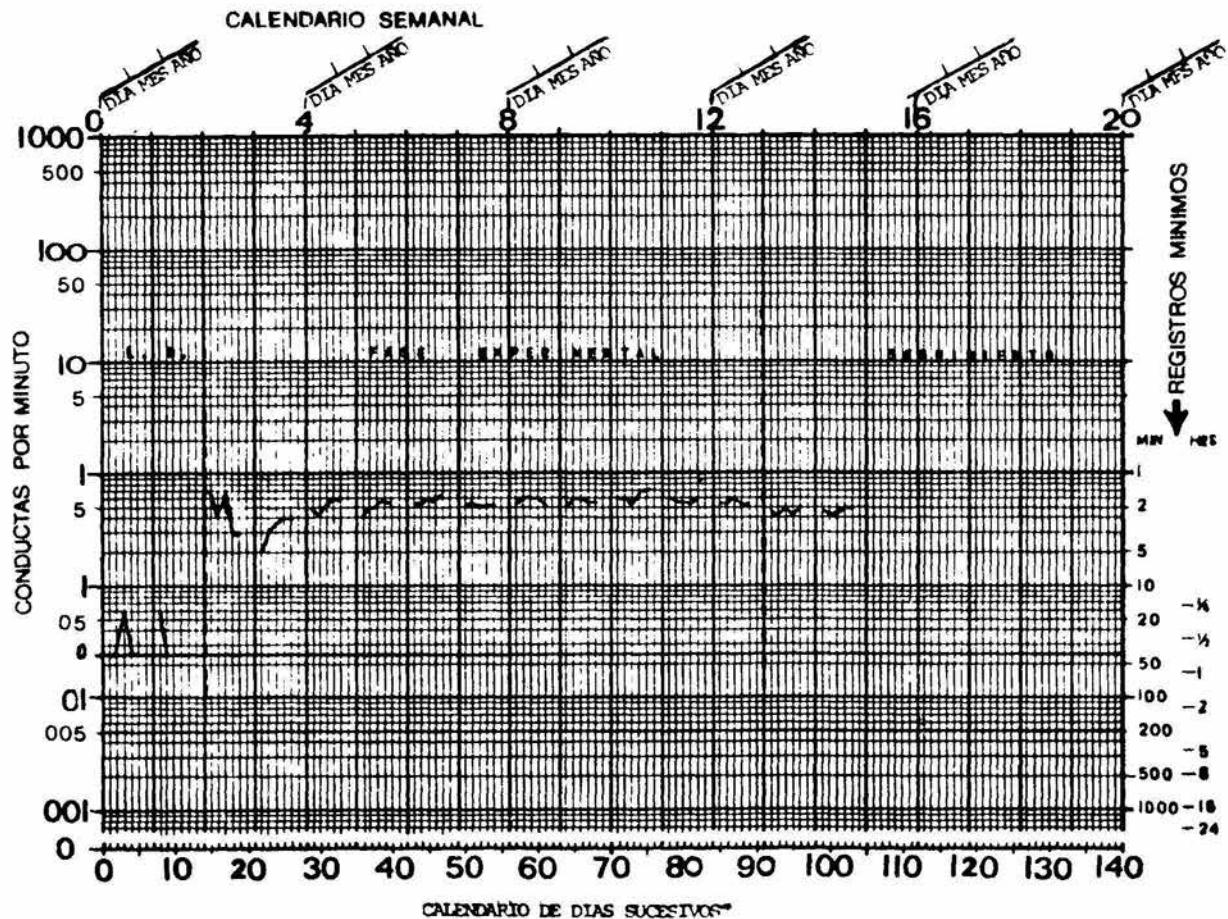


FIGURA 3. TASA DE MODELAMIENTO

SUJETO 2

16

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	0	2	0	0

2a.	2	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	21	12	22	9	9
-----	----	----	----	---	---

S	2a.	6	9	11	12	12
---	-----	---	---	----	----	----

E	3a.	15	12	15	18	18
---	-----	----	----	----	----	----

M	4a.	12	14	15	17	17
---	-----	----	----	----	----	----

A	5a.	16	16	17	17	18
---	-----	----	----	----	----	----

A	6a.	16	17	15	15	15
---	-----	----	----	----	----	----

S	7a.	16	17	18	18	15
---	-----	----	----	----	----	----

8a.	15	18	17	16	16
-----	----	----	----	----	----

9a.	18	18	16	21	21
-----	----	----	----	----	----

10a.	19	17	17	16	18
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	17	17	18	17	16

## SEGUIMIENTO

1a.	14	13	15	12	15
-----	----	----	----	----	----

2a.	13	12	14	15	15
-----	----	----	----	----	----

TABLA V : Frecuencia de Modelamiento S 2

LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	0	.06	0	0

	L	M	M	J	V
11a.	.56	.56	.6	.56	.53

2a.	.06	0			
-----	-----	---	--	--	--

SEGUIMIENTO

1a.	.46	.43	.5	.4	.5
-----	-----	-----	----	----	----

PASE EXPERIMENTAL

1a.	.7	.4	.73	.3	.3
-----	----	----	-----	----	----

2a.	.43	.4	.46	.5	.5
-----	-----	----	-----	----	----

S

2a.	.2	.3	.36	.4	.4
-----	----	----	-----	----	----

E

3a.	.5	.4	.5	.6	.6
-----	----	----	----	----	----

M

4a.	.4	.46	.5	.56	.56
-----	----	-----	----	-----	-----

A

5a.	.53	.53	.56	.56	.6
-----	-----	-----	-----	-----	----

N

6a.	.53	.56	.5	.5	.5
-----	-----	-----	----	----	----

S

7a.	.53	.56	.6	.6	.5
-----	-----	-----	----	----	----

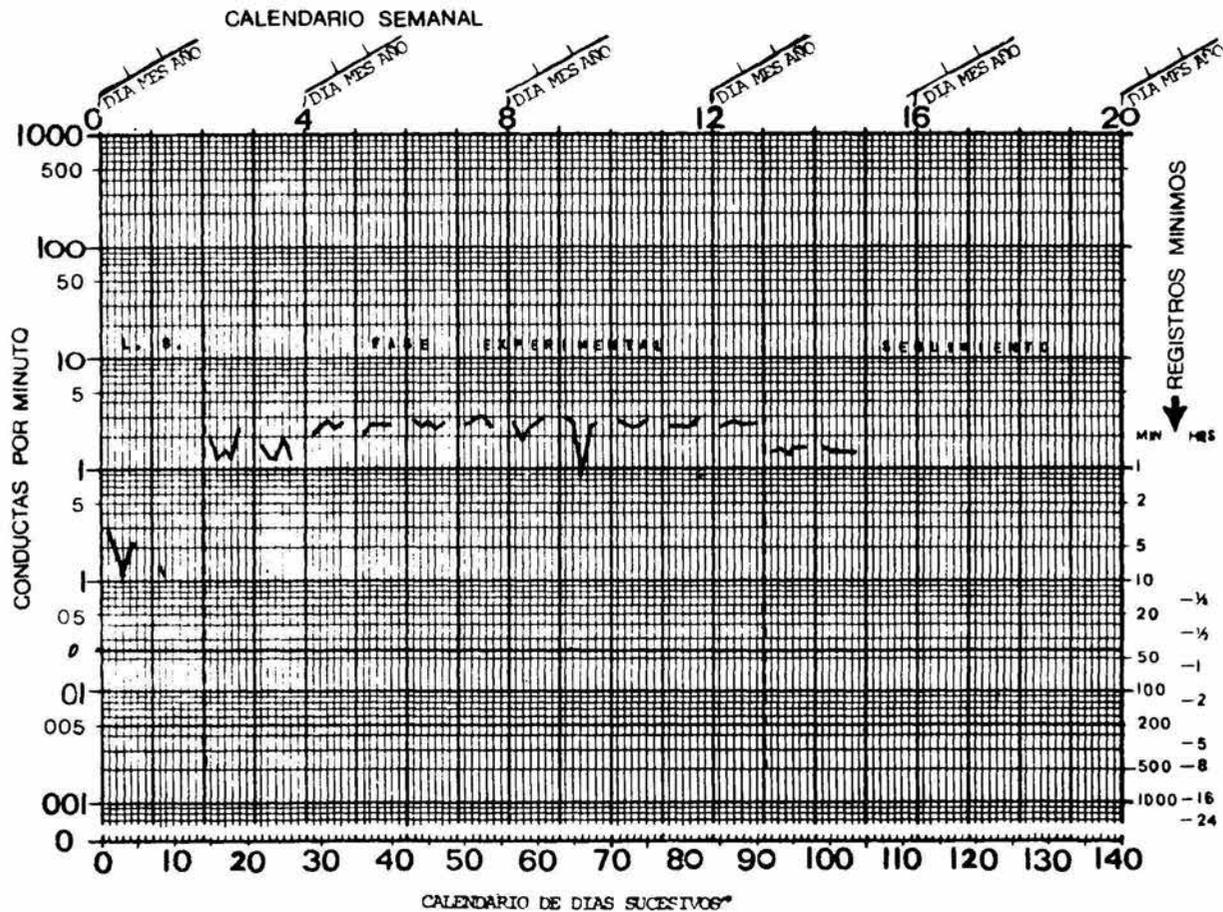
8a.	.5	.6	.56	.53	.53
-----	----	----	-----	-----	-----

TABLA IV : Tasa de Modelamiento

S 2

9a.	.6	.6	.53	.7	.7
-----	----	----	-----	----	----

10a.	.63	.56	.56	.53	.6
------	-----	-----	-----	-----	----



## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	9	6	3	7	6

2a.	5	4			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	60	40	46	43	75
-----	----	----	----	----	----

2a.	54	43	43	60	45
-----	----	----	----	----	----

3a.	63	75	83	72	81
-----	----	----	----	----	----

4a.	60	74	75	75	75
-----	----	----	----	----	----

5a.	82	73	75	72	74
-----	----	----	----	----	----

6a.	75	78	87	89	74
-----	----	----	----	----	----

7a.	76	57	74	85	88
-----	----	----	----	----	----

8a.	89	85	29	73	76
-----	----	----	----	----	----

9a.	85	83	82	82	87
-----	----	----	----	----	----

10a.	74	74	75	74	79
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	76	79	79	75	74

## SEGUIMIENTO

1a.	46	50	44	52	52
-----	----	----	----	----	----

2a.	52	50	50	51	50
-----	----	----	----	----	----

TABLA VI : Frecuencia de  
Reforzamiento S 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	.3	.2	.1	.23	.2

2a.	.16	.13			
-----	-----	-----	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	2	1.3	1.5	1.4	2.5
-----	---	-----	-----	-----	-----

2a.	1.8	1.4	1.4	2	1.5
-----	-----	-----	-----	---	-----

3a.	2.1	2.5	2.7	2.4	2.7
-----	-----	-----	-----	-----	-----

4a.	2	2.4	2.5	2.5	2.5
-----	---	-----	-----	-----	-----

5a.	2.7	2.4	2.5	2.4	2.4
-----	-----	-----	-----	-----	-----

6a.	2.5	2.6	2.9	2.9	2.4
-----	-----	-----	-----	-----	-----

7a.	2.5	1.9	2.4	2.8	2.9
-----	-----	-----	-----	-----	-----

8a.	2.9	2.8	.9	2.4	2.5
-----	-----	-----	----	-----	-----

9a.	2.8	2.7	2.7	2.7	2.9
-----	-----	-----	-----	-----	-----

10a.	2.4	2.4	2.5	2.4	2.6
------	-----	-----	-----	-----	-----

	L	M	M	J	V
11a.	2.5	2.6	2.6	2.5	2.4

## SEGUIMIENTO

1a.	1.5	1.6	1.4	1.7	1.7
-----	-----	-----	-----	-----	-----

2a.	1.7	1.6	1.6	1.6	1.6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

TABLA XVI : Tasa de Reforza -  
miento S 3

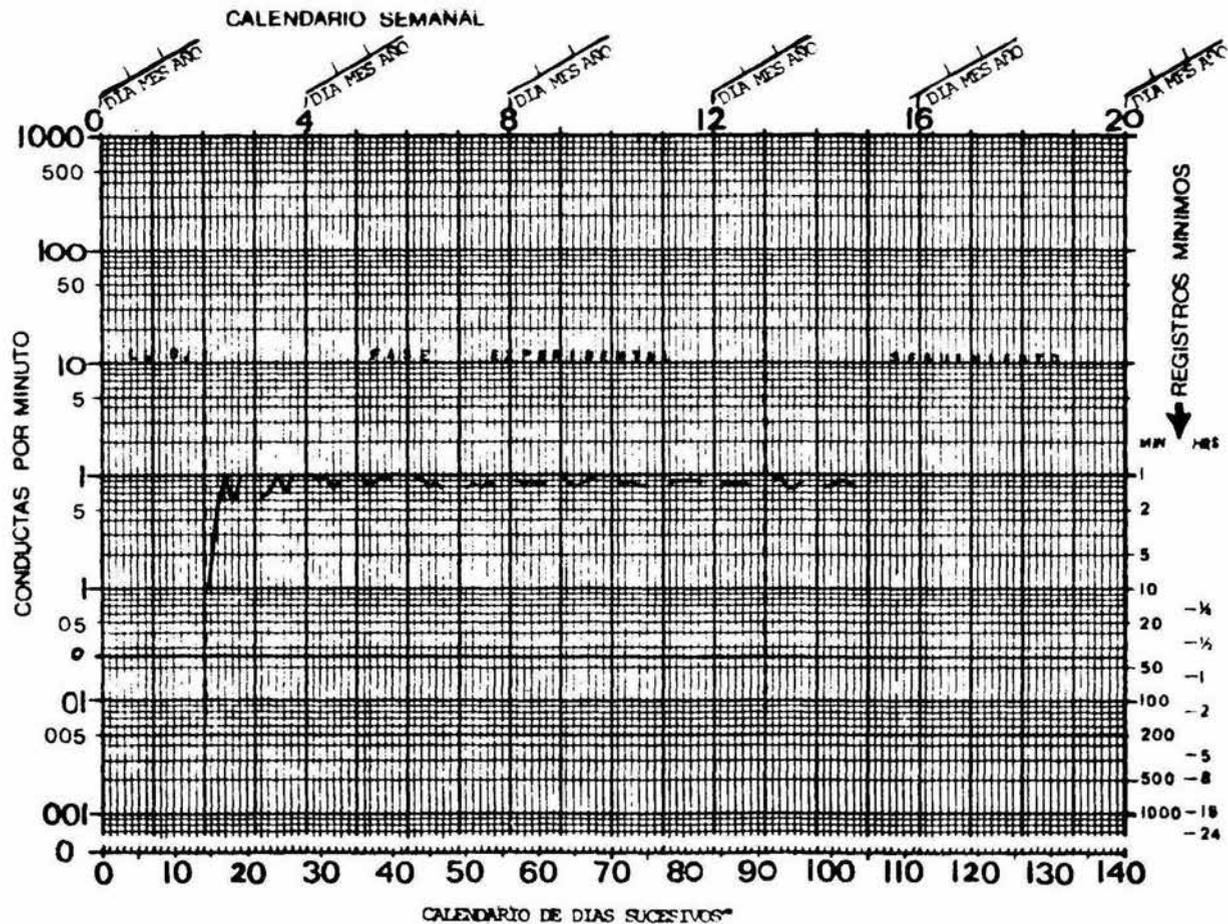


FIGURA 7. TASA DE MANEJO DE MATERIALES

SUJEYO 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	0	0	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	3	15	30	18	27
-----	---	----	----	----	----

S 2a.	18	22	30	21	30
-------	----	----	----	----	----

E 3a.	30	29	30	24	27
-------	----	----	----	----	----

M 4a.	27	24	27	30	27
-------	----	----	----	----	----

A 5a.	27	30	24	27	26
-------	----	----	----	----	----

A 6a.	24	25	24	25	24
-------	----	----	----	----	----

S 7a.	27	24	27	26	28
-------	----	----	----	----	----

8a.	26	24	25	29	27
-----	----	----	----	----	----

9a.	27	25	27	24	24
-----	----	----	----	----	----

10a.	25	26	27	27	27
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	24	27	25	27	26

## SEGUIMIENTO

1a.	28	32	24	25	26
-----	----	----	----	----	----

2a.	25	24	26	27	25
-----	----	----	----	----	----

TABLA VII : Frecuencia de  
Material S 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	0	0	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	.1	.5	1	.6	.9
-----	----	----	---	----	----

S 2a.	.6	.73	1	.7	1
-------	----	-----	---	----	---

E 3a.	1	.96	1	.8	.9
-------	---	-----	---	----	----

M 4a.	.9	.8	.9	1	.9
-------	----	----	----	---	----

A 5a.	.9	1	.8	.9	.86
-------	----	---	----	----	-----

A 6a.	.8	.83	.8	.83	.8
-------	----	-----	----	-----	----

S 7a.	.9	.8	.9	.86	.93
-------	----	----	----	-----	-----

8a.	.86	.8	.83	.96	.9
-----	-----	----	-----	-----	----

9a.	.9	.83	.9	.8	.8
-----	----	-----	----	----	----

10a.	.83	.86	.9	.9	.9
------	-----	-----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	.8	.9	.83	.9	.86

## SEGUIMIENTO

1a.	.9	1.0	.8	.83	.86
-----	----	-----	----	-----	-----

2a.	.83	.8	.86	.9	.83
-----	-----	----	-----	----	-----

TABLA XVII : Tasa de Manejo  
de Material S 3

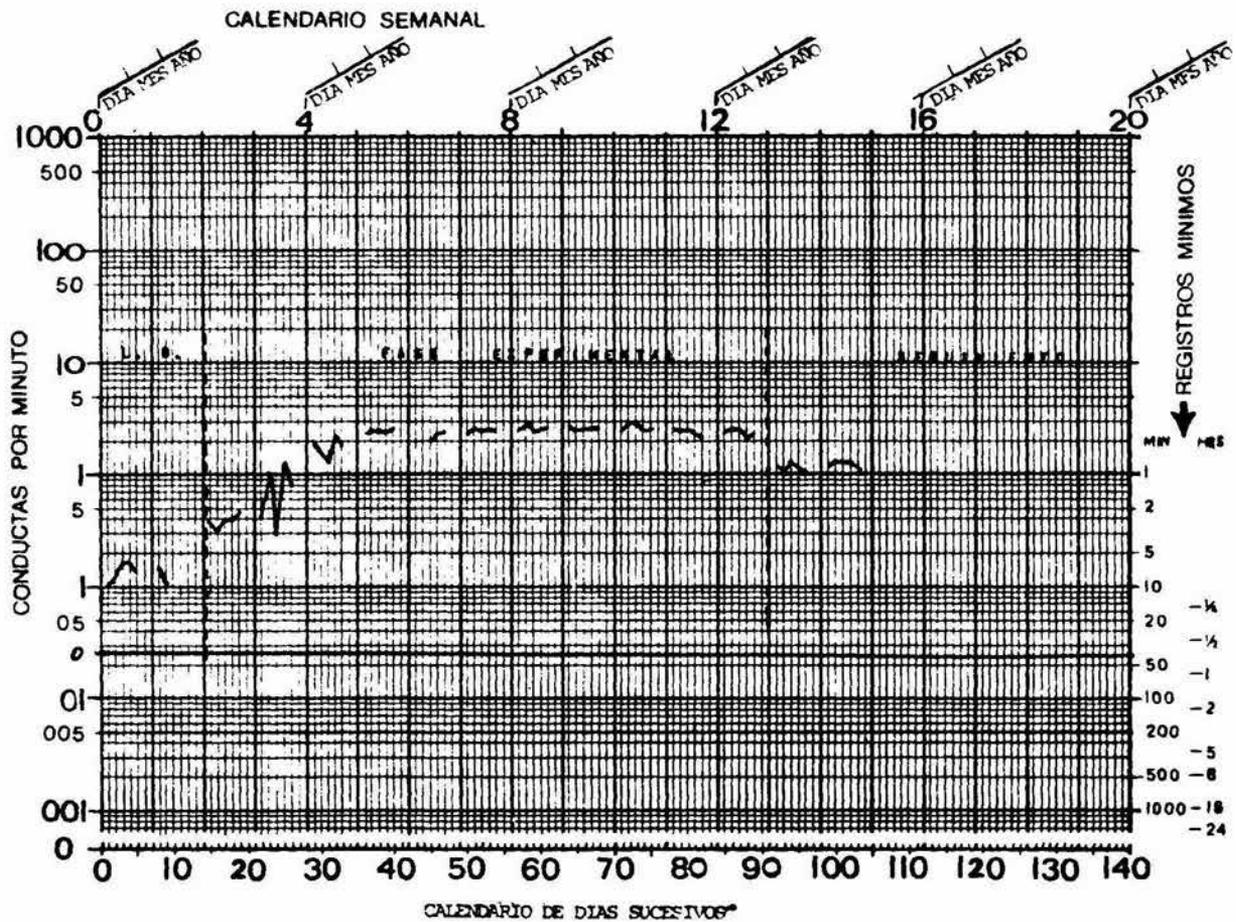


FIGURA 91. TASA DE INSTRUCCIONES

SUJETO 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	3	4	5	5	4

2a.	5	3			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	12	10	12	12	13
-----	----	----	----	----	----

S 2a.	12	30	9	40	24
-------	----	----	---	----	----

E 3a.	60	45	42	65	54
-------	----	----	----	----	----

M 4a.	70	75	74	73	80
-------	----	----	----	----	----

A 5a.	60	24	60	75	78
-------	----	----	----	----	----

A 6a.	70	85	75	73	76
-------	----	----	----	----	----

S 7a.	74	83	72	74	74
-------	----	----	----	----	----

8a.	84	74	74	75	74
-----	----	----	----	----	----

9a.	73	85	83	74	75
-----	----	----	----	----	----

10a.	74	74	72	70	71
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	73	74	74	65	70

## SEGUIMIENTO

1a.	36	30	37	34	31
-----	----	----	----	----	----

2a.	34	36	36	36	33
-----	----	----	----	----	----

TABLA VIII : Frecuencia de  
Instrucciones 33

		LINEA BASE										
		L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	
	1a.	.1	.13	.16	.16	.13	2.4	2.4	2.4	2.1	2.3	
	2a.	.16	.1				SEGUIMIENTO					
							1a.	1.2	1	1.2	1.1	1
							2a.	1.1	1.2	1.2	1.2	1.1
S	2a.	.4	1	.3	1.3	.8						
E	3a.	2	1.5	1.4	2.1	1.8						
M												
A	4a.	2.3	2.5	2.4	2.4	2.6						
N	5a.	2	.8	2	2.5	2.6						
A	6a.	2.3	2.8	2.5	2.4	2.5						
S	7a.	2.4	2.7	2.4	2.4	2.4						
	8a.	2.8	2.4	2.4	2.5	2.4						
	9a.	2.4	2.8	2.7	2.4	2.5						
	10a.	2.4	2.4	2.4	2.3	2.3						

TABLA XVIII : Tasa de Instrucciones S 3

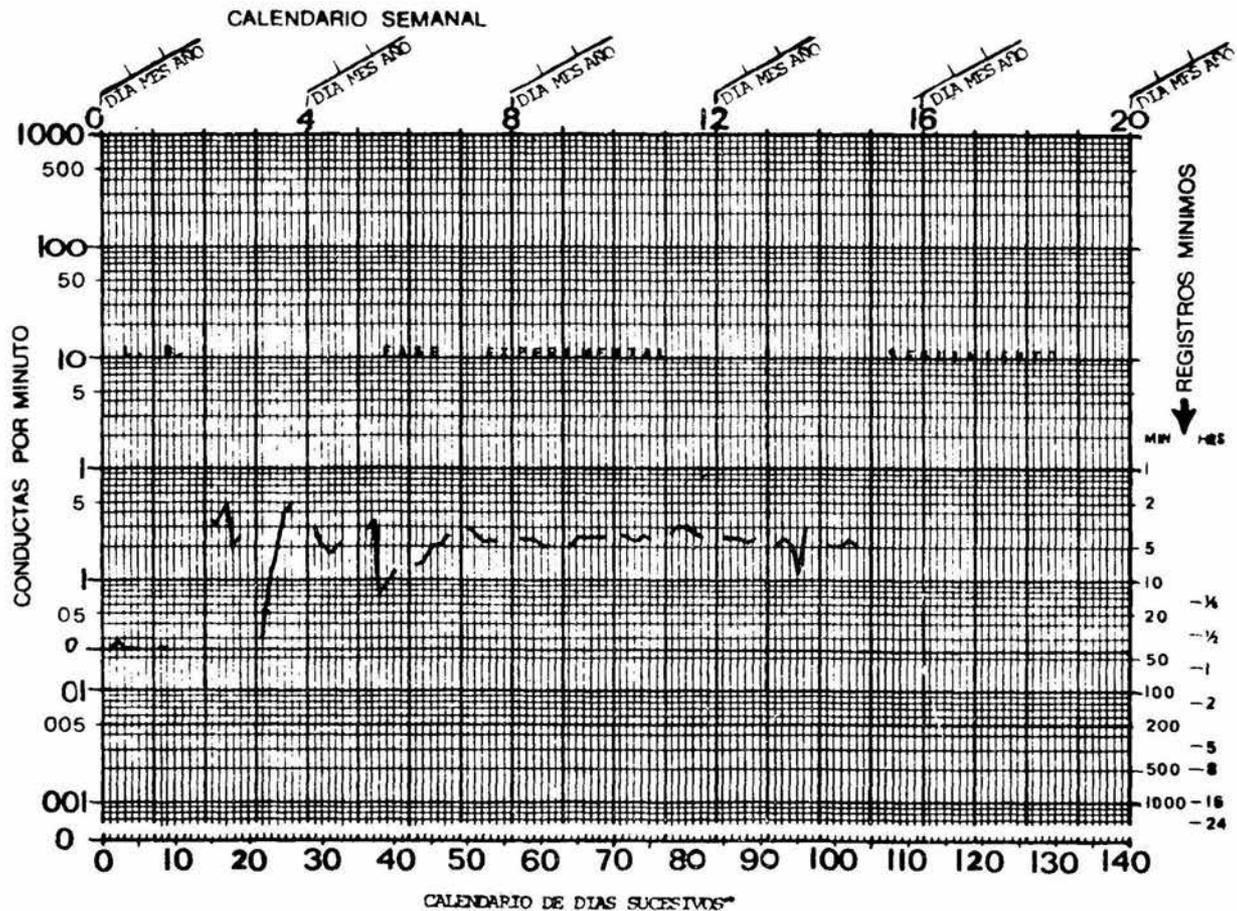


FIGURA 9. TASA DE INSTRUCCIONES

SUJETO 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	1	0	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	11	9	15	5	8
-----	----	---	----	---	---

S 2a.	1	3	6	12	15
-------	---	---	---	----	----

E 3a.	9	6	5	5	7
-------	---	---	---	---	---

M 4a.	8	10	2	4	5
-------	---	----	---	---	---

A 5a.	5	5	6	6	8
-------	---	---	---	---	---

N 6a.	6	8	7	7	8
-------	---	---	---	---	---

S 7a.	8	8	8	6	6
-------	---	---	---	---	---

8a.	6	8	8	8	8
-----	---	---	---	---	---

9a.	8	8	7	8	8
-----	---	---	---	---	---

10a.	8	9	9	8	7
------	---	---	---	---	---

	L	M	M	J	V
11a.	8	8	8	7	8

## SEGUIMIENTO

1a.	6	7	6	4	9
-----	---	---	---	---	---

2a.	6	6	6	7	6
-----	---	---	---	---	---

TABLA IX : Frecuencia de  
Instigación S 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	.03	0	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	.36	.3	.5	.16	.26
-----	-----	----	----	-----	-----

S 2a.	.03	.1	.2	.4	.5
-------	-----	----	----	----	----

E 3a.	.3	.2	.16	.16	.23
-------	----	----	-----	-----	-----

M 4a.	.26	.33	.06	.13	.16
-------	-----	-----	-----	-----	-----

A 5a.	.16	.16	.2	.2	.26
-------	-----	-----	----	----	-----

A 6a.	.3	.26	.23	.23	.26
-------	----	-----	-----	-----	-----

S 7a.	.26	.26	.26	.2	.2
-------	-----	-----	-----	----	----

8a.	.2	.26	.26	.26	.26
-----	----	-----	-----	-----	-----

9a.	.26	.26	.23	.26	.26
-----	-----	-----	-----	-----	-----

10a.	.26	.3	.3	.26	.23
------	-----	----	----	-----	-----

	L	M	M	J	V
11a.	.26	.26	.26	.23	.26

## SEGUIMIENTO

1a.	.2	.23	.2	.13	.3
-----	----	-----	----	-----	----

2a.	.2	.2	.2	.23	.2
-----	----	----	----	-----	----

TABLA XIX : Tasa de Instigación S 3

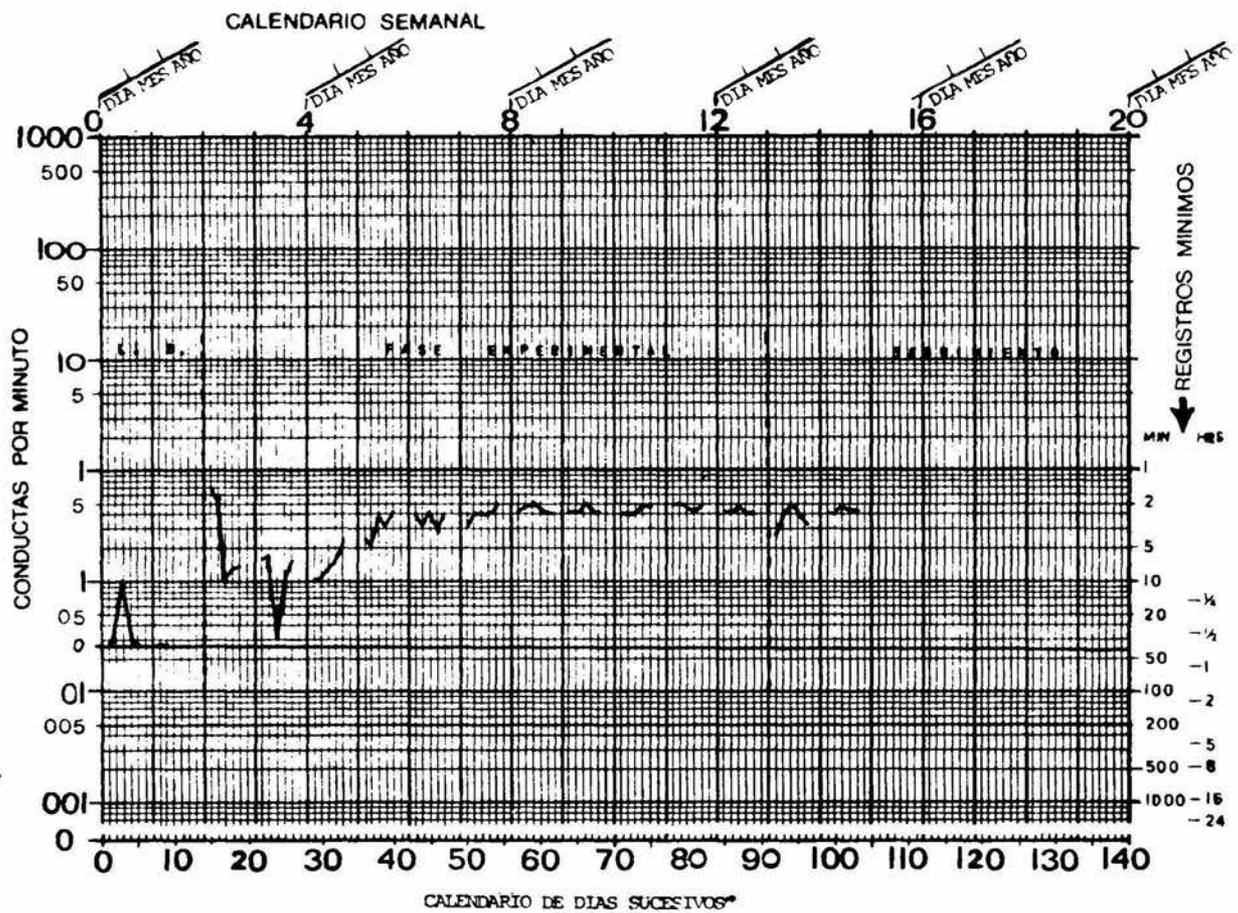


FIGURA 10: TASA DE MODELAMIENTO

SUJEYO 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	1	3	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	21	15	3	4	5
-----	----	----	---	---	---

2a.	5	15	3	4	5
-----	---	----	---	---	---

3a.	3	3	4	5	8
-----	---	---	---	---	---

4a.	8	6	12	9	13
-----	---	---	----	---	----

5a.	12	9	12	8	12
-----	----	---	----	---	----

6a.	9	12	12	13	15
-----	---	----	----	----	----

7a.	13	14	15	12	12
-----	----	----	----	----	----

8a.	12	12	15	12	12
-----	----	----	----	----	----

9a..	12	13	12	14	15
------	----	----	----	----	----

10a.	15	15	14	13	15
------	----	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	13	12	14	13	12

## SEGUIMIENTO

1a.	8	14	15	12	9
-----	---	----	----	----	---

2a.	12	12	14	13	13
-----	----	----	----	----	----

TABLA X : Frecuencia de  
Modelamiento S 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	0	.01	.1	0	0

2a.	0	0			
-----	---	---	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	.7	.5	.1	.13	.16
-----	----	----	----	-----	-----

2a.	.16	.16	.01	.13	.16
-----	-----	-----	-----	-----	-----

3a.	.1	.1	.13	.16	.26
-----	----	----	-----	-----	-----

4a.	.26	.2	.4	.3	.43
-----	-----	----	----	----	-----

5a.	.4	.3	.4	.26	.4
-----	----	----	----	-----	----

6a.	.3	.4	.4	.43	.5
-----	----	----	----	-----	----

7a.	.43	.46	.5	.4	.4
-----	-----	-----	----	----	----

8a.	.4	.4	.5	.4	.4
-----	----	----	----	----	----

9a.	.4	.43	.4	.46	.5
-----	----	-----	----	-----	----

10a.	.5	.5	.46	.43	.5
------	----	----	-----	-----	----

	L	M	M	J	V
11a.	.43	.4	.46	.43	.4

## SEGUIMIENTO

1a.	.26	.46	.5	.4	.3
-----	-----	-----	----	----	----

2a.	.4	.4	.46	.43	.43
-----	----	----	-----	-----	-----

TABLA XX : Tasa de Modelamiento

S 3

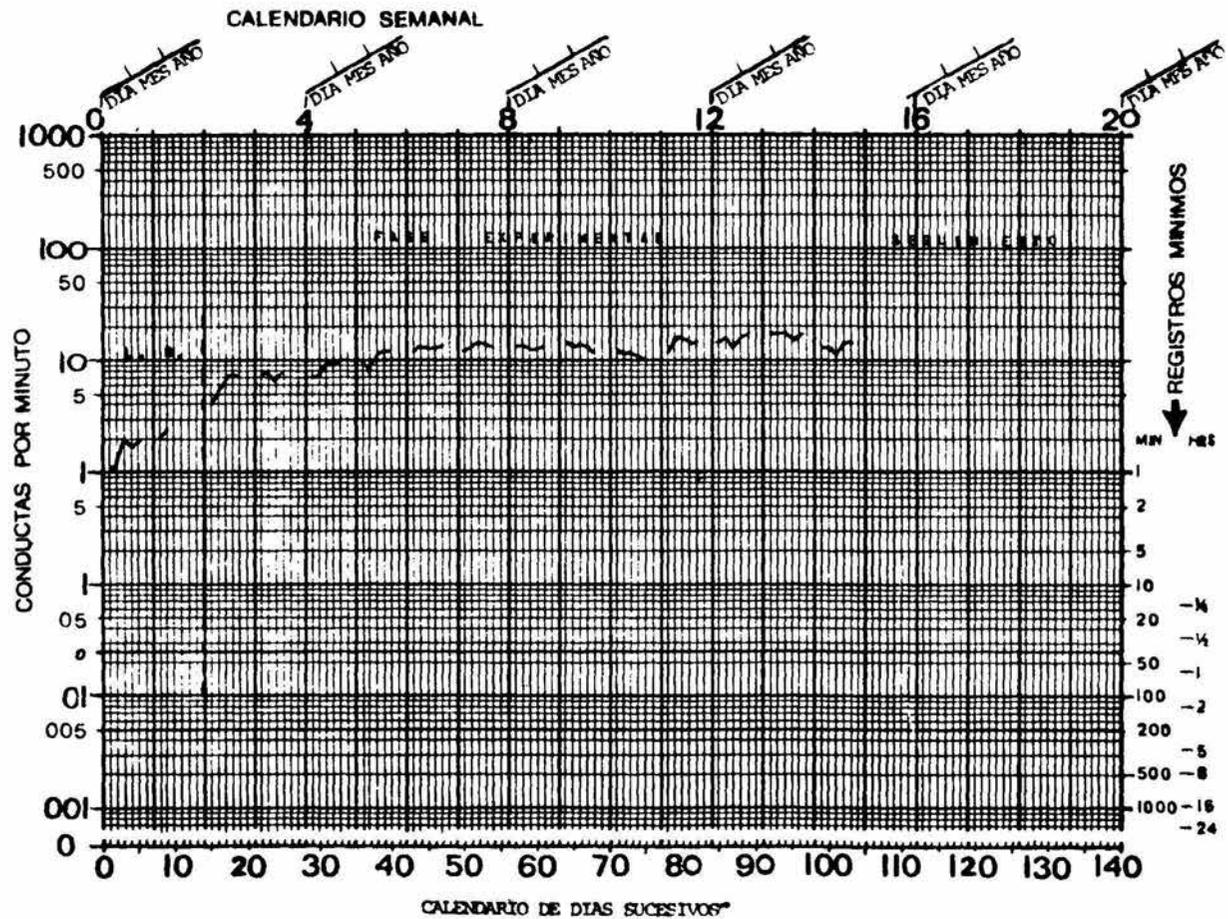


FIGURA 11. TASA DE PARTICIPACION DE LOS NIÑOS

DIRECCION  
SUJETO 2

LINEA BASE						
	L	M	M	J	V	
1a.	40	40	60	55	60	
2a.	60	80				
FASE EXPERIMENTAL						
1a.	130	150	210	220	210	
S	2a.	210	240	210	190	218
E	3a.	211	211	271	290	300
M	4a.	271	236	331	336	353
A	5a.	340	370	379	375	375
N	6a.	353	360	364	364	360
A	7a.	364	391	377	360	380
S	8a.	391	371	371	360	353
	9a.	386	391	360	358	386
	10a.	360	428	483	391	398

	L	M	M	J	V
11a.	398	420	373	420	460
SEGUIMIENTO					
1a.	450	460	460	480	460
2a.	398	360	353	428	428

TABLA XXI : Frecuencia de Participación de los niños bajo la dirección de clases del S 2

LINEA BASE

111

	L	M	Mi	J	V
1a.	1.3	1.3	2	1.8	2

	L	M	Mi	J	V
11a.	132	14	124	14	153

2a.	2	2.6			
-----	---	-----	--	--	--

SEGUIMIENTO

1a.	153	153	153	143	153
-----	-----	-----	-----	-----	-----

FASE EXPERIMENTAL

1a.	4	5	7	7.3	7
-----	---	---	---	-----	---

2a.	132	123	11	142	142
-----	-----	-----	----	-----	-----

S

2a.	7	8	7	6.5	7.2
-----	---	---	---	-----	-----

R

3a.	7	7	9	9	10
-----	---	---	---	---	----

M

4a.	9	7.6	10	11	11
-----	---	-----	----	----	----

A

5a.	11	12	12	12	12
-----	----	----	----	----	----

N

6a.	11	12	12	12	12
-----	----	----	----	----	----

A

7a.	122	13	123	120	126
-----	-----	----	-----	-----	-----

S

8a.	13	12	123	12	117
-----	----	----	-----	----	-----

9a.	123	123	123	12	11
-----	-----	-----	-----	----	----

10a.	12	141	142	131	132
------	----	-----	-----	-----	-----

TABLA XXII : Tasa de participación de los niños bajo la dirección de clases del S 2

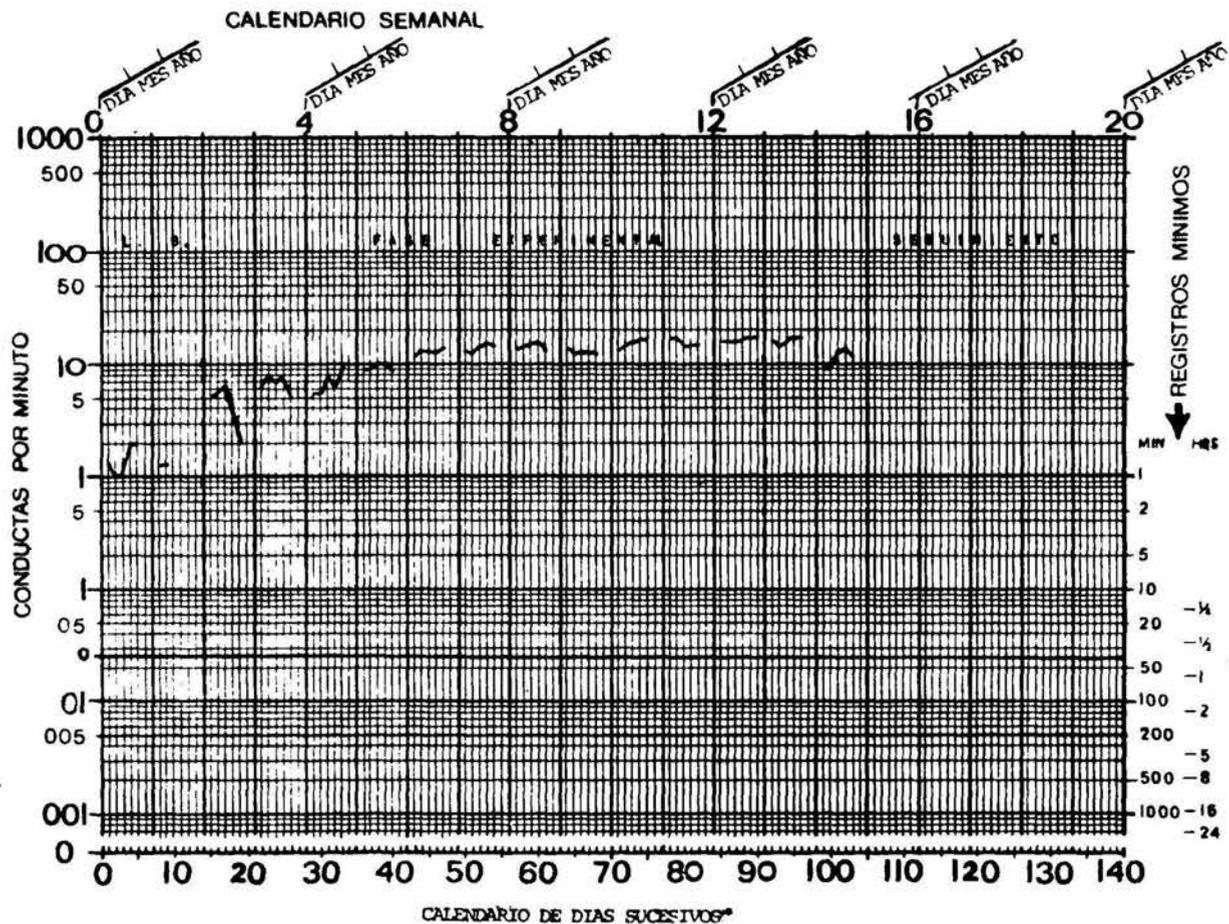


FIGURA 12: TASA DE PARTICIPACION DE LOS NIÑOS

DIRECCION  
SUJETO 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	40	30	30	60	60

2a.	40	40			
-----	----	----	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	150	160	196	120	60
-----	-----	-----	-----	-----	----

2a.	196	240	211	240	150
-----	-----	-----	-----	-----	-----

3a.	170	180	271	180	290
-----	-----	-----	-----	-----	-----

4a.	290	290	300	300	271
-----	-----	-----	-----	-----	-----

5a.	320	331	331	331	353
-----	-----	-----	-----	-----	-----

6a.	353	320	380	391	391
-----	-----	-----	-----	-----	-----

7a.	360	360	380	380	320
-----	-----	-----	-----	-----	-----

8a.	360	330	330	330	330
-----	-----	-----	-----	-----	-----

9a.	330	391	391	433	460
-----	-----	-----	-----	-----	-----

10a.	333	450	391	391	391
------	-----	-----	-----	-----	-----

	L	M	M	J	V
11a.	432	433	440	450	460

## SEGUIMIENTO

1a.	460	398	460	460	460
-----	-----	-----	-----	-----	-----

2a.	271	271	391	440	391
-----	-----	-----	-----	-----	-----

TARLA XXIII: Frecuencia de Participación de los niños bajo la dirección de clases del S 3

## LINEA BASE

	L	M	M	J	V
1a.	1.3	1	1	2	2

2a.	1.3	1.3			
-----	-----	-----	--	--	--

## FASE EXPERIMENTAL

1a.	5	5.3	6.5	4	2
-----	---	-----	-----	---	---

S 2a.	6.5	8	7	8	5
-------	-----	---	---	---	---

E 3a.	5.6	5.7	9	6	9.6
-------	-----	-----	---	---	-----

M 4a.	9.6	9.6	10	10	9
-------	-----	-----	----	----	---

A 5a.	10.6	10.9	10.9	10.9	11
-------	------	------	------	------	----

A 6a.	11	10.6	12.6	13	13
-------	----	------	------	----	----

S 7a.	12	12	12.6	12.6	10.6
-------	----	----	------	------	------

8a.	12	11	11	11	11
-----	----	----	----	----	----

9a.	11	13	13	14.4	14.4
-----	----	----	----	------	------

10a.	14.4	15	13	13	13
------	------	----	----	----	----

	L	M	M	J	V
11a.	14	14	14.1	15	15

## SEGUIMIENTO

1a.	15	13	15.3	15.3	15.3
-----	----	----	------	------	------

2a.	9	9	13	14.1	13
-----	---	---	----	------	----

TABLA XXIV : Tasa de participación de los niños Bajo la dirección de clases del S 3

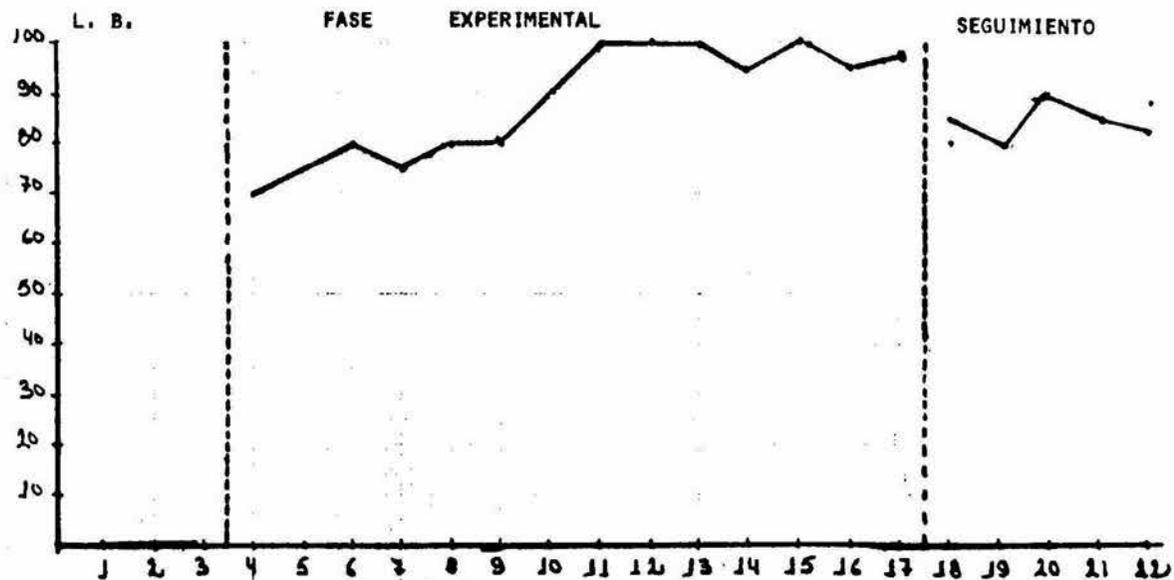


Figura 13: Redacción de objetivos.

Sujeto 2

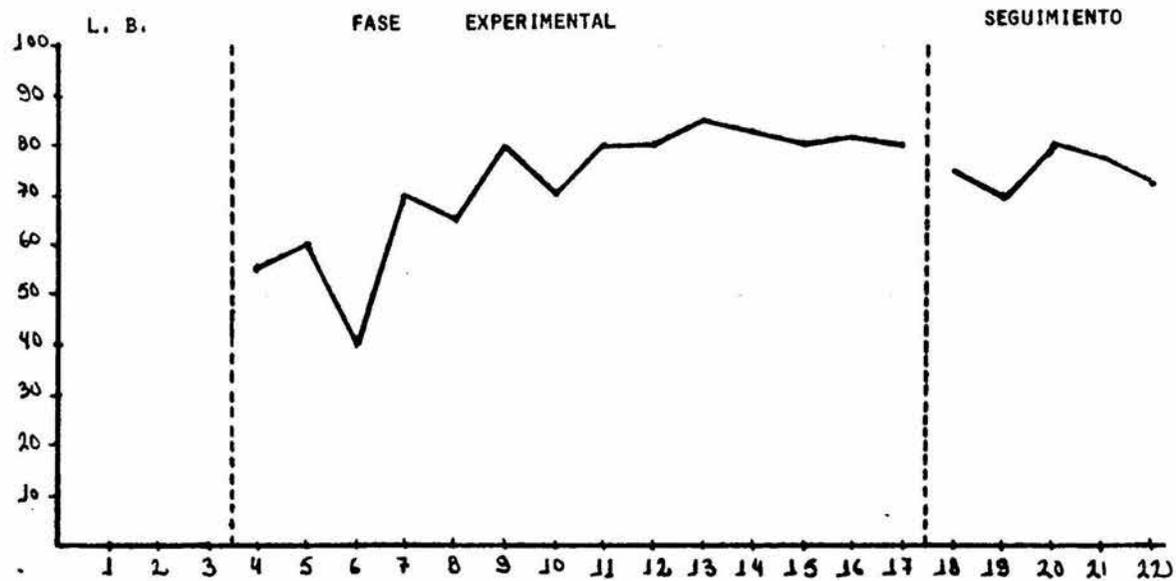
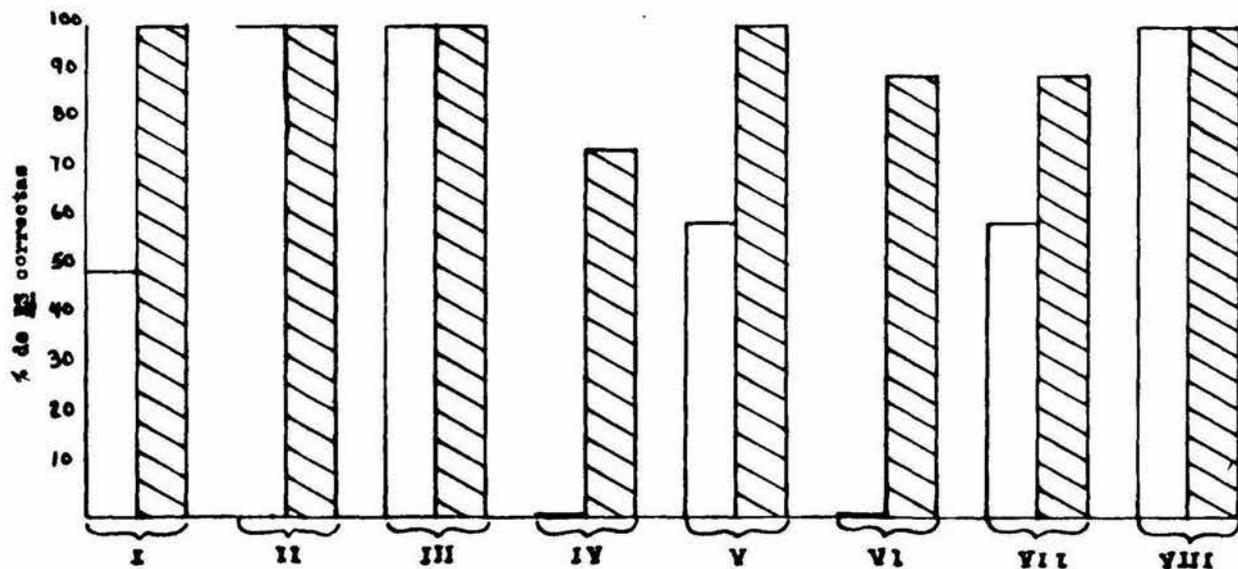


Figura 14: Redacción de objetivos.

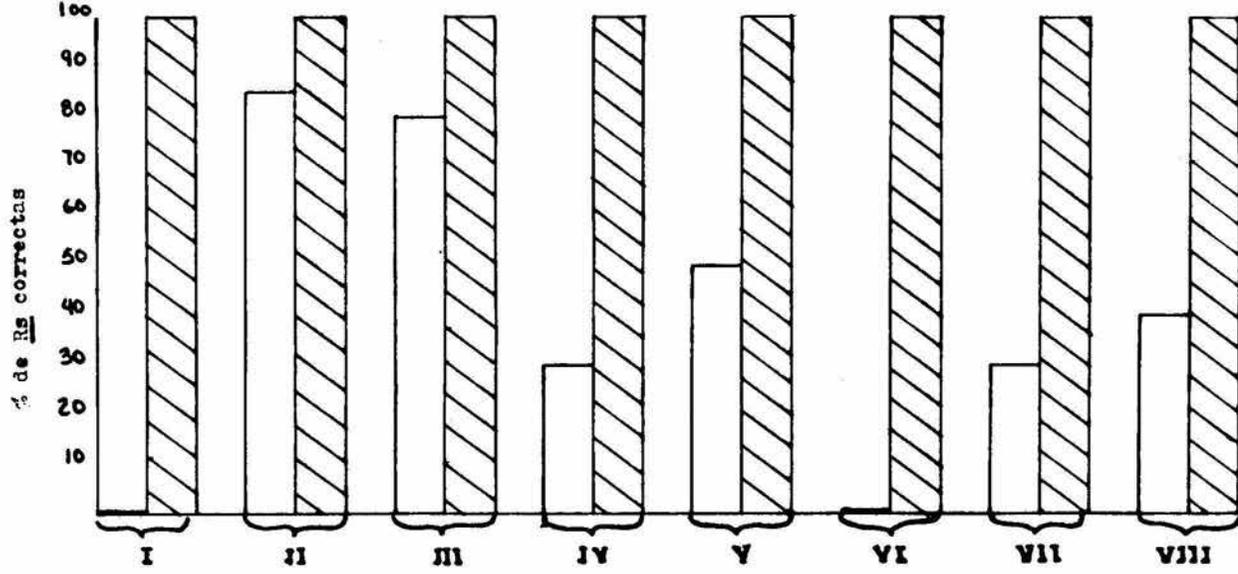
Sujeto 3.

ARIBBE

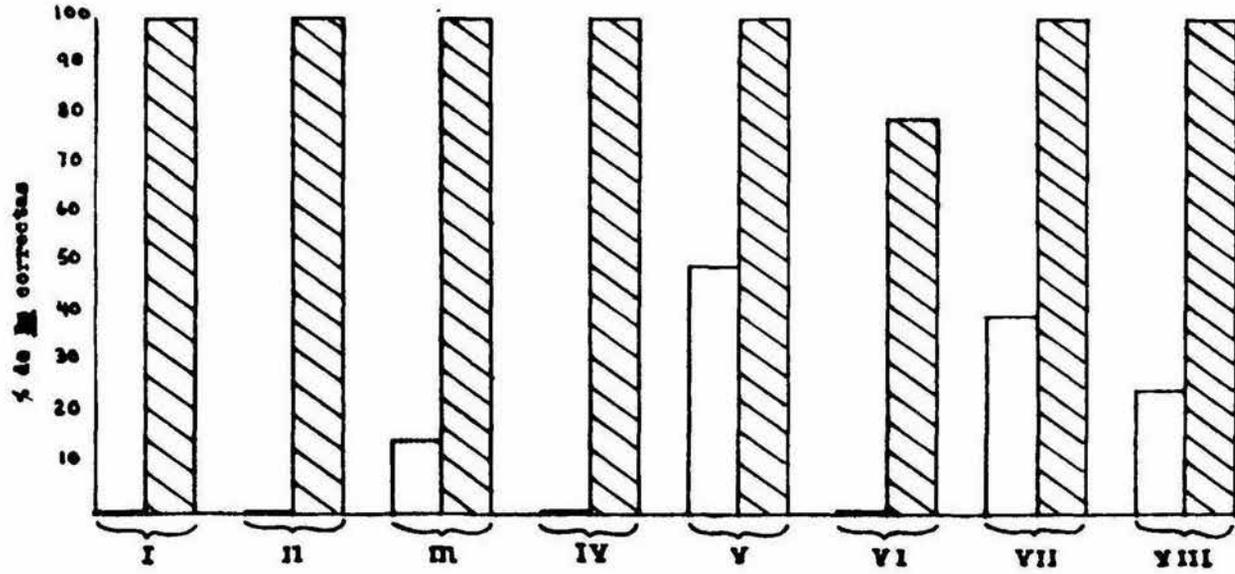


□ PRE-EVALUACION  
 ▨ POST-EVALUACION

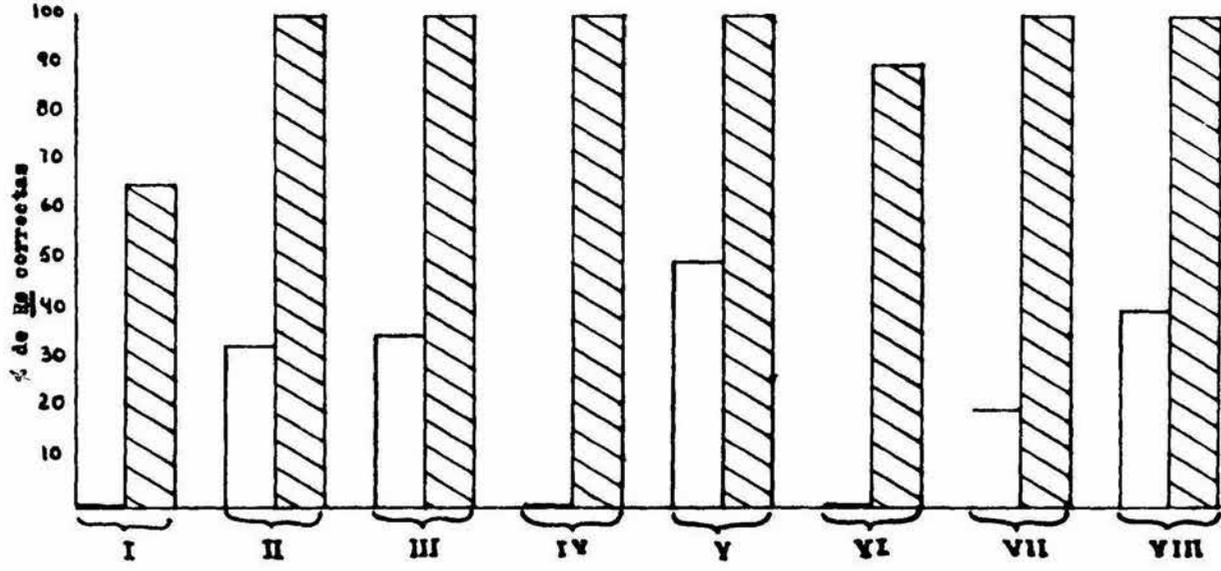
- I.- FIGURAS GEOMETRICAS
- II.- ARRIBA ABAJO
- III.- DENTRO FUERA
- IV.- DERECHA IZQUIERDA
- V.- PARTES DE UNA PLANTA
- VI.- MEDIOS DE COMUNICACION
- VII.- MEDIOS DE TRANSPORTE
- VIII.- ANIMALES SALVAJES Y DOMESTICOS



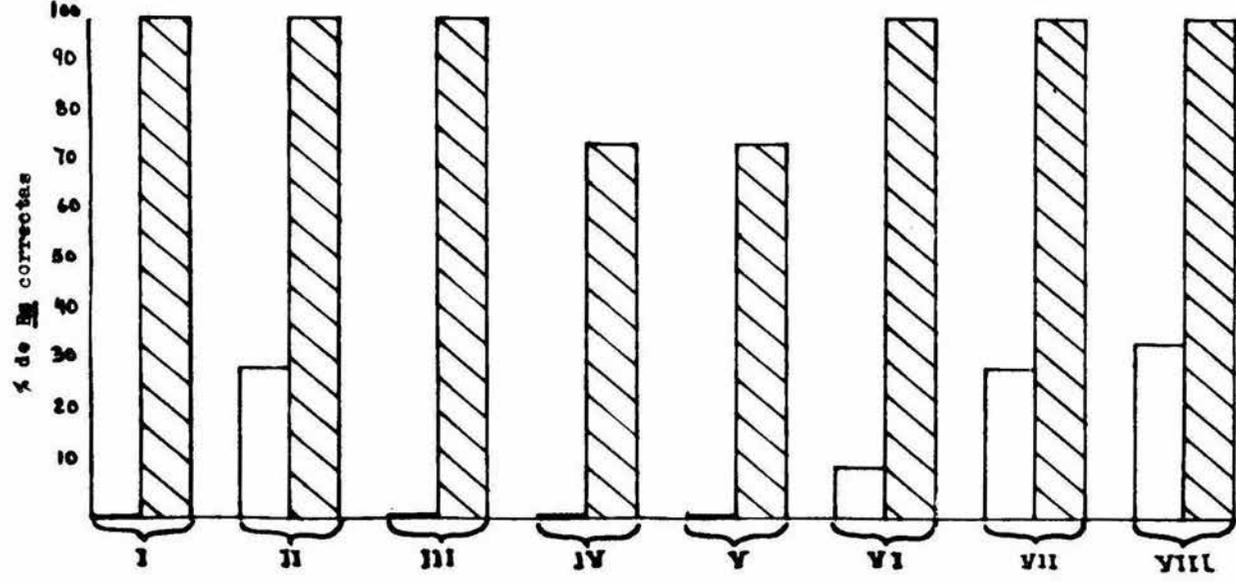
MORGANITA



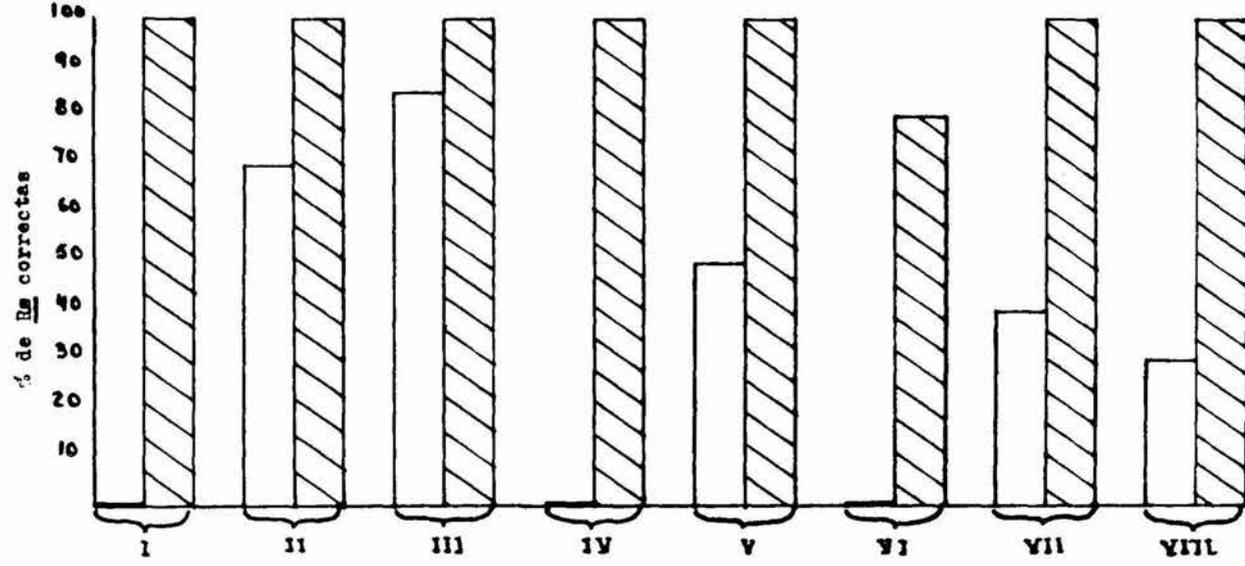
ROBITA



CHELA



SERIO



DISCUSION

El presente estudio se ubica dentro de los intentos -- por construir una práctica psicológica nueva acorde con -- las necesidades de las capas sociales menos favorecidas . En este carácter de la investigación y en las condiciones del trabajo mismo residen un conjunto de limitaciones que condicionaron las posibilidades de obtener un control -- científico riguroso.

Las deficiencias en dicho control se refieren al limitado número de sujetos y a la falta de los datos sistemáticos sobre los efectos producidos en el comportamiento -- social de la comunidad en general y de las " maestras " -- en particular.

La inespecificidad y complejidad de las condiciones so ciales que enmarcaron nuestra práctica nos exigieron cierta flexibilidad de criterios en la selección de los sujetos --la disponibilidad de las señoras para participar estaba condicionada al apoyo y "permiso" de sus esposos, al cumplimiento de las labores domésticas, al surgimiento de trabajos eventuales (como lavar ropa ajena), a la solución de ciertos problemas comunitarios (como la falta de agua), el bajísimo grado de escolaridad o al analfabetismo total. Otro factor importante de mencionar es la ideología de la población, en este caso de padres y madres, so bre " quién puede ser maestro", dentro de dicha concepción no era posible que una señora de la comunidad que no tuviera estudios normalistas, fuera maestra del Kinder.

Cabe decir que después de un año y medio de ser las dos-

sujetos experimentales " maestras " del kinder piloto de Loma Colorada ( ver anexo de antecedentes ); las madres de familia han podido aceptar que ellas continuen dirigiendo las actividades en el salón de clases.

En general podemos afirmar que se logró dar un paso en la desprofesionalización de la psicología mediante el entrenamiento a las maestras, ya que éstas adquirieron las habilidades para conducir el centro infantil, habilidades que se enmarcan dentro de los repertorios que debe poseer el psicólogo como profesionalista. Como lo ilustran las figuras 13 y 14 las "maestras" aprendieron a redactar objetivos cumpliendo con los criterios definidos, adquirieron el hábito de observar los efectos producidos por su conducta sobre la ejecución de los niños y de planear las actividades para cada semana; además fueron capaces de evaluar el cumplimiento de los objetivos definidos por ellas mismas. Es importante mencionar como el éxito del entrenamiento repercutió positivamente en el proceso de aprendizaje y la participación de los niños (ver figuras 11 y 12).

Los resultados obtenidos en el presente estudio de muestran de acuerdo con los estudios del Análisis Experimental (Russo, 1964; Wahler, Winkel, Patterson & Morrison 1965; Allen, Harris, 1966; Hawkins, Petterson, Schweid, Bijou, 1966; Mc Neal, Phils, 1967; O'Leary, O'Leary, Beecker 1967; Wiltz, 1974, etc) que el conocimiento científico exclusivo de los profesionistas puede ser transmitido a otras personas que no han podido tener acceso a él. Además se comprobó que las "maestras" son capaces de llevar a cabo las actividades que realiza un profesor aún --

sin tener los estudios necesarios (normalistas). En contraste con lo anterior O'Leary, 1967 y Poser 1967 dan un entrenamiento a sujetos que cumplen el requisito de tener un alto grado escolar.

Los resultados que nos muestran las figuras 1 a la 10 confirman nuestra afirmación de que una persona que no ha alcanzado un alto grado escolar puede desempeñar ciertas labores profesionales, ya que vemos que no hubo grandes diferencias en las ejecuciones de ambas "maestras" en el manejo de los principios básicos. Sin embargo puede notarse una mejor ejecución, aunque muy leve en las conductas de la "maestra" dos (figura 13) que implicaban, la redacción, la secuenciación y el análisis, lo que podría indicarnos que esta "maestra" al tener un poco más de estudios, al saber leer y escribir perfectamente, se le facilitaban las tareas en estos aspectos, en comparación con la maestra tres que tenía menos dominio sobre la escritura y la lectura.

Cabe aclarar que si bien el grado de escolaridad no impide cumplir con los objetivos de la Desprofesionalización, un grado mayor de escolaridad si permite una mejor calidad del trabajo.

Es de gran importancia mencionar que a partir de la participación de la "maestra" tres en el kinder comunitario, decidió continuar sus estudios primarios "para proporcionar una mejor educación a sus hijos".

En lo que se refiere al procedimiento de entrenamiento llevado a cabo, se hizo uso de una lógica que consistió en ir de la práctica a la teoría, es de suma importancia.

Aunque la tradición en este tipo de investigaciones (Rinn Vernon, Wise, 1975 ; Nay 1975 etc.) ha señalado el camino contrario, ir de la teoría a la práctica. La rapidez con la que las "maestras" comenzaron a practicar lo que observaban en sus respectivos modelos es un índice de la efectividad de esta secuencia en el entrenamiento (figuras 1 a la 14). En este sentido concordamos con los estudios de Russo 1964 el que sigue una lógica de entrenamiento en -- que combina la práctica con la teoría. Coincidimos -- igualmente en este punto con los estudios de Bandura -- (1971) quien demuestra que el modelamiento previo de lo -- que se quiere enseñar es efectivo y recomendable en el -- aprendizaje de comportamientos complejos.

Esto es, si consideramos que las madres pueden aprender los repertorios que les permitan llevar a cabo las actividades en el salón de clases, es necesario aclarar que la secuencia propuesta favorece el aprendizaje ya que a) va moldeando la conducta correcta reforzando cada una de las aproximaciones a la conducta terminal deseada Davis, 1977, Train y Maske, 1968, citados en Dominowsky, 1975 b) parte de actividades sencillas para las madres lo que permite recibir un reforzador inmediato.

Se ha demostrado (Restle y Davis, 1962) que al aumentar el número de pasos en un entrenamiento, aumenta la dificultad del mismo. Razón por la que es necesario ir conduciendo poco a poco al no-profesional en las secuencias del entrenamiento. También se ha corroborado la posibilidad de partir de la aplicación práctica a la teorización. Las ventajas de esta lógica son: --permite identificar --- problemas, técnicas y procesos que van surgiendo de la in

teracción entre el Psicólogo y el no-profesional. Es decir al presentarse un problema en una situación determinada el profesional y el no-profesional analizan y buscan posibles alternativas a través de procedimientos propios surgidos de esa interacción. Lo que permite un "puente" de comunicación entre ambos, a partir de la situación práctica.

c) Permite moldear en las actividades prácticas, los principios y procedimientos que más adelante serán enseñados a nivel teórico.

En este trabajo pudimos comprobar que si se enfrenta al no-profesional a la situación natural a través de una situación de enseñanza-aprendizaje participativa, se puede garantizar una mejor ejecución de la persona entrenada.

d) Tiene mayor posibilidad de mantenerse la conducta adquirida al proporcionarse en el entrenamiento, contingencias naturales y retroalimentación inmediata.

En suma creemos que con este procedimiento se puede-- obtener y propiciar más rápidamente la participación, evitando en gran medida, la deserción, así como el aburrimiento y el temor a las madres de enfrentarse con lecturas complicadas de difícil comprensión

Un dato que corrobora lo anterior, lo encontramos en la deserción del sujeto I. En este caso el entrenamiento -- comenzó con las mismas lecturas que se programaron para los demás sujetos, pero sin haber tenido una observación previa en el salón de clases y sin una práctica directa sobre los puntos tratados en los textos, lo cual hizo que la -- comprensión de los contenidos fuese bastante difícil --

por la falta de conexión con aspectos de la realidad. Por tanto podemos suponer que este tipo de procedimientos que parten de la teoría a la práctica contribuyen a desmotivar a la maestra al limitar su participación a ayudar a los experimentadores (tal como en el estudio realizado por Risley, 1966) en tareas poco reforzantes como repartir el material a los niños, cuidarlos, etc. remitiéndolas la mayor parte del tiempo a leer textos que -- más adelante les permita desempeñar adecuadamente el trabajo con los niños.

Cabe mencionar que el hecho de llegar a la teorización es importante sobre todo cuando se piensa en la posibilidad de generalizar el entrenamiento a otros miembros de la comunidad, además que ello permite mayor sistematización de lo aprendido.

Para concluir este punto podemos decir que un entrenamiento adecuado debe partir de una práctica en la situación real, que permita a los no-profesionales ir encontrando a través de la retroalimentación del instructor y de ellos mismos, las pautas a seguir en su trabajo.

Aunada a la secuencia de entrenamiento, hubo dos condiciones que hicieron posible el cumplimiento de los objetivos del presente estudio: La discusión en seminarios de las lecturas programadas y el carácter de la población que participo en este estudio.

La discusión de lecturas programadas propició la participación activa, la iniciativa, el análisis, etc, por parte de las maestras, aspectos que se generalizaban a la situación práctica y viceversa, también fué posible obser -

var una generalización de las situaciones tratadas en seminarios al hogar, en lo referente a la interacción con sus esposos y sus hijos, en donde se veía una mayor participación - con ellos en el hogar y en la escuela (desafortunadamente no se obtuvieron datos sistemáticos sobre tópico tan importante) . Es precisamente en este punto en donde se cumple el - el segundo objetivo de nuestra investigación, al hacer conscientes a las maestras de la importancia de su participación en la educación de sus hijos y de ellas mismas, al procurarse una educación permanente para ambos, al comprender que no debe haber una ruptura total entre la familia y la escuela, y esto se logra al obtener la participación activa de todos los padres al saber como funciona la escuela, cuales son - sus contenidos, par que les sirven a sus hijos y cómo pueden ellos con ese conocimiento procurarles sistemas de vida mejores.

Con lo anterior se confirma la suposición de que los padres son capaces de participar directamente en la educación de sus hijos y de otros niños de su colonia. Con esta participación se permite un contacto más real con los contenidos y propósitos de la Educación en México, contribuyendo así a la desmistificación y reconceptualización de la educación escolarizada.

En lo que respecta al carácter de los participantes, - podemos afirmar que al seleccionar personas de la misma comunidad, podrán éstos desempeñar un papel más efectivo - como agentes educativos en comparación con otros profesores ajenos al lugar en la medida que las "maestras de la comunidad comparten valores y patrones culturales con los

demás miembros de la colonia, lo que facilita el desarrollo de una mejor relación en la situación de enseñanza-aprendizaje con los niños del kinder de Loma Colorada y -- los padres de esos niños.

Al utilizar los recursos propios de la comunidad se -- podrán generar procesos educativos con mínimos costos, y de esta manera solventar en parte la falta de aulas, profesores, etc. Por ejemplo haciendo uso de diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje como paseos en la colonia panadería, fábricas, instituciones de servicio, etc. Además de que el emplear miembros de la misma comunidad, en un trabajo de desprofesionalización como el presente, permite a los no-profesionales analizar la realidad y calificarla como problemática, lo que posiblemente lleve a las personas entrenadas a identificar las carencias en lo referente a necesidades de salud, alimentación, higiene, - etc, buscando sus causas y consecuencias, es decir tomando en cuenta las interrelaciones existentes en los diversos aspectos de esta problemática.

Otro aspecto importante sobre lo anterior es que la -- participación de algunos miembros de la colonia, puede -- propiciar la motivación que permita a otros colonos participar en trabajos de organización similares, en beneficio de sus vecinos. Esto puede confirmarse ya que el trabajo de Desprofesionalización que ahora nos ocupa, no se quedó sólo a nivel del entrenamiento a las dos "maestras" men--cionadas, sino que posteriormente ellas mismas motivaron-

a otras tres personas para que acudieran al kinder y "compartieran con sus hijos la experiencia de ser sus maestras". La capacitación de las nuevas "maestras" fué planeada e implementada por los dos sujetos del presente estudio con la asesoría de los investigadores. Desafortunadamente las limitaciones de tiempo no nos permitieron obtener datos cuantitativos de las ejecuciones de las tres señoras que recibieron el entrenamiento por parte de los sujetos de este estudio, sin embargo las nuevas participantes continúan trabajando en forma adecuada y efectiva en el kinder comunitario de Loma Colorada.

Es necesario mencionar que la deserción puede ser impedida si se parte de la selección de sujetos que se muestran interesados en participar activamente en el trabajo comunitario. En este sentido aunque no hemos desarrollado ningún criterio evaluativo se observó que de las personas inscritas inicialmente en el entrenamiento quedaron aquellas que por motivos personales - como el interés de mejorar la relación con sus hijos - se acercaron a los psicólogos y participaron en forma activa, además de que particularmente los tres sujetos del estudio mostraron mayor iniciativa para resolver problemas, realizar críticas constructivas así como constancia y dedicación durante los dos años que llevan siendo las maestras de kinder.

Habiendo concluido con los puntos relevantes de esta discusión, nos resta proponer a futuras investigaciones sobre el tema las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo propiciar la participación en trabajos de Desprofesionalización, de todos los padres de familia y no sólo de dos o tres como en nuestro caso?.
- Generar la investigación sobre métodos que permitan al-

psicólogo realizar una evaluación objetiva de aspectos "ideológicos" de la población, que son de su competencia y que en nuestro caso limitaron en gran medida la optimización del cumplimiento de los objetivos propuestos. La investigación sugerida en estos aspectos hace alusión a las siguientes cuestiones:

a) El estatus-madre. Pensamos que el papel que podría jugar la madre de familia en su hogar, después de demostrarse a sí misma y a su familia, que ella es capaz de realizar otras tareas diferentes a las que hasta hoy han sido destinadas para la mujer en los hogares mexicanos.

b) Modelo-madre. Esto es, posiblemente la madre o el padre después de recibir un entrenamiento y participar en actividades como las aquí planteadas, puedan servir como modelos para que sus hijos estudien, ya que estos últimos no verán la falta de correspondencia entre la petición de sus padres de "ponerse a estudiar o a hacer la tarea" -- cuando no tienen el modelamiento de aquellos para hacerlo.

c) Modelo-comunidad. Este aspecto se refiere a la motivación que puede generar la "maestra" a fin de proniciar la participación de otros miembros de su colonia, para participar en la organización de servicios que beneficien a su comunidad; así como en la educación integral de sus hijos. En resumen evaluar los efectos producidos en la educación familiar y en las relaciones comunitarias.

## B I B L I O G R A F I A

- Allen, E. y Harris, F. Elimination of a child's excessive --  
scratching the mother in reinforcement proce-  
dures . En Behavior Research and Therapy --  
1966, vol.4, pp. 79-84
- Backhoff, E. Enseñanza de Precisión. En prensa 1978
- Bandura, A. Social Learning Theory . General Learning --  
Press . 1971
- Barreiro, J. Educación Popular y Proceso de Concientiza-  
ción. Ed. Siglo XXI. México 1977
- Brea, L. y Correa, E. La Psicología Comunitaria : Embrión -  
de un Nuevo Paradigma . En: la IV Reunión Na-  
cional de Enseñanza e Investigación en Psico-  
logía. Puebla, Pue. 1978
- ② Butler , J. The toilet training success of parents after  
reading toilet training in less than a day. -  
En ; Behavior Research and Therapy 1976, --  
vol. 7, pp: 185-191
- Centro de Estudios Educativos . Revista del C.E.E. I y IV  
Trimestres 1976.
- Cervantes, . Educación Popular y Sociedad Capitalista . Ed.  
Servicios Populares. Taller de impresiones -  
Populares 1978
- Dominowsky, Booric y Ekstrand . Psicología del Pensamiento  
Ed. Trillas. México 1975

- ✓ Glower, F., y Sloop, W. Two strategies of group training of-  
parents as effective behavior modifiers. En :  
Behavior Therapy 1976, vol. 7, pp. 177-184
- Herbert, y Miller J. Ciencias Sociales : Ideología y conoci-  
miento. Ed. Siglo XXI . Argentina 1971
- ✓ Harris, Montrose, Wolf y Baer . Los efectos del reforzamiento  
social de los adultos sobre la conducta de  
los niños. En : Bijou, S. y Baer, D. Psicología  
del Desarrollo Infantil . Ed. Trillas, México  
1977, vol. II.
- ✓ Hawkins, R. , Peterson, R. , Schweid y Bijou, S. 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 . Ed. Trillas, México --  
1977, vol. II .
- Holland, M. Elimination by parents of fire-setting behavior  
in a 7-yr-old boy. En : Behavior Research and -  
Therapy 1969, vol. 7, pps 135-137
- Johnson y Brown . Producing Behavior change in parents of --  
disturbed children. En : Child Psychiat 1967 -  
vol. 10 pp 107-121
- Johnston, M., Harris, F. , Kelley, C. y Wolf, M. Effects of so--  
cial reinforcement on regressed crawling of a  
nursery school child. En : Journal of Educatio-  
nal Psychology . 1964; 55, pp. 35-41
- 30 Mayo

- Ly , My Le Materialisme et la Psychologie Sociale. La —  
Pensee. 1963, pp 62-82
- ✓ Lavigueur. The use of sibling as an adjunct to the -----  
behavioral treatment of children in the home —  
with parents as therapists. En ; Behavior Therapy,  
1976, vol. 7; pp 602-613
- Morales, D. La educación y Desarrollo Dependiente en América  
Latina . Ed. Gerniha 1979
- ✓ Moses, R., Whitman, L., Barloon-Nuble, R. A Home based program  
for a preschool behaviorally disturbed child with  
parents as therapists. En : J. Behav. Ther. & Exp.  
Psychiat . 1978, vol. 9 ; pp. 65-70
- ✓ Nay, R. A sistematic Comparison of instructional techniques  
for parents . En : Behavior Therapy . 1975 vol 6  
pp. 14-27
- ✓ O'Dell, S., Flynn, J., Benlolo, L. A Comparasion of parent —  
Training techniques in : Child Behavior Modifi-  
cation. En: Behav. Ther. & Exp. Psychiat 1977 —  
vol. 8, pp.261-268
- ✓ O'Leary, D. El ingreso del para-profesional al aula en : —  
Bijou, S. y Ribes, E. Modificación de Conducta 1977  
pp. 161-184
- ✓ O'Leary, D., O'Leary, S., y Becker, W. Modification of a deviant  
sibling interaction patern in the home. En : ---  
Behav. Research and Therapy . 1967, vol 5, pp -  
113-120
- ✓ O'Leary, D., Robin, A., Kent, K., Foster, S., y Prinz, R. An Approach  
to teaching parents and adolecents problem-solving  
communication skills : A preliminar report. En :  
Behavior Therapy. 1977, vol 8, pp. 639-643

Plan de Estudios de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala 1975

Ponce, A. Educación y Lucha de Clases. ED. Siglo XXI . Mé--  
xico 1977-

Poser . Training Behavior therapist . En : Behavior Research  
and Therapy 1967 vol 5; pp. 41-57

Patterson, G., Mc Neal, Hawkins, R. y Philp . Reprogramación  
del ambiente social. En : Ulrich, R., Stachnik, T. y  
Mabry, J. Control de la Conducta Humana

Proshansky, H. , Ittelson, W., y Rivlin, L. Enviromental planning  
Enviromental Psychology : Maen and his phisycal --  
setting . Ed . Holt Rinehartwinston, inc. 1967

Resick, P., Forehand, R. y Whorter, A, The effec of parental --  
Treatment with one child on an untreated sibling  
En : Behavior Therapy 1976, vol7; pp 544-548

Restle, F. y Davis, J. Success and speed of problem solving by  
individuals and groups. En : Psychological Review  
1962 , vol 69; pp 520-536

Reynolds, N., Hart, B. y Risley, T. Behavior modification with  
disavantaged preschool children. En : Juniper --  
Gardens Children's Project Turner 1966

Ribes, E. Modificación de Conducta. Ed Trillas . Méx. 1976

Ribes, E. Valoración, Crítica y perspectivas de desarrollo  
del modelo Curricular de Iztacala . En : Primer  
Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curri-  
cular

Ribes, E. y Talento, M. Algunas consideraciones sobre el papel  
social de la Profesión Psicología. 1978

- 167  
191  
17  
20  
21
- Rim, R. , Vernon, J. y Wise, M. Training parents of behaviorally young disordered children in group : A three year program evaluation. Behavior Therapy - 1975.
- Rodríguez, C. La Educación vencida por la desnutrición. En : Revista Proceso 1980
- Russo, S. Adaptations in Behavioural therapy with children En : Behavior Research and Therapy. 1964 , vol I pp. 41-47
- 20 Straughan, J. Treatment with child and mother in the playroom En : Behavior Research and Therapy . 1964 vol III pp. 32-41
- 21 Thomas, D Becker, C. y Armstrong S. Production and Elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behaviors. En : Operant Conditioning in the Classroom. Pitts. Ed. --- Crowel 1968.
- Varela, J. y Seligson, I. Los trabajos de Tesis y la Desprofesionalización : Una nota para su comprensión. En : 1 er. Coloquio Interne de Análisis y Desarrollo Curricular .
- Whaler, R. Deviant child behavior within the familie : --- Developmental speculation and behavior change - strategic. En : Leitemberg, H. Handbook of --- Behavior Modification an Behavior therapy . --- Englewood Cliff New Yersey 1976
- Whaler, R, y Erickson, M. Child behavior therapy: A Community - Programme in Appalachia. En : Behavior Research and Therapy. 1969, vol 7 ; pp. 71-78

- Whaler, R., Winkel, G., Peterson, R., y Morrison, D. Mothers as --  
Behavior Therapists for their own Children --  
En: Behavior Research and Therapy. 1965 vol3  
pp. 113-134
- 22 Weather, L., y Liberman, R. Contingency Contracting with ---  
families of Delinquent Adolescents. En: Behavior  
Therapy. 1975, vol.6, pp.356-366
- Witz, N. y Gordon, S. Parental modification of a child's Behavior  
in an experimental residence. En : Behavior --  
Therapy and Psychiat . 1969, vol5; pp 107-109
- 23 Wiltz, N. y Patterson, G. An evaluation of parent training p--  
procedures designed to alter inappropriate --  
aggressive Behavior of boys. En: Behavior ---  
Therapy . 1974, vol.5 ; pp.215-221
- Wolf, M., Risley, T., Johnston, M., Harry, F. y Allen K. Application  
of operant conditioning Procedures to the ---  
behavior problems of an autistic child. En :  
Behavior Research and Therapy 1964, vol I ---  
pp. 305-317
- Wolf, M., Phillips, E. y Fixen, D. La familia enseñante: un nuevo  
modelo para el tratamiento de la conducta in--  
fantil anómala en la comunidad. En: Bijou, S. y  
Ribes, E. Modificación de Conducta . Ed Trillas  
México 1977, pp. 93-111

## BIBLIOPRAFIA EMPLEADA EN EL ENTRENAMIENTO A LAS MAESTRAS.

- Amatos L. Chuf-Chuf . Ed. Kapeluz, Buenos Aires Argentina  
1972
- Becker, W. Los Padres son Maestros . Ed Ciencia de la Conduc-  
ta 1975
- Bernal A. Errores en la Crianza de los Niños. Ed. El Caba-  
llito 1978.
- Castro, L. Centros de Interés Renovados. Ed Kapeluz. Buenos  
Aires Argentina 1971.
- Castro, F. Educación y Revolución. Ed Nuestro Tiempo. México  
1975
- Chauncey, H. La Educación Preescolar en la Unión Soviética. Ed.  
Fontanella 1972; vol. I y II
- Rueda, M. Instructivo para la Redacción de Objetivos Conduc-  
tuales obras inéditas 1977.
- S.E.P. Libros de texto gratuitos para la enseñanza Prima-  
ria 1o, 2o, 4o. y 5o. año.
- Vargas, J. Redacción de Objetivos Conductuales . Ed. Trillas  
1978.

## A N E X O I

## LOMA COLORADA

Loma Colorada se extiende a lo largo de la avenida de los Arcos (calle principal de la comunidad y única pavimentada) .

La colonia se construyó en un área de pésima elección para urbanizar: el terreno es salitroso e insalubre por las tolvaneras e inundaciones de cada estación del año.

Esta comunidad se constituye como una colonia "dormitorio" (como otras zonas segregadas) en donde tan solo van a dormir una gran cantidad de individuos que en su mayoría trabajan en las zonas vecinas y en el D.F.; ocupando una considerable parte de su tiempo en el desplazamiento a sus centros de trabajo.

La comunidad de Loma Colorada carece de centros económicos, políticos, geográficos, culturales. ; con lo cuál el habitante invierte mucho tiempo en transportarse para arreglar asuntos burocráticos y comerciales fuera de la comunidad .

Loma Colorada no fué planeada (las contradicciones nunca lo son) como lugar apto para vivir, trabajar, educarse o divertirse. El paisaje es monótono y gris, sin relieves ni colorido, las calles sin pavimentar se pierden en grandes barrancas.

Las principales razones que conformaron Loma Colorada son :

- a) La migración de gente del campo a la ciudad, en busca de soluciones a sus principales problemas económicos.
- b) La necesidad de un lugar en donde esta gente pudiera asentarse y resolver sus problemas relativos a la vivienda
- c) Quizás el oportunismo de algunos fraccionadores que pusieron a la venta terrenos "baratos" y sin servicios urbanos.

La red de avenidas, calles y casas, ocupa 220 Hectareas y solamente la avenida principal, (áv. de los Arcos) que - comprende aproximadamente 1 Km., se encuentra pavimentada.

Hasta 1968 la colonia carecía sustancialmente de servicios urbanos mínimos, y aún en la actualidad, el servicio de agua por tubería es proporcionado de 2 a 3 veces por semana, escaseándose los días restantes.

Aproximadamente en 1973 el gobierno inició algunas obras de urbanización y prácticamente toda la comunidad tiene en la actualidad el servicio eléctrico y el sistema de drenaje esta en proceso de construcción ( cabado por los habitantes de la comunidad, durante el plan de "Operación Hormiga" , donde el gobierno Municipal, proporciona el material y el pueblo la mano de obra) .

## POBLACION :

Loma Colorada es una comunidad que ha crecido enorme--  
mente en los últimos años, siendo las principales causas :

- a) La migración campo-ciudad.
- b) La explosión demográfica ; es decir que la comunidad en 1977 - 1978 incrementó en un 39.60 % el número de habi--  
tantes (2321 personas) habiéndose registrado ese año 162 nacimientos y 38 defunciones ( Datos proporcionados por el registro civil de Naucalpan ) .

En la actualidad ha disminuido la cantidad de migrantes en calidad de colonos, pero en cambio se está produciendo - un fenómeno nuevo : la gente llega (actualmente) , en cali-  
dad de inquilina. En estos casos el inquilino y el dueño vi  
ven en las mismas condiciones como resultado de la extrema  
pobreza del dueño de la casa que lo ha llevado a la necesi-  
dad de rentar un cuarto de su terreno y así poder nivelar -  
en algo su precaria economía.

La mayoría de los pobladores que emigran a Loma Colo-  
rada proceden (en orden de importancia) de Michoacán, Edo.  
de México, Guanajuato, Oaxaca, Puebla, Hidalgo, etc.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## POBLACION :

Loma Colorada es una comunidad que ha crecido enormemente en los últimos años, siendo las principales causas :

- a) La migración campo-ciudad.
- b) La explosión demográfica ; es decir que la comunidad en 1977 - 1978 incrementó en un 39.60 % el número de habitantes (2321 personas) habiéndose registrado ese año 162 nacimientos y 38 defunciones ( Datos proporcionados por el registro civil de Naucalpan ) .

En la actualidad ha disminuido la cantidad de migrantes en calidad de colonos, pero en cambio se está produciendo - un fenómeno nuevo : la gente llega (actualmente) , en calidad de inquilina. En estos casos el inquilino y el dueño viven en las mismas condiciones como resultado de la extrema pobreza del dueño de la casa que lo ha llevado a la necesidad de rentar un cuarto de su terreno y así poder nivelar - en algo su precaria economía.

La mayoría de los pobladores que emigran a Loma Colorada proceden (en orden de importancia) de Michoacán, Edo. de México, Guanajuato, Oaxaca, Puebla, Hidalgo, etc.

Años	Población
0 - 1	220
1 - 4	1 120
5 -14	2 560
15 -44	3 241
más de 45	1 041

TABLA 3 : Distribución de la Población de Loma Colorada por Edades ( 1978)

La natalidad en Loma Colorada es bastante grande, lo cual hace que las familias sean sumamente numerosas. La población total es de 8 181 ciudadanos y está formada en su mayoría por gente joven desempleada, observándose que del 100% de la población , el 61 % son menores de 20 años , el 27 % son de 20 a 40 años y solo el 14 % lo componen personas mayores de 40 años ( ver tabla 3)

En conclusión, dadas las características antes mencionadas, podemos inferir que Loma Colorada enfrenta, al igual que muchas otras zonas segregadas con características semejantes, gravísimos problemas : demanda creciente de alimento, vivienda, escuela, fuentes de trabajo y bienes de consumo .

## FUERZA DE TRABAJO :

La mayoría de los habitantes de Loma Colorada, llegaron de una u otra manera obligados por las circunstancias y no porque el lugar fuera el paraíso. Las condiciones inhumanas que empobrecieron al campo ( casuquismo, falta de créditos, maquinaria y técnicas ), la necesidad de educación, etc. ; hicieron que emigraran a la ciudad en busca de una vida mejor.

En Loma Colorada vive mucha gente, pero no toda en posibilidad de trabajo ( muchos niños abandonan la escuela a muy temprana edad para dedicarse a trabajos poco remunerados :- boleros, limpiadores de cristales , vendedores de chicles, etc. ) . Los niños pequeños, estudiantes y enfermos constituyen un 72.6 % de la población total ; quedando un 27.4 % como la población económicamente activa. Como consecuencia de ésto, el ingreso económico en el hogar es mínimo ; lo cual se refleja en graves problemas de alcoholismo ( 70 % ), prostitución, drogadicción, delincuencia, etc.

Los que trabajan ¿en qué lo hacen? . Prácticamente nadie trabaja en la agricultura . Alguna minoría trabaja en la industria de la transformación (sector secundario) ; es decir vidrio, muebles, etc. Una mayoría de la gente que tra

baja lo hace en el sector terciario (donde los economistas meten todo lo que no cabe en otros sectores y el cual se esconde en el sub-empleo en los países subdesarrollados) . El sector terciario lo llaman sector "servicios" porque no produce nada, como por ejemplo: vendedores ambulantes, choferes, etc.

En cuanto a los salarios, la mayoría de los que trabajan ganan menos de \$4 000.00 la cual es una cantidad ínfima con la que no pueden subsistir las familias, razón por la que tienen que trabajar casi todos los miembros de la familia, refugiándose en el desempleo.

La mayoría de los que trabajan no tienen prestaciones sociales : Seguro Social, Infonavit, vacaciones, etc. (Todo esto antagónico de acuerdo a lo establecido por la Ley Federal del Trabajo : "El salario mínimo debe cubrir las necesidades de toda la familia en el orden material, social y cultural para poder prever la Educación Obligatoria de los Hijos ").

Por lo tanto en esta comunidad unos trabajan y ganan salario mínimo o un poco más a destajo; otros ocupados "en lo que sea" y los últimos sin poder emplearse en algo y asegurar algún ingreso. Si a esto añadimos que la inflación afecta sobre todo a los pobres; y que México desde 1974 ha sido uno de los países que ha sufrido mayor inflación en el mundo podemos tener una idea del empobrecimiento tan agudo que sufre la comunidad de Loma Colorada.

## COMERCIO :

Para este año (1980) se registraron 13 comercios, siendo el ramo de misceláneas y estanquillos el más grande, existiendo además un mercado que carece de higiene y los locales se encuentran conglomerados, sujetos a tolvaneras y carentes de vigilancia sanitaria.

Se observa algo peculiar en Loma Colorada : mientras que existen solamente una escuela primaria y 2 salones de educación preescolar y secundaria abierta, existen 3 vinaterías muy bien surtidas y tiendas donde expenden cervezas y pulque.

## SALUD :

La salud ha sido uno de los grandes problemas de la comunidad. Los bajos ingresos y la falta de educación nutricional adecuada, traen como consecuencia una mala y deficiente alimentación. La falta de servicios urbanos : agua potable, drenaje, limpia y pavimentación; hacen que la comunidad sea un lugar antihigiénico que trae consigo la enfermedad y la muerte.

A nivel Nacional mueren anualmente más de 300 000 niños a causa de desnutrición .

En Loma Colorada la medicina preventiva no se lleva a cabo. No se enseña a los colonos las normas y medidas higiénicas que eviten las enfermedades y lo mantengan en un estado de buena salud. Por otra parte esta tarea sería sumamente -

de llevar a cabo debido a que las condiciones del medio ambiente no permiten la buena salud del colono; agua contaminada, gran cantidad de polvo, falta de árboles, exceso de basura y moscas.

En suma podemos decir que en Loma Colorada la salud de los habitantes es amenazada constantemente; ya sea en la calle, en los mercados o por los animales domésticos. Los menores de edad son más fácilmente víctimas de las enfermedades; de cada 2 niños que nacen, mueren antes de los 4 años de edad; siendo las principales causas las infecciones de aparato respiratorio y del aparato digestivo ( Datos proporcionados por el Registro Civil de Naucalpan Edo. de México)

La colonia cuenta con 2 médicos que atienden en el DIF cobrando una cuota mínima.

#### POLITICO :

Al parecer la actividad política en Loma Colorada es muy intensa. Para lograr los colonos que el lugar sea un medio apto para vivir, han participado en organizaciones privadas u oficiales (Junta Municipal de Mejoras) en búsqueda de formas dentro de las cuales hacer oír su descontento. Sin embargo, debido a que en la mayoría de los casos los líderes buscan los beneficios personales o de cierto grupo minoritario, los colonos han visto frenadas sus luchas.

**MEDIOS DE COMUNICACION :**

Loma Colorada no cuenta con un instrumento propio para hacer oír su voz, ni plataformas o mecanismos para que los colonos se comuniquen entre sí ; más aún, la estructura ur bana de la comunidad fomenta la incomunicación . Tampoco - existen puestos de periódicos en la comunidad, provocando el aislamiento e ignorancia de los acontecimientos Nacionales e Internacionales.

## A N E X O   I I

## FORMACION DEL KINDER PILOTO DE LOMA COLORADA

Al tener un conocimiento de la problemática de la comunidad y después de haber realizado un análisis acerca de los recursos humanos y materiales con que contábamos, establecimos las áreas en que podíamos trabajar como grupo de prácticas de Psicología Social.

Es así como llegamos a la conclusión de elegir el área educativa como uno de nuestros frentes de entrada a la comunidad, no por ser esta la única ni la más apremiante, sino por ser la más importante ( dada la carencia de escuelas y maestros) a nuestro alcance y que de alguna manera nos permitiría el contacto con grupos de la población (y no en forma individual como podría suceder en las áreas de clínica y retardo) y al cumplimiento de los objetivos de la práctica .

La elección de esta problemática nos llevó a la conclusión de que debíamos en lo posible dar solución inmediata a los problemas educativos (falta de escuelas, y de maestros interesados y un gran porcentaje de niños en edad escolar) - que pudieramos atacar. Para ello se formaron grupos de la comunidad que pudieran de alguna manera suplir deficiencias, abarcando tanto población adulta como infantil. Algunas de las áreas de trabajo del grupo de Psicólogos de Iztacala fueron : Alfabetización, regularización, Educación Preescolar,

comunicación, etc. ; además de nuestra intervención un poco más limitada en las áreas de educación Especial y Clínica.

Debido a que nuestro trabajo de tesis ( realizado después de haber concluido nuestras prácticas de Social) fué - realizado en el área de Educación Preescolar, de aquí en adelante nos limitaremos a describir la formación y desarrollo del Kinder Piloto de Loma Colorada.

Después de haber establecido una buena interacción con algunas personas de la comunidad, procedimos a la realización de una encuesta entre las madres de familia con respecto a carencia de centros Preescolares, y observamos que coincidían en sus reportes acerca de la necesidad de crear un -- centro que pudiese prestar estos servicios. A partir de ésto, pensamos en la necesidad de conseguir un local adecuado que pudiera servir para nuestros fines.

Acudimos a la Coordinadora del D.I.F. para solicitar un local a quien planteamos nuestro Proyecto de formar un Kinder, y el cual tenía los siguientes objetivos:

- Solucionar en parte la carencia de escuelas y maestros en esta Comunidad.
- Involucrar a los padres de familia en forma más directa en la educación de sus hijos.
- Buscar a través de estos padres la unión y organización de los miembros de la comunidad por medio de la creación de -

centros de interés que pudieran de alguna manera solucionar o mejorar la forma de vida de los pobladores de Loma Colorada.

- Por medio de un entrenamiento enseñar a los padres a prever problemas futuros en su comunidad.

La Coordinadora del D.I.F. nos planteó la posibilidad de pedir al director de la Escuela Primaria un salón de clases. Ante la negativa del Director, decidimos pedir a los -padres de familia nos proporcionaran un lugar en sus casas; encontrando que los lugares disponibles resultaban inapropiados para los niños ( se encontraban a la intemperie y poco protegidos de las inclemencias del tiempo) .

Ante nuestra tenacidad, la Coordinadora del D.I.F. nos ofreció cambiar su horario vespertino (2 grupos de educación abierta para adultos) y proporcionarnos 2 salones de clase - para trabajar.

El siguiente paso consistió en la visita a las casas con el fin de realizar una propaganda más efectiva de nuestro -- trabajo, además de la distribución de cartelones que fueron pegados en los principales establecimientos de la comunidad.

La respuesta de los padres de familia no se hizo esperar acudiendo al centro a realizar las inscripciones, quedando - el cupo completo, más pronto de lo esperado por nosotros.

Las actividades que se realizaron después de las inscripciones fueron las siguientes :

- 1.- Procedimos a la organización de los grupos de Kinder dividiendo a los niños en 2 grupos, primeramente por edades y posteriormente realizamos una evaluación de los repertorios necesarios para pertenecer a lo. ó 2o. grado .
- 2.- Después de divididos los grupos nos preguntamos : ¿ Quines harían la función de maestros cuando nosotros nos - retiráramos? ¿ Con qué contamos para la realización de - las actividades ? , ¿sobre qué vamos a basar el contenido educativo ? , ¿Qué papel jugarán los padres de familia en la educación de sus hijos ? , ¿De qué manera podemos involucrar e interesar a los padres de familia en la educación integral (hogar-escuela-hogar) de sus hijos?.
- 3.- Para dar solución a nuestras preguntas, nos reunimos con los padres de familia informándoles acerca del funcionamiento de las actividades en nuestro Centro e invitándolos a participar activamente en la dirección de los grupos, planteándoles la posibilidad de proporcionarles las bases necesarias para la dirección total del grupo. Su - reacción fué de extrañeza ante semejante proposición; ya que ellos pensaban que no era posible que un padre de familia sin información suficiente tuviera otra función en la escuela, la que no fuera cooperar económicamente, firmar boletas, etc. Consideraban los padres que era imposible que ellos pudieran susstituir al maestro.
- 4.- Observando las expectativas de los padres ante nuestra - proposición, iniciamos las actividades en el Centro Pre-escolar, invitándolos a acudir a las labores en calidad

de observadores y ocasionalmente nos ayudaban en la preparación del material didáctico.

- 5.- Pasando un tiempo, 4 Señoras se autopropusieron para -- participar en el entrenamiento que tenía como objetivo -- el proporcionarles las bases necesarias para poder hacer se cargo de los grupos de Kinder inmediatamente (fungien do como maestras) a través de la desprofesionalización de la Psicología.

#### PROBLEMAS ENFRENTADOS DURANTE EL ENTRENAMIENTO

Durante el período de entrenamiento a las madres (que de aquí en adelante llamaremos maestras), nos enfrentamos con varios problemas de la más diversa índole, tanto con ellas -- como con algunos miembros de la comunidad así como con algunas instituciones ( DIF Central de Naucalpan y DIF De Loma -- Colorada) que muchas veces interfirieron de manera decisiva en el buen funcionamiento de nuestro trabajo.

A continuación enumeraremos algunos de ellos y las solu ciones tentativas que les dimos. Esto nos servirá para establecer una relación entre los puntos planteados en la intro ducción y la realización del presente trabajo práctico.

#### A. Maestras :

- 1.- Observamos que las maestras se mostraban inseguras de su capacidad para aprender y para enseñar. Las causas a las

que ellas atribuían ésto eran las siguientes : "somos - incapaces de aprender porque no tenemos estudios, porque somos pobres;; no podemos obtener información, — pues estamos destinadas (por ser mujeres) a la realización de trabajos en el hogar ". Este problema estuvo constantemente presente y pretendimos solucionarlo por medio de pláticas, además de mostrarles los resultados positivos de su participación (retroalimentación).

2.- El nivel académico de las maestras (primaria) y el lapso de tiempo transcurrido desde su última asistencia a la escuela, nos provocaron problemas para iniciarlas en la lectura (y poder impartir las clases a los niños). Se intentó dar solución a este problema por medio de — programación de lecturas que fueron incrementando paulatinamente en complejidad; así como a través de seminarios.

3.- Debido a que el trabajo realizado por las maestras no tuvo ninguna retribución económica, provocó que al principio no sintieran el compromiso adquirido con su comunidad pues constantemente nos decían que iban a retirarse del entrenamiento, argumentando que sus esposos requerían de su presencia en el hogar, y nadie les pagaba el tiempo que "perdían" en el Kinder Comunitario, además de que ellas no eran maestras.

4.- Oposición de los esposos de las maestras para que trabajaran en el Kinder Comunitario argumentando que "se es-

forzaban en el trabajo para que sus esposas no tuvieran que salir a trabajar fuera de casa" . Aquí se realizaron actividades sociales con los esposos y se les invitó a que observaran el trabajo realizado por sus conyuges en el Kinder Comunitario.

#### B. Padres de Familia

- 1.- Los padres de los niños que integraron los grupos del Kinder Comunitario, rechazaban a las "maestras" porque dudaban de su capacidad de trabajo con niños preescolares. Posiblemente por las mismas causas mencionadas en los incisos 1 y 2 del punto A. Para mostrar a la capacidad de las maestras, se organizaron visitas continuas durante las actividades Preescolares con el fin de que observarán el trabajo realizado por aquellas con los niños.

#### C. Problemas con las Instituciones del DIF :

- 1.- Al inicio de nuestras actividades en el Kinder Comunitario se realizó un acuerdo con los padres de familia de que sólo darían una cooperación anual de \$50.00 para la compra de material didáctico. El turno matutino del DIF cobraba una cuota semanal, razón por la cual se nos pidió que cobráramos una cuota de recuperación para la Institución. Naturalmente nos negamos a cobrar una cuota (igual que en el turno matutino) , causa por la que el DIF Central decidió quitarnos el local prestado, te—

niendo que trasladarnos a una casa particular ofrecida por los padres de familia, y de esta manera, poder continuar - con el funcionamiento del Kinder Comunitario. Hasta el momento el Kinder sigue funcionando con la colaboración de los padres de familia, quienes se organizaron para protestar ante las autoridades Municipales por la expulsión del DIF.