



315625
1
24

**INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION**

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**INCORPORADA A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ENTRENAMIENTO A ASISTENTES EDUCATIVAS
EN EL MANEJO DE ALGUNAS TECNICAS DE
MODIFICACION DE CONDUCTA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A N :

**TAGLE CAZARES ROSA HILDA
RUIZ VELASCO LOPEZ MA. ELENA**

MEXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1988



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E.

1. INTRODUCCION	1
2. ANTECEDENTES HISTORICOS	11
2.1. SURGIMIENTO DE LAS GUARDERIAS INFANTILES EN EL MUNDO	11
2.2. SURGIMIENTO DE LAS GUARDERIAS INFANTILES EN MEXICO	20
2.3. QUE ES UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL, UNA GUARDERIA INFANTIL, O UNA ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL	28
3. ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE ENTRENAMIENTO EN LAS TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA EN AMBIENTES PREESCOLARES	34
4. METODOLOGIA	53
PLANTEAMIENTO DE LA HIPOTESIS	53
4.1. SUJETOS	53
4.2. ESCENARIO	54
4.3. DISEÑO EXPERIMENTAL	54
4.4. MOBILIARIO	54
4.5. MATERIAL	54
4.6. DEFINICION DE VARIABLES	55
4.7. INSTRUMENTOS DE MEDICION	55
4.7.1. ELABORACION DEL PROGRAMA	55
4.7.2. CUESTIONARIO DE APROVECHAMIENTO	56
4.7.3. ENCUESTA	56
4.7.4. REGISTRO Y HOJAS DE REGISTRO	57
4.8. PROCEDIMIENTO	59
4.8.1. MEDICION DE LINEA BASE Y APLICACION DEL PRETEST	59

4.8.2.	APLICACION DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO, ACOMPAÑADO DE RETROALIMENTACION Y ELOGIOS, Y APLICACION DEL POSTEST	60
4.8.3.	UNICAMENTE RETROALIMENTACION Y ELOGIOS	62
4.8.4.	REGRESO A LAS CONDICIONES DE LINEA BASE Y APLICACION DEL RETEST	63
5.	RESULTADOS	64
5.1.	EVALUACION DEL MATERIAL DE ENTRENAMIENTO	64
5.1.1.	MEDICION DEL PRETEST	64
5.1.2.	MEDICION DEL POSTEST	64
5.1.3.	MEDICION DEL RETEST	64
5.2.	EVALUACION DE LA APLICACION DE LAS TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA POR PARTE DE LAS ASISTENTES EDUCATIVAS	66
5.2.1.	TECNICA DE REFORZAMIENTO	67
5.2.2.	TECNICA DE IMITACION	71
5.2.3.	TECNICA DE MOLDEAMIENTO	72
5.2.4.	TECNICA DE EXTINCION	76
5.2.5.	TECNICA DE TIEMPO-FUERA	78
5.2.6.	TECNICA DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS (RDO)	81
5.2.7.	USO ADECUADO DE LAS TECNICAS DE REFORZAMIENTO Y EXTINCION	83
6.	DISCUSION	96
6.1.	CUESTIONARIOS PRETEST, POSTEST Y RETEST	96
6.2.	TECNICA DE REFORZAMIENTO	97
6.3.	TECNICA DE IMITACION	98
6.4.	TECNICA DE MOLDEAMIENTO	99
6.5.	TECNICA DE EXTINCION	100
6.6.	TECNICA DE TIEMPO-FUERA	102
6.7.	TECNICA DE RDO	103

6.8. USO ADECUADO DE LAS TECNICAS DE REFORZAMIENTO Y EXTINCION	104
7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	110
8. APENDICES	115
APENDICE No. 1. ENCUESTA	116
APENDICE No. 2. CUESTIONARIO DE APROVECHAMIENTO	119
APENDICE No. 3. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO	127
APENDICE No. 4. CARTILLAS DESCRIPTIVAS	184
APENDICE No. 5. HOJA DE REGISTRO	196
APENDICE No. 6. CATEGORIAS CONDUCTUALES	198
APENDICE No. 7. TABLA DE RESULTADOS	202
9. REFERENCIAS	204

1. INTRODUCCION.

La incorporación de la mujer al proceso productivo del país, y por lo tanto su necesaria presencia en los Centros laborales, ha generado que se instrumenten medidas asistenciales que le permitan desempeñar su trabajo con tranquilidad y seguridad.

En este sentido, si la trabajadora es madre, se ve en la necesidad de dejar protegidos a sus hijos pequeños durante su jornada laboral.

Con fundamento en lo anterior, existen actualmente en nuestro país los llamados Centros Infantiles creados por las Instituciones de Seguridad Social, en los cuales los menores reciben atención, alimentación y educación preescolar desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad.

La clasificación del servicio comprende tres áreas: Lactantes, Maternales y Preescolares. En estos niveles se desarrollan actividades psicopedagógicas de acuerdo a las edades de los niños. Las esferas que se abordan son la cognoscitiva, afectivo-social, psicomotriz y del lenguaje, mediante actividades programadas que siguen los lineamientos de la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública.

En el nivel de Lactantes (niños de 45 días a 18 meses), se realizan acciones encaminadas a desarrollar el aspecto psicomotor, senso-perceptivo y de lenguaje, respetando los horarios de sueño del bebé y reafirmando su seguridad con el trato afectivo que se le brinda.

Por otro lado, en el nivel Maternal (niños de 19 meses a 3 años 11 meses), se reafirman los aspectos que ayudan a la integración de la personalidad, y paralelamente, se cubren las esferas motriz, emocional y de lenguaje.

En la etapa Preescolar, (niños de 4 años a a 5 años 11 meses), se llevan a cabo actividades de mayor precisión: coordinación cruzada fina y gruesa, capacidad de atención para adquirir conocimientos y habilidad para relacionarse con otras personas.

Estos Centros Infantiles ofrecen también los servicios de Nutrición, Medicina, Psicología y Trabajo Social. Cabe señalar que el Personal que tiene a su cargo la labor educativa, se encuentra integrado por Educadoras, Puericultistas y Asistentes Educativas.

A través de la observación directa de diversos problemas conductuales en niños que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil, y su relación con los patrones de comportamiento mantenidos por el personal que los rodea, en particular Educadoras, Puericultistas, y Asistentes Educativas, surgió el interés para la realización del presente estudio. A través de la experiencia laboral en este tipo de Instituciones se ha podido observar la existencia de una relación importante y estrecha entre la conducta que exhiben los niños "problema" y la conducta de Educadoras, Puericultistas y Asistentes Educativas, especialmente.

A partir de este hecho se ha desarrollado una preocupación para encontrar una solución eficaz a un conflicto que se ha gestado a raíz de la incapacidad del Personal cercano al niño para su trato y manejo disciplinario. Además que se trata de un problema encarado en este tipo de Centros Infantiles, donde asisten niños pequeños. Aquí la labor propia del Psicólogo en estas Instituciones toma un papel importante, puesto que uno de sus objetivos es hacer conciencia del interés y atención especial para el niño en su etapa preescolar, pues este periodo es capital para el desarrollo de su personalidad e inteligencia, ya que representa el primer eslabón del educando con la estructura socio-escolar, y porque la niñez, la familia y la comunidad

son partes inseparables de un esquema de desarrollo integral.

Lo anterior ha dado impulso a la elaboración y aplicación de programas de entrenamiento y asesoría al Personal que trabaja con niños, ya que se ha observado que por lo general los niños mantienen un conjunto de comportamientos de acuerdo a las consecuencias reforzantes que obtienen del medio donde interactúan. (Wahler, 1983).

Es un hecho indiscutible que el niño adopte los comportamientos que fácilmente produzcan la estimulación social por parte de sus padres, maestros, compañeros, y demás miembros cercanos a él. Así tenemos que dichas personas consideran al niño como "problema" a causa de su comportamiento, por lo cual, la cuestión se solucionaría detectando la forma en que tal "conducta problema" obtiene reforzamiento por parte del ambiente social del niño. Es común observar en este tipo de Instituciones, por ejemplo, que el niño agresivo capta mayor atención por parte del adulto siempre que emite conductas imperiosas, y en cambio, esto pocas veces llega a ocurrir cuando su conducta es pacífica.

Por lo tanto, si la atención social está siendo detectada como una consecuencia infalible y reforzante de la conducta disruptiva del niño, una modificación de las consecuencias sociales que enmarcan dicho problema tendría valor terapéutico, puesto que la modificación de conducta es simplemente la modificación del ambiente (Skinner, 1983). Por lo mismo, no se puede separar el comportamiento del ambiente en el cual se produce. Para la modificación conductual es primordial trabajar en los ambientes dentro de los cuales ocurre la conducta, y concentrarse en las consecuencias que acompañan el comportamiento. (Ayllon y Wright, 1983).

Se coincide con las propuestas de Ayllon y Wright (1983) y Kanfer y Phillips (1980) sobre el entrenamiento al Personal como elementos modificadores de conducta efectivos, como una alternativa que representa la carencia de personal debidamente capacitado, con miras a proporcionar adecuadamente servicios de salud, asistencia, educación y bienestar a la comunidad.

Por otro lado, dentro de la modificación de conducta ha surgido un nuevo concepto sobre un fenómeno en particular: la desprofesionalización (Vargas, S.J., 1981). Esta se refiere a la transferencia de conocimientos a otras personas para la solución de problemas prácticos, quienes pueden ser paraprofesionales y no-profesionales.

Dentro del rango de no-profesionales podemos considerar a personas que no cuentan con algún tipo de estudios académicos, o que bien, teniéndolos, se dedicarían a la labor terapéutica sin alternar con algún profesional aparte del asesor, como sería el caso de los padres de familia en el hogar.

En el rango concerniente al paraprofesional, O'Leary (1983) informa que "es alguien quien trabaja con alguna persona que tiene un grado, un certificado, o una licencia profesional; puede ser paraprofesional el asistente de un médico, el técnico en Psicología, el asistente de un maestro o un tutor". . . (p. 164).

Carbonari (1983) indica una definición más simple de un paraprofesional: es cualquier persona que tenga un grado, licencia o certificado profesional, y en este caso, agrega una característica importante, la cual consiste en que el paraprofesional esté entrenado en la aplicación de técnicas de modificación conductual.

A este respecto, Vargas (1981) también indica que "el paraprofesional trabaja no solo de una manera institucional,

sino que es toda persona entrenada para maximizar los efectos de aprendizaje para la adaptación ambiental del sujeto al complejo social, de acuerdo a los patrones aceptados por la comunidad" . . . (p. 47 y 48).

Hay que recalcar que la transferencia de los conocimientos a otros profesionales, paraprofesionales y no-profesionales debe dirigirse a necesidades propias de la comunidad, es decir, debe responder a una problemática específica. Es por esto, que al definir la labor del Psicólogo como un profesional de apoyo también, sus actividades de planeación e intervención deben incidir directamente sobre aquéllos que tienen de alguna manera control sobre las actividades que desarrolla un sujeto en una comunidad. (Bijou y Rayek, 1980).

En la medida en que se comparten los conocimientos científicos con otros miembros de la comunidad laboral, se estará cumpliendo con un trabajo comprometido con nuestra realidad social.

Además, volviendo al rol del Psicólogo, el asesoramiento al Personal que labora en los Centros de Desarrollo Infantil sobre las técnicas y procedimientos que debe utilizar para el manejo adecuado del niño, es un aspecto de suma importancia. (Villalpando, Ramos y Velázquez, 1978).

Otro factor que ha llevado a la consideración del entrenamiento a elementos paraprofesionales es el hecho de que la mayoría de los Centros o Estancias Infantiles, sobre todo del sector público, se enfrentan al serio problema que representa la carencia de personal capacitado para trabajar con el niño. Dicho problema se agrava cada día más con las medidas de austeridad presupuestal impuestas por el gobierno federal, tomando en cuenta además que la mayoría de nuestra población asiste con frecuencia a Instituciones de Servicio Social.

La preocupación por proporcionar entrenamiento y capacitación

al personal que labora en Centros Infantiles ha sido manifestada ya con anterioridad por Ruiz Larraguivel (1976), quien indica que la problemática de estas Instituciones implica la selección de un personal poco preparado en el manejo y trato del niño, con un grado de escolaridad generalmente bajo y de un nivel socioeconómico inferior, lo que no garantiza de alguna manera, la educación adecuada del niño.

Específicamente es común observar en estas Instituciones que el personal que durante la mayor parte del día se encuentra en contacto directo con el niño, como son las Asistentes Educativas, sólo reúnen los requisitos indispensables exigidos, de acuerdo a la dificultad y/o categoría del trabajo. Siendo su labor el apoyo directo a la Educadora y a la Puericultista en la atención y educación del niño. Las actividades de la Asistente Educativa son de gran valor y deben estar bien orientadas considerando la relación estrecha que establece con el niño.

Se considera que es de suma importancia modificar en las Asistentes Educativas sus pautas tradicionales de comportamiento hacia el niño, de modo que primeramente no presten atención a su conducta disruptiva y respondan, en cambio, a su conducta adecuada, con el fin de que ésta logre un rasgo característico, disminuyendo la conducta inadecuada al no ser reforzada. (López, F., 1983).

Para este propósito se ha encontrado adecuado el modelo de cambio conductual propuesto por Tharp y Wetzel (1983), el cual integra la participación de tres elementos: el asesor, el mediador, y el blanco o meta de tratamiento. El uso de este modelo apoyaría la intervención terapéutica, puesto que la persona que realmente "debe" modificar su conducta es la Asistente Educativa, ya que por ejemplo, una técnica básica de tratamiento para modificar la conducta disruptiva de un niño, sería el manejo de la atención social contingente sobre las respuestas adecuadas, pero no sobre las inadecuadas, de acuerdo también con las observaciones del Maestro Jorge

Peralta (1983).

Lo anterior debe constituir una concientización para que en nuestro país se trabaje en la solución del problema que representa la falta de preparación de todo el Personal que trabaja directamente con menores, ya que por ejemplo, algunos países europeos y socialistas han remarcado la importancia que tiene la debida capacitación de sus trabajadores en la labor cotidiana con el niño. En Alemania existen programas y cursos de entrenamiento para el personal del sector preescolar, con carácter de "oficiales en el cuidado del niño"; éstos varían entre dos y tres años de duración después de haber cursado la secundaria.

En las "Creches" francesas las auxiliares o niñeras son llamadas auxiliares de puericultura, y requieren cursar programas de entrenamiento vocacional con dos años de duración. Cada Centro Infantil es dirigido por una niñera graduada, quien tiene además un año de entrenamiento de posgrado en la Escuela de Puericultura. En este país se pretende que el personal que se encarga de los niños en edad preescolar esté bien informado, no sólo en las Areas de Salud y Psicología, sino también con respecto a las actividades sensoriomotrices de los niños. Las auxiliares en Puericultura estudian además Pedagogía, Antropología Social, Historia, Geografía, Matemáticas y Química. Cuentan también con cursos especiales de Pedagogía y Desarrollo Infantil con la experiencia práctica correspondiente proporcionada en los mismos Centros.

En Inglaterra el personal de los Centros Infantiles es en su mayoría compuesto por enfermeras certificadas, que combinan su labor con maestras calificadas y madres voluntarias, quienes toman en conjunto las decisiones de la escuela. El entrenamiento de las maestras de Educación Preescolar se realiza en la Universidad y tiene una duración de tres años después del bachillerato.

En Italia, las maestras inician sus estudios en Educación Preescolar a una edad promedio de catorce años, después de nueve años de educación obligatoria. La duración de la carrera es de tres años, recibiendo clases de Métodos de Educación, Historia, Civismo, Geografía, Matemáticas, Ciencias, Higiene, Cuidado del Niño, Prácticas en la Enseñanza y Religión. Existen las asistentes que ayudan a la maestra a supervisar y atender a los niños. Llevan un curso de seis a ocho meses en un programa de entrenamiento en el cuidado de los niños pequeños, posteriormente asisten al colegio de los maestros durante dos años, con los requisitos de presentar buenas calificaciones en los nueve años de estudio obligatorios y tener seis meses de experiencia práctica como mínimo. Deben completar una serie de prácticas de enseñanza con una maestra calificada. Se les entrena en la Psicología del Desarrollo del Niño y sus aplicaciones a la Pedagogía, incluyendo materias como Civismo, Psiquiatría Infantil, Salud, Ética, Música y Ritmo, Pintura y Modelado, Arte y Artesanías.

En Cuba, a partir de la revolución, se establecieron en la ciudad de La Habana y en algunas provincias, escuelas de capacitación tanto para directoras como para maestras y asistentes de educación preescolar.

En México, la Dirección General de Educación Preescolar (antes Educación Inicial) de la S.E.P., a través de la Escuela para Asistentes Educativos, capacita en y para el trabajo, a todas aquellas personas que se interesen en trabajar con infantes, procurando su óptimo desarrollo mediante la satisfacción de sus necesidades básicas, la convivencia afectiva y la estimulación sistemática durante el tiempo que permanecen en el Centro de Desarrollo Infantil.

La Escuela para Asistentes Educativos se fundó hace 25 años, llevando el nombre de "Escuela para Auxiliares de Guarderías Infantiles". A partir del 10. de Enero de 1979 la escuela pasó a depender de la Dirección General de Educación Inicial. Pretende proporcionar al alumno los conocimientos necesarios

para auxiliar al técnico puericultista o a la Educadora en la atención psicopedagógica de los niños, desarrollando habilidades y actitudes positivas para asistirlos durante su permanencia en el Centro Infantil.

El plan de estudios comprende las siguientes materias: Desarrollo del Niño, Análisis de Programas, Material Didáctico, Teatro Infantil, Primeros Auxilios, Organización de un CENDI (Centro de Desarrollo Infantil), Desarrollo Humano, Actividades Musicales y Actividades de Estimulación. Los alumnos tienen la oportunidad de practicar en los Centros Infantiles, observando primero cómo se desarrollan las actividades, para después practicarlas directamente con el niño.

Lo anterior indica un interés por parte de la S.E.P. en proporcionar capacitación al personal auxiliar educativo, sin embargo, no en todas las Instituciones se ha tomado en cuenta el tipo de estudios que la Auxiliar debe requerir para solicitar el puesto, ya que se contrata personal cuya escolaridad muchas veces no llega ni a la educación primaria completa y esto constituye un punto crítico en la formación educativa de los niños menores de seis años.

Por lo que se ha tratado de integrar en el presente estudio un contenido temático sobre los puntos siguientes:

En el Apartado 2 se tratan los aspectos correspondientes a los antecedentes históricos del surgimiento de las Guarderías Infantiles en el mundo y en México. Además de describirse el funcionamiento actual de un Centro de Desarrollo Infantil.

En el Apartado 3 se describen algunos antecedentes sobre diversos trabajos y estudios sobre el entrenamiento a personal en algunas técnicas conductuales para la modificación de conducta en ambientes preescolares en el extranjero, así como la descripción de algunos trabajos realizados en nuestro país. También se comprenden algunos

antecedentes del Análisis Conductual Aplicado.

El Apartado 4 comprende la descripción de la Metodología utilizada para la investigación, así como el Procedimiento.

En el Apartado 5 se describen los resultados de la investigación, y en el Apartado 6 se realiza una Discusión sobre los mismos. Finalmente, el Apartado 7 comprende las Conclusiones y Sugerencias que aporta el presente.

En el Apartado 8 se integran los Apéndices que implican la ilustración de diversos elementos utilizados en la investigación. Por último, el Apartado 9 comprende la Bibliografía.

2. ANTECEDENTES HISTORICOS.

2.1. SURGIMIENTO DE LAS GUARDERIAS INFANTILES EN EL MUNDO.

La historia de la Asistencia Social corre paralela a la civilización, ya que el hombre se ha interesado por sus semejantes desde los albores de la vida misma. Este interés fue motivado por el temor y la necesidad de subsistir, originando una mutua unión de convivencia y protección.

A través de la historia universal puede observarse que la asistencia social ha evolucionado, presentando varias etapas en su desarrollo. A continuación se describirá el desarrollo asistencial contemplado desde los antiguos griegos hasta nuestros días, en diversos países.

En la Etapa Griega ya existía una gran preocupación por la educación de ciudadanos ideales. Hacia el año 300 a.C., Platón pugnaba porque la educación infantil estuviera a cargo del Estado, y se impartiera en iguales condiciones para niños y niñas. A raíz de la guerra de Peloponeso (431-404 a.C.) se otorgó ayuda a los huérfanos y desamparados. (Biehler, 1982).

En la Etapa del Imperio Romano, la sociedad y el Estado romanos daban alimentos, habitación, cuidados médicos a los niños y menesterosos con escasos recursos, pero sin llegar a un interés por remediar las grandes aflicciones sociales. En el año 370 a.C., los servicios públicos médicos atendían a la población de bajos recursos, proporcionándose estos servicios a mujeres y niños también.

La Etapa Cristiana marca una nueva era en la evolución de la asistencia social, ya que se favorece un verdadero movimiento de solidaridad, estableciendo la igualdad de todos los seres humanos. La condición de la mujer dentro del hogar se elevó

notablemente, al igual que la de los esclavos en el ámbito social. La Iglesia ejercía la asistencia social a través de asilos, hospicios, comunidades, basándose en sus principios de caridad, fraternidad, igualdad.

Durante el Renacimiento se instituyen asociaciones para menores, que tenían como fin proteger y cuidar a los niños, desprotegidos, huérfanos. Estas asociaciones se fundaron por los gremios de obreros y comerciantes. En el siglo XVI, Juan Luis Vives crea en España sistemas de asistencia social en beneficio de la niñez y de las madres trabajadoras. En 1601, Isabel I de Inglaterra dicta la "Ley de pobres", mediante la cual el Estado se obligaba a crear casas de educación para los niños desamparados.

A mediados del siglo XVII, en el año de 1650, la fábrica de tabacos "Sevilla" contaba con un incipiente servicio de guardería infantil, como lo demuestra la pintura de Gonzalo de Bilbao en su célebre cuadro "Las Cigarreras" (Morales, J. L., 1961).

Comenio fue el primero en sugerir la educación de niños pequeños en 1659, iniciando la orientación a las madres en la forma de educar a sus hijos en su "Didáctica Magna". Propone las escuelas maternas como medio para que el niño aprenda a conocer y examinar las cosas por sí mismo. (Solà, M.J., 1974).

En Francia, en el siglo XVIII, año 1769, Juan Federico Oberlin funda una escuela para niños necesitados donde se les enseñaba a tejer e hilar, por lo cual se le llamó "Escuela de la Calceta". Aunque es hasta 1774 cuando se originan las guarderías en este país. (Nieto, G.C., 1983).

Durante la etapa de la Revolución Industrial, es indudable que el desarrollo industrial y la mecanización en el siglo XIX fueron el factor determinante en la creación de guarderías infantiles, debido a que las mujeres se incorporaron al trabajo por representar "mano de obra

barata". En esta etapa los niños quedaban al cuidado de ancianas, que al agruparse formaron las primeras guarderías, donde los menores simplemente asistían, sin contar con alguna atención sanitaria ni educativa, convirtiéndose de hecho en prisiones para los niños ya, que imperaba una férrea disciplina como medio único para impartir el orden. (I.S.S.S.T.E., 1973).

Conforme avanzaba el desarrollo industrial, se va dando importancia a los derechos de los demás, ya que por ejemplo, en el año de 1815, el economista escocés Chalmers se preocupa por otorgar ayuda material y moral, así como cuidados e instrucción a los niños. En Inglaterra Roberto Owen establece en 1816 una "Escuela Asilo" para los hijos de sus trabajadores mientras éstos laboraban. Carpentier funda en Francia una escuela maternal y escribe la obra "Consejos sobre la dirección de las salas de asilo". (I.M.S.S., 1971-1974).

En Alemania surgen las primeras guarderías auspiciadas por sociedades religiosas o filantrópicas. En 1830, se crean guarderías para las fábricas textiles en Berlín. (Pérez de Alba, 1977).

Especial mención merece Federico Froebel, filósofo y maestro alemán, quien consagró su vida y obra al conocimiento y educación de los niños, dándole especial importancia al desarrollo del lenguaje, así como a la trascendencia del juego en la educación infantil. En 1831 fundó el primer jardín de niños, al cual le llamó "Escuela de Juego y Ocupación". Sus ideas influyeron grandemente en la transformación de los métodos educativos de los párvulos, así como en la metodización de la pedagogía escolar. (Bosh, Menegazzo y Galli, 1984).

Los servicios de guardería infantil se crean en Suecia en el año de 1834, y en Noruega en 1837. (Naciones Unidas, 1956).

En 1841, Jean Baptiste Marbeau, alcalde de Paris, instituye las "Creches" con el propósito de proteger a la infancia desvalida, y que funcionaron como guarderías infantiles. (Obrshmitt, 1970).

En Hungría, en 1849, se creó una red de guarderías infantiles dirigidas por Terezia Brunswick. (Nieto, G.C., 1983).

En este mismo año se decretó en España una ley que establecía la creación de los Asilos de Párvulos; para 1853 se dispone lo anterior en forma de decreto real. (Morales, J.L., 1961). Estos Asilos tenían como propósito recoger a los menores que permanecían solos en el hogar durante la jornada laboral de sus padres. (Pérez de Alba, 1977). En estas instituciones se definieron dos salas para los menores, una de lactantes para niños menores de dos años y otra para niños de dos a seis años.

En América se establece en Nueva York la primera guardería infantil en el año de 1854. (Naciones Unidas, 1956).

En 1874, en Rusia, los Simovindi fundan varias escuelas que se fundamentan en el sistema froebeliano. En este mismo siglo se fundan en Bélgica las Escuelas Guardianas y en Suiza las Escuelas Infantiles. (I.S.S.S.T.E., 1973).

En Argentina, se fundó en 1892 la sala-cuna del Patronato de la Infancia. Pero es hasta principios del siglo XX que surgen los servicios de cuidado diurno de infantes mediante obras de beneficencia privada cuyos objetivos eran la asistencia y la protección de niños procedentes de hogares de escasos recursos económicos.

Los conflictos bélicos que tuvieron lugar en el presente siglo, Primera y Segunda Guerra Mundial, fueron factores que vinieron a incrementar la necesidad manifiesta hacia el cuidado de la infancia, debido a las condiciones de desamparo y orfandad que la envolvían. El número de guarderías en Europa aumentó considerablemente, pese a las condiciones

deficientes en sus servicios. Esto influyó en la inquietud por estudiar la forma en que estos centros remarcaran su interés por los niños en los aspectos socioeconómico y médico.

En 1924, en Polonia se promulgó la primera ley que obliga a empresas con más de 100 trabajadoras a proporcionar los servicios de guardería. (Carbal, P.J., 1984).

En los Estados Unidos, el desarrollo de guarderías infantiles se ve más ampliamente impulsado a partir de 1927, con los estudios realizados en el campo de la Psicología y el Desarrollo Tecnológico. (Villalpando, Ramos y Velázquez, 1978).

En Japón se creó la organización Aiiiku-Sons en 1940, con el fin de coordinar los esfuerzos oficiales y privados para formar o ayudar en la instalación de guarderías, especialmente en las comunidades agrícolas durante la época de siembra y recolección. (Naciones Unidas, 1956).

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trajo como consecuencia la gran expansión de guarderías en Inglaterra. Hacia 1943 se construían 569 establecimientos del tipo de Escuelas Maternales y Jardines de Niños para reubicar a más de 21,000 menores. Para 1945 ya existían 1,500 centros atendiendo las 24 horas del día. Este incremento se debió a la necesidad de asistir a los niños evacuados de las ciudades expuestas a los bombardeos aéreos, además porque las mujeres tomaron parte como trabajadoras en las industrias de guerra, sustituyendo a los hombres convocados para las actividades militares. (Ministerio de Salud de Brasil, 1957).

La preocupación de los organismos internacionales por fomentar conceptos en pro del bienestar infantil se hizo manifiesta con la formulación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de Diciembre de 1948. (Martínez, M. A., 1972).

En 1950, en Suecia existían aproximadamente 320 guarderías con una capacidad de atención para 12,000 infantes, desde lactantes hasta los 7 años, hijos de madres trabajadoras.

Las mujeres que laboraban en actividades rurales, especialmente durante el tiempo de siembra y cosecha, se establecieron los denominados "Asilos Infantiles". (Tegner, G., 1956).

Es importante mencionar el interés que surgió a partir del año de 1950 por evaluar la estimulación que los niños recibían en estos Centros Infantiles. Los adelantos observados propiciaron la instalación de Jardines de Niños y secciones de Psicología. (Obrshmitt, 1970).

En América Latina, se creó en Costa Rica la "Casa del Niño" en 1952, cuyo objetivo era proteger a niños preescolares, hijos de madres trabajadoras solas. Este Centro contó con el apoyo presupuestal público. (E.S.A.P.A.C., 1960).

Antes de 1956, se concretó en Egipto la formación de un servicio para atender a 120 niños de 3 a 8 años de edad, mientras sus madres cubrían su jornada laboral. Esta escuela también impartía asesorías a las madres y a las mujeres jóvenes de la aldea de Sandyoum, y llegó a ser un modelo en el cual el gobierno fundamentó la creación de Centros similares en otros puntos del país. (Naciones Unidas, 1956).

En la República de El Salvador, se creó un organismo oficial el 3 de Mayo de 1957, cuyo propósito era efectuar programas en favor de la niñez, a través de las Instituciones de asistencia integral, guarderías infantiles, clubes familiares y clínicas de asistencia médica. San Salvador, la capital, contaba con dos guarderías privadas y 18 estatales que atendían 1,466 niños. (E.S.A.P.A.C., 1960).

Rusia fue otro de los países que desarrolló ampliamente la creación de guarderías, debido a su gran impulso industrial aunado a la enorme extensión de las actividades rurales, lo

cual requirió gran demanda de mano de obra femenina, al grado que hubo necesidad de establecer guarderías móviles instaladas en coches rodantes para acompañar al campo a las operarias rurales. Para el año de 1958, se contaba con 2'228,000 plazas. (Carbal, P.J., 1984).

El 20 de Noviembre de 1959, la Organización de las Naciones Unidas proclamó la "Declaración de los Derechos del Niño", que consolidaba el interés y preocupación por asegurar bienestar, educación y atención a los niños. (I.M.S.S., 1971-1974).

Para 1960, Costa Rica contaba con mayor número de Instituciones dedicadas a la atención de menores desvalidos, como la "Casa del Niño", el "Hogar del Patronato Nacional de la Infancia", la "Casa Cuna", ésta última auspiciada por la Junta de Protección Social para niños desnutridos menores de seis años de edad. (E.S.A.P.A.C., 1960).

En Cuba se comenzaron a construir los denominados "Círculos Infantiles", que funcionaron a partir de Abril de 1961. El gobierno cubano se había propuesto ampliar estos servicios a toda su población. (Pérez de Alba, 1977).

En este mismo año, Italia contaba con un fuerte apoyo de las áreas industrial y comercial hacia toda acción que se efectuara en beneficio de la niñez. Existía una gran preocupación por dotar a los Centros Infantiles de personal idóneo y las mejores condiciones en sus instalaciones a fin de obtener el servicio más eficaz posible. (Davidson-Nowacka-Moore, 1972).

La Fundación Nacional de Bienestar del Menor fue creada en Brasil por la Ley 4513, el 10. de Diciembre de 1964, como fórmula para dar a la Organización de Menores una autonomía administrativa y financiera indispensable, e implantar la política nacional de bienestar del menor, además de orientar, coordinar y auxiliar en finanzas y fiscalización a las entidades encargadas de la atención infantil. (Ministerio de

Salud de Brasil, 1957).

Para el año de 1965, Rusia disponía ya de 4'200,000 plazas en guarderías infantiles. (Carbal, P.J., 1984).

La O.N.U., en la Declaración sobre la eliminación de la discriminación de la mujer, en 1967, establece en el Artículo 10-II la protección de la mujer trabajadora antes y después del parto, incluyendo el cuidado del niño. (I.S.S.S.T.E., 1985).

A finales de 1969, el Estado Argentino dictó normas y leyes para estructurar la organización de los Centros Infantiles, así como la planificación del asesoramiento, control y registro de tales servicios y la emisión de los permisos para su funcionamiento. En 1971 se dictó una reglamentación específica para las guarderías, en la que se detallaban diversas condiciones de ambientación a las cuales deberían ajustarse los Centros en lo sucesivo para poder funcionar. (Carbal, P.J., 1984).

En Colombia se crearon los Centros de Atención Integral de menores de siete años, en 1974, destinados para hijos de los empleados públicos y privados. Estos centros integraban parte del Sistema Nacional de Bienestar Social, contando con los servicios de salas-cuna, guarderías y jardines de infantes. (Carbal, P.J., 1984).

En Cuba, en 1977 estaban funcionando 459 Circulos Infantiles, haciendo participes a los niños de la educación integral que se está desarrollando. Dichos Circulos proponían, por un lado, la liberación de la mujer para que pudiera incorporarse al trabajo, y por otro, la formación integral del niño. (Pérez de Alba, 1977).

Para 1980, algunos países como Chile, Estados Unidos, Yugoslavia, Suiza, Alemania Democrática, Cuba y China, fomentaron la investigación para la aplicación de programas

experimentales de enseñanza preescolar, así como nuevos sistemas directivos y de organización laboral en Centros Infantiles. (Quintana y Zambrano, 1983).

2.2. SURGIMIENTO DE LAS GUARDERIAS INFANTILES EN MEXICO.

Desde la Epoca Prehispánica existían entre los aztecas, los mayas y otros grupos étnicos, sistemas de atención a las madres y a los pequeños.

En la Epoca Colonial, en las postrimerías del siglo XVI, había Instituciones que cuidaban a los niños mediante un pago modesto, al mismo tiempo grupos de religiosos atendían a niños indígenas, fundándose más tarde casas de cuna, hospitales y asilos de pobres. Cabe señalar en este periodo a Fray Juan de Zumárraga por la gran labor asistencial desarrollada, y a Don Vasco de Quiroga, quien creó en 1532 la primera Casa de Cuna, en Santa Fe de México. (I.S.S.S.T.E., 1973).

En la Epoca de la Independencia (1806-1850), se fundan otras Instituciones para protección de los infantes. En el año de 1837 se inaugura el Mercado del Volador, que cuenta con un sitio para el cuidado y recreación de los hijos de los comerciantes que asistían a ese lugar. (S.E.P., 1982).

En el Periodo de la Reforma, en virtud de que los Centros de protección infantil estaban en poder de la Iglesia, Don Benito Juárez en 1861 seculariza estos establecimientos, quedando a cargo del gobierno su cuidado y mantenimiento. El 9 de Noviembre de ese año, hace saber que el Congreso de la Unión decreta legalmente el establecimiento de un Hospital de Maternidad e Infancia en la Ciudad de México.

Durante la estancia en el país de los Archiducos Maximiliano y Carlota, éstos nombran su Consejo de Beneficencia que se encargaba de mejoras de escuelas, hospicios y casas de cuna, decretando el establecimiento de una casa de maternidad que estuviera bajo la protección de la Emperatriz. (I.S.S.S.T.E., 1973). En 1865 fundan la "Casa Asilo de la Infancia", que

prestaba servicios asistenciales a los hijos de las damas al servicio de la Emperatriz, y más tarde, en 1869 fundó el "Asilo de San Carlos". (S.C.T., 1986).

En 1887, durante el Porfiriato, se funda por Doña Carmen Romero Rubio de Díaz, la "Casa Amiga de la Obrera" No. 1, la cual sostuvo hasta el año de 1910. Este Centro satisfizo la necesidad apremiante de atender a los hijos de las madres trabajadoras. En 1916, la Casa Amiga de la Obrera No. 1 pasa a depender de la Beneficencia Pública. (I.M.S.S., 1971-1974).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, Título VI, Artículo 123, Apartados A y B, establece el servicio de guardería como una prestación correspondiente a la Ley del Seguro Social y como un derecho de la mujer trabajadora. Sin embargo, la creación de establecimientos para la infancia, a partir de ese año, se apoyó en métodos voluntarios fundados en el criterio de que el trabajo femenino tenía el carácter de excepcional, esporádico y emergente, de tal modo que el cuidado del menor no requería de mayores conocimientos técnicos, por lo cual su organización se basó en los requerimientos laborales más que en las características del desarrollo infantil. Su creación fue una consecuencia suscitada por el problema económico de la época, cuya solución requirió la incorporación de la mujer al trabajo en forma permanente. Esto a su vez motivó la preocupación por el bienestar de sus hijos durante su jornada laboral. A consecuencia de ello, se continuó la creación de centros apropiados, como la "Casa Amiga de la Obrera" No. 2 en el año de 1928, bajo los auspicios de la entonces Beneficencia Pública. (S.E.P., 1982).

En este mismo año, Doña Carmen García de Portes Gil instituyó la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, organizando el primer Hogar Infantil de la República Mexicana, el cual pasó a ser la Guardería No.1 de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. (I.S.S.S.T.E., 1973).

Para 1929 se crearon diez Hogares Infantiles distribuidos en las zonas más pobres de la ciudad, donde se atendían niños mayores de 30 meses, en cuanto a servicios de alimentación, cuidados médicos e higiénicos, educación preescolar.

En 1931 la Ley Federal del Trabajo establece decretos específicos sobre la protección y ayuda para el creciente número de madres trabajadoras y sus hijos. (Martínez, M.A., 1972).

El General Lázaro Cárdenas, en el año de 1937, impulsó la creación y funcionamiento de nuevos establecimientos infantiles auspiciados oficialmente. Al integrarse en este año el Departamento Autónomo de Asistencia de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, los Hogares Infantiles pasan a denominarse Guarderías Infantiles, lo cual trae como consecuencia el cambio del servicio exclusivamente asistencial al de una atención integral para el menor. (I.S.S.S.T.E., 1973).

En este mismo periodo, la S.S.A. establece guarderías para dar servicio a los hijos de comerciantes del Mercado de la Merced, de las vendedoras de billetes de Lotería Nacional, y de las empleadas del Hospital General.

En 1939, cuando los talleres fabriles de la Nación, encargados de fabricar los uniformes y equipo del Ejército, se transforman por decreto en un régimen cooperativo, se incluye en el mismo la fundación de una guardería para los hijos de las obreras de la nueva cooperativa C.O.V.E. (S.E.P., 1982).

En 1940 se estableció la Guardería Infantil anexa a la Escuela Nacional de Maestros a petición del Sindicato del Magisterio.

En 1942 se establece la primera Guardería Infantil para hijos de empleados de la Secretaría de Educación Pública, y es ubicada en el edificio de la propia Secretaría.

En el mismo año, empezó a funcionar la Guardería Infantil de la Dirección General de Pensiones Civiles y de Retiro (actualmente I.S.S.S.T.E.), ubicada en Plaza de la República No. 6, en la ciudad de México.

En 1943, el Departamento del Distrito Federal, en respuesta a la demanda de su propio sindicato, estableció dos guarderías infantiles para hijos de sus empleados, funcionando una en la azotea del edificio de la Plaza de Santo Domingo, y otra en la azotea del primer edificio del Departamento, en la Plaza de la Constitución en el centro de la Ciudad de México.

En 1944 se promulgó la Ley del Instituto Mexicano del Seguro Social que protegía la instalación de guarderías infantiles por cada 150 madres trabajadoras de un centro laboral.

En los Congresos Nacionales del Sindicato del Magisterio, de la Federación de Sindicatos de los Trabajadores al Servicio del Estado, y de diversas Centrales Obreras, las peticiones que se transformaban en verdadero clamor, eran las que proponían establecer un servicio amplio y reglamentado de guarderías infantiles. A partir de este año, se inició el verdadero desarrollo del sistema de Guarderías Infantiles, con las características muy semejantes a las actuales, correspondiendo a la Secretaría de Salubridad y Asistencia la creación, asesoría y fomento de dichos establecimientos. (I.S.S.S.T.E., 1985).

Para el año de 1946 se inaugura la Guardería Infantil para los hijos de los empleados del Hospital General de la Ciudad de México, dentro del propio edificio, recibiendo niños de tres meses a seis años de edad. En Noviembre de este año, se funda la primera Guardería Infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social. (I.M.S.S., 1971-1974).

En 1948 se inauguró la primera Guardería Infantil Especializada en nuestro país, con atención exclusiva para niños con problemas auditivos generales.

En 1950, al reformarse el Artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo, se decreta el derecho de guardería, el cual queda definido en los términos siguientes: "En los establecimientos en donde trabajen más de 50 mujeres, los patrones deberán establecer una guardería infantil". (I.S.S.S.T.E., 1973).

Para 1952, la Secretaría de Salubridad y Asistencia contaba con 31 guarderías dependientes de la Dirección General de Asistencia Social, atendiendo 6,500 niños, más 65 en provincia atendiendo 10,000 niños. En este año establece su Guardería No. 8 en la capital, contando ésta con un servicio de Higiene Mental, funcionando como un estudio piloto para extenderlo posteriormente a otras guarderías. Asimismo, se consideró la importancia de ampliar el rango de edad para niños que asistían a estos Centros, no limitándose únicamente a niños preescolares, sino también se recibirían niños de los niveles Lactantes y Maternales. Para el año de 1955 la S.S.A. coordinaba 38 guarderías. Otras Secretarías y Departamentos de Estado iniciaron la creación de las mismas y empezaron a aparecer a nivel nacional. (S.S.A., 1952).

En el año de 1959 se agrega al Artículo 123, el Apartado B, Fracción XI, donde se establece que la Seguridad Social se hará extensiva a los trabajadores al servicio del Estado, en cuanto a atención médica y servicio de guarderías infantiles para las madres trabajadoras, promulgación efectuada por el entonces Presidente Adolfo López Mateos. (I.S.S.S.T.E., 1973).

En este mismo año se expide la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, reglamentaria al Apartado B, en cuyo Artículo 41 se determina la creación de guarderías para los hijos de los trabajadores estatales.

En 1961 se creó el sistema de Guarderías Infantiles del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, basado en estudios y experiencias

previos con el fin de lograr otorgar los mejores servicios para el niño, la madre trabajadora y la comunidad derechohabiente. En este mismo año se expidió el Reglamento del Artículo 110 de la Ley Federal del Trabajo en lo referente a guarderías infantiles, obligando a patrones a otorgar el servicio de guardería en donde se haya contratado a más de 50 mujeres; sin embargo, muchos empresarios, para eludir lo estipulado por la Ley, contrataban un número menor, sufriendo gran cantidad de mujeres las consecuencias de la desocupación. (I.S.S.S.T.E., 1973).

En 1962, como continuaba sin cumplirse la Ley Federal del Trabajo, se modificó, quedando en los términos siguientes: "Los servicios de guarderías infantiles se prestarán por el Instituto Mexicano del Seguro Social, de conformidad con su Ley y disposiciones reglamentarias". Esto sólo referente al Apartado A del Artículo 123 Constitucional. Estos mismos términos persistieron en el Artículo 171 (antes 110) hasta el año de 1970. (I.S.S.S.T.E., 1973).

En 1963 se promulgó una nueva Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, reglamentaria al Apartado B del Artículo 123 Constitucional, Capítulo IV, Artículo 43, Fracción VI, inciso E, que señalaba como una obligación del Instituto el brindar el servicio de guardería a las madres trabajadoras del sector público. (I.S.S.S.T.E., 1985).

Por otro lado, la Secretaría de Salubridad y Asistencia coordinaba ya para 1966 un total de 56 guarderías en el Distrito Federal y Área Metropolitana.

En 1969, el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (I.N.P.I.) y la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (I.M.A.N.), consolidan como su labor oficial el bienestar del menor.

En 1971, la Ley del Seguro Social, en su Artículo 171, reglamentario al Artículo 123 Constitucional, Apartado A,

Fracción XXIX, establece el servicio de guardería infantil como una prestación obligatoria a las madres derechohabientes. También se instituye la Comisión Coordinadora de Guarderías de Secretarías de Estado y Organismos Descentralizados. (I.S.S.T.E., 1985).

En 1972 se efectúa la revisión de la Ley del Seguro Social, y en 1973 se aprueba la nueva Ley del Instituto Mexicano del Seguro Social, en la cual se establece la ampliación del servicio de guarderías no solo a los hijos de las trabajadoras de la Institución, sino también a las madres aseguradas, quedando asentado su contenido en los Artículos 184 al 193, Capítulo VI del Título II. (I.M.S.S., 1971-1974).

El reglamento de contratación de guarderías del I.M.S.S., manteniéndose como una prestación social, toma en cuenta que también los trabajadores varones viudos o divorciados necesitan servicio de atención para sus hijos.

En 1973, se presentó un documento titulado "Bases y Lineamientos de la Reforma Educativa en el Nivel Preescolar", el cual establece orientaciones generales y específicas sobre diferentes fases del trabajo docente, incluyendo la sensibilización a la Educadora para que lleve a cabo expectativas más recientes sobre el desarrollo infantil. En el mismo año se publicaron los resultados de la investigación sobre los niveles de madurez del niño de tres a seis años de edad en las esferas de desarrollo sensorio-perceptual, cognoscitivo, afectivo-social-emocional, sensoriomotriz, lingüístico, así como en las nociones temporales, espaciales, y corporales. (Quintana y Zambrano, 1983).

En el año de 1975 se integró el programa denominado "Plan Tiyoli", el cual consideró los aspectos más relevantes sobre el desarrollo infantil, presentándose en un diseño de fácil manejo para su aplicación por parte de promotores y voluntarios en zonas rurales y marginadas.

En 1976, la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección General de Centros de Bienestar para la Infancia, que posteriormente, y hasta 1985, se denominó Dirección General de Educación Inicial, con facultades normativas, de supervisión, de control para todas las guarderías infantiles del país (Secretarías de Estado, Organismos Descentralizados y Coordinación del Estado de México. (I.S.S.S.T.E., 1985).

La demanda del servicio de guarderías infantiles ha sido creciente. Según datos obtenidos en 1978 por la Dirección General de Educación Preescolar de la S.E.P., existían aproximadamente 535 guarderías a cargo del Estado, prestando atención a 55,625 niños menores de siete años. Lo anterior implicaba que sólo se cubría el 55% de la demanda real registrada, y el 11% de la demanda potencial, haciendo falta 6,000 guarderías para satisfacer la demanda de todo el país. (Bárceñas, M., 1978).

Actualmente, a través de la S.E.P. en su Dirección General de Educación Preescolar, se aplican el Manual de Actividades Pedagógicas para Lactantes (de 45 días a 18 meses), el Programa Pedagógico Experimental para Maternales (19 meses a 3 años 11 meses), así como el Programa Experimental de Educación Preescolar para Preescolares (4 años a 5 años 11 meses), en los Centros de Desarrollo Infantil o Estancias de Bienestar Infantil. Los cuales se encuentran fundamentados en los aspectos teóricos más importantes sobre el desarrollo físico, afectivo-social y cognoscitivo del niño.

Resulta evidente que el desarrollo cualitativo de las guarderías en nuestro país ha sido lento y parcial, no obstante los innumerables esfuerzos de las Instituciones por superar los obstáculos en cuanto a calidad del personal, capacidad de cupo, servicios de alimentación, educación, higiene y salud. Es indudable que todas las Instituciones de Seguridad Social han puesto en marcha programas, planes, proyectos con el objetivo de optimizar el servicio, sin embargo, también es cierto que se siguen teniendo carencias importantes que deben ser superadas.

2.3. ¿QUE ES UNA GUARDERIA INFANTIL, CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL O ESTANCIA DE BIENESTAR INFANTIL?

La Guardería Infantil nace de la necesidad de dar servicio a los hijos de las mujeres trabajadoras durante el tiempo que laboran fuera del hogar. La edad de los niños que son atendidos en este tipo de Instituciones oscila entre los 45 días y los 5 años 11 meses.

Actualmente una guardería infantil proporciona básicamente educación y asistencia al niño, considerando que "este tiene todo el derecho de recibir atención y estimulación dentro de un marco afectivo que le permita desarrollar al máximo sus potencialidades para vivir en condiciones de libertad y dignidad". (I.S.S.S.T.E., 1985).

Desde el punto de vista asistencial se proporciona al niño una alimentación balanceada así como atención médica necesaria, para que, en conjunto, cuente con un óptimo estado de salud y bienestar.

Por otra parte, la labor educativa está encaminada a promover el desarrollo de las capacidades físicas, afectivo-sociales y cognoscitivas del niño, dentro de un ambiente de relaciones humanas que le permitan ir adquiriendo autonomía y confianza en sí mismo y en su relación con la sociedad. (S.E.P., 1982).

Además de propiciar el desarrollo integral del niño, la guardería infantil proporciona tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral, favoreciendo una mayor y mejor productividad en su trabajo. Por lo que protege tanto los derechos del niño, de la madre, como los de la empresa o Institución donde la trabajadora presta sus servicios.

Hoy en día, la pretensión de las Instituciones de Seguridad Social es la de lograr el desarrollo integral del niño en estos Centros Infantiles, por lo que se ha reunido a diversos especialistas, creando un grupo interdisciplinario en las áreas de Administración, Medicina Pediátrica, Odontología, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Nutrición, Educación Preescolar, Educación Musical y Educación Física. Además de contar con personal auxiliar y manual.

Este grupo de especialistas constituye un equipo técnico que mediante la observación constante y la capacitación, formula un plan de trabajo cuyas actividades están delineadas para proporcionar mejores oportunidades de desarrollo al niño, de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Así por ejemplo, en la Sección de Lactantes, que corresponde a los niños desde 45 días hasta 18 meses de edad, se les proporciona un ambiente afectivo y estimulante para fomentar el desarrollo adecuado en esta etapa, favoreciendo la sedestación, locomoción, deambulación, inicio del lenguaje y del control de esfínteres.

Por otro lado, en la Sección de Maternales, se atiende a niños de 19 meses hasta los 3 años 11 meses, iniciándose en esta etapa la creación de hábitos de socialización, alimentación, aseo personal, control de esfínteres, trabajo en equipo, reconocimiento y control de esquema corporal, así como el primer contacto con material pedagógico, lo cual favorece la comunicación con el medio que les rodea.

Finalmente, la Sección de Preescolares, atiende a niños de 4 a 5 años 11 meses, en la afirmación de los hábitos y actividades pedagógicas ya mencionadas en el párrafo anterior. Esta sección es similar a la de un jardín de infantes, con la diferencia que en el Centro Infantil el niño recibe además alimentación y atención de acuerdo a sus necesidades.

En general, las Guarderías Infantiles o Centros de Desarrollo Infantil o Estancias de Bienestar Infantil, brindan los siguientes servicios:

- Médico
- Psicológico
- De Trabajo Social
- Pedagógico
- De Nutrición
- Generales

El objetivo general del Servicio Médico es promover y mantener el estado óptimo de salud de los niños que asisten a la guardería infantil. La existencia del servicio se justifica ampliamente dada la importancia de propiciar un estado de salud idóneo como precondition del buen desarrollo físico, afectivo-social y cognoscitivo del niño. Las funciones de este servicio se encaminan a prevenir los padecimientos más frecuentes en la población infantil y contribuir a que ésta se mantenga en las mejores condiciones de salud mediante la aplicación de programas de medicina preventiva, actividades odonto-preventivas, de educación higiénica, así como de la vigilancia constante de la salud de los menores durante su permanencia en el Centro. Estas acciones se complementan con la educación para la salud orientada tanto a padres de familia, niños y personal.

El objetivo general del Servicio de Psicología es propiciar el desarrollo armónico de los niños que asisten a la guardería mediante acciones psicológicas programadas. El cumplimiento de este objetivo implica tres aspectos básicos: profilaxis, evaluación y atención especial. Aspectos que a su vez operan en tres campos: niños, personal y padres de familia. Además de la observación, vigilancia, atención de los menores, se considera de suma importancia la orientación, capacitación a los padres de familia y al personal en relación a las actitudes específicas que influyen en el niño.

En cuanto al Servicio de Trabajo Social, se considera el objetivo fundamental de operación el propiciar la interacción entre el Centro Infantil, el núcleo familiar y la comunidad, a través de acciones sociales programadas con la finalidad de coadyuvar el desarrollo integral del niño. Su función primordial es efectuar investigaciones y estudios socioeconómicos para conocer las condiciones de vida del niño y su familia, detectando aquéllas situaciones que, puedan afectar su desarrollo a fin de encaminarlas a una solución adecuada. Participa también en la orientación a padres y personal con el fin de hacer trascender a la familia la acción socio-educativa de la guardería, además de establecer coordinación con las instituciones que puedan aportar algún beneficio al menor o a la Institución.

En lo relacionado al Servicio Pedagógico, se considera como su objetivo principal el favorecimiento del desarrollo físico, afectivo-social y cognoscitivo del niño, mediante al aplicación de programas pedagógicos que le permitan alcanzar un desarrollo integral armónico. Aun cuando todos los servicios son importantes, el Pedagógico, por tratarse de una función eminentemente educativa, se convierte en un objetivo fundamental de la guardería infantil, ya que una estimulación sistematizada y organizada que responda a las necesidades básicas, intereses y características del niño, favorecerá el logro de la madurez necesaria para incorporarse a la sociedad en condiciones óptimas.

Las funciones del servicio Pedagógico están orientadas a propiciar un ambiente altamente estimulante y pleno de acciones educativas a través de los programas propios a cada nivel de edad. Estos programas contemplan el desarrollo integral del niño, encontrándose organizados en tres áreas con fines de organización didáctica: física, afectivo-social y cognoscitiva.

En esta Área, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Preescolar, mediante facultades normativas, efectúa acciones de supervisión y

control para todas las guarderías infantiles, así como también la capacitación a Educadoras, Puericultistas, Psidólogas y Asistentes Educativas.

El Servicio de Nutrición se propone propiciar en el infante un estado de alimentación idóneo que contribuya a preservar y mejorar su salud, ya que se considera que el menor permanece en la guardería siete o más horas, por lo cual requiere que se le proporcione uno o dos de los alimentos básicos del día. Las funciones de este servicio están encaminadas no solo a cubrir las necesidades nutricionales del niño, sino a propiciar también la adquisición de buenos hábitos alimentarios. Para ello no basta únicamente la acción directa con el niño en la guardería, sino también se informa y orienta a los padres de familia, igual que al personal.

Dentro de los Servicios Generales se contempla el mantenimiento del estado de limpieza, operación y funcionamiento tanto del edificio como las instalaciones, mobiliario y equipo de la guardería infantil, ya que de alguna manera, el buen funcionamiento de los demás servicios dependerá, en gran parte, de la eficiencia con que éste se lleve a cabo. (I.S.S.T.E., 1973, 1985; S.E.P., 1982; S.C.T., 1986).

Puede concluirse que las Guarderías Infantiles, Centros de Desarrollo Infantil o Estancias de Bienestar Infantil, integran Instituciones de alta relevancia social, dada la importancia de su función en cuanto a proporcionar bienestar al niño, a la madre y a los Centros de trabajo. Además que sus funciones contemplan el ir más allá de la atención directa al niño, ya que otorgan orientación a los padres de familia, al personal, a la comunidad, con el fin de contribuir a la disminución de diversas afecciones sociales como son la desnutrición, morbilidad y mortalidad infantil, así como propiciar el desarrollo de hábitos adecuados en el menor, favorecer las actitudes positivas hacia éste, pugnar por la superación educativa, con el fin de favorecer el desarrollo

integral del niño.

Es indudable que la labor social que desempeñan los Centros de Desarrollo Infantil trasciende al núcleo familiar, a la comunidad, a la sociedad, así que finalmente, integran también un campo de progreso para nuestro país.

3. ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE ENTRENAMIENTO EN LAS TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA EN AMBIENTES PREESCOLARES.

Los principios básicos del Condicionamiento Operante fueron estudiados por B. F. Skinner (1904), Psicólogo doctorado en la Universidad de Harvard en 1931, quien los sistematizó en varias obras y artículos. (Skinner, 1938, 1953 y 1959).

El Condicionamiento Operante es un "proceso que se define como el control que ejerce la aplicación de un refuerzo sobre la conducta de un organismo en un determinado ambiente". (Walker, S., 1979).

Los principios del Condicionamiento Operante que Skinner propuso en 1948 como método y técnica, fueron reconocidos y aceptados hasta el año de 1950.

Se considera el Condicionamiento Operante como una Ciencia Experimental de la Conducta. El término Condicionamiento Operante se refiere al proceso en el cual la frecuencia con que ocurre una determinada conducta, se ve modificada por las consecuencias que esta conducta produce. (Reynolds, G.S., 1977).

De acuerdo a los planteamientos de Skinner, el Condicionamiento Operante consiste en un conjunto de principios acerca de la conducta y del medio ambiente, que proporcionan una descripción científica y objetiva de la conducta en el medio en el cual se emite. Se ha constituido un conjunto de procedimientos derivados de los principios de las investigaciones experimentales sobre la conducta animal y humana en el laboratorio, mismos que han sido a su vez observados y probados en rigurosas condiciones de control experimental. (Skinner, 1979).

El Análisis Conductual Aplicado es la parte práctica del Análisis Experimental de la Conducta, cuyo objetivo de estudio es la interacción de la conducta del organismo integral y los eventos ambientales, haciendo referencia a descripciones de acontecimientos mensurables y cuantificables. (Ribes, 1983).

El Análisis Conductual Aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales:

- 1) un cambio en el medio en forma de objeto o acontecimiento que influye en el organismo y se traduce en alguna forma de comportamiento observable, denominado conducta o respuesta;
- 2) un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta, y
- 3) un estímulo consecuencia de dicha conducta. A esto se le llama la triple relación de contingencia.

La Modificación de Conducta es pues un procedimiento de enseñanza en tanto implica la estructuración sistemática de las condiciones del medio ambiente para modificar la conducta del individuo u organismo, ya sea estableciendo, manteniendo, transformando o suprimiendo repertorios conductuales.

El Análisis Conductual Aplicado ha provisto a la Investigación Aplicada de un conjunto de diversas técnicas para la solución de problemas prácticos de conducta en los campos de la Educación, la Psicología Clínica, la Educación Especial, la Rehabilitación, el campo Laboral y Administrativo.

Mediante la Modificación de Conducta se han solucionado problemas prácticos muy variados. Específicamente, dentro del campo educativo, tal como lo indica Galindo y col. (1984), se han aborado "desde la organización de guarderías y la estructuración de técnicas de enseñanza, hasta el tratamiento de problemas de aprendizaje, en la Educación; desde el

establecimiento del control de esfínteres y del lenguaje, hasta el entrenamiento en labores educativas, en la Educación Especial" . . . (p. 22).

Además se han investigado aspectos concernientes a la Educación Maternal, Preescolar, Educación Básica, Secundaria, Superior, Educación Especial, en los cuales una forma de intervención se ha fundamentado en el entrenamiento al maestro o responsable. La investigación sobre el entrenamiento en Modificación de Conducta, ha incluido a los elementos paraprofesionales, mismos que han trabajado especialmente dentro de tres ambientes terapéuticos: las Instituciones correccionales y para trastornados mentales, la escuela y el hogar. (Ayllon y Wright, 1983). El interés que ha guiado tales procedimientos ha sido siempre la eliminación de conductas inadecuadas con el correspondiente establecimiento de conductas adecuadas, dentro de los ambientes particulares de trabajo.

La labor que los paraprofesionales han desempeñado en la Modificación Conductual ha sido vasta y de gran utilidad, puesto que, por ejemplo, en situaciones de guardería y jardín de niños, han logrado la reducción de conductas anómalas tales como aislamiento, conductas regresivas como gatear, lloriquear, balbucear como bebé, rabietas, berrinches, conductas agresivas, conductas competitivas con la conducta de estudio; así como también han fructificado sus esfuerzos para producir y mantener conductas adecuadas, como interacción social, destrezas motoras, lenguaje adecuado, juego cooperativo, seguimiento de instrucciones, conductas de estudio, habilidades educativas, destrezas académicas, propiamente como la lectura y la escritura.

A continuación se describen algunos estudios que hacen referencia los puntos citados anteriormente.

Dentro de un primer grupo de trabajos en los cuales se entrenó a elementos paraprofesionales, se enmarcan dos de ellos en los que se manejó el reforzamiento social para

decrementar conductas regresivas. El primero realizado por Hart, Allen, Buell, Harris y Wolf (1964), con un niño preescolar de 4 años, quien se caracterizaba por sus frecuentes accesos de llanto. Se había observado que esta conducta atraía marcadamente la atención de los adultos, por lo cual el entrenamiento consistió en manejar la administración de reforzadores sociales al niño para fomentar conductas adecuadas. Los resultados demostraron un decremento de los lloriqueos del niño casi a niveles de cero, al ser aplicada esta contingencia.

Harris, Johnston, Kelley y Wolf (1964) realizaron un trabajo cuyo objetivo fue la supresión de la conducta de gateo en una niña de 3 años de edad que asistía a una guardería, mediante el uso del reforzamiento social por parte de educadoras y auxiliares. Para tal fin éstas recibieron entrenamiento en Modificación de Conducta: la atención social sería otorgada sistemáticamente como una consecuencia inmediata de la conducta erecta y retenida como una consecuencia infalible de la conducta de gatear. Tal conducta decreció rápidamente, de modo que la niña se integró adecuadamente a su grupo.

En otro trabajo, donde se utilizó el reforzamiento positivo material para la eliminación de la conducta de chuparse el dedo dentro del salón de clase, en una niña de 5 años de edad, se encontró que la educadora, con un mínimo de entrenamiento en el uso de tal técnica, fue altamente capaz de la modificación conductual adecuada, puesto que la conducta disminuyó rápidamente a niveles muy bajos. (Phillips, 1968).

Un segundo grupo de trabajos engloba los realizados para desarrollar conductas de juego adecuadas en situaciones preescolares. Uno de ellos trató de modificar la carencia de habilidades motoras gruesas en un niño preescolar para utilizar equipo de juego. (Johnston, Kelley, Harris y Wolf, 1966). Se entrenó a paraprofesionales para manejar el reforzamiento social contingente sobre la conducta de preparar

al equipo de juego, la cual fue establecida gradualmente mediante el moldeamiento. Se demostró la efectividad de la técnica en el desarrollo y mantenimiento de altos niveles de conducta de trepado vigoroso de dicho niño.

Con el fin de evaluar los efectos del reforzamiento social del adulto en el juego cooperativo en una niña de 5 años, Hart, Reynolds, Baer, Brawley y Harris (1968) asesoraron a personal paraprofesional para manejar sistemáticamente el reforzamiento social en el decremento de la conducta agresiva de la niña y en el incremento de su conducta cooperativa. La atención social demostró ser una técnica efectiva, muy poderosa, pues la niña desarrolló altos niveles de conducta de juego cooperativo.

En otro aspecto, se entrenó a paraprofesionales en la utilización del reforzamiento social para incrementar la conducta de juego motor en una niña de 3 años que asistía a una guardería, además para desarrollar el contacto social con otros niños. (Buell, Stoddard, Harris y Baer, 1968). La niña llamó la atención de los experimentadores para la realización de dicho estudio por su escasa participación en las actividades escolares, por su ausencia de juego cooperativo, sus verbalizaciones incompletas e imitaciones de balbuceos. El manejo del reforzamiento social se diseñó en forma tal que la niña primero recibió atención por interactuar con equipo de juego motor al aire libre, lo cual implicó un incremento de la conducta cooperativa hacia el grupo, y colateralmente se eliminó la verbalización inadecuada.

Otro ejemplo de modificación conductual utilizando la atención social del adulto (educadoras y personal de guardería) en el incremento de conducta de juego social, se encuentra en el trabajo de Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf (1964), con un niño preescolar que presentaba marcadamente comportamientos de aislamiento y juego solitario. El personal entrenado utilizó la atención solícita sistemáticamente para el niño siempre y cuando se aproximara a sus compañeritos o les respondiese, y a la vez era ignorado cuando se

comprometía en juegos solitarios y aislamiento. Los reportes ulteriores confirmaron la permanencia de la conducta de juego social del niño en niveles altos.

También el paraprofesional ha trabajado en la modificación de la conducta verbal. Un trabajo que evalúa el papel del reforzamiento social y material en el incremento de las verbalizaciones de una niña en edad preescolar es el correspondiente a Reynolds y Risley (1968), quienes entrenaron a la educadora del grupo en el manejo de contingencias de reforzamiento social, como la atención social y la interacción; en el reforzamiento positivo a través de materiales de juego agradables. El estudio comprobó que para este caso particular, los componentes de la interacción estrictamente social de la atención de la maestra no fueron funcionales en el gran incremento de las verbalizaciones de la niña, como lo fue el reforzamiento positivo a través del material de juego.

En otro bloque de investigaciones donde se utilizó a los paraprofesionales, se encuentran aquéllas cuyo interés fue la adquisición y mantenimiento de conductas de estudio adecuadas y el desarrollo de habilidades propiamente educativas en ambientes preescolares. Goetz y Baer (1973) ofrecen un ejemplo sobre el control social de la diversidad de formas y surgimiento de nuevos modelos en la construcción de bloques por parte de niñas preescolares, actividad educativa básica en un jardín de niños. Las niñas eran reforzadas socialmente en forma extrema y solícita por sus maestras, tanto cuando lograban la construcción con bloques reproduciendo modelos ya conocidos, como creando modelos nuevos. Se observó la efectividad de la técnica dado que la conducta de construir con bloques por parte de las niñas se incrementó abruptamente a partir de los bajísimos niveles de la línea base. Este incremento llevó a las niñas a mejorar su interacción social con sus compañeritos.

Hall, Madsen, Ward y Baker (1968), realizaron un estudio en el cual participaron cinco niñas en su salón de clases de preescolar. La línea base consistió en utilizar una lista de 10 instrucciones, cuya secuencia en la que eran otorgadas, así como la regulación del tiempo por indicación, semejaba el procedimiento normal de la clase. El procedimiento experimental se llevó a cabo durante 20 sesiones de 20 minutos cada una. En cada sesión del experimento se le proporcionaba a la educadora un cronómetro y una hoja de registro donde estaban anotadas las 10 instrucciones y los nombres de cada niña, con el fin de que la educadora registrara durante 15 minutos, si las niñas emitían la respuesta apropiada antes de 15 segundos a partir de la indicación, entonces ella anotaba una "X" en la hoja de registro.

Los resultados demostraron que durante la línea base, el porcentaje promedio de instrucciones seguidas por día, varió entre 42.5% y 74%.

Cuando la educadora comenzó a prestar atención a las niñas cada vez que seguían una indicación, el porcentaje promedio de indicaciones seguidas día con día se incrementó altamente. Finalmente, el promedio de indicaciones seguidas durante esta condición fue de 78%. Al regresar a las condiciones de línea base, el porcentaje promedio de instrucciones seguidas descendió a 68.7%. Al comenzar de nuevo a atender a las niñas cuando éstas seguían las instrucciones de la educadora, el porcentaje promedio varió entre 80% y 90%. Esta investigación reafirmó el frecuente hallazgo que establece que la atención del maestro es un reforzador positivo muy poderoso para los niños de educación preescolar y primaria.

Por otro lado, con objeto de llevar a cabo el desarrollo de procedimientos de entrenamiento suficientes para producir correspondencia generalizada entre la conducta verbal y la conducta no-verbal en niños preescolares, Risley y Hart (1968), entrenaron a las educadoras responsables de dos

grupos en el manejo de la técnica de reforzamiento positivo. Ellas reforzaban a los niños con un almuerzo cuando ellos reportaban verbalmente la realización de alguna actividad educativa, aunque en realidad no la hubieran hecho. Posteriormente, sólo les otorgaban el almuerzo cuando los reportes verbales de los niños coincidían efectivamente con la conducta no-verbal realizada. El experimento fue exitoso puesto que hizo posible que la propia conducta verbal de los niños adquiriese finalmente propiedades de estímulo, de tal forma que sus propios reportes y los de otros niños sirvieron como instrucciones para ellos.

Un ejemplo de modificación de conducta grupal de comportamientos de estudio, es el caso ofrecido por Bushell, Wrobel y Michaelis (1968), quienes trabajaron con un grupo de 12 niños preescolares. Para el manejo de contingencias de reforzamiento entrenaron a dos estudiantes de bachillerato que participaron como maestras responsables de los grupos. Ellas otorgaban fichas a los niños cuando éstos se comprometían en las conductas de estudio, una vez que lograban acumular la cantidad suficiente, la canjeaban por un boleto para el evento escolar especial del día. Los niños también recibían elogios por parte de las maestras cuando su conducta de estudio era la requerida. Los resultados demostraron que la contingencia "evento especial del día" controló la mayor parte de la conducta de estudio, demostrando además que una maestra entrenada en el manejo de reforzamiento con fichas, puede llevar a cabo una modificación de conducta efectiva.

El trabajo de Wasik, Senn, Welch y Cooper (1969) permite conocer la manipulación experimental para establecer y mantener conductas adecuadas dentro del salón de clase, así como para disminuir las conductas disruptivas, implicando el máximo involucramiento del maestro en la modificación. Se trabajó con dos niñas de 7 años de edad, quienes exhibían altos índices de conducta disruptiva en el salón. Las variables de tratamiento fueron el reforzamiento social, donde la atención más la aprobación social fueron

contingencias sobre las conductas deseables; por otro lado, el uso del tiempo fuera contingente para las conductas inadecuadas. Todas las técnicas demostraron su efectividad en alto grado, puesto que se logró la eliminación casi total de las conductas disruptivas, así como la correspondiente elevación de conductas adecuadas dentro del salón de clase. Del mismo modo, se demostró que el entrenamiento al maestro en el manejo de ciertas técnicas es funcional en la intervención en ambientes escolares.

Un trabajo similar es el realizado por Ward y Baker (1968), el cual demostró la efectividad del maestro como agente terapéutico para la eliminación de la conducta disruptiva de niños en ambiente preescolares, así como el correspondiente establecimiento de conductas adecuadas.

Otro trabajo realizado para el establecimiento de conductas adecuadas dentro de un salón de clase preescolar, es el presentado por Schutte y Hopkins (1970), en donde se evaluaron los efectos de la atención social del maestro sobre la conducta de seguimiento de instrucciones de sus alumnos. Se entrenó a la educadora responsable del grupo para que realizara el manejo de la atención social contingente sobre la emisión de la respuesta criterio de los alumnos. Nuevamente se confirmó que la atención social es un reforzador poderoso muy efectivo para la modificación de conductas, ya que la conducta de seguimiento de instrucciones por parte de los alumnos se vio altamente incrementada, cuando la educadora prestaba atención social explícita a sus alumnos después de seguir sus indicaciones.

Dentro de los problemas más frecuentes en los ambientes preescolares se encuentra la conducta agresiva, por lo cual también en este aspecto se ha trabajado con elementos paraprofesionales a fin de que fungiendo como agentes terapéuticos, logren la modificación conductual correspondiente. Pikston, Reese, Leblanc y Baer (1960), realizaron una investigación con el propósito de analizar el

papel de la atención social del adulto en el incremento de la interacción adecuada entre niños preescolares, y como una alternativa para extinguir la frecuente conducta agresiva, física y verbal en un niño de 3 años y medio de edad, en una escuela maternal. La educadora recibió adiestramiento en la aplicación de los procedimientos de reforzamiento y extinción. Simplemente el niño dejaba de recibir atención por parte de ella como consecuencia de sus agresiones a otros compañeritos, quienes inmediatamente eran atendidos solícitamente por el adulto en calidad de ser las "víctimas". Dado que se trató de un diseño de línea base múltiple, la otra conducta, interacción social adecuada, recibió posteriormente reforzamiento social por parte de la educadora cuando el niño atendía a sus compañeritos. Los resultados demostraron que la conducta agresiva se redujo marcadamente y en forma rápida mediante la extinción, mientras que la interacción social se vio incrementada a través del reforzamiento social.

Un segundo estudio, evaluó la efectividad de la técnica de tiempo fuera como una estrategia de castigo efectiva en la disminución de conductas indeseables, como la agresión, examinando a la vez la permanencia del cambio conductual (Leblanc, Haney y Thomson, 1982). El sujeto fue un niño preescolar de 4 años cuya conducta de agresión hacia sus compañeritos era altamente preocupante. Se entrenó a la educadora y a sus dos auxiliares en el manejo de la técnica de extinción para eliminar la agresión, así como en el procedimiento de reforzamiento social para las conductas no agresivas del niño. Se efectuó un procedimiento de línea base múltiple bajo las tres categorías que presentaba la conducta agresiva del menor: ataques físicos, insultos y demandas. Primeramente se aplicó tiempo fuera a la categoría de ataques, luego a insultos y finalmente a demandas. Los resultados demostraron que la aplicación contingente de la técnica de tiempo fuera fue rotundamente eficaz en la disminución de las tres categorías de la conducta agresiva, cuyos niveles permanecieron casi a niveles de cero al final del estudio. Además se programó la generalización del

tratamiento reforzando socialmente otras conductas adecuadas del niño.

A continuación se mencionan dos experimentos cuyo objetivo primordial fue el entrenamiento al maestro responsable del grupo como agente terapéutico efectivo para la modificación de conductas dentro del salón de clases.

En el primero de ellos, Cooper, Thompson y Baer (1970), realizaron una evaluación de los efectos que la atención de la educadora produce en cambios conductuales efectivos en niños preescolares. Dos educadoras recibieron un entrenamiento muy sencillo sin suministro de instrucciones específicas sobre los principios de reforzamiento. El objetivo fue incrementar la atención de las educadoras hacia las respuestas deseables del niño, proporcionándoles a ellas una retroalimentación factual relacionada con su conducta de atención. Se realizaron registros tanto de la conducta de atención de las educadoras para las respuestas de los niños, como de las conductas apropiadas e inapropiadas de los niños. El diseño experimental fue de línea base múltiple con tres condiciones secuenciales para cada educadora: un período de línea base, un período de entrenamiento, y un sondeo. Durante la fase de entrenamiento, las educadoras recibieron retroalimentación sobre el éxito obtenido en la aplicación de la atención social para las conductas adecuadas de los niños. El experimento demostró que tal procedimiento de entrenamiento, simple pero constante, permitió la modificación de la conducta de las educadoras, específicamente para atender respuestas deseables de sus alumnos.

En otro aspecto, Cossairt, Vance Hall y Hopkins (1973) evaluaron los efectos de las instrucciones, retroalimentación y elogios del experimentador en relación a la conducta de elogiar del maestro y la conducta de atención del alumno, dentro de una situación escolar con tres maestras de primaria, las cuales seleccionaron cada una a cuatro de sus

alumnos que exhibían la más baja capacidad de atención en el salón de clase. El estudio se llevó a cabo bajo un diseño de línea base múltiple, donde las condiciones experimentales para las maestras A y B fueron las mismas: línea base, condición de instrucciones, condición de retroalimentación, condición de retroalimentación más elogios sociales por parte del experimentador. En cambio, para la maestra C se programaron sólo dos condiciones experimentales: línea base (con el mismo procedimiento que para las maestras A y B), y condición "Paquete", que reunió instrucciones, retroalimentación, así como retroalimentación acompañada de elogios sociales.

Los resultados demostraron que el hecho de otorgar únicamente instrucciones a las maestras no fue efectivo en la producción de cambios en su conducta de elogiar a sus alumnos por atender en la clase. En cambio, la retroalimentación reportó un ligero incremento en dicha conducta, la cual posteriormente se vio altamente mejorada con la introducción de la retroalimentación acompañada de elogios sociales por parte del experimentador. Sin embargo, la condición "Paquete" demostró ser mucho más eficaz en la producción del mantenimiento del cambio conductual de la maestra C, al igual que en el incremento de la atención de sus alumnos. Los chequeos ulteriores demostraron que esta maestra estaba manteniendo aun sus altos niveles de elogios a sus alumnos por atender en la clase, lo cual no estaba sucediendo en igual forma con las maestras A y B.

Un ejemplo de investigaciones realizadas en México, donde se involucra el entrenamiento a maestras en la aplicación de procedimientos de Modificación de Conducta, fue el efectuado por Vázquez (1973) en una escuela a maestras de primaria, jardín de niños e inglés. El objetivo del estudio fue incrementar conductas por parte de las maestras, tales como frecuencia de contactos con el alumno, alabos generales, alabos descriptivos; así como el decremento de conductas

tales como iniciación a la conducta de distracción e iniciación a las conductas perturbadoras, consideradas por Vázquez como errores del maestro.

Se utilizó un diseño de línea base múltiple de conductas, que implicó una fase de línea base, fase paquete (aspectos teóricos, modelamiento más retroalimentación, y fase de post-check [retroalimentación gráfica]). Los resultados obtenidos en las conductas de las maestras implicaron el incremento en la realización de contactos con los alumnos, alabos generales y alabos descriptivos, así como el decremento en las conductas de iniciación a la conducta de distracción e iniciación a las conductas perturbadoras. La retroalimentación demostró ser un magnífico recurso para mantener, y en algunos casos mejorar la ejecución del maestro. En cuanto a las conductas de los niños, los resultados indicaron que tanto en las conductas de distracción, como perturbación en clase, se lograron decrementos notables, así como en las conductas que implicaron el trabajo adecuado en la clase se observaron incrementos muy altos.

Acosta (1973) llevó a cabo un estudio donde se pretendía reducir la aplicación de castigo por parte del maestro a sus alumnos, en una escuela primaria. El grupo de este profesor presentaba un índice de 98% de alumnos reprobados, y el resto eran alumnos de nuevo ingreso. El interés del estudio se basó en la preocupación por modificar los altísimos niveles de control aversivo que el maestro ejercía en su clase, según los datos de la medición de la línea base. La fase experimental consistió en entrenar al maestro en el manejo de contingencias de reforzamiento, así como reforzarlo socialmente cuando no aparecía la conducta castigante, además de otorgarle retroalimentación a través de las gráficas de la observación de las conductas aversivas: castigo físico, castigo verbal y castigo no-verbal. Los resultados demostraron un decremento inmediato en las frecuencia de emisión de las conductas castigantes por parte del maestro. No fue posible la medición de la fase de seguimiento, debido a la finalización del curso escolar.

Un estudio realizado con el propósito de entrenar a educadoras en el manejo de técnicas de Modificación Conductual, es el de Quintana y Zambrano (1983), el cual pretendía incrementar en los niños conductas socialmente apropiadas y extinguir conductas perturbadoras a través de la ejecución de la educadora. Se trabajó con 16 educadoras de un Centro de Desarrollo Infantil de la S.C.T. (CENDI No. 1) en las salas de maternales y preescolares. El diseño utilizado fue A-B-C, donde A implicó línea base y aplicación de un pretest, B implicó la aplicación de un programa de entrenamiento y aplicación de un postest, y C consistió en seguimiento.

En todas las condiciones experimentales se registró la ocurrencia o no-ocurrencia del uso de alguna o algunas de las técnicas de Modificación de Conducta por parte de las educadoras, a través de un muestreo de tiempo. También se tomó en cuenta el número de niños que emitían conductas perturbadoras a través de un registro placcheck.

La aplicación del programa de entrenamiento consistió en la exposición de las técnicas de Modificación de Conducta, otorgando a las educadoras un ejemplar del programa. El temario incluyó la descripción de un reforzador, los tipos de reforzadores, los procedimientos de reforzamiento, el control de estímulos, los estímulos suplementarios, la imitación, el moldeamiento, el encadenamiento, la extinción, el tiempo-fuera, el castigo, los programas de reforzamiento.

Durante el entrenamiento, las educadoras recibieron retroalimentación sobre la aplicación de las técnicas enseñadas, a través de los registros de cada sesión. Finalizado el entrenamiento se realizó la aplicación de un postest.

La última etapa de la investigación fue el seguimiento, el cual consistió en la realización de tres evaluaciones: registrar el uso de las técnicas por parte de las educadoras,

en forma paralela, registrar las conductas perturbadoras de los niños, y finalmente, aplicar un postest. Estos procedimientos tuvieron lugar dos meses después de finalizado el entrenamiento.

Los resultados del postest indicaron que las educadoras obtuvieron un conocimiento teórico sobre las técnicas de Modificación Conductual después del programa, pero este conocimiento decreció en la fase de seguimiento, pero sin llegar a los niveles del pretest, aplicado en la fase de línea base.

La evaluación de la aplicación de las técnicas por parte de las educadoras demostró que durante la fase de línea base se presentaron niveles de ocurrencia muy bajos en algunas técnicas, y en otras fue de cero, como en el caso del tiempo-fuera.

Durante la fase de entrenamiento estos niveles se incrementaron ampliamente. En la fase de seguimiento, el nivel de aplicación de los procedimientos había decrecido con respecto al nivel de la fase de entrenamiento, pero nunca llegó a los niveles de línea base. Las autoras concluyeron que esto se debió particularmente a que el tiempo en que se llevó a cabo el entrenamiento fue corto, además que la atención de las educadoras en el periodo de seguimiento estuvo concentrada en la preparación de los festejos del día del niño y día de las madres.

En lo que respecta a las conductas perturbadoras de los niños, existió un decremento en la fase de entrenamiento con respecto a los datos de línea base. En ellos no fue posible la evaluación de dichas conductas en la fase de seguimiento.

Pocos son los trabajos realizados sobre entrenamiento directamente con asistentes y/o auxiliares educativas. Uno de ellos es el reportado por Madrazo y Saldivar (1979), cuyo objetivo implicó el incremento en las conductas adecuadas y la disminución de las conductas inadecuadas por parte de

niñeras de guardería, al frente de un grupo de niños del nivel de Lactantes. Para ello se realizó un curso de capacitación compuesto por material adaptado para personal de baja escolaridad.

Ellas entrenaron a tres niñeras en una guardería de la Comisión Federal de Electricidad (C.F.E.). El programa de capacitación se diseñó con un vocabulario sencillo y claro, tratando en lo posible de no utilizar términos técnicos. Incluía seis unidades, una de las cuales versaba sobre los procedimientos de Modificación de Conducta, tratando específicamente las técnicas de reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, moldeamiento e imitación. El diseño utilizado fue de tipo A-B-C, donde A representó la línea base, con duración de 6 sesiones. B representó la fase experimental en la cual se les proporcionaba a las niñeras el material programado, con su respectiva evaluación, después se les entregaba una hoja con las respuestas correctas, lo cual funcionaba como retroalimentación; por último, se demostraba el uso del material dentro del salón donde se impartió el curso; toda la fase tuvo una duración de 13 sesiones. La fase C representó el seguimiento, con duración de 4 sesiones, idéntica en condiciones a la fase A.

Los resultados indican que las conductas que se incrementaron por parte de las niñeras fueron: contacto físico con el niño, verbalizaciones hacia el niño, así como entregarle material de estimulación. Las conductas que se decrementaron en ellas fueron: verbalizaciones negativas hacia el niño, igual que verbalizaciones con otros adultos en horas de trabajo con el niño.

Un segundo estudio realizado con asistentes educativas fue el realizado por Alvarado y Barnette (1979), quienes analizaron experimentalmente los efectos de la retroalimentación mediata e inmediata, así como su aplicación a una o más categorías de conductas en las tareas asignadas a niñeras de guarderías, relacionadas con el programa educativo vigente en las

Guarderías Infantiles del I.M.S.S.

Elas entrenaron a 8 niñeras sobre algunos conocimientos teóricos del desarrollo infantil, conocimientos teóricos sobre el programa educativo vigente, ambos en forma teórico-práctica. Se definieron 3 tipos de conductas para las niñeras: respuesta correcta, respuesta incorrecta, y omisión. Las cuales se podían emitir dentro de 4 categorías, relacionadas con cada actividad educativa propia de la sala: actividad, evaluación, escala, lugar. Estas 4 categorías se dirigían hacia el niño.

El diseño experimental fue de línea base múltiple de conductas, con 3 fases experimentales: línea base, retroalimentación, y seguimiento. La línea base consistió en presentar a las niñeras una hoja con los objetivos del programa educativo que se evaluarían en esa sesión; se les daba la instrucción de indicar cuándo iniciaban y cuándo finalizaban la actividad y la evaluación correspondiente al objetivo del programa educativo vigente. Esta fase concluyó cuando se evaluaron todos los objetivos educativos seleccionados.

La retroalimentación consistió en hacer comentarios a la niñeras acerca de la ejecución de su trabajo (realización de las actividades educativas hacia el niño). Dichos comentarios se proporcionaron en forma inmediata y en forma mediata.

El seguimiento presentó las mismas condiciones de la línea base, excepto que las observaciones se realizaron en forma intermitente, tomando un registro de muestreo de tiempo.

Los resultados obtenidos mostraron que la ejecución de las asistentes mejoró por la retroalimentación administrada (mediata e inmediata). Lo más relevante fue el notable incremento en la emisión de respuestas correctas en todas las niñeras. El estudio confirmó que el conocimiento de los resultados sobre la propia ejecución, así como la aplicación de procedimientos correctivos, son aspectos preponderantes en

el entrenamiento al personal, así como el uso de elogios como reforzadores. También encontraron que la escolaridad de las nifteras no fue un impedimento para el éxito de los programas educativos a desarrollar en un Centro Infantil, si para ello se les capacita debidamente. Asimismo, recomiendan el uso de la retroalimentación mediata (otorgada al finalizar la actividad), ya que tiene mayores efectos en el aprovechamiento de recursos humanos y de tiempo.

En general, en nuestro país se ha venido dando mayor importancia a la capacitación de personal paraprofesional, de modo que se ha desarrollado también un Manual de Capacitación para habilitar a instructores de paraprofesionales de los Centros de Atención Preescolar del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en las zonas periurbanas y rurales. Dicho manual tiene como objetivo el entrenamiento en el manejo de temas tales como la comunicación, dinámicas de grupo, principios de aprendizaje, técnicas de instrucción y técnicas de evaluación, a fin de que los instructores manejen las técnicas y estrategias necesarias para la aplicación de cursos de capacitación a paraprofesionales, considerando la importancia que tienen estos elementos en el mejoramiento de los servicios que implican bienestar a la comunidad. (Naya y Hernández, 1983).

Finalmente, se ha podido observar que la preocupación por solucionar algunos problemas de conducta que surgen en los ambientes preescolares, ha llevado a la realización de múltiples investigaciones que tienen como objeto entrenar al personal que convive directamente con el niño, considerando que generalmente, los problemas conductuales del niño se mantienen por las consecuencias reforzantes que se están obteniendo del ambiente social inmediato. (Wahler, 1983).

Para la solución de múltiples problemas conductuales surgidos en los Centros de Desarrollo Infantil, es imprescindible tomar en cuenta el papel que desempeñan tanto la Educadora, Puericultista, como la Asistente Educativa, ya

que para la Modificación Conductual es primordial trabajar en los ambientes dentro de los cuales ocurren las conductas "problema". Así como el importante papel que desempeña el Psicólogo en esta labor.

Es por ello que la presente investigación consideró el entrenamiento a las Asistentes Educativas en el manejo de algunas técnicas de Modificación de Conducta, con el fin primordial de que ellas modifiquen sus pautas tradicionales de comportamiento hacia el niño, es decir, que en vez de prestar atención excesiva a las conductas disruptivas, se concentren en reforzar las conductas adecuadas del niño, manejando también pequeños "paquetes" de técnicas para facilitar al niño el establecimiento y mantenimiento de conductas complejas, como el control de esfínteres, el utilizar cubiertos para comer solo, el realizar actividades educativas, características de los logros que el niño tiene que establecer en este tipo de Instituciones. Así como también realicen disminuciones de conductas disruptivas como la agresión, los berrinches, el aislamiento. Lo anterior permitiría observar un incremento en las conductas adecuadas de los niños, así como un decremento en sus conductas inadecuadas.

Se pretende que se considere a la Asistente Educativa como un agente terapéutico efectivo en la Modificación de Conducta en ambientes preescolares, considerando su labor particular que involucra actividades asistenciales para el menor. Además de que a través de un entrenamiento adecuado, se le estarán proporcionando elementos para mejorar su actividad laboral, lo cual funcionaría como una estrategia para suplir en algo la falta de capacitación adecuada con que muchas de ellas están trabajando en la atención directa al niño.

Por otro lado, un manejo adecuado de los procedimientos de Modificación de Conducta por parte de la Asistente Educativa reportaría beneficios en cuanto a la organización y aplicación de los diversos programas propios del Centro Infantil.

4. METODOLOGIA.

PLANTEAMIENTO DE LA HIPOTESIS.

El entrenamiento a Asistentes Educativas en el manejo de algunas técnicas de Modificación de Conducta permitirá observar un incremento en las conductas adecuadas de los niños que asisten a Centros de Desarrollo Infantil, así como un decremento en sus conductas inadecuadas.

4.1. SUJETOS.

El programa se aplicó a cuatro Asistentes Educativas, quienes fueron seleccionadas por haber sido las únicas sujetos que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: ser Asistentes Educativas responsables de un grupo de niños, ser trabajadoras de base en sus respectivos Centros, el no contar con experiencia previa en procedimientos de entrenamiento en Modificación de Conducta, el horario de trabajo y los periodos vacacionales ser acordes a la realización de la investigación, así como la no interferencia de permisos o licencias, y por supuesto saber leer y escribir.

La Asistente Educativa No. 1, de 38 años de edad, encargada de la sala de Lactantes A, B y C del CENDI No. 2 de la S.C.T. La Asistente Educativa No. 2, de 53 años, responsable de la sala de Maternales A, B y C del CENDI No. 2 de la S.C.T. La Asistente No. 3, de 18 años, responsable de la sala de Lactantes A, B y C de la EBI No. 51 del I.S.S.S.T.E. Y la Asistente No. 4, de 20 años, encargada del grupo Preescolar 2 y 3 de la E.B.I. No. 51 del I.S.S.S.T.E. Cabe mencionar que únicamente las Asistentes Educativas No. 3 y No. 4 habrán participado en cursos de tipo pedagógico por parte de la Coordinación de Capacitación. La experiencia laboral de las Asistentes son de 7 años, 30 años, 6 meses y 2 años, respectivamente. Las Asistentes No. 1 y No. 2 laboraban en el turno vespertino, en tanto las Asistentes No. 3 y No. 4 en el turno matutino.

4.2. ESCENARIO.

Se trabajó en dos Centros Infantiles: el Centro de Desarrollo Infantil No. 2 de la S.C.T. en el turno vespertino, y en la Estancia de Bienestar Infantil No. 51 del I.S.S.S.T.E. en el turno matutino. Específicamente el programa se aplicó en las salas de Lactantes A, B y C y Maternales A, B y C en el CENDI No. 2 de la S.C.T.; Lactantes A, B y C y Preescolar 2 y 3 en la EBI No. 51 del I.S.S.S.T.E. Todas ellas contaban con iluminación y ventilación adecuadas, libres de ruidos perturbadores. Para llevar a cabo el entrenamiento teórico se contó con un cubículo para juntas en el CENDI No. 2, así como un salón de Preescolar 1 en la EBI No. 51, ambos bien iluminados y ventilados, sin ruidos perturbadores.

4.3. DISEÑO EXPERIMENTAL.

Se utilizó un diseño de Línea Base Múltiple de Sujetos, reversible, de tipo A-B-B'-A', donde:

- A - medición de Línea Base y aplicación del Pretest.
- B - aplicación del Programa de Entrenamiento, más Retroalimentación y Elogios a las Asistentes Educativas y aplicación del Postest.
- B' - Únicamente Retroalimentación y Elogios a las Asistentes Educativas.
- A' - Regreso a las condiciones de Línea Base y aplicación del Retest.

4.4. MOBILIARIO.

Para el entrenamiento se utilizó un escritorio de 1.50 x 1 mts., 2 sillas, un rotafolios, y un pizarrón portátil, en cada uno de los Centros Infantiles.

4.5. MATERIAL.

El material utilizado consistió en: el programa de entrenamiento en forma de cuadernillo tamaño carta y forma

francesa, hojas de registro, cuestionarios, encuestas, borradores, gises, cronómetros, lápices, y láminas ilustrativas para el programa de entrenamiento.

4.6. DEFINICION DE VARIABLES.

VARIABLES INDEPENDIENTES:

- Entrenamiento a las Asistentes Educativas en el manejo de algunas técnicas de Modificación de Conducta: programa teórico, más retroalimentación y elogios dentro de la sala.

VARIABLES DEPENDIENTES:

- Conocimientos teóricos de las técnicas de Modificación de Conducta por parte de las Asistentes Educativas.
- Aplicación de las técnicas de Modificación de Conducta por parte de las Asistentes Educativas dentro de la sala o salón de clase.
- Decremento de conductas inadecuadas en los niños.
- Incremento conductas adecuadas en los niños.

4.7. INSTRUMENTOS DE MEDICION.

4.7.1. ELABORACION DEL PROGRAMA.

El Programa de Entrenamiento se elaboró con base en la bibliografía descrita al final del mismo (Ver Apéndice No. 3). Inicialmente contiene una Presentación, dirigida a la Asistente Educativa, sobre breves antecedentes del Análisis Conductual Aplicado, así como el propósito de dicho programa, brindando también un somero panorama sobre la estructura general del mismo.

Contiene un Objetivo General y diez Objetivos Particulares, con sus respectivos Objetivos Específicos. A continuación se hace una descripción muy general del contenido:

El Objetivo General indica el propósito que se desea alcanzar con la aplicación del programa. Cada Objetivo Particular describe una Técnica Conductual y los conocimientos previos para su aplicación, de este modo, los Objetivos Específicos marcan la tarea específica que la Asistente Educativa debe realizar para cubrir el Objetivo Particular correspondiente.

A partir de cada Objetivo Particular se hizo el desarrollo del contenido temático en diez apartados, cada uno con sus respectivos extractos de las ideas fundamentales. Se incluyó una sección final a manera de Resumen, sobre las ideas más importantes del programa. (Ver Apéndice No. 3).

4.7.2. CUESTIONARIO DE APROVECHAMIENTO.

El Cuestionario se elaboró en base a los Objetivos Particulares y Específicos del programa. Constó de 30 reactivos de opción múltiple, redactados bajo las categorías taxonómicas de Bloom. Este Cuestionario de aprovechamiento se utilizó como Pretest, Posttest y Retest. Presentaba una hoja para la anotación de los datos de identificación, así como las instrucciones para su contestación. Se elaboró con el fin de contar con un panorama sobre los conocimientos teóricos obtenidos por las Asistentes. (Ver Apéndice No. 2).

4.7.3. ENCUESTA.

La Encuesta se utilizó para la obtención de datos sobre las Asistentes Educativas en relación a algunos requisitos, a fin de seleccionarlas para la participación en el entrenamiento, tales como, el saber leer y escribir, el ser trabajadoras de base en sus respectivos Centros, el ser responsables de una sala o un grupo de niños, el no contar con experiencia previa en procedimientos de entrenamiento sobre Modificación de Conducta, la no interferencia del horario de trabajo, los periodos vacacionales, permisos o licencias con el desarrollo de la investigación. Dicha Encuesta constó de 11 preguntas, con un espacio adicional para la anotación de los datos de identificación. (Ver Apéndice No. 1).

4.7.4. REGISTRO Y HOJAS DE REGISTRO.

Se utilizó un registro de muestreo de tiempo, para anotar la ocurrencia del uso de las técnicas conductuales por parte de la Asistente Educativa, a lo largo de 2 sesiones diarias de 30 minutos cada una, divididas en intervalos de 30 segundos. De este modo, se tenía un total de 120 intervalos, número que se consideró como el 100% de ocurrencias.

Las Hojas de Registro se elaboraron para anotar la ocurrencia de la utilización de las técnicas conductuales por parte de las asistentes educativas. Cada hoja comprendía 30 divisiones de intervalos de 30 segundos, para registrar un lapso de 15 minutos, por lo cual se utilizaron 4 hojas para completar la sesión de 1 hora diaria por cada Asistente.

En la parte izquierda de cada hoja se consideraron las claves de las técnicas conductuales cuya aplicación se registraría: R para reforzamiento positivo, I para imitación, M para moldeamiento, dentro del grupo de técnicas para el establecimiento, mantenimiento e incremento de conductas. Por otro lado, dentro del grupo de técnicas para el decremento y eliminación de conductas, E para la extinción, TF para el tiempo fuera, RDO para el reforzamiento diferencial de otras conductas.

Asimismo, a lo largo de la parte superior de la hoja, se consideraron las claves de las conductas emitidas por los niños: dentro de las Conductas Adecuadas, SI para seguimiento de instrucciones y PC para participación cooperativa; dentro de las Conductas Inadecuadas, SI para no-seguimiento de instrucciones y PC para no-participación cooperativa. De este modo se facilitó así el registro del uso de las técnicas conductuales por parte de la Asistente en relación a la conducta emitida por el niño o grupo de niños.

La hoja de registro contempla también datos concernientes a la fecha, hora inicial, hora final, nombre de la Asistente Educativa, grupo, actividad, número de sesión, nombre de la

fase experimental, y nombre del registrador. (Ver Apéndice No. 5).

En la casilla correspondiente a cada intervalo se anotaba una "paloma" () si la Asistente Educativa hacía uso de alguna de las técnicas de Modificación de Conducta (Reforzamiento, Imitación, Moldeamiento, Extinción, Tiempo Fuera y RDO), en relación a las conductas de los niños: Conductas Adecuadas (Seguimiento de Instrucciones y Participación Cooperativa), así como las Conductas Inadecuadas (No-Seguimiento de Instrucciones y No-Participación Cooperativa). Es decir, si la Asistente Educativa elogiaba al niño que obedecía la orden de sentarse, se anotaba una "paloma" en la casilla correspondiente a la clave R (Reforzamiento)-SI (Seguimiento de Instrucciones). Tanto el uso de las técnicas por parte de la Asistente, como el tipo de conducta del niño, se definieron operacionalmente para su identificación. (Ver Apéndice No. 6).

Si no se presentaba alguna de las conductas definidas, las casillas correspondientes se dejaban en blanco. Los registradores (investigadores) no interactuaban ni con niños ni con el personal de la sala.

Al finalizar cada sesión de registro, se realizaba un vaciado del número de ocurrencias de cada una de las técnicas de Modificación de Conducta en relación a las conductas del niño, en una hoja denominada Tabla de Resultados. El objetivo principal de su uso fue el llevar un control diario del número de ocurrencias registradas en cada sesión, con respecto al tipo de conducta infantil. Esta hoja comprendía además espacio para datos sobre la fecha, número de sesión, nombre de la fase experimental, y nombre de la Asistente Educativa. (Ver Apéndice No. 7).

4.8. PROCEDIMIENTO.

4.8.1. MEDICION DE LINEA BASE Y APLICACION DEL PRETEST.

Esta fase inició primero con las dos asistentes educativas del CENDI No. 2 de la S.C.T., simultáneamente. A estas personas se les denominará en lo sucesivo como A.E. 1 y A.E. 2, de acuerdo al orden en que recibieron el entrenamiento. La A.E. 1 permaneció 10 sesiones en Línea Base, y la A.E. 2, 19 sesiones. Posteriormente (21 días después de iniciada la fase A en S.C.T., una vez que finalizó el periodo vacacional de las A. E. 3 y A. E. 4), en la EBI No. 31 del I.S.S.S.T.E., se inició simultáneamente la Línea Base con la A.E. 3, 10 sesiones, y la A.E. 4, 15 sesiones. A esta fase se le denominó fase A.

El número de sesiones proyectadas para las A. E. 1 y A. E. 3 era de 10, para la fase de Línea Base, en tanto para las A.E. 2 y A.E. 4 era de 20. Debido a que se consideró adecuado obtener una medición de Línea Base lo más estable posible, se estableció un número base de 10 sesiones. Dicho número de sesiones se registró a las A. E. 1 y A. E. 3, quienes iniciarían primeramente su entrenamiento teórico (10 sesiones), por lo cual las A. E. 2 y A. E. 4 permanecerían en Línea Base durante todo este periodo (20 sesiones). La A. E. 2 sólo pudo cubrir un periodo de 19 sesiones en Línea Base debido a una inasistencia por un problema personal, en tanto la A. E. 4 sólo cubrió 15 sesiones, debido a inasistencia de 5 sesiones por incapacidad por enfermedad.

Se registró la ocurrencia o no-ocurrencia del uso de alguna de las técnicas de Modificación de Conducta por parte de la Asistente Educativa, en relación a la conducta del niño, en diversas actividades, tales como desayuno, comida, cena, control de esfínteres, cantos y juegos, recreo, actividades pedagógicas, actividades recreativas, aseo. En cada una de las salas, sólo se pudo contar con un solo registrador.

La aplicación del cuestionario Pretest se realizó individualmente en la última sesión de Línea Base para cada una de las Asistentes. Se les condujo al aula donde se efectuaría el entrenamiento teórico, explicándoles el objetivo del cuestionario, del cual se les entregó una copia, aclarándoles muy bien las instrucciones, e indicándoles que con ello no se perseguía algún fin evaluativo, sino únicamente como punto de partida para iniciar la aplicación del programa de entrenamiento. Habiendo terminado de resolver el cuestionario, se les recogió y se les citó para el día siguiente.

4.8.2. APLICACION DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO, ACOMPANADO DE RETROALIMENTACION Y ELOGIOS, Y APLICACION DEL POSTEST.

Esta fase, llamada fase B, consistió en la aplicación del programa de entrenamiento, acompañado de retroalimentación y elogios a la Asistente Educativa. Se realizó un entrenamiento teórico en forma individual, durante 10 sesiones para cada una, en las cuales se les conducía al aula para llevar a cabo la capacitación. En cada sesión de entrenamiento, se utilizaron hojas de rotafolio y láminas ilustrativas, como material de apoyo en el plan de lección, así como pizarrón para la anotación de los comentarios más relevantes. Se trabajó didácticamente con Cartillas Descriptivas para cada sesión de entrenamiento, en las cuales se indicaban los Objetivos Particular y Específicos, las actividades de la Instructora, las actividades de la Asistente Educativa, los medios de instrucción (láminas, pizarrón, rotafolio), así como los métodos de enseñanza (exposición y modelamiento). (Ver Apéndice No. 4).

Cada investigadora se encargó del entrenamiento de dos Asistentes Educativas en un mismo Centro Infantil.

La aplicación formal del programa inició con la lectura de la

Presentación, los Objetivos General, Particulares y Específicos, así como el plan de lección a seguir. En cada sesión, se les entregaba el material impreso correspondiente, de acuerdo al orden siguiente:

SESIONES

- 1 Introducción: aprendizaje de conductas entre las personas.
 Definición de Reforzador.
 Reforzadores Sociales y No-Sociales.
- 2 Reforzamiento Positivo.
- 3 Reforzamiento Social.
 Reforzamiento Negativo.
- 4 Programación de Reforzamiento.
 Reforzamiento Continuo.
 Reforzamiento Intermitente.
 Saciadad.
- 5 Estímulos Suplementarios: instigadores, de preparación, de apoyo y desvanecimiento.
- 6 Técnica de Imitación.
- 7 Técnica de Moldeamiento.
- 8 Técnica de Extinción.
- 9 Técnica de Tiempo Fuera de reforzamiento.
- 10 Técnica de Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas.
 Resumen.

De este modo, los contenidos temáticos fueron acumulables sesión por sesión. Estas tuvieron una duración de 45 a 60 minutos. Una vez finalizada la clase, la Asistente Educativa regresaba a su sala, a fin de poner en práctica el uso de la técnica tratada ese día. Aproximadamente de 10 a 15 minutos después de finalizada la sesión de entrenamiento, se observaba la interacción asistente-niños en 2 sesiones diarias de 30 minutos cada una, mediante el mismo procedimiento de registro. Al terminar este lapso, se

efectuaba la retroalimentación y elogios, mostrando a la Asistente el vaciado de datos de dicha sesión (Tabla de Resultados, Ver Apéndice No. 7), indicándole la forma en que había aplicado las técnicas, si lo había hecho correcta y oportunamente, se le elogiaba y felicitaba. En caso contrario, se le explicaba en qué momento no lo había realizado correctamente y se le decía cómo debía hacerlo.

Cabe mencionar que conforme se avanzó en el desarrollo temático del programa, el registro del uso de las técnicas en la sala fue incluyendo las técnicas vistas en cada sesión antecedente, de modo tal que el procedimiento de retroalimentación y elogios se vio enriquecido, pues la Asistente iba utilizando 2 o 3 técnicas para establecer, mantener, incrementar o decrementar determinadas conductas en los niños, lo cual hizo posible para ellas la mejora en su ejecución.

Cuando finalizaron las sesiones de entrenamiento teórico, se efectuó la aplicación del cuestionario Posttest en forma individual, en la misma aula del entrenamiento. Esta evaluación se realizó con el objeto de analizar el aprendizaje teórico de las Asistentes. El cuestionario presentado fue el mismo que se utilizó como Pretest.

4.8.3. UNICAMENTE RETROALIMENTACION Y ELOGIOS.

Al siguiente día de haber concluido las 10 sesiones de entrenamiento teórico con retroalimentación y elogios, se dio inicio a la Fase B' consistente en 10 sesiones adicionales en las cuales se continuó el mismo procedimiento de registro, manteniendo las mismas condiciones para la retroalimentación y elogios para las Asistentes Educativas, con el fin de asegurar el uso correcto de las técnicas conductuales, y realizar correcciones en caso de presentar errores o confusión. Estos procedimientos de retroalimentación y elogios también se realizaron dentro de la sala de cada Asistente, inmediatamente que concluían los dos periodos diarios de registro de 30 minutos cada uno.

4.8.4. REGRESO A LAS CONDICIONES DE LINEA BASE Y APLICACION DEL RETEST.

A esta fase se le llamó A', la cual implicó el regreso a las mismas condiciones de Línea Base y la aplicación del cuestionario Retest, como la última etapa de la investigación. Se efectuó un mes después de la última sesión de la Fase B' (únicamente retroalimentación y elogios), constando de 10 sesiones de observación para cada Asistente Educativa, utilizando el mismo procedimiento de registro.

La finalidad de esta fase fue realizar dos tipos de evaluación. Primero, registrar si las Asistentes Educativas aun continuaban aplicando las técnicas conductuales dentro de sus salas, en forma correcta, en relación a las conductas de los niños, en diferentes actividades propias del Centro Infantil. Igualmente que en la fase A, los registradores no tuvieron interacción con las Asistentes ni con los niños, ni tampoco se otorgaron retroalimentación y elogios.

Segundo, la aplicación del cuestionario Retest (el mismo utilizado como Pre y Postest), para detectar si las Asistentes aun conservaban los conocimientos teóricos sobre el programa de entrenamiento. Este cuestionario se aplicó individualmente, en el aula que sirvió para el entrenamiento, durante la última sesión (sesión 10) de esta fase.

5. RESULTADOS.

5.1. EVALUACION DEL MATERIAL DE ENTRENAMIENTO.

A continuación se describirán los datos que se obtuvieron con la aplicación del cuestionario de aprovechamiento como Pretest, Postest y Retest, a fin de contar con un panorama sobre el conocimiento teórico que obtuvieron las cuatro Asistentes Educativas. Los resultados de dichos cuestionarios se analizaron en relación al porcentaje de aciertos de las Asistentes.

5.1.1. MEDICION DEL PRETEST.

La aplicación del Pretest se realizó en la fase de Línea Base; la A.E. 1 obtuvo 46%; la A.E. 2, 50%; la A.E. 3, 46%; y la A.E. 4, 60%. (Ver Tabla No. 1).

5.1.2. MEDICION DEL POSTEST.

Los resultados de la medición del Postest muestran que en general hubo un incremento en las calificaciones de las Asistentes, durante la fase de entrenamiento con retroalimentación y elogios, ya que la A.E. 1 obtuvo 100%; la A.E. 2, 70%; la A.E. 3, 86%; y la A.E. 4, 90%. (Ver Tabla No. 1).

5.1.3. MEDICION DEL RETEST.

En los resultados obtenidos por las Asistentes Educativas en el cuestionario Retest, se observa un ligero decremento en relación al porcentaje de aciertos del Postest, sin embargo, se mantiene un nivel más alto que el del Pretest. La A.E. 1 obtuvo 96%, 50% más que en el Pretest y 4% menos que en el Postest. La A.E. 2 obtuvo 73%, 23% más que en el Pretest y 3% más que en el Postest, lo que significa que fue la única que mejoró su calificación en este último cuestionario. La A.E. 3 obtuvo 70%, 24% más que en el Pretest y 16% menos que en el Postest. Finalmente, la A.E. 4 obtuvo 86%, 26% más que en el

	A. E. 1			A. E. 2			A. E. 3			A. E. 4		
	Pretest	Postest	Retest	Pretest	Postest	Retest	Pretest	Postest	Retest	Pretest	Postest	Retest
No. de aciertos.	14	30	29	15	21	22	14	26	21	18	27	26
No. de errores.	16	0	1	15	9	8	16	4	9	12	3	4
Porcentaje de aciertos	46%	100%	96%	50%	70%	73%	46%	86%	70%	60%	90%	86%

TABLE No. 1. Porcentajes de aciertos obtenidos en los cuestionarios Pretest, Postest y Retest, por parte de las asistentes

Pretest y 4% menos que en el Postest. (Ver Tabla No. 1).

5.2. EVALUACION DE LA APLICACION DE LAS TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA POR PARTE DE LAS ASISTENTES EDUCATIVAS.

A continuación se describirá la aplicación de cada una de las técnicas de Modificación de Conducta por parte de las Asistentes Educativas, en relación a las conductas adecuadas e inadecuadas de los niños.

Los porcentajes que se presentan en las Tablas que se mencionarán a continuación, se obtuvieron de la manera siguiente: en cada una de las hojas de registro se anotaba una observación por cada 30 segundos, durante un periodo de 15 minutos, por lo cual se utilizaron 4 hojas de registro para completar el periodo de 60 minutos por sesión para cada Asistente. Esto nos da un total de 120 intervalos de observación, número que se consideró como el 100% de ocurrencias de aplicación de las técnicas. Si la Asistente emitía dos o más aplicaciones dentro de un mismo intervalo, únicamente se anotaba una observación, dejándose en blanco en caso de no-ocurrencia.

Al finalizar cada sesión se contaba el número de ocurrencias de cada técnica en relación a las conductas adecuadas e inadecuadas de los niños, anotando los totales en la Tabla de Resultados (Ver Apéndice No. 7). Con estos datos se realizaba una regla de tres para obtener el porcentaje correspondiente a cada técnica conductual en relación al tipo de conducta del niño. Los resultados se mencionarán en base a los porcentajes promedio de cada fase experimental (A-Línea Base; B-Entrenamiento con retroalimentación y elogios; B'-únicamente retroalimentación y elogios; A'-regreso a las condiciones de Línea Base), los cuales representan la sumatoria de los porcentajes de cada sesión dividida entre el número total de sesiones de cada una de las fases, de acuerdo a cada Asistente Educativa. Estos porcentajes promedio se analizarán con cada una de las técnicas conductuales en relación a las

conductas adecuadas (seguimiento de instrucciones y participación cooperativa) y conductas inadecuadas por parte de los niños (no-seguimiento de instrucciones y no-participación cooperativa).

5.2.1. TECNICA DE REFORZAMIENTO.

A. E. No. 1.

El uso del reforzamiento positivo por parte de la A.E. 1 para la conducta de seguimiento de instrucciones, en la fase A fue un porcentaje promedio de 1.41; fase B, 16.33; fase B', 11.83; fase A', 21.66. Lo cual indica que esta técnica era muy poco utilizada para el seguimiento de instrucciones en la fase A, incrementándose su aplicación paulatinamente, hasta llegar a un nivel considerable en A'. En cuanto a su aplicación a la conducta de participación cooperativa, la A.E. 1 utilizaba esta técnica con cierta regularidad en la fase A, 8.91; decrementando un poco en la fase B, 6.66; pero incrementa luego en la fase B' a 19.91, para llegar a 22.49 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

Lo anterior proporciona un porcentaje promedio total del uso de la técnica de reforzamiento para las conductas adecuadas del niño (sumatoria de los porcentajes promedio de seguimiento de instrucciones y de participación cooperativa de cada fase experimental) por parte de la A. E. 1, de 10.32 en la fase A, 22.99 en la fase B, 31.74 en la fase B', y 44.15 en la fase A'. Esto indica que dicha técnica, en promedio, estaba siendo utilizada casi la mitad del tiempo que ella pasaba en la sala, para las conductas adecuadas, al finalizar la investigación. (Ver Tabla No. 2).

En lo que respecta a las conductas inadecuadas, el reforzamiento se aplicó a la conducta de no-seguimiento de instrucciones un porcentaje promedio de 3.33 en la fase A, 0.58 en la fase B, 0.16 en la fase B' y 0.08 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, 4.74 en la fase A, 0.99 en la fase B, 0.74 en la fase B' y 0.08 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

Esto significa que la técnica de reforzamiento se utilizó para las conductas inadecuadas un porcentaje promedio total de 8.07 en la fase A, 1.57 en la fase B, 0.90 en la fase B', y 0.16 en la fase A'. Lo cual indica, que por ejemplo, en la fase A' sólo se registraron dos ocurrencias de la aplicación del reforzamiento a las conductas inadecuadas, a lo largo de 10 sesiones. (Ver Tabla No. 2).

A. E. No. 2.

El uso del reforzamiento positivo para la conducta de seguimiento de instrucciones, registró un porcentaje promedio de 5.34 en la fase A, 17.99 en la fase B, 15.91 en la fase B', y 11.63 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, fue de 2.49 en la fase A, 12.58 en la fase B, 18.83 en la fase B', y 24.83 en la fase A'. Esto quiere decir que dicha técnica se utilizaba en promedio para las conductas adecuadas, un porcentaje total de 7.83 en la fase A, 30.57 en la fase B, 34.74 en la fase B', y 36.46 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

En lo concerniente a la conducta de no-seguimiento de instrucciones, el reforzamiento se utilizó un porcentaje promedio de 15.87 en la fase A, 4.41 en la fase B, 0.74 en la fase B', y 0.41 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, 1.09 en la fase A, 0.58 en la fase B, 0.73 en la fase B', y 0.24 en la fase A'. Para ambas conductas inadecuadas, el reforzamiento se utilizó un porcentaje promedio total de 16.96 en la fase A, 4.99 en la fase B, 1.47 en la fase B', y 0.65 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

A. E. No. 3.

Para la conducta de seguimiento de instrucciones, el reforzamiento positivo se aplicó un porcentaje promedio de 2.66 en la fase A, 34.16 en la fase B, 28.58 en la fase B', y 14.33 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 5.83 en la fase A, 11.24 en la fase B, 25.24 en

la fase B', y 26.61 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, el reforzamiento se aplicó un porcentaje promedio total de 8.49 en la fase A, 45.40 en la fase B, 53.82 en la fase B', y 40.94 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

En lo que respecta a la conducta de no-seguimiento de instrucciones, el reforzamiento se utilizó un porcentaje promedio de 5.24 en la fase A, 2.16 en la fase B, 0.58 en la fase B', y 0.08 en la fase A'. Lo cual significa, por ejemplo, que en la última fase, solamente se registró una ocurrencia a lo largo de 10 sesiones, de la aplicación del reforzamiento para esta conducta inadecuada. Para la conducta de no-participación cooperativa, se utilizó un porcentaje promedio de 5.16 en la fase A, 0.33 en la fase B, 0.08 en la fase B', y 0.33 en la fase A'. Para ambas conductas inadecuadas, dicha técnica se utilizó un porcentaje promedio total de 10.40 en la fase A, 2.49 en la fase B, 0.66 en la fase B', y 0.41 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

A. E. No. 4.

El uso del reforzamiento para la conducta de seguimiento de instrucciones, registró un porcentaje promedio de 2.55 en la fase A, 29.74 en la fase B, 20.33 en la fase B', y 8.49 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa fue de 5.22 en la fase A, 15.66 en la fase B, 13.16 en la fase B', y 10.83 en la fase A'. Significa que para ambas conductas adecuadas, la técnica se utilizó un porcentaje promedio total de 7.77 en la fase A, 45.40 en la fase B, 33.49 en la fase B', y 19.32 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, se obtuvo un porcentaje promedio de 13.77 en la fase A, 2.41 en la fase B, 0.41 en la fase B', y 0.49 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, 6.22 en la fase A, 0.08 en la fase B, 0.08 en la fase B', y 0.33 en la fase A'. Para ambas conductas inadecuadas, la técnica se aplicó un porcentaje promedio total de 19.99 en la fase A, 2.49 en la fase B, 0.49 en la fase B', y 0.82 en la fase A'. (Ver Tabla No. 2).

APLICACION DEL REFORZAMIENTO POSITIVO																
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 3				ASISTENTE EDUCATIVA 4			
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS	
	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC
A	1.41	8.91	3.33	4.74	5.34	2.49	15.87	1.09	2.66	5.83	5.24	5.16	2.55	5.22	13.77	6.27
	10.32		8.07		7.83		19.95		8.49		10.40		7.77		19.99	
B	16.33	6.66	0.58	0.99	17.99	12.58	4.41	0.58	34.16	11.24	2.16	0.33	29.74	15.66	2.41	0.08
	22.99		1.57		30.57		4.99		45.40		2.49		45.40		2.49	
B'	11.83	19.91	0.16	0.74	15.91	18.83	0.74	0.73	28.58	25.24	0.58	0.08	20.33	13.16	0.41	0.08
	31.74		0.90		34.74		1.47		53.82		0.66		33.49		0.49	
A'	21.66	22.49	0.08	0.08	11.63	24.83	0.41	0.24	14.33	26.61	0.08	0.33	8.49	10.83	0.49	0.33
	44.15		0.16		36.46		0.65		40.94		0.41		19.32		0.82	

TABLA No. 2. PORCENTAJES PROMEDIO DE LA APLICACION DEL REFORZAMIENTO POSITIVO.

SI = SEGUIMIENTO DE INSTRUCCION
 PC = PARTICIPACION COOPERATIVA
 SĪ = NO SEGUIMIENTO DE INSTRUCCION
 PC̄ = NO PARTICIPACION COOPERATIVA

5.2.2. TECNICA DE IMITACION.

A. E. No. 1.

El uso de la técnica de imitación para la conducta de seguimiento de instrucciones, registró un porcentaje promedio de 0.41 en la fase A, 2.99 en la fase B, 1.99 en la fase B', y 13.24 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa se utilizó un porcentaje promedio de 0.33 en la fase A, 0.24 en la fase B, 1.99 en la fase B', y 4.49 en la fase A'. Para las conductas adecuadas, la técnica se aplicó un porcentaje promedio total de 0.74 en la fase A, 3.23 en la fase B, 3.98 en la fase B', y 17.73 en la fase A'. (Ver Tabla No. 3).

Durante todas las fases no se observó la aplicación de la técnica de imitación para las conductas inadecuadas de los niños. (Ver Tabla No. 3).

A. E. No. 2.

La técnica de imitación para la conducta de seguimiento de instrucciones se utilizó un porcentaje promedio de 1.05 en la fase A, 3.99 en la fase B, 4.99 en la fase B', y 12.08 en la fase A'. En cuanto a la conducta de participación cooperativa, se utilizó un porcentaje promedio de 0.74 en la fase A, 1.91 en la fase B, 6.91 en la fase B', y 13.08 en la fase A'. Significa que para ambas conductas adecuadas, la imitación se utilizó un porcentaje promedio total de 1.79 en la fase A, 5.90 en la fase B, 11.90 en la fase B', y 25.16 en la fase A'. (Ver Tabla No. 3).

En cuanto a las conductas inadecuadas, no se presentó alguna ocurrencia de la aplicación de esta técnica a lo largo de las fases experimentales. (Ver Tabla No. 3).

A. E. No. 3.

El uso de la técnica de imitación para la conducta de seguimiento de instrucciones registró un porcentaje promedio

de 0.24 en la fase A, 4.91 en la fase B, 3.99 en la fase B', y 2.24 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 0.16 en la fase A, 1.99 en la fase B, 3.74 en la fase B', y 4.74 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, esta técnica se aplicó un porcentaje promedio total de 0.40 en la fase A, 6.90 en la fase B, 7.73 en la fase B', y 6.98 en la fase A'. (Ver Tabla No. 3).

No se presentaron aplicaciones de la imitación para las conductas inadecuadas de los niños. (Ver Tabla No. 3).

A. E. No. 4.

Para la conducta de seguimiento de instrucciones, esta técnica se aplicó un porcentaje promedio de 1.44 en la fase A, 2.66 en la fase B, 0.91 en la fase B', y 0.24 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 1.99 en la fase A, 4.58 en la fase B, 2.16 en la fase B', y 4.99 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, la técnica de imitación fue aplicada un porcentaje promedio total de 3.43 en la fase A, 7.24 en la fase B, 3.07 en la fase B', y 5.23 en la fase A'. (Ver Tabla No. 3).

5.2.3. TÉCNICA DE MOLDEAMIENTO.

A. E. No. 1.

La aplicación de la técnica de moldeamiento para la conducta de seguimiento de instrucciones, registró cero ocurrencias en la fase A, un porcentaje promedio de 2.58 en la fase B, 1.83 en la fase B', y 21.33 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa se registraron cero ocurrencias en la fase A, un porcentaje promedio de 0.16 en la fase B, 1.83 en la fase B', y 1.91 en la fase A'. Significa que para ambas conductas adecuadas, esta técnica tuvo una aplicación de cero en la fase A, con porcentajes promedio totales de 2.74 en la fase B, 3.66 en la fase B', y 23.24 en la fase A'. (Ver Tabla No. 4).

En lo que respecta a las conductas inadecuadas, nunca se

APLICACION DE IMITACION																
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 3				ASISTENTE EDUCATIVA 4			
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS	
	SI	PC	--SI	--PC	SI	PC	--SI	--PC	SI	PC	--SI	--PC	SI	PC	--SI	--PC
A	0.41	0.33	0	0	1.05	0.74	0	0	0.24	0.16	0	0	1.44	1.99	0	0
	0.74		0		1.79		0		0.40		0		3.43		0	
B	2.99	0.24	0	0	3.99	1.91	0	0	4.91	1.99	0	0	2.66	4.58	0	0
	3.23		0		5.90		0		6.90		0		7.24		0	
B'	1.99	1.99	0	0	4.99	6.91	0	0	3.99	3.74	0	0	0.91	2.16	0	0
	3.98		0		11.90		0		7.73		0		3.07		0	
A'	13.24	4.49	0	0	12.08	13.08	0	0	2.24	4.74	0	0	0.24	4.99	0	0
	17.73		0		25.16		0		6.98		0		5.23		0	

TABLA No. 3. PORCENTAJES PROMEDIO DE LA APLICACION DE LA IMITACION.

SI = SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
 PC = PARTICIPACION COOPERATIVA
 --SI = NO SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
 --PC = NO PARTICIPACION COOPERATIVA

observó la aplicación de esta técnica durante las 4 fases experimentales. (Ver Tabla No. 4).

A. E. No. 2.

La aplicación del moldeamiento para la conducta de seguimiento de instrucciones fue de cero en la fase A, con porcentajes promedio de 3.66 en la fase B, 7.58 en la fase B', y 17.82 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, fue de cero en la fase A, 1.08 en la fase B, 4.71 en la fase B', y 4.49 en la fase A'. Significa que para ambas conductas adecuadas, el moldeamiento se utilizó un porcentaje promedio total de cero en la fase A, 4.74 en la fase B, 12.29 en la fase B', y 22.31 en la fase A'. (Ver Tabla No. 4).

A lo largo de las fases experimentales, se observaron cero ocurrencias de la aplicación del moldeamiento para las conductas inadecuadas. (Ver Tabla No. 4).

A. E. No. 3.

El uso del moldeamiento para la conducta de seguimiento de instrucciones fue de cero en la fase A, con porcentajes promedio de 9.48 en la fase B, 12.74 en la fase B', y 6.32 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, fue de cero en la fase A, cero en la fase B, 13.08 en la fase B', y 12.33 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, la aplicación de la técnica registró cero ocurrencias en la fase A, con porcentajes promedio totales de 9.48 en la fase B, 25.82 en la fase B', y 18.65 en la fase A'. (Ver Tabla No. 4).

Esta técnica no fue aplicada para las conductas inadecuadas a lo largo de las fases experimentales. (Ver Tabla No. 4).

A. E. No. 4.

Esta Asistente fue la única que presentó la aplicación del moldeamiento en la fase A (Línea Base). Para la conducta de

APLICACION DEL MOLDEAMIENTO.																	
P A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		
	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.11	0.27	0	0
	0		0		0		0		0		0		0.38		0		
B	2.58	0.16	0	0	3.66	1.08	0	0	9.48	0	0	0	14.83	3.99	0	0	
	2.74		0		4.74		0		9.48		0		18.82		0		
C	1.83	1.83	0	0	7.58	4.74	0	0	12.74	13.08	0	0	21.08	6.91	0	0	
	3.66		0		12.29		0		25.82		0		27.99		0		
D	21.33	1.81	0	0	17.82	4.49	0	0	8.32	12.33	0	0	6.49	10.18	0	0	
	23.24		0		22.31		0		18.65		0		16.77		0		

TAELA No. 4 PORCENTAJES PROMEDIO DE LA APLICACION DEL MOLDEAMIENTO

SI = SEG. DE INSTRUCC.
 PC = PARTIC. COOPERAT.
 SI = NO SEG. DE INSTRUCC.
 PC = NO PARTIC. COOPERAT

seguimiento de instrucciones, obtuvo un porcentaje promedio de 0.11 en la fase A, 14.83 en la fase B, 21.08 en la fase B', y 6.49 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 0.27 en la fase A, 3.99 en la fase B, 6.91 en la fase B', y 10.28 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, la técnica se utilizó un porcentaje promedio total de 0.38 en la fase A, 18.82 en la fase B, 27.99 en la fase B', y 16.77 en la fase A'. (Ver Tabla No. 4).

5.2.4. TECNICA DE EXTINCION.

A. E. No. 1.

Para la conducta de seguimiento de instrucciones, la extinción fue utilizada un porcentaje promedio de 10.66 en la fase A, 1.91 en la fase B, 1.16 en la fase B', y cero en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 5.66 en la fase A, 0.16 en la fase B, 0.24 en la fase B', y cero en la fase A'. Significa que para ambas conductas adecuadas, la extinción se aplicó un porcentaje promedio total de 16.32 en la fase A, 2.07 en la fase B, 1.40 en la fase B', y cero en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, la técnica de extinción se aplicó un porcentaje promedio de 1.08 en la fase A, 0.91 en la fase B, 0.83 en la fase B', y 0.25 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, 1.66 en la fase A, 1.58 en la fase B, 4.41 en la fase B', y 1.16 en la fase A'. Quiere decir que para ambas conductas inadecuadas, la técnica de extinción se aplicó un porcentaje promedio total de 2.74 en la fase A, 2.49 en la fase B, 5.24 en la fase B', y 1.41 en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

A. E. No. 2.

El uso de la extinción para la conducta de seguimiento de instrucciones registró un porcentaje promedio de 20.82 en la fase A, 3.99 en la fase B, 0.58 en la fase B', y 0.24 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa fue de

3.37 en la fase A, 0.41 en la fase B, cero en la fase B', y cero en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, la extinción se utilizó un porcentaje promedio total de 24.19 en la fase A, 4.40 en la fase B, 0.58 en la fase B', y 0.24 en fase A'. (Ver Tabla No. 5).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, la extinción se utilizó un porcentaje promedio de 2.01 en la fase A, 2.84 en la fase B, 1.24 en la fase B', y 0.74 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, fue de 0.26 en la fase A, 1.16 en la fase B, 1.74 en la fase B', y 0.74 en la fase A'. Esto es que para ambas conductas inadecuadas, la técnica se utilizó un porcentaje promedio de 2.27 en la fase A, 3.99 en la fase B, 2.98 en la fase B', y 1.48 en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

A. E. No. 3.

La extinción se utilizó, para la conducta de seguimiento de instrucciones, un porcentaje promedio de 9.24 en la fase A, 2.08 en la fase B, 0.83 en la fase B', y 0.33 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 9.83 en la fase A, 0.33 en la fase B, 1.49 en la fase B', y 0.08 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, la extinción se utilizó un porcentaje promedio total de 19.07 en la fase A, 2.41 en la fase B, 2.32 en la fase B', y 0.41 en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, la técnica de extinción se aplicó un porcentaje promedio de cero en la fase A, 3.41 en la fase B, 8.99 en la fase B', y 1.74 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, fue de 0.16 en la fase A, 0.50 en la fase B, 2.74 en la fase B', y 3.16 en la fase A'. Significa que para ambas conductas inadecuadas, esta técnica se utilizó un porcentaje promedio total de 0.16 en la fase A, 3.91 en la fase B, 11.73 en la fase B', y 4.90 en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

A. E. No. 4.

Para la conducta de seguimiento de instrucciones, la extinción se utilizó un porcentaje promedio de 16.96 en la fase A, 3.74 en la fase B, 0.83 en la fase B', y 0.16 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, 7.88 en la fase A, 2.16 en la fase B, 0.91 en la fase B', y 0.16 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, la extinción se utilizó un porcentaje promedio total de 24.84 en la fase A, 5.90 en la fase B, 1.74 en la fase B', y 0.32 en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, la técnica de extinción se aplicó un porcentaje promedio de 0.44 en la fase A, 6.58 en la fase B, 8.16 en la fase B', y 3.25 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, 0.22 en la fase A, 0.49 en la fase B, 1.41 en la fase B', y 3.33 en la fase A'. Lo anterior nos reporta un porcentaje promedio total para las conductas inadecuadas de 0.66 en la fase A, 7.07 en la fase B, 9.57 en la fase B', y 6.58 en la fase A'. (Ver Tabla No. 5).

5.2.5. TECNICA DE TIEMPO FUERA.

A. E. No. 1.

En lo que respecta a ambas conductas adecuadas (seguimiento de instrucciones y participación cooperativa), se registraron cero ocurrencias de la aplicación de esta técnica a lo largo de las fases experimentales. (Ver Tabla No. 6).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, se registraron cero ocurrencias en las fases A, B, B', con un porcentaje promedio de 0.08 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa se registraron cero ocurrencias en todas las fases experimentales. Significa que esta técnica se aplicó a las conductas inadecuadas un porcentaje promedio de 0.08 únicamente en la fase A', con cero ocurrencias en las fases A, B, y B'. (Ver Tabla No. 6).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

APLICACION DE LA EXTINCION																
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2			
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS	
	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC
A	10.66	5.66	1.08	1.66	20.82	3.37	2.01	0.26	9.24	9.83	0	0.16	16.90	7.88	0.44	0.22
	16.32		2.74		24.19		2.27		19.07		0.16		24.84		0.08	
B	1.91	0.16	0.91	1.58	3.99	0.41	2.83	1.16	2.08	0.33	3.41	0.50	3.74	2.16	6.58	0.49
	2.07		2.49		4.40		3.99		2.41		3.91		5.90		7.07	
B'	1.16	0.24	0.83	4.41	0.58	0	1.24	1.74	0.83	1.49	8.99	2.74	0.83	0.91	8.16	1.41
	1.40		5.24		0.58		2.98		2.32		11.73		1.74		9.57	
A'	0	0	0.25	1.16	0.24	0	0.74	0.74	0.33	0.08	1.74	3.16	0.16	0.16	3.16	3.33
	0		1.41		0.24		1.48		0.41		4.90		0.32		6.33	

TAULA No. 5 PORCENTAJES PROMEDIO DE LA APLICACION DE LA EXTINCION

SI = SEG. DE INSTRUCC.
 PC = PARTIC. COOPERAT.
 SI = NO SEG. DE INSTRUCC.
 PC = NO PARTIC. COOPERAT.

A. E. No. 2.

En lo que respecta a las conductas adecuadas, se registraron cero ocurrencias de la aplicación de la técnica de tiempo fuera en todas las fases experimentales. (Ver Tabla No. 4).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, el tiempo fuera se aplicó un porcentaje promedio de 0.04 en la fase A, 0.33 en la fase B, 0.16 en la fase B', y 0.41 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa se registraron cero ocurrencias en la fase A, con un porcentaje promedio de 0.08 en la fase B, cero ocurrencias en la fase B', y cero ocurrencias en la fase A'. Para las conductas inadecuadas, la técnica de tiempo fuera se aplicó un porcentaje promedio de 0.04 en la fase A, 0.41 en la fase B, 0.16 en la fase B', y 0.41 en la fase A'. (Ver Tabla No. 6).

A. E. No. 3.

En lo que respecta a las conductas adecuadas, se registraron cero ocurrencias de la aplicación del tiempo fuera en todas las fases experimentales. (Ver Tabla No. 6).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, se registraron cero ocurrencias del uso de esta técnica en todas las fases experimentales. Para la conducta de no-participación cooperativa se registraron cero ocurrencias en las fases A, B y B', y un porcentaje promedio de 0.08 en la fase A'. Para las conductas inadecuadas, la técnica se aplicó en un porcentaje promedio total de cero en las fases A, B y B', y 0.08 en la fase A'. (Ver Tabla No. 6).

A. E. No. 4.

Para las conductas adecuadas se registraron cero ocurrencias del uso de esta técnica en todas las fases experimentales. (Ver Tabla No. 6).

Para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, la técnica de tiempo fuera se aplicó un porcentaje promedio de

cero en la fase A, 0.08 en la fase B, 0.08 en la fase B', y 0.24 en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa, cero en la fase A, 0.08 en la fase B, 0.33 en la fase B', y 0.08 en la fase A'. Lo cual significa para las conductas inadecuadas, un porcentaje promedio total de aplicación del tiempo fuera de cero en la fase A, 0.16 en la fase B, 0.41 en la fase B', y 0.24 en la fase A'. (Ver Tabla No. 6).

5.2.6. TECNICA DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS.

A. E. No. 1.

Con la aplicación de esta técnica se reforzaba diferencialmente cualquier conducta incompatible con las inadecuadas, por lo que el uso de ésta para la conducta de seguimiento de instrucciones registró un promedio de cero en la fase A, cero en la fase B, 0.49 en la fase B', y 0.33 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, cero en la fase A, cero en la fase B, 2.49 en la fase B', y 0.33 en la fase A'. Para las conductas adecuadas esta técnica registró porcentajes promedio totales de cero en las fases A y B, 2.98 en la fase B', y 0.66 en la fase A'. (Ver Tabla No. 7).

A. E. No. 2.

La utilización de esta técnica para la conducta de seguimiento de instrucciones registró porcentajes promedio de cero en la fase A, 0.16 en la fase B, 1.74 en la fase B', y 0.91 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, cero en la fase A, 0.08 en la fase B, 0.49 en la fase B', y 0.16 en la fase A'. Por lo cual, la aplicación del RDO para las conductas adecuadas registró porcentajes promedio totales de cero en la fase A, 0.24 en la fase B, 2.23 en la fase B', y 1.07 en la fase A'. (Ver Tabla No. 7).

APLICACION DEL TIEMPO-FUERA																
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 3				ASISTENTE EDUCATIVA 4			
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS	
	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC
A	0	0	0	0	0	0	0.04	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0		0		0		0.04		0		0		0		0	
B	0	0	0	0	0	0	0.33	0.08	0	0	0	0	0	0	0.08	0.08
	0		0		0		0.41		0		0		0		0.16	
B'	0	0	0	0	0	0	0.16	0	0	0	0	0	0	0	0.08	0.33
	0		0		0		0.16		0		0		0		0.41	
A'	0	0	0.08	0	0	0	0.41	0	0	0	0	0.08	0	0	0.16	0.08
	0		0.08		0		0.41		0		0.08		0		0.24	

TABLA No. 5. PORCENTAJES PROMEDIO DE LA APLICACION DEL TIEMPO-FUERA.

S I = SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
 P C = PARTICIPACION COOPERATIVA
 S I = NO SEGUIMIENTO DE INSTRUCC.
 P C = NO PARTICIPACION COOPERATIVA

A. E. No. 3.

Para la conducta de seguimiento de instrucciones, la técnica de RDO se aplicó con porcentajes promedio de cero en la fase A, 0.91 en la fase B, 2.24 en la fase B', y 1.16 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, cero en las fases A y B, 2.41 en la fase B', y 0.83 en la fase A'. Significa que para las conductas adecuadas, la técnica de RDO se aplicó en porcentajes promedio totales de cero en la fase A, 0.91 en la fase B, 4.65 en la fase B', y 1.99 en la fase A'. (Ver Tabla No. 7).

A. E. No. 4.

Para la conducta de seguimiento de instrucciones, la técnica de RDO se aplicó en porcentajes promedio de cero en la fase A, 1.66 en la fase B, 5.58 en la fase B', y 3.07 en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, cero en la fase A, 0.66 en la fase B, 0.83 en la fase B', y 2.24 en la fase A'. Para ambas conductas adecuadas, dicha técnica se aplicó en porcentajes promedio totales de cero en la fase A, 2.32 en la fase B, 6.41 en la fase B', y 5.31 en la fase A'.

5.2.7. USO ADECUADO DE LAS TECNICAS DE REFORZAMIENTO Y EXTINCIÓN.

A continuación se describirá la aplicación adecuada de las técnicas de reforzamiento positivo y extinción por parte de las Asistentes Educativas, en relación a las conductas adecuadas e inadecuadas de los niños, respectivamente.

Los porcentajes que se mencionarán se obtuvieron con base en los porcentajes promedio de aplicación de estas técnicas tanto para las conductas adecuadas e inadecuadas, obteniéndose el porcentaje correspondiente únicamente a la aplicación correcta de ambas técnicas en relación a la aplicación inadecuada. Es decir, el reforzamiento positivo se aplicaba adecuadamente cuando era dirigido a las conductas adecuadas de los niños, en tanto la extinción se usaba adecuadamente para las conductas inadecuadas. Se indicarán

APLICACION DEL REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS.																
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 3				ASISTENTE EDUCATIVA 4			
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS	
	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC	SI	PC
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0		0		0		0		0		0		0		0	
B	0	0	0	0	0.16	0.08	0	0	0.91	0	0	0	1.66	0.66	0	0
	0		0		0.24		0		0.91		0		2.32		0	
B'	0.49	2.49	0	0	1.74	0.49	0	0	2.24	2.41	0	0	5.58	0.83	0	0
	2.98		0		2.23		0		4.65		0		6.41		0	
A'	0.33	0.33	0	0	0.91	0.16	0	0	1.16	0.83	0	0	3.07	2.24	0	0
	0.66		0		1.07		0		1.99		0		5.31		0	

TABLA No. 7. PORCENTAJES PROMEDIO DE LA APLICACION DEL REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS.

S I = SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

P C = PARTICIPACION COOPERATIVA

P' C = NO PARTICIPACION COOPERATIVA

S' I = NO SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

los porcentajes de aplicación correcta respecto al porcentaje total de aplicación de tales técnicas para las modalidades conductuales por parte de los niños.

A. E. No. 1.

El uso adecuado del reforzamiento positivo para la conducta de seguimiento de instrucciones fue de 29.75% en la fase A, 96.57% en la fase B, 98.66% en la fase B', y 99.63% en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa fue de 65.27% en la fase A, 87.05 en la fase B, 96.42% en la fase B', y 99.65% en la fase A'. La aplicación adecuada de esta técnica para las conductas adecuadas fue de 56.12% en la fase A, 93.60% en la fase B, 97.24% en la fase B', y 99.64% en la fase A'. (Ver Tabla No. 8 y Gráficas 1, 2 y 3).

El uso adecuado de la extinción para la conducta de no-seguimiento de instrucciones fue de 9.20% en la fase A, 32.26% en la fase B, 41.70 en la fase B', y 100% en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa fue de 22.68% en la fase A, 90.80% en la fase B, 94.83% en la fase B', y 100% en la fase A'. Para las conductas inadecuadas, la extinción se aplicó adecuadamente un 14.37% en la fase A, 54.60% en la fase B, 78.91% en la fase B', y 100% en la fase A'. (Ver Tabla No. 9 y Gráficas 4, 5 y 6).

A. E. No. 2.

El uso adecuado del reforzamiento positivo para la conducta de seguimiento de instrucciones fue de 25.17% en la fase A, 80.31% en la fase B, 95.55% en la fase B', y 96.59% en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa fue de 69.55% en la fase A, 95.59 en la fase B, 96.26 en la fase B', y 99.04% en la fase A'. El uso adecuado de esta técnica para las conductas adecuadas fue de 28.28% en la fase A, 85.96% en la fase B, 95.94% en la fase B', y 98.24% en la fase A'. (Ver Tabla No. 8 y Gráficas 1, 2 y 3).

El uso adecuado de la extinción para la conducta de no-seguimiento de instrucciones, fue de 8.80% en la fase A,

41.49% en la fase B, 68.13% en la fase B', y 75.51% en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa fue de 7.16% en la fase A, 73.88% en la fase B, 100 en la fase B', y 100% en la fase A'. La aplicación adecuada de esta técnica para las conductas inadecuadas fue de 8.57% en la fase A, 47.55% en la fase B, 83.70% en la fase B', y 86.04% en la fase A'. (Ver Tabla No. 9 y Gráficas 4, 5 y 6).

A. E. No. 3.

El uso adecuado del reforzamiento positivo para la conducta de seguimiento de instrucciones fue de 33.67% en la fase A, 94.05% en la fase B, 98.01% en la fase B', y 99.44% en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa fue de 53.04% en la fase A, 97.14% en la fase B, 99.68% en la fase B', y 98.77% en la fase A'. Para las conductas adecuadas, la aplicación correcta de esta técnica fue de 44.94% en la fase A, 94.80% en la fase B, 98.78% en la fase B', y 99.00% en la fase A'. (Ver Tabla No. 8 y Gráficas 1, 2 y 3).

La aplicación correcta de la extinción para la conducta de no-seguimiento de instrucciones fue de 0% en la fase A, 62.11% en la fase B, 91.55% en la fase B', y 84.05% en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa fue de 1.60% en la fase A, 60.24% en la fase B, 64.78% en la fase B', y 97.53% en la fase A'. La aplicación adecuada de esta técnica para las conductas inadecuadas fue de 0.83% en la fase A, 61.87% en la fase B, 83.48% en la fase B', y 92.27% en la fase A'. (Ver Tabla No. 9 y Gráficas 4, 5 y 6).

A. E. No. 4.

La aplicación adecuada del reforzamiento positivo para la conducta de seguimiento de instrucciones fue de 15.62% en la fase A, 92.50% en la fase B, 98.02% en la fase B', y 94.54% en la fase A'. Para la conducta de participación cooperativa, fue de 45.63% en la fase A, 99.49% en la fase B, 99.39% en la fase B', y 97.04% en la fase A'. Para las conductas adecuadas, el uso adecuado de esta técnica fue de 27.98% en

la fase A, 94.80% en la fase B, 98.55% en la fase B', y 95.92% en la fase A'. (Ver Tabla No. 8 y Gráficas 1, 2 y 3).

El uso adecuado de la extinción para la conducta de no-seguimiento de instrucciones fue de 2.53% en la fase A, 63.76% en la fase B, 90.76% en la fase B', y 95.31% en la fase A'. Para la conducta de no-participación cooperativa fue de 2.72% en la fase A, 18.49% en la fase B, 60.76% en la fase B', y 95.42% en la fase A'. Para las conductas inadecuadas, la extinción se aplicó en forma correcta en porcentajes de 2.59% en la fase A, 54.51% en la fase B, 84.62% en la fase B', y 95.36% en la fase A'. (Ver Tabla No. 9 y Gráficas 4, 5 y 6).

USO ADECUADO DEL REFORZAMIENTO POSITIVO																
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2			
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS	
	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC
A	29.75	65.27	-	-	25.17	69.55	-	-	33.67	53.04	-	-	15.62	45.63	-	-
	56.12		-		28.28		-		44.94		-		27.98		-	
B	96.57	87.05	-	-	80.31	95.59	-	-	94.05	97.14	-	-	92.50	99.49	-	-
	93.60		-		85.96		-		94.80		-		94.80		-	
B'	98.66	96.42	-	-	95.55	96.26	-	-	98.01	99.68	-	-	98.02	99.39	-	-
	97.24		-		95.94		-		98.78		-		98.55		-	
A'	99.63	99.65	-	-	96.59	99.04	-	-	99.44	98.77	-	-	94.54	97.04	-	-
	99.64		-		98.24		-		99.00		-		95.92		-	

TARLA NO. 8 .PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TÉCNICA DE REFORZAMIENTO POSITIVO .

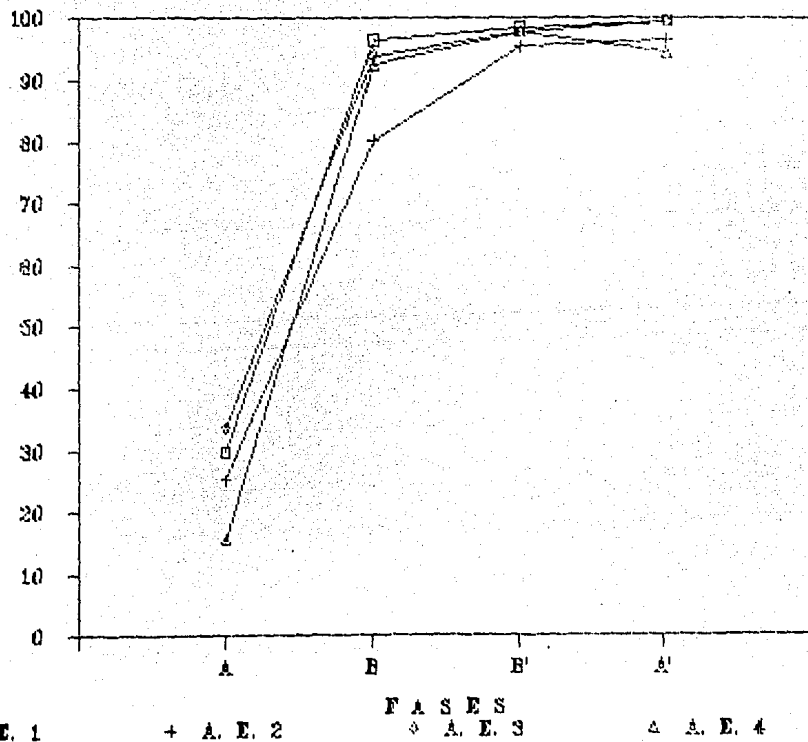
S I = SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
 P C = PARTICIPACION COOPERATIVA
 S I = NO SEGUIMIENTO DE INSTRUCCION
 P C = NO PARTICIPACION COOPERATIVA

USO ADECUADO DE LA EXTINCION																	
F A S E	ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				ASISTENTE EDUCATIVA 1				ASISTENTE EDUCATIVA 2				
	CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		CONDUCTAS ADECUADAS		CONDUCTAS INADECUADAS		
	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	SI	PC	-- SI	-- PC	
A	-	-	9.20	22.68	-	-	8.80	7.16	-	-	0	1.60	-	-	2.53	2.72	
	-		14.37		-		8.57		-		0.83		-		2.59		
B	-	-	32.26	90.80	-	-	41.49	73.88	-	-	62.11	60.24	-	-	63.76	18.49	
	-		54.60		-		47.65		-		61.87		-		54.51		
E'	-	-	41.70	94.83	-	-	68.13	100	-	-	91.55	64.78	-	-	90.76	60.76	
	-		78.91		-		83.70		-		83.48		-		84.62		
A'	-	-	100	100	-	-	75.51	100	-	-	84.05	97.53	-	-	95.31	95.42	
	-		100		-		86.04		-		92.27		-		95.36		

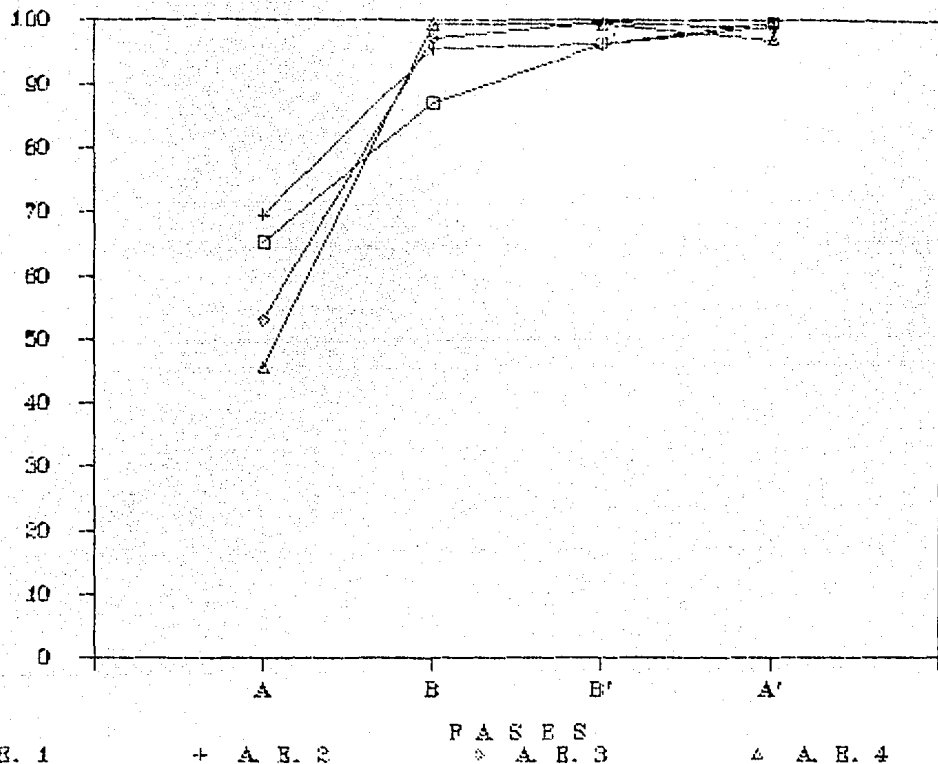
TARLA NO. 9 .PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE EXTINCION.

S I = SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
 P C = PARTICIPACION COOPERATIVA
 S'I = NO SEGUIMIENTO DE INSTRUCC.
 P'C = NO PARTICIPACION COOPERAT.

% DEL USO ADECUADO

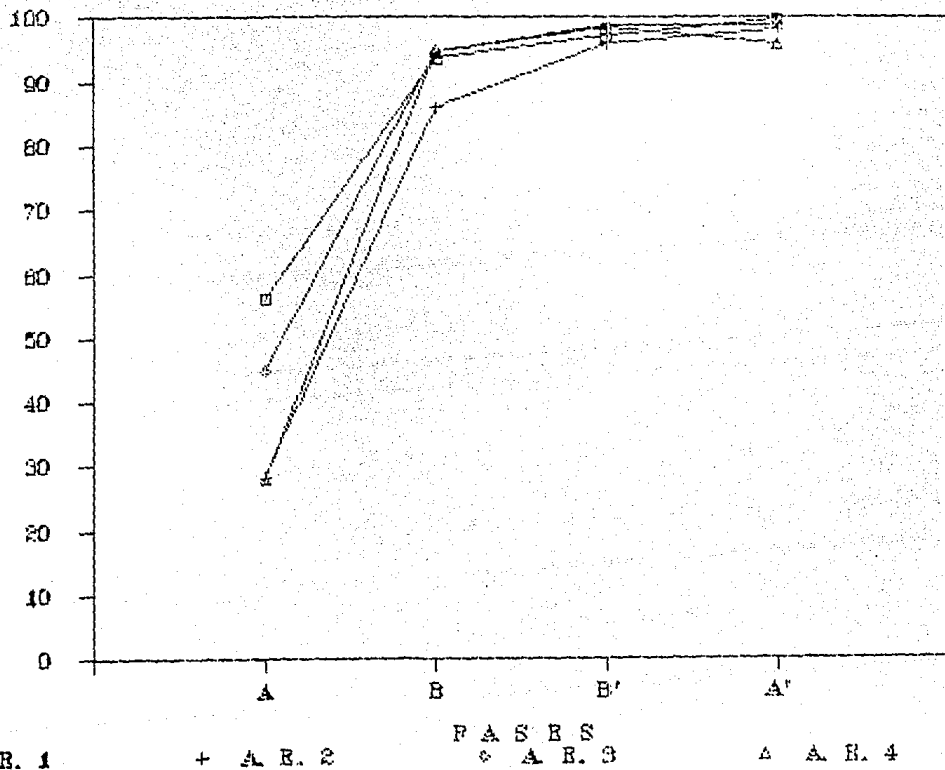


GRAFICA 1. PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE REFORZAMIENTO POSITIVO PARA LA CONDUCTA SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

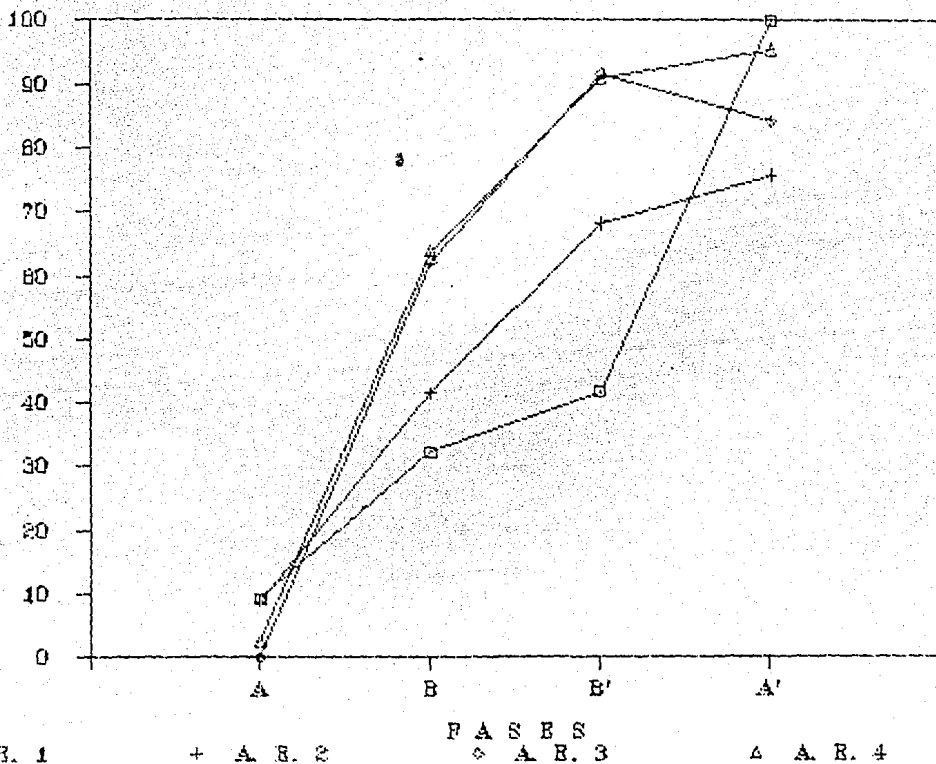


GRAFICA 2. PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE REFORZAMIENTO POSITIVO PARA LA CONDUCTA PARTICIPACION COOPERATIVA

% DEL USO ADECUADO

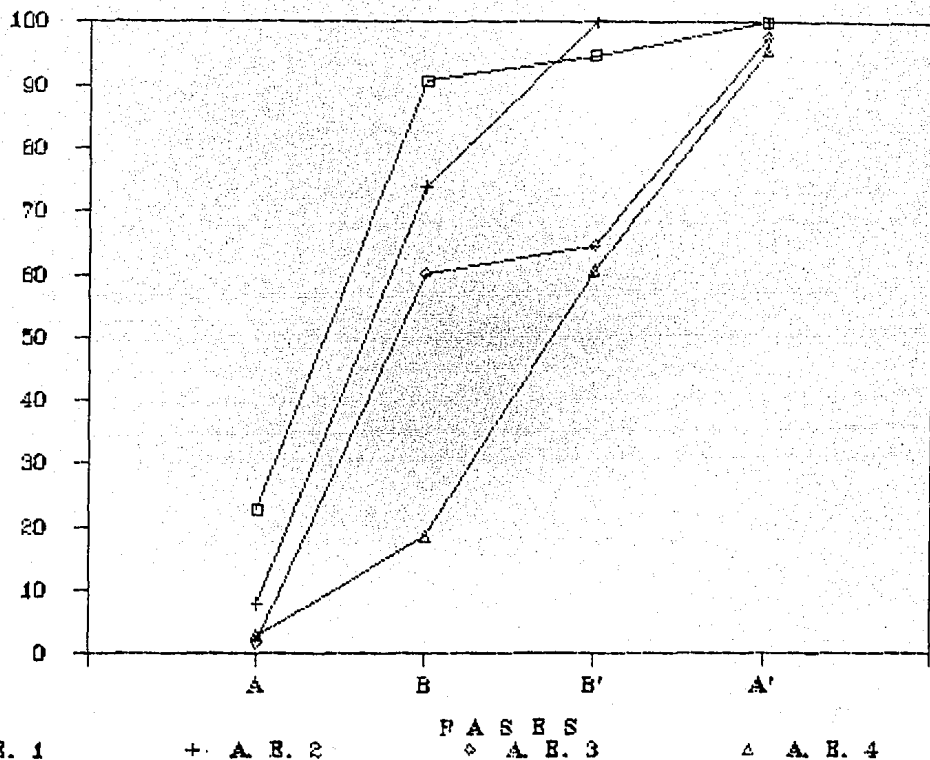


GRAFICA 3. PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE REFORZAMIENTO POSITIVO PARA LAS CONDUCTAS ADECUADAS.



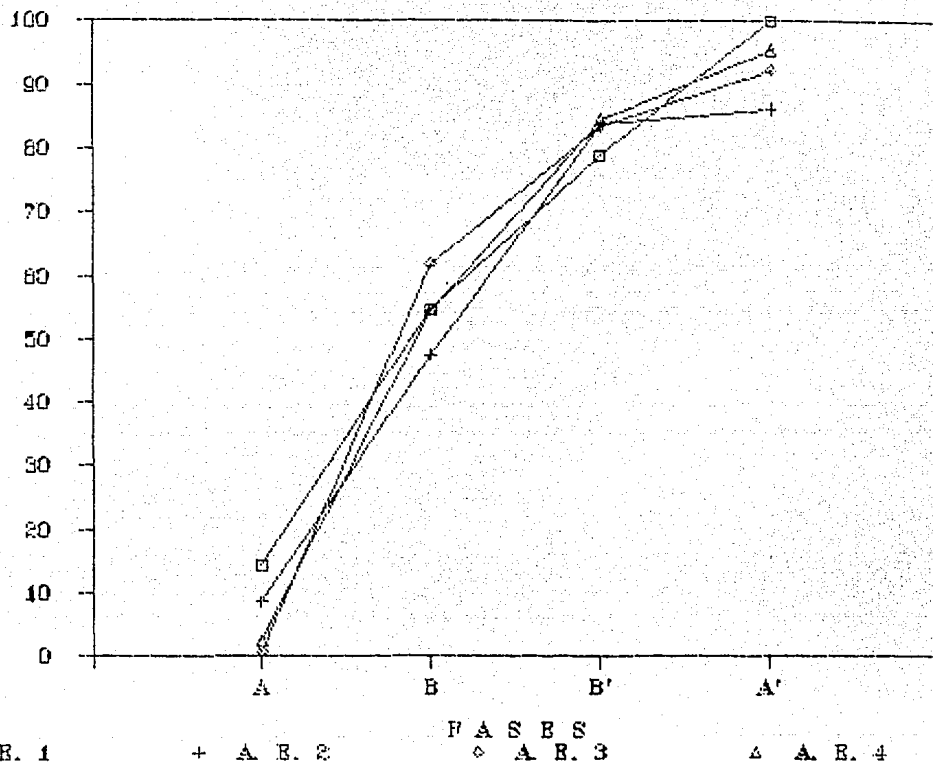
GRAFICA 4. PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE EXTINCION PARA LA CONDUCTA NO -SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

% DEL USO ADECUADO



GRAFICA 5. PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE EXTINCION PARA LA CONDUCTA NO - PARTICIPACION COOPERATIVA.

% DEL USO ADECUADO



GRAPICA 6. PORCENTAJES DEL USO ADECUADO DE LA TECNICA DE EXTINCION PARA LAS CONDUCTAS INADECUADAS.

6. DISCUSION.

6.1. CUESTIONARIOS PRETEST, POSTEST Y RETEST.

Durante las tres evaluaciones respecto a la aplicación del cuestionario de aprovechamiento a las Asistentes Educativas, se observa que en las calificaciones del Pretest obtuvieron un promedio de 50.50% en cuanto a los conocimientos teóricos del programa de entrenamiento, porcentaje que aumentó a 86.50% en la aplicación del Posttest, una vez que recibieron el entrenamiento sobre las técnicas conductuales. Este promedio decrementó en el Retest a 81.25%, sin embargo, también quiere decir que aun conservaban los conocimientos teóricos durante la última etapa de la investigación.

Se considera que la diferencia entre las calificaciones obtenidas en el pretest, en el Posttest y en el Retest por parte de las Asistentes Educativas, no es alta, ya que los conocimientos teóricos adquiridos durante el entrenamiento se estuvieron retroalimentando constantemente durante la fase de entrenamiento con retroalimentación y elogios (Fase B, 10 sesiones), además de la fase en la cual únicamente se otorgaban retroalimentación y elogios (Fase B', 10 sesiones). Esto es, que durante 20 sesiones (1 mes), cada Asistente estuvo llevando un periodo de retroalimentación, el cual implicaba recordar los aspectos teóricos de las técnicas de Modificación Conductual, razón por la cual el nivel de conocimiento se mantuvo arriba del 80% en las dos evaluaciones posteriores al Pretest.

En lo que respecta a los porcentajes de aciertos obtenidos en el Pretest, se observa que de alguna manera las Asistentes contaban con cierto conocimiento empírico, debido probablemente a su ejercicio práctico con sus respectivos grupos, ya que obtuvieron en promedio 50%. También puede deberse a la elección azarosa de la respuesta correcta en algunos reactivos, especialmente los relacionados con el reforzamiento positivo, reforzamiento social, uso de reforzadores, imitación y moldeamiento.

6.2. TECNICA DE REFORZAMIENTO.

Se observa que la aplicación de la técnica de reforzamiento positivo, por parte de las A.E. 1 y 2 para las conductas adecuadas de los niños, se incrementó a partir de la fase de entrenamiento (Fase B), respecto a los niveles de la Línea Base. En cuanto se inicia la fase B' (únicamente retroalimentación y elogios), incrementa de nuevo su ejecución, sin embargo, es notable que durante la última fase (regreso a las condiciones de línea base, fase A'), se detectan sus niveles más altos del uso de esta técnica.

La A.E. 3 reportó un considerable incremento en el uso del reforzamiento positivo para las conductas adecuadas del niño durante la fase de entrenamiento, en relación a su porcentaje de línea base, dicho nivel incrementa aun más en la fase de retroalimentación y elogios, observándose un decremento en la última fase, sin llegar a los niveles iniciales de línea base. Este decremento en su ejecución se atribuye a la existencia de problemas personales entre las compañeras de la sala (Lactantes A, B y C), quienes fungieron como obstaculizadoras del buen desempeño que la Asistente estaba realizando en las fases B y B'. Estos problemas personales surgieron por recelo de las compañeras, mucho mayores que ella, al observar su cambio de actitud hacia los niños, puesto que ello suponía para ellas el tener que realizar lo mismo; y dado que implicaba cierto "trabajo extra", empezaron a reprobar la ejecución de la Asistente. Por otra parte, dichas compañeras le comentaban a la asistente su desacuerdo al hecho de que una persona más joven les enseñara cómo mejorar su trabajo con los niños.

En lo que respecta a la A. E. 4, se observó un gran incremento en la aplicación de la técnica de reforzamiento para las conductas adecuadas de los niños durante la fase de entrenamiento, sin embargo, este nivel fue decreciendo hacia las fases B' y A'. Lo anterior se debió a que dicha

Asistente fue la única que compartió la responsabilidad del grupo con una Educadora, quien en numerosas ocasiones se encargaba de otorgar las consecuencias positivas para la conducta de su grupo, por lo cual la Asistente muchas veces se mantenía al margen. Por otro lado, se observó que la Educadora de este grupo (Preescolar 2 y 3) imitaba las ejecuciones de su Asistente al aplicar el reforzamiento positivo.

En lo que respecta a la atención social que las cuatro Asistentes prestaban a las conductas inadecuadas de los niños, se observó que en general, mostraron niveles de decremento graduales conforme se avanzaba hacia las fases experimentales, llegando a la última fase (Fase A') donde las ocurrencias de esta categoría eran esporádicas.

6.3. TÉCNICA DE IMITACION.

El uso de esta técnica para las conductas adecuadas de los niños, por parte de la A.E. 1 se vio gradualmente incrementada a partir de la 6a. sesión de la fase de entrenamiento, en la cual fue abarcada teóricamente. Su nivel de ejecución se mantuvo un tanto estable en la fase B', para finalmente incrementar en la fase A', en la cual se le encontró muy motivada en la aplicación de las técnicas, puesto que le estaban proporcionando grandes beneficios en cuanto al desarrollo de su grupo (Lactantes A, B y C), ya que los niños mostraban adelantos en sus conductas de autocuidado (control de esfínteres).

En lo que respecta a la A.E. 2, se observó que la aplicación de la técnica de imitación para las conductas adecuadas de los niños fue aumentando gradualmente a partir de la fase de entrenamiento, incrementando más en la fase B' y aun más en la fase A'. Esto se debió a que el uso de esta técnica le reportó el ahorro de esfuerzos para enseñar y mantener en su grupo (Maternales A, B y C), las conductas de autocuidado propias del nivel como control de esfínteres y alimentación,

así como conductas educativas, como cantos, rimas, expresión corporal.

Para la A.E. 3, la aplicación de la técnica de imitación para las conductas adecuadas se vio incrementada durante la fase del entrenamiento, sin embargo su nivel decreció un poco en la fase B', para luego disminuir en la fase A' casi al mismo nivel de la línea base. Esto se debió en gran parte de los problemas interpersonales ya referidos.

La A.E. 4 fue la única que presentó la aplicación empírica de esta técnica durante la línea base, observándose un incremento en su nivel de ejecución en la fase de entrenamiento, para luego decrementar en la fase de retroalimentación y elogios (Fase B'). Sin embargo, su nivel de nuevo incrementa en la fase A'. Esto se debió a la intervención de la Educadora del grupo, que así mantenía a la Asistente al margen.

6.4. TECNICA DE MOLDEAMIENTO.

La A.E. 1 inició la aplicación de este procedimiento hasta que fue abarcado teóricamente a partir de la 7a. sesión de entrenamiento, su nivel de ejecución se incrementó un tanto en la fase de retroalimentación y elogios (Fase B'), para luego aumentar considerablemente en la última fase (Fase A'), cuando se observó creatividad por parte de ella al establecer conductas nuevas a su grupo a través de esta técnica.

Del mismo modo se observó lo anterior en la A. E. 2, en la cual la creatividad implicó la enseñanza de conductas de autocuidado a los niños de su grupo, así como actividades pedagógicas.

En cuanto a la A.E. 3, dicha técnica fue utilizada a partir de la 7a. sesión de la fase de entrenamiento, y su nivel de ejecución incrementó notablemente en la fase de retroalimentación y elogios (Fase B'), para luego descender un poco en la última fase experimental (Fase A'). La

creatividad de esta Asistente se hizo notar en la enseñanza de conductas de autocuidado en los niños del nivel Lactantes B y C, ya que por medio del moldeamiento estableció la conducta de comer solos, así como actividades pedagógicas: les enseñó a los niños a garabatear con crayolas, a construir modelos con bloques de madera, a atender a un cuento, levantar el material utilizado.

Aunque la A.E. 4 fue la única en utilizar el moldeamiento en la línea base, su porcentaje promedio era muy bajo, pero se vio incrementado en la fase de entrenamiento y aun más en la fase de retroalimentación y elogios, para descender en la última fase experimental. La creatividad de esta Asistente en la aplicación de esta técnica se observó en el establecimiento de la conducta de cepillarse los dientes a su grupo de niños Preescolares, así como establecer la conducta de comer por sí solos a los menores que anteriormente requerían de la ayuda física de la Educadora o de la Asistente.

6.5. TECNICA DE EXTINCION.

En general, las cuatro Asistentes Educativas mostraron un mismo patrón de mejoría en la tendencia tradicional de extinguir conductas adecuadas en los niños, puesto que por ejemplo, se observó que en la línea base, no prestaban atención a dichas conductas, pero conforme avanzaron hacia las fases experimentales fueron decreciendo gradualmente los niveles de extinción. En general, esto correspondió al establecimiento de niveles adecuados de aplicación de procedimientos de reforzamiento para las conductas adecuadas, pudiéndose mencionar que en la presente investigación, la extinción de las conductas adecuadas dejó de representar un marco tradicional en la interacción asistente-niños, a lo largo de las fases experimentales, siendo sustituida por el reforzamiento.

En lo concerniente a la aplicación de la extinción para las conductas inadecuadas, se observó por ejemplo, que la A.E. 1

mantenía un nivel de ejecución medio en las fases A y B, nivel que se vio incrementado al doble en la fase B', para luego disminuir en la fase A'. Es de notarse que esta disminución tuvo correspondencia con un decremento en las conductas inadecuadas de los niños de su grupo, como berrinches, lloriqueos, aislamientos.

La A.E. 2 mantenía un nivel medio en la aplicación de la extinción para las conductas inadecuadas durante la fase A, mismo que incrementó un poco en la fase B, para luego disminuir en la fase B', y finalmente, seguir decrementando en la fase A'. Esta Asistente se caracterizó por mantener en un nivel alto el uso de la extinción para las conductas adecuadas, sin embargo, conforme hizo uso del reforzamiento para esta categoría conductual, las conductas inadecuadas de los niños se vieron decrementadas.

La A.E. 3 utilizaba muy esporádicamente la extinción para las conductas inadecuadas durante la fase A (2 ocurrencias a lo largo de 10 sesiones). Conforme disminuye su nivel de reforzamiento a las conductas inadecuadas, va utilizando más la extinción, a partir de la fase de entrenamiento. Sin embargo, el uso de la extinción para esta categoría conductual se ve finalmente decrementado, lo cual coincide con la disminución de las conductas disruptivas de su grupo.

La A.E. 4 hacía poco uso de la extinción para las conductas inadecuadas de sus niños, ya que se dedicaba más bien a atenderlas. Conforme disminuye el reforzamiento de dichas conductas, se va incrementando el uso de la extinción, a partir de la fase de entrenamiento. La aplicación de esta técnica aumenta más en la fase de retroalimentación y elogios, para finalmente disminuir en la última fase experimental, debido también a la disminución de las conductas inadecuadas de los niños de su grupo.

Es de suma importancia mencionar que durante la fase de entrenamiento, al ser abarcada teóricamente esta técnica, se aclaró a las Asistentes Educativas que algunas conductas del niño que pueden ser consideradas como inadecuadas, por ejemplo, lloriqueos o llanto excesivo, deben ser analizadas muy bien en cuanto a su origen, ya que muchas veces el niño, sobre todo si es pequeño, expresa con llanto un dolor físico, hambre o molestias como estar mojado, sucio, incómodo, o tener sueño; por lo cual, la intervención por parte de ella sería el cubrir estas necesidades básicas del menor, y no la aplicación de esta técnica.

6.6. TECNICA DE TIEMPO FUERA DE REFORZAMIENTO.

El uso de esta técnica se mantuvo en niveles de cero para las A.E. 1 y 3 tanto en las fases A, B y B', presentando cada una solo una ocurrencia en la fase A'. Esto se debió a que ambas trabajaban con grupos de Lactantes A, B y C, en los cuales las conductas inadecuadas no ameritaban la aplicación del tiempo fuera, puesto que fue suficiente con la extinción, al tratarse de conductas como lloriqueos, arrebatos de juguetes, pequeños rasguños, golpecillos a los compañeros, así como solicitar que se les cargase.

Tanto la A.E. 2 y A.E. 4 registraron mayor aplicación de esta técnica debido a que trabajaban con grupos de Maternales y Preescolares, respectivamente, donde la manifestación de conductas inadecuadas presentaba berrinches frecuentes, desobediencias, agresiones, que en algunas ocasiones ameritaron la consecuencia tiempo fuera, aunque sin embargo, ambas prefirieron el uso de la extinción para disminuirlas.

La A.E. 2 reportó una sola ocurrencia de la aplicación del tiempo fuera para las conductas inadecuadas durante la fase A, 5 ocurrencias en la fase B, 2 ocurrencias en la fase B', y 5 ocurrencias en la fase A'. En particular, ella requirió de procedimientos de aclaración en cuanto a la forma de aplicar esta técnica, ya que se observó que en la fase de retroalimentación y elogios, cometió errores en cuanto a

mostrar enojo excesivo al conducir al menor al sitio de tiempo fuera, sin proporcionarle una explicación de la consecuencia.

Por lo que respecta a la A.E. 4, reportó 2 ocurrencias en la fase B, 5 ocurrencias en la fase B', y 3 ocurrencias en la fase A'.

6.7. TECNICA DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS.

La A.E. 1 utiliza esta técnica hasta la fase de retroalimentación y elogios, una sesión después de que se abordó teóricamente en la fase de entrenamiento. Se observó que su ejecución fue adecuada, considerando la población de Lactantes con que trabajaba.

La A.E. 2 realiza la aplicación de esta técnica en 3 ocurrencias durante la fase de entrenamiento, aumentando en la fase de retroalimentación y elogios, para luego disminuir en la última fase experimental. Ella mantenía en una forma un tanto estable el uso de este procedimiento para las conductas incompatibles con las inadecuadas.

Por lo que respecta a la A.E. 3, se observaron 11 ocurrencias del uso del RDO en la fase de entrenamiento, luego su nivel se ve incrementado durante la fase de retroalimentación y elogios, para luego disminuir en la última fase experimental. Esto coincide con la disminución de las conductas inadecuadas en los niños de su grupo.

La A.E. 4 fue la única que reportó el uso de esta técnica a partir de las primeras sesiones de la fase de entrenamiento, ya que fue capaz de utilizar los conocimientos abordados inicialmente sobre la técnica de reforzamiento para incrementar las conductas adecuadas en los niños y decrementar sus conductas inadecuadas, antes de ser abordados los procedimientos de disminución y eliminación de conductas disruptivas. Su nivel de ejecución se incrementó en la fase

de retroalimentación y elogios, para luego disminuir un poco en la última fase experimental, debido también a que las conductas inadecuadas de los niños habían decrementado.

6.8. USO ADECUADO DE LAS TÉCNICAS DE REFORZAMIENTO POSITIVO Y EXTINCIÓN.

La aplicación correcta de la técnica de reforzamiento positivo para las conductas adecuadas de los niños por parte de las cuatro Asistentes durante la fase A fue en promedio de 39.33%, lo cual significa que de cierto modo esta técnica estaba siendo aplicada por ellas aunque no sistemáticamente, ya que el 60.67% restante era aplicado para atender las conductas inadecuadas de los niños.

Sin embargo, a partir de la aplicación del programa de entrenamiento, acompañado de la retroalimentación y los elogios, la aplicación adecuada del reforzamiento se eleva en promedios considerables, llegando a un promedio general de 92.29%, para continuar incrementando a 97.63% en la fase de retroalimentación y elogios únicamente, y a 98.20% en la última fase experimental.

Se observó que inicialmente, en la fase de Línea Base, se aplicaba correctamente la técnica de reforzamiento en mayor porcentaje para la conducta de participación cooperativa con respecto a la conducta de seguimiento de instrucciones. Sin embargo, conforme se avanza en la aplicación del entrenamiento, el uso adecuado de dicha técnica para la conducta de seguimiento de instrucciones va aumentando, llegando a ser en cierto modo uniforme con la aplicación adecuada para la participación cooperativa a lo largo de las fases experimentales siguientes.

Con respecto a la aplicación adecuada de la técnica de extinción por parte de las cuatro Asistentes, se obtuvo un promedio de 6.59% para las conductas inadecuadas de los niños, lo cual significa que el 93.41% restante era aplicada para extinguir las conductas adecuadas. En la fase de

entrenamiento, el promedio se eleva a 54.63%, debido a que se inicia a hacer uso de esta técnica a partir de la sesión 8, en que fue abordada teóricamente, para luego incrementar a 82.68% en la fase de retroalimentación y elogios únicamente, y finalizar en 93.41%.

Por lo anterior, puede observarse que en general la investigación finalizó estableciendo altos porcentajes en la aplicación adecuada de ambas técnicas. Se considera que los procedimientos de retroalimentación y elogios otorgados a las Asistentes Educativas fueron determinantes para asegurar el mejor desempeño posible en sus ejecuciones, ya que de hecho se logró obtener casi la total aplicación del reforzamiento para las conductas adecuadas y la aplicación de la extinción para las conductas inadecuadas de los niños.

Es de notarse que existieron diferencias en la ejecución entre las cuatro Asistentes Educativas, debido a la diferencia de turnos en que trabajaban. Por ejemplo, las Asistentes 1 y 2 laboraban en el turno vespertino, que contaba con una población infantil mucho menor que en un turno matutino; la Asistente 1 tenía un promedio de 11 niños Lactantes, en tanto la Asistente 2, 15 niños Maternales. Las Asistentes 3 y 4 laboraban en el turno matutino, con una población promedio de 23 niños Lactantes y 27 niños Preescolares, respectivamente. Esta diferencia de turnos conllevaba también diferencia de actividades y métodos de enseñanza. También existieron diferencias en cuanto al nivel de escolaridad de los grupos de las Asistentes, ya que no representa lo mismo trabajar con un grupo de Lactantes, a trabajar con un grupo de Maternales o Preescolares, aunado el factor poblacional, ya que el menor número de niños en una sala facilitó una mejor aplicación de las técnicas conductuales, así como un mayor control del grupo.

Otra diferencia existente entre las Asistentes Educativas fue el número de años de experiencia, ya que por ejemplo, las

Asistentes 1 y 2 contaban ya con 7 y 30 años, respectivamente de trabajar con niños, lo cual puede facilitar el mayor control disciplinario de sus grupos. En tanto las Asistentes 3 y 4 únicamente contaban con 6 meses y 2 años, respectivamente, siendo además sus grupos numerosos.

También es de considerable importancia la influencia que ejerció en el desempeño de las Asistentes Educativas 1 y 2, el hecho de encontrarse muy motivadas al ser seleccionadas para participar en el programa de entrenamiento, ya que nunca habían recibido alguno precisamente por pertenecer al turno vespertino, horario en que su Coordinación de Capacitación no mantiene funciones. En cambio, las Asistentes 3 y 4 ya habían participado en cursos de tipo pedagógico proporcionados por su Institución, además de que este tipo de eventos de capacitación es visto por ellas como una situación cotidiana dentro de su ambiente laboral, dados los programas de trabajo del equipo multidisciplinario de la Estancia Infantil.

Otro aspecto que ejerció gran influencia fue la calidad de las relaciones interpersonales con las compañeras de trabajo. En cuanto a las Asistentes 1 y 2, pertenecientes a S.C.T., se observó que las compañeras de la sala participaron en su motivación, ya que empezaron a imitarlas, a solicitarles los apuntes que recibían en las sesiones de entrenamiento, incluso, llegaron a solicitar que también a ellas se les entrenase. En cambio, la Asistente 3 recibió el rechazo de sus compañeras de sala, mayores que ella, cuando observaron la aplicación de procedimientos nuevos en su relación con los niños, ya que tenían la suposición de ellas también tenían que aprenderlos, aplicarlos, lo cual les representaba una carga de "trabajo extra". Esto hizo que dicha Asistente se sintiera limitada, reprobada, y por tanto, desmejoró su ejecución, tomando en cuenta además su corta experiencia en la Estancia Infantil. La Asistente 4, en tanto, compartió la responsabilidad de su grupo con la Educadora, y esto funcionó como una limitante en su ejecución, ya que muchas veces la Educadora interviene para otorgar las consecuencias reforzantes o de extinción, por lo que la Asistente tenía que

quedarse al margen. Sin embargo, la Educadora funcionó como fuente de motivación al imitar los procedimientos que utilizaba su Asistente.

Por otro lado, el apoyo que las Asistentes recibieron de sus respectivas autoridades dentro del CENDI fue determinante. Las Asistentes 1 y 2 contaron con la supervisión y comentarios aprobatorios frecuentes por parte del Director, en tanto las Asistentes 3 y 4 no recibieron mayor estímulo por parte de su Directora, quien sólo dio su autorización para la realización de la investigación, e hizo comentarios aprobatorios esporádicos.

Cabe mencionar que se observó la disminución de los periodos en que las Asistentes interactuaban con el demás personal, así como sus salidas de la sala, conforme se avanzó en el procedimiento experimental. A su vez se incrementaron los periodos en que interactuaban con los niños de sus grupos a fin de estar pendientes del momento oportuno en que debían aplicar las diferentes técnicas aprendidas.

Por otro lado, se observó que las Asistentes Educativas, aun sin conocer en forma teórica las técnicas conductuales, de alguna manera estaban aplicando en forma empírica tanto reforzamiento como extinción, aunque no sistemáticamente. Las técnicas de reforzamiento, extinción, imitación, y moldeamiento, resultaron ser las más prácticas tanto en su aprendizaje teórico como en su aplicación, puesto que fueron sencillas para ellas al no requerirles un exceso de tiempo, esfuerzo o costo alguno, ya que se encontraban aplicándolas en el momento mismo que la situación requería.

Se detectó que una vez que las Asistentes Educativas tuvieron los conocimientos teóricos acerca de las técnicas y observaron los resultados que aportaban, las aplicaron en forma constante para la finalidad requerida, esto es, reforzaron las conductas adecuadas y extinguieron las conductas inadecuadas de los niños, así como también

utilizaron la imitación y moldeamiento en el establecimiento de conductas nuevas en el niño, tomando en cuenta que su labor diaria en un Centro de Desarrollo Infantil se relaciona con la formación de hábitos de autocuidado como alimentación, aseo, control de esfínteres; así como la colaboración con la Educadora para el desarrollo de las actividades pedagógicas; considerando que muchos Centros Infantiles sólo cuentan con Educadoras para los grados Preescolares, por lo que la Asistente también llega a fungir como maestra en numerosos casos para los grados de Lactantes y Maternales.

En lo que respecta a las técnicas de tiempo fuera y R.D.O., se observó que su aplicación no llegó a niveles más altos, ya que al ser aplicada la extinción para las conductas disruptivas de los niños, éstas empezaron a decrementar, por lo cual las Asistentes reservaron la aplicación del tiempo fuera para las conductas más graves, como la agresión directa hacia un niño o hacia otros, berrinches de larga duración, o desobediencia frecuente. El R.D.O. llegó a ser aplicado cuando las Asistentes detectaban la oportunidad al presentarse las conductas incompatibles con las inadecuadas.

Tocando ahora el aspecto concerniente a las diferentes fases experimentales, se observó que durante la fase de entrenamiento con retroalimentación y elogios, llamada Fase B, la forma de abordar el contenido temático del programa, el análisis individual de cada una de las técnicas en forma teórico-práctica, el apoyo didáctico ofrecido como la información gráfica a través del rotafolios y las láminas ilustrativas, formaron un conjunto que funcionó en forma adecuada, ya que a la vez que se adquiría el conocimiento teórico, se retroalimentaba y elogiaba su aplicación, de manera que la Asistente Educativa tuvo la oportunidad de aclarar los procedimientos correctos. Además, conforme se fueron enseñando las diversas técnicas, las Asistentes las iban aplicando, de modo que a finalizar el entrenamiento ya contaban con una visión general acerca de una variedad de procedimientos a utilizar para una misma situación con el

niño.

Esto favoreció el desempeño de la Asistente Educativa en la fase siguiente, donde únicamente se otorgaron retroalimentación y elogios, Fase B', ya que los comentarios aprobatorios y los registros condensaban la ejecución de varios procedimientos para una misma situación, lo cual enriqueció la retroalimentación. Significó que la aplicación de la retroalimentación y los elogios como variable de tratamiento funcionaron poderosamente en la efectividad del incremento en la utilización de las técnicas conductuales por parte de la Asistente, que colateralmente implicó la disminución de conductas inadecuadas e incremento de conductas adecuadas en los niños.

Todo ello repercutió en modificaciones benéficas en la labor de la Asistente Educativa, ya que incluso un mes después de finalizada la Fase B', durante la fase A', regreso a las condiciones de línea base, los resultados que ellas habían obtenido con los procedimientos aplicados funcionaron como un factor motivante para que se incrementara aun más su ejecución, ya sin estar recibiendo retroalimentación y elogios.

7. CONCLUSIONES.

La finalidad del presente estudio estuvo orientada hacia el entrenamiento a Asistentes Educativas de Centros de Desarrollo Infantil sobre el manejo de algunas técnicas de Modificación de Conducta, con el fin de que al modificar ellas sus pautas tradicionales de comportamiento, observadas en sus interacciones con el niño, es decir, que dejaran de prestar atención a las conductas inadecuadas de los niños y eliminaran la tendencia de extinguir los comportamientos adecuados de éstos, para que así se observasen incrementos en las conductas adecuadas de los niños, así como decrementos en sus conductas inadecuadas.

Los resultados encontrados demostraron que la aplicación contingente de las técnicas conductuales, así como la retroalimentación y los elogios, fueron altamente eficaces en el entrenamiento a las Asistentes Educativas, en la aplicación de tales técnicas por parte de ellas, y como consecuencia, en la disminución de las conductas inadecuadas de los niños de sus respectivos grupos, e incremento de sus conductas adecuadas. Por lo cual puede decirse que el objetivo de la investigación fue cumplido, siendo en general efectivo el procedimiento de entrenamiento.

Haciendo referencia específica a la retroalimentación, varios autores estiman que es la técnica con mayor frecuencia de uso en procedimientos de entrenamiento (Cossairt, Vance Hall y Hopkins, 1973; Alvarado y Barnette, 1979). Consiste en proporcionar información al sujeto(s) sobre la adecuación de la conducta que ha(n) emitido. En el presente estudio fue aplicada en forma mediata, esto es, al finalizar los procedimientos de registro diarios.

Se observó que la retroalimentación mediata proporciona ventajas altamente estimables al ser utilizada como técnica de entrenamiento, ya que el sujeto entrenado es reforzado después de un período de observación sobre lo adecuado de su

conducta, por lo que de esta manera, no se requiere de un exceso de tiempo, ni esfuerzo o costo máximo por parte del entrenador. La eficacia de la retroalimentación se vio favorecida además por la aplicación de los comentarios aprobatorios y los elogios por parte del entrenador, hacia la Asistente Educativa. De este modo, el presente estudio confirmó el hallazgo de que la aplicación de la condición "Paquete" (entrenamiento teórico, retroalimentación y elogios sociales) es altamente efectiva en procedimientos de entrenamiento a personal paraprofesional, de acuerdo también a los resultados encontrados por Cossaint, Vance Hall y Hopkins (1973).

En cuanto al procedimiento mismo de entrenamiento, se encontró que la forma individual de aplicación del programa proporcionó muy buenos resultados. Sin embargo, debe considerarse que al ser apropiado a la población trabajadora de un Centro de Desarrollo Infantil, el entrenamiento en forma individual representaría un exceso de tiempo, esfuerzo o costos para la Institución, por lo cual se propone sea realizado en forma grupal, siempre y cuando no se pierda de vista la importancia de efectuar el entrenamiento técnico por técnico, apoyado en medios de enseñanza como proyecciones, láminas, rotafolios, así como información impresa adaptada para personal de baja escolaridad; permitiendo la retroalimentación teórico-práctica, a fin de que los procedimientos queden bien establecidos.

Es obvio que la aplicación de los procedimientos conductuales tiene mucho que ver con las actividades pedagógicas de un Centro de Desarrollo Infantil, ya que al planear las actividades debe tomarse en cuenta que el niño aprende mediante un control de estímulos, requiriendo la aplicación de estrategias para establecer e incrementar sus comportamientos adecuados.

Por un lado, la Asistente Educativa entrenada en estos procedimientos facilitaría su desempeño en la actividad

asistencial cotidiana hacia el niño, como aseo, alimentación y cuidado del menor; y por otro, la Educadora mejoraría su labor pedagógica y control disciplinario de su grupo; de acuerdo también con los resultados obtenidos por Quintana y Zambrano (1983) con un grupo de Educadoras.

Cabe mencionar que se consideró el entrenamiento a la Asistente Educativa debido a que se ha detectado que numerosas Instituciones no cuentan ni con el personal suficiente, ni con el personal debidamente capacitado para el trabajo con el niño, por lo cual en numerosos casos es la Asistente Educativa quien funge como responsable o maestra de un grupo, sin contar para ello con una capacitación adecuada.

Por ello, se ha visualizado la importancia fundamental que requiere el desarrollo de procedimientos de capacitación para la Asistente Educativa, no sólo en técnicas de Modificación de Conducta, sino también en aspectos del Desarrollo Infantil, manejo de Manuales Educativos, aplicación de programas específicos de intervención directa con el niño como son: establecimiento de Hábitos Alimenticios e Higiénicos, Adaptación del niño a su sala y a su Centro de Desarrollo Infantil, Control de Esfínteres. Tomando en cuenta el gran impacto que ejercen estas conductas en la formación de la personalidad en el niño.

En este sentido, queda demostrado en el presente estudio, el alto valor que ofrece la Asistente Educativa como personal paraprofesional efectivo en la intervención terapéutica en ambientes preescolares, considerando que la escolaridad no representó un impedimento para el éxito en el desarrollo del Programa de Entrenamiento, de acuerdo también a las consideraciones de Alvarado y Barnette (1979), y Yates (1983). Por otro lado, se consideró que el entrenamiento brindado fue acorde a su nivel escolar.

En este sentido, queda también demostrado que el papel del Psicólogo en los Centros de Desarrollo Infantil es fundamental, como un profesional capacitado para desarrollar

programas de acción específica que involucren programas de entrenamiento y capacitación oportunos y adecuados para el personal que trabaja en estas Instituciones, con el fin de obtener la mejoría en los servicios que en ellos se brindan, para finalmente optimizar el bienestar del niño.

SUGERENCIAS.

Con base en la experiencia obtenida en la presente investigación, se recomienda ampliamente la promoción de procedimientos de entrenamiento en Modificación Conductual para el personal que labora en los Centros de Desarrollo Infantil, principalmente Educadoras, Puericultistas y Asistentes Educativas, debido a que sus actividades laborales cotidianas involucran la relación directa con el niño.

Por otro lado, para futuras investigaciones sobre entrenamiento en Modificación de Conducta a Asistentes Educativas, se propone que se tomen en cuentas las consideraciones siguientes:

- Para Asistentes que trabajen en el nivel de Lactantes, se recomienda reservar la enseñanza de determinadas técnicas, como son el reforzamiento, la imitación, el moldeamiento, y la extinción. Las tres primeras debido a que las características propias de esta edad (0-18 meses), permiten la enseñanza de los primeros hábitos alimenticios e higiénicos, así como el inicio de la expresión verbal, la incorporación del niño a las primeras normas sociales, donde dichas técnicas tienen un uso fundamental. La técnica de extinción se recomienda para el tratamiento de algunas conductas inadecuadas como lloriqueos, berrinches, emitidos en forma injustificada.
- Para las Asistentes de los niveles Maternal (19 meses a 3 años 11 meses) y Preescolar (4 a 5 años 11 meses), se recomienda la enseñanza de combinaciones de procedimientos de disminución y/o eliminación de conductas inadecuadas, ya que por ejemplo, en este caso, las técnicas de tiempo fuera y R. D. O. no estaban siendo utilizadas con mayor

frecuencia, por lo que los datos no son tan consistentes en estos aspectos.

Por todo lo anterior, se propone que toda Institución que brinde servicios de atención, bienestar y educación a la niñez, instituya el entrenamiento en Modificación de Conducta como parte del Programa Oficial de Capacitación al Personal que en ellos labora.

Para lo cual es sumamente importante tomar en cuenta las características particulares de la población a que se dirija cualquier programa de capacitación, a fin de que realmente se obtenga éxito. Asimismo, cabe hacer notar que el programa desarrollado en la presente investigación, no requirió la utilización de aparatos sofisticados y costosos, así como de personal experimentado para la aplicación de la retroalimentación y los elogios sociales, por lo que estos aspectos no deben considerarse limitantes en la elaboración y aplicación de programas de entrenamiento en Instituciones de Servicio Social.

8. APENDICES.

- APENDICE No. 1. ENCUESTA.
- APENDICE No. 2. CUESTIONARIO.
- APENDICE No. 3. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.
- APENDICE No. 4. CARTILLAS DESCRIPTIVAS.
- APENDICE No. 5. HOJA DE REGISTRO.
- APENDICE No. 6. CATEGORIAS CONDUCTUALES.
- APENDICE No. 7. TABLA DE RESULTADOS.

A P E N D I C E N o . 1 .

ENCUESTA.

ENCUESTA.

DIRIGIDA A ASISTENTES EDUCATIVAS DE CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL. O ESTANCIAS DE BIENESTAR INFANTIL O GUARDERIAS.

NOMBRE DE LA ASISTENTE EDUCATIVA _____

FECHA DE NACIMIENTO _____ EDAD _____

CENDI No. _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES:

CONTESTE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS QUE SE LE PRESENTAN A CONTINUACION. ASEGURESE QUE SUS DATOS PERSONALES Y SUS RESPUESTAS ESTEN CLARAMENTE ANOTADOS. NO HAY LIMITE DE TIEMPO. MUCHAS GRACIAS.

1.- GRUPO DEL CUAL USTED ES RESPONSABLE _____

2.- HORARIO DE TRABAJO _____

3.- ESCOLARIDAD: PRIMARIA () SECUNDARIA ()
CURSO PARA ASISTENTES EDUCATIVAS ()
OTROS _____

4.- HA TOMADO PARTE EN ALGUNOS CURSOS? SI () NO ()
CUALES? _____

5.- CUANTO TIEMPO LLEVA DESEMPEÑANDO SU PUESTO ACTUAL?

6.- CON QUE GRUPOS DE NIÑOS HA TRABAJADO EN UN CENDI O EBI?

7.- CUENTA CON BASE O PLANTA EN SU PUESTO? SI () NO ()

8.- CUALES SON SUS PERIODOS VACACIONALES?

9.- PIENSA USTED TOMAR ALGUN PERMISO O LICENCIA DURANTE EL
RESTO DEL AÑO? SI () NO ()
EN QUE PERIODO? _____

10.- HA LABORADO USTED EN ALGUN OTRO PUESTO DENTRO DEL CENDI
O EBI? SI () NO ()

CUAL?

CUANTO TIEMPO?

11.-COMO DEFINE USTED EL TRABAJO QUE DESEMPEÑA UNA ASISTENTE
EDUCATIVA EN UN CENDI O EBI O GUARDERIA INFANTIL:

=====

OBSERVACIONES DEL ENCUESTADOR:

A P E N D I C E N o . 2 .

CUESTIONARIO DE APROVECHAMIENTO.

CUESTIONARIO.

DIRIGIDO A ASISTENTES EDUCATIVAS DE CENTROS DE DESARROLLO
INFANTIL O ESTANCIAS DE BIENESTAR INFANTIL O GUARDERIAS.

NOMBRE DE LA ASISTENTE EDUCATIVA _____

FECHA DE NACIMIENTO _____ EDAD _____

CENDI NO. _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES.

CONTESTE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS QUE SE LE
PRESENTAN A CONTINUACION, EN LAS CUALES TENDRA QUE ESCOGER
LA QUE USTED CONSIDERE CORRECTA, DENTRO DE VARIAS RESPUESTAS
QUE SE LE DAN. ANOTE LA LETRA CORRESPONDIENTE A DICHA
RESPUESTA EN EL PARENTESIS UBICADO EN EL ANGULO SUPERIOR
DERECHO.

SE LE RECOMIENDA LEA DESPACIO CADA PREGUNTA. CUANDO TERMINE
DE RESOLVERLO, ENTREGUELO A LA INSTRUCTORA, ASEGURANDOSE QUE
SUS DATOS PERSONALES Y SUS RESPUESTAS ESTEN CLARAMENTE
ANOTADOS. NO HAY LIMITE DE TIEMPO.

SI TIENE ALGUNA DUDA, PUEDE CONSULTAR A LA INSTRUCTORA. SI NO
CONOCE LA RESPUESTA, NO IMPORTA, EL CUESTIONARIO NO VA A
TENER CALIFICACION. SE HA ELABORADO CON EL FIN DE CONOCER
AQUELLOS ASPECTOS EN QUE A USTED SE LE PUEDE BRINDAR
CONOCIMIENTOS PARA MEJORAR SU DESEMPEÑO EN SU LABOR COMO
ASISTENTE EDUCATIVA.

MUCHAS GRACIAS.

- 1.- Los comportamientos de las personas, tanto deseables como indeseables son: ()
- a) heredados
 - b) aprendidos
 - c) razonados
- 2.- El estímulo que aumenta la fortaleza de una conducta se llama: ()
- a) magnitud
 - b) poder
 - c) reforzador
- 3.- Una "recompensa" para una conducta adecuada será más efectiva si se da: ()
- a) inmediatamente
 - b) después de 20 minutos
 - c) después de una hora
- 4.- Un ejemplo de reforzadores sociales son: ()
- a) halagos
 - b) dulces
 - c) ropa
- 5.- Los dulces, chocolates, galletas, juguetes, ropa, dinero, ejemplos de reforzadores: ()
- a) sociales
 - b) comestibles
 - c) no sociales
- 6.- Cuando la mamá de Carlitos lo premia con un pedazo de pastel y un abrazo inmediatamente que el niño guarda sus juguetes, está haciendo uso de: ()
- a) reforzamiento negativo
 - b) extinción
 - c) reforzamiento positivo

- 7.- El reforzamiento positivo consiste en presentar inmediatamente un reforzador a una conducta como consecuencia de su ocurrencia, y esto producirá: ()
- a) un fortalecimiento de la conducta
 - b) un debilitamiento de la conducta
 - c) que la conducta permanezca igual
- 8.- Una conducta se fortalece cuando: ()
- a) no se toma en cuenta cuando ocurre
 - b) es reforzada inmediatamente después que ocurre
 - c) es recompensada un día después que ocurre
- 9.- Un ejemplo del uso correcto del reforzamiento positivo es: ()
- a) el niño hace un berrinche y su mamá no le hace caso
 - b) el niño guarda su material y la educadora lo felicita y le pone una "estrellita" inmediatamente
 - c) la mamá le da un premio a su hijo porque comió muy bien una hora después de la comida
- 10.- Sabemos que es muy fácil reforzar accidentalmente conductas indeseables en el niño, como cuando: ()
- a) el niño pide las cosas con gestos y señas y se le presta atención
 - b) el niño agrade a un compañerito y es aislado
 - c) el niño come muy bien y se le felicita
- 11.- Un ejemplo del uso del reforzamiento social es: ()
- a) cuando el niño construye una torre y se le da un dulce o galletita como premio
 - b) cuando el niño hace berrinches y no se le hace caso
 - c) cuando el niño come sin ensuciarse y se le felicita con un abrazo y un beso

12.- En el reforzamiento negativo una conducta se fortalece cuando: ()

- a) elimina un suceso molesto o desagradable
- b) hace aparecer un estímulo muy atractivo
- c) hace que nos castiguen

13.- La forma en que se dan los reforzadores se llama programación de reforzamiento. Cuando los reforzadores se dan cada vez que se presenta la conducta deseable, se usa el: ()

- a) reforzamiento accidental
- b) reforzamiento continuo
- c) reforzamiento intermitente

14.- En el programa de reforzamiento intermitente: ()

- a) se refuerzan algunas respuestas del niño y otras no
- b) se refuerzan todas las respuestas del niño
- c) se refuerzan accidentalmente las respuestas del niño

15.- Un ejemplo de saciedad es: ()

- a) comprarle al niño un juguete cuando obtiene 20 "estrellitas" por "portarse bien"
- b) darle al niño un chocolate cada vez que recorta bien, y además en casa le dan chocolates
- c) llevar al niño al matiné cada mes

16.- La técnica que sirve para enseñar al niño conductas nuevas a través de un modelo, sin que necesariamente haya instrucciones es: ()

- a) la extinción
- b) el moldeamiento
- c) la imitación

17.- Un ejemplo del uso correcto de la imitación es: ()

- a) la mamá le dice al niño cómo lavarse los dientes
- b) la asistente le muestra al niño cómo pintar con crayolas
- c) la educadora le ordena al niño cómo recortar

18.- Para ayudar al niño a aprender conductas nuevas un tanto difíciles, se puede usar la técnica de moldeamiento, que consiste en: ()

- a) dar reforzadores al niño primero por pasos pequeños de la conducta y luego por pasos más grandes
- b) dar reforzadores al niño cuando ya logró aprender toda la conducta
- c) dar al niño reforzadores, primero cada media hora y luego cada hora

19.- Un ejemplo del uso correcto de la técnica de moldeamiento es: ()

- a) un niño está aprendiendo a calcar dibujos y su mamá lo alaba cada 30 minutos
- b) un niño está aprendiendo a vestirse y su papá lo premia cada tercer o cuarto día
- c) un niño está aprendiendo a comer y la asistente lo festeja primero por tomar la cuchara, y luego por llevar la cuchara al plato

20.- Cuando no se refuerza una conducta, la consecuencia es: ()

- a) que la conducta se incrementa
- b) que la conducta se estabiliza
- c) que la conducta desaparece

21.- Lupita es una niña que repite lo que dice su maestra, quien al hablar no tiene cuidado en decir "groserías" delante de la niña. Al llegar la mamá de Lupita, ésta la recibe hablándole con groserías. La forma en que la niña aprendió a decir groserías fue por medio de: ()

- a) moldeamiento
- b) imitación
- c) instigación

22.- El procedimiento que consiste en dejar de presentar reforzadores a las conductas indeseables del niño es:

()

- a) castigo
- b) extinción
- c) rechazo

23.- La técnica de extinción se usa correctamente cuando:

()

- a) no se presta atención a los berrinches del niño
- b) no se castiga al niño por hacer berrinches
- c) se presta atención al niño al hacer berrinches

24.- Uno de los procedimientos utilizados para la disminución de conductas indeseables en el niño, que consiste en aislarlo inmediatamente que le pega a otro niño, es:

()

- a) el castigo
- b) el moldeamiento
- c) el tiempo fuera

25.- Las conductas incompatibles son aquellas que:

()

- a) no pueden realizarse en forma simultánea
- b) tiene que ocurrir primero una y luego la otra
- c) deben presentarse con gran diferencia de tiempo

26.- Una conducta incompatible con el aislamiento de un niño es:

()

- a) jugar en un rincón con un tablero
- b) desayunar en el comedor cuando todos se han ido
- c) participar en juegos con otro niño

27.- El procedimiento de reforzamiento diferencial de otras conductas es una técnica muy eficaz para:

()

- a) eliminar conductas deseables en el niño
- b) sustituir conductas indeseables en el niño por conductas deseables
- c) extinguir conductas incompatibles

28.- Los estímulos que nos ayudan a facilitarle al niño una conducta cuando está aprendiendo comportamientos nuevos son los: ()

- a) suplementarios
- b) complementarios
- c) participantes

29.- Cuando el niño presenta específicamente la conducta deseable que debe aprender, e inmediatamente se le da un estímulo reforzador, como consecuencia de dicha conducta, se dice que hay: ()

- a) azar de reforzamiento
- b) independencia de reforzamiento
- c) contingencia de reforzamiento

30.- La instigación es un estímulo que se le presenta al niño para ayudarlo a emitir conductas deseables, su uso correcto es cuando: ()

- a) la educadora le da instrucciones al niño acerca de cómo debe iluminar sin salirse del contorno
- b) el papá le pone al niño una película para que éste aprenda a lavarse los dientes
- c) la mamá toma la mano del niño y lo guía para tomar la cuchara y comer su sopa sin ensuciarse

A P E N D I C E N o . 3.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO

DIRIGIDO A

ASISTENTES EDUCATIVAS.

PRESENTACION.

Se ha diseñado un Programa para entrenar a Asistentes Educativas en el manejo de algunos procedimientos que le faciliten su trabajo cotidiano con el niño, así como el control disciplinario del mismo.

Estos procedimientos están basados en las investigaciones de laboratorio derivadas del Análisis Experimental de la Conducta, un campo de la Psicología. Tales investigaciones han permitido obtener un cuerpo de principios, métodos y estrategias que se aplican a la solución de problemas prácticos en diversos ambientes: hospitales, escuelas, guarderías, situaciones laborales, el hogar. Este conjunto de procedimientos se conoce como Análisis Conductual Aplicado o Modificación de Conducta.

La aplicación de los principios de la Modificación de Conducta ha aportado grandes ventajas en el manejo y solución de diversos problemas de conducta en niños, puesto que ofrece estrategias para la enseñanza de conductas al niño, tales como comer, ir al baño, lavarse y afeitarse, vestirse, dibujar, construir con bloques, pintar, hablar, caminar, estudiar; así como estrategias para la solución de algunos problemas conductuales, como son los berrinches, pataleos, lloriqueos, agresiones a otros, autoagresiones, desobediencia, aislamiento. Lo anterior se refiere a comportamientos comunes en ambientes preescolares.

Cuando los procedimientos y estrategias de la Modificación de Conducta son aplicados en forma uniforme y constante, se obtienen grandes ventajas en cuanto al control disciplinario del niño, así como en relación a la enseñanza de comportamientos apropiados y disminución de comportamientos inapropiados; lo cual facilita la labor diaria dentro de un Centro de Desarrollo Infantil o Estancia de Bienestar

Infantil o Guardería Infantil. Esto quiere decir que si se conocen y se ponen en práctica estos procedimientos, es posible obtener como resultado, un manejo adecuado del niño que facilitará la relación del personal que labora con él, así como también se le puede ayudar a aprender conductas nuevas más rápidamente o ayudarlo a solucionar problemas de conducta.

La importancia de este Programa de Entrenamiento radica en ofrecer a las Asistentes Educativas conocimientos y habilidades que le ayuden en el manejo adecuado del niño, con lo cual dedicará menor tiempo y esfuerzo en sus labores diarias, lo cual beneficiará al niño para desempeñarse en forma más adecuada dentro del Centro Infantil.

El propósito del presente Programa es entrenar a las Asistentes Educativas en el manejo de algunas técnicas de Modificación de Conducta, para que a su vez las apliquen dentro del Centro Infantil con el fin de que se incrementen las conductas apropiadas del niño y se disminuyan sus conductas inapropiadas.

El entrenamiento consiste en realizar una actividad organizada mediante un programa planeado, cuyas bases se fundamenten en las necesidades reales del ambiente donde se va a intervenir, en este caso se orienta hacia el cambio de conocimientos y habilidades de la Asistente Educativa de:

----- con respecto al
manejo del niño.

El Programa consta de un Objetivo General, el cual describe la meta que se pretende alcanzar al finalizar el entrenamiento. Además se describen 10 Objetivos Particulares que indican los diferentes temas a tratar. Dentro de éstos se encuentran los Objetivos Específicos, que marcan la tarea específica que la Asistente Educativa deberá realizar para alcanzar el dominio del tema.

El Programa se tratará en forma de clase, donde participará tanto la Asistente Educativa como la Instructora, misma quien organizará las diferentes actividades dentro de las sesiones de entrenamiento. Los temas serán cubiertos con el apoyo didáctico de láminas y hojas de rotafolio, que ilustrarán el manejo de cada una de las técnicas de Modificación de Conducta a enseñar. Cada sesión durará aproximadamente de 45 minutos a 1 hora, diariamente, durante 10 sesiones.

Se espera que el Programa no sólo aporte conocimientos a la Asistente Educativa sobre estrategias y procedimientos para el manejo del niño, sino también precise la forma correcta para la aplicación de los mismos dentro del ambiente educativo donde se desenvuelve. Finalmente, se pretende que lo anterior implique beneficios en su actividad laboral cotidiana, dada la gran responsabilidad en el cuidado y manejo del niño dentro de un Centro de Desarrollo Infantil.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.

OBJETIVO GENERAL.

Entrenar a Asistentes Educativas que laboran en Centros de Desarrollo Infantil, en el manejo de algunas técnicas de Modificación de Conducta, con el propósito de que incrementen conductas adecuadas en los niños así como disminuyan las conductas inadecuadas de éstos.

OBJETIVO PARTICULAR 1.

Introducción: la Asistente Educativa ejemplificará los tipos de aprendizaje de conductas entre las personas.

OBJETIVO PARTICULAR 2.

La Asistente Educativa definirá qué es un reforzador.

- 2.1. Identificará los reforzadores sociales y los reforzadores no-sociales.
- 2.2. Ejemplificará los tipos de reforzadores accesibles en el medio educativo.

OBJETIVO PARTICULAR 3.

La Asistente Educativa explicará qué es el procedimiento de reforzamiento.

- 3.1. Definirá la técnica de reforzamiento positivo.
- 3.2. Ejemplificará el uso de la técnica de reforzamiento positivo.
- 3.3. Definirá la técnica de reforzamiento social.
- 3.4. Ejemplificará el uso de la técnica de reforzamiento social.
- 3.5. Definirá la técnica de reforzamiento negativo.
- 3.6. Ejemplificará el uso de la técnica de reforzamiento negativo.

OBJETIVO PARTICULAR 4.

La Asistente Educativa diferenciará la programación de reforzamiento.

- 4.1. Describirá el reforzamiento continuo.
- 4.2. Ejemplificará el uso del reforzamiento continuo.
- 4.3. Describirá el reforzamiento intermitente.
- 4.4. Ejemplificará el uso del reforzamiento intermitente.
- 4.5. Definirá el concepto de saciedad.
- 4.6. Ejemplificará la saciedad de reforzamiento.

OBJETIVO PARTICULAR 5.

La Asistente Educativa discriminará los estímulos suplementarios.

- 5.1. Definirá los estímulos instigadores.
- 5.2. Definirá los estímulos de preparación.
- 5.3. Definirá los estímulos de apoyo y desvanecimiento.

OBJETIVO PARTICULAR 6.

La Asistente Educativa especificará la técnica de imitación.

- 6.1. Explicará los pasos operativos en la técnica de imitación.
- 6.2. Ejemplificará el uso de la técnica de imitación.

OBJETIVO PARTICULAR 7.

La Asistente Educativa explicará la técnica de moldeamiento.

- 7.1. Especificará los pasos operativos en la técnica de moldeamiento.
- 7.2. Ejemplificará el uso de la técnica de moldeamiento.

OBJETIVO PARTICULAR 8.

La Asistente Educativa describirá la técnica de extinción.

- 8.1. Explicará el procedimiento de extinción.
- 8.2. Ejemplificará el uso de la técnica de extinción.

OBJETIVO PARTICULAR 9.

La Asistente Educativa describirá la técnica de tiempo-fuera.

- 9.1. Explicará los pasos operativos en la técnica de tiempo-fuera.

9.2. Ejemplificará el uso de la técnica de tiempo-fuera.

OBJETIVO PARTICULAR 10.

La Asistente Educativa describirá la técnica de reforzamiento diferencial de otras conductas.

10.1. Definirá el concepto de conductas incompatibles.

10.2. Explicará el procedimiento de reforzamiento diferencial de otras conductas.

10.3. Ejemplificará el uso del procedimiento de reforzamiento diferencial de otras conductas.

OBJETIVO PARTICULAR 1.

INTRODUCCION. LA ASISTENTE EDUCATIVA EJEMPLIFICARA LOS TIPOS DE APRENDIZAJE DE CONDUCTAS ENTRE LAS PERSONAS.

Dentro de nuestra actividad cotidiana con el niño que asiste a los Centros de Desarrollo Infantil, encontramos una gran variedad de comportamientos, que pueden ir desde el niño que llega sonriente saludando para luego sentarse en su lugar dentro del salón de clase; hasta el niño pasivo, tímido y callado; o el niño inquieto, gritón, "peleonero".

Muchas veces nos hemos preguntado por qué los niños son tan diferentes: por qué Pepito es tan lindo y bueno, mientras Anita cómo patealea cuando llega la hora de ir a comer. Casi todo lo que los niños hacen, al igual que los adultos, representa algo que han aprendido. Se aprende a hablar, a pelear, a enojarse, a amar. Cuando el niño llega a ser adulto ha aprendido un enorme número de cosas: habla del clima, de la política, del costo de las cosas. Esto quiere decir que durante toda nuestra vida estamos aprendiendo constantemente de los demás. Las personas se enseñan entre sí muchas conductas.

Una madre le enseña a su hijo a decir palabras mientras ella le señala los objetos que las describen; el niño después podrá decir que su cabello está en la cabeza, se lo toca, también su nariz, ojos, boca. Ella se mostrará muy complacida con el aprendizaje de su hijo elogiándolo. A su vez, el niño se pondrá muy contento al momento de ser alabado por su madre, la abrazará y besará. Al enseñarle a su hijo, es muy probable que la madre esté usando sonrisas, alabos, miradas, las cuales resulten agradables para el niño; a su vez, también él está enseñando a su madre en la misma forma en que ella lo hace: la premiará por ser buena maestra sonriéndole, contestándole a sus preguntas.

El ejemplo anterior nos indica que tanto la madre enseña a su

hijo como él le enseña a ella. Ambos aprenden constantemente a responderse entre sí. Ellos se cambian entre sí. Este proceso en que las personas se cambian y enseñan unas a otras ocurre siempre.

Gran parte de nuestro comportamiento representa el resultado de lo que hemos aprendido de los demás. Las personas enseñan a las personas constantemente, aunque no se den cuenta. Están modificándose unas a otras.

El niño aprende de sus padres, de sus Educadoras, de sus Asistentes Educativas, de sus familiares, de otros niños; y también ellos aprenden del niño. Dentro de nuestra relación diaria con el niño en el Centro Infantil aprendemos a regañarlo, a gritarle, a castigarlo, aunque también es cierto que aprendemos a alabarlo, a besarlo, a acariciarlo.

Aprendemos gran cantidad de conductas a través de nuestra convivencia con las personas, esto quiere decir que si un niño aprende a "portarse bien", también puede aprender a "portarse mal". Por tanto, un "niño problema" no actúa como lo hace porque haya nacido así, sino porque se le enseñó a comportarse así.

Las personas pueden enseñarse entre sí tanto buenas conductas como malas conductas, sin siquiera notarlo. Probablemente las Asistentes Educativas desean que los niños de la guardería presenten buenos comportamientos, pero tal vez, estén observando comportamientos inapropiados, como son casos de berrinches, agresiones, lloriqueos, desobediencia.

El presente programa va a proporcionar ayuda a la Asistente Educativa para darse cuenta de la forma en que le estamos enseñando al niño conductas tanto adecuadas como inadecuadas. Puede ser que le estemos enseñando a comer o a asearse o a hablar correctamente, pero también, sin darnos cuenta, le estemos enseñando a ser grosero, a salirse del salón, a hacer berrinches, a pelear.

Para que podamos percatarnos de esta enseñanza, es muy importante tomar en cuenta la conducta que el niño está presentando, o la conducta que deseamos que aprenda. Esta conducta debe ser considerada en forma precisa, es decir, en forma específica. Quiere decir que la conducta del niño debe definirse en términos claros y específicos. Por ejemplo, la Educadora puede decirnos que el niño se "porta muy mal"; nosotros podremos entender que "portarse mal" quiere decir pelar con los niños, decir groserías, subirse a las mesas, tirar la comida, gritar; cuando realmente lo que es niño hace es rayonear el trabajo escolar y romperlo. En cambio, si la Educadora nos define "portarse mal" como rayonear los trabajos escolares y destruirlos, estamos teniendo una idea clara y precisa del comportamiento real del niño. Es muy importante considerar la definición específica de una conducta, para poder observar cómo se presenta, o cómo se va a presentar. También cuando la maestra desea enseñar una conducta nueva, como "ser amable", deberá definir en forma específica ese comportamiento, para poder enseñarlo: podrá decir que "ser amable" consistirá en saludar a los adultos al llegar a la escuela, contestar a sus preguntas, ayudar a otros niños a elaborar sus trabajos. De esta manera, la Educadora trabajará en estos pasos para enseñar al niño a "ser amable".

Si nosotros definimos la conducta del niño, será más fácil identificarla cuando ocurra. Al suceder esto, será mejor el trabajo que realicemos para enseñarla, mantenerla, o eliminarla, según el caso. Una vez definida la conducta, podremos iniciar la aplicación de procedimientos para enseñar conductas nuevas, o mantener las conductas deseables en niveles adecuados, o disminuir las conductas indeseables, en el niño.

El programa nos va a enseñar a usar estos procedimientos mediante su conocimiento teórico primeramente. Se va a identificar la utilidad que cada uno ofrece en la enseñanza y mantenimiento de conductas deseables por un lado, o para la

disminución de conductas indeseables, por otro.

Estos procedimientos le servirán a la Asistente Educativa para que el niño aprenda mejor, así como para que se modifiquen sus conductas "problema", lo cual implicará un menor esfuerzo por parte de ella para manejar su grupo.

En el sistema que se utilizará en este Programa de Entrenamiento, será la Asistente Educativa, y no el profesional, quien actúe como agente de cambio en el Centro de Desarrollo Infantil.

Recordemos 3 ideas importantes de este apartado:

- Las personas se enseñan unas a otras.
- Cuando dos personas interactúan, ambas cambian sus conductas. Esto es, aprende entre sí.
- Las conductas apropiadas y las conductas inapropiadas del niño son aprendidas.

OBJETIVO PARTICULAR 2.

LA ASISTENTE EDUCATIVA DEFINIRA QUE ES UN REFORZADOR.

Vamos a llamar REFORZADOR a cualquier conducta o estímulo que aumente la probabilidad de ocurrencia de la conducta a la que sigue. Esto significa que cuando se da un reforzador a una conducta, ésta tendrá mayor probabilidad de volverse a repetir porque ha sido recompensada.

El REFORZADOR debe seguir INMEDIATAMENTE a la conducta que se desea reforzar para que tenga un efecto máximo.

No todas las "recompensas" que se otorgan funcionan como reforzadores. Cada niño es diferente y por lo tanto tiene gustos particulares. A unos niños les agradan ciertas "recompensas" que para otros no lo son. La forma de saber si una "recompensa" funciona como reforzador, es observando sus efectos sobre la conducta a la que fue otorgada.

2.1. IDENTIFICARA LOS REFORZADORES SOCIALES Y LOS REFORZADORES NO-SOCIALES.

Existen dos grandes tipos de "recompensas" o REFORZADORES, que son los reforzadores sociales y los reforzadores no-sociales.

Estos tipos de reforzadores son usados por nosotros en numerosas ocasiones todos los días: damos sonrisas, alabos, besos, halagos, aplausos, miradas, caricias, alientos, compañía. Estos son ejemplos de "recompensas" sociales, y son llamados así muy particularmente debido a que sólo pueden ser otorgados por las personas. Los reforzadores sociales se caracterizan por tener un alto poder para incrementar conductas.

Los reforzadores no-sociales se refieren principalmente a "recompensas" tangibles, como juguetes, dulces. Dentro de las "recompensas" no-sociales se encuentran las "recompensas"

materiales, como son juguetes, dinero, estrellitas, objetos, ropa, plumines, crayolas, corcholatas, plastilina, material de juego; y las "recompensas" comestibles, como dulces, chocolates, galletas, postres, fruta, helados, es decir, alimentos de agrado para el niño. Es muy importante otorgar al niño "recompensas" no-sociales, debido a que resultan muy atractivas para los niños, pero debemos siempre procurar acompañarlas de "recompensas" sociales, para no saturar al niño con demasiadas cosas materiales.

De estos dos tipos de reforzadores, las que usamos con mayor frecuencia son las de tipo social. Todas las personas otorgamos reforzadores sociales a las otras personas cercanas a nosotros, a veces sin darnos cuenta.

Generalmente, cuando vayamos a hacer uso de estos reforzadores para enseñar al niño conductas nuevas, o para mantener e incrementar sus comportamientos adecuados, es conveniente utilizar gran variedad de los reforzadores no-sociales, y poco a poco, conforme la conducta deseable se vaya presentando, se irán sustituyendo paulatinamente por reforzadores sociales.

2.2. EJEMPLIFICARA LOS TIPOS DE REFORZADORES ACCESIBLES EN EL MEDIO EDUCATIVO.

En la sala de Maternales se está realizando la actividad de "control de esfínteres" cuando Jorgito, quien siempre está llorando al sentarse en la bacinica, permanece sin llanto por hoy, así que de inmediato se acerca una asistente educativa y le dice: "Qué bonito niño que no llora", haciéndole una caricia.

La asistente otorgó a Jorgito una "recompensa" social que fue el alabar la conducta del niño de no llorar y acariciarlo en el momento en que él estaba sentado en la bacinica. Recordando que un reforzador incrementa la probabilidad de ocurrencia de una conducta, el niño probablemente vuelva a sentarse en la bacinica sin llorar si el alabo fue grato para

él. Si la asistente hubiera reforzado (otorgar la alabanza y la caricia) al niño cuando éste estuviera en el patio jugando, no reforzaría la conducta de estar sentado en la bacinica, sino la conducta de jugar. Por eso la "recompensa" debe darse de inmediato que ocurre la conducta que se desea mantener o incrementar.

Cuando la Dentista se encuentra revisando el estado de salud bucal de los niños, y Diana llora al ver que la llevan al consultorio, la primera le dice a la niña que cuando deje de llorar le van a poner una "estrellita" en su frente para que se la muestre a su maestra a fin de que la feliciten por no llorar cuando va a visitar a la Dentista. A los cinco minutos de este comentario, la niña deja de llorar y entra al consultorio por su "estrellita", entonces de inmediato la Dentista le obsequia la "estrellita", además que felicita a la niña por no llorar para que así pueda revisarle su boca.

La "estrellita" y la felicitación fueron "recompensas" agradables para la niña, por lo cual es muy probable que ella no lllore de nuevo al visitar a la Dentista. Esto significó que para Diana los reforzadores otorgados fueron efectivos porque le agradaron.

Dentro del ambiente propio del CENDI se encuentran gran cantidad de ejemplos de reforzadores sociales y reforzadores no-sociales. Tanto Educadoras, Asistentes Educativas, así como Padres de Familia, los utilizan con mucha frecuencia.

Por ejemplo, Lolita es una niña que tiene gran gusto por hojear cuentos infantiles de colores. Su maestra la ha observado percatándose de esto. Por lo cual decide utilizar el cuento infantil como una "recompensa" para que la niña aprenda a recortar sin salirse del modelo. Así que cada vez que se encuentran en la actividad de recortado y Lolita intenta hacer o hace un buen corte, la maestra como premio le permite hojear un cuento inmediatamente que termina, además de elogiarla. Es muy probable que Lolita vuelva a recortar lo

mejor posible, debido a que esta conducta ha sido reforzada por un estímulo muy agradable para ella.

Recordemos 5 ideas principales de este apartado:

- Un reforzador es cualquier evento, consecuencia o "recompensa" que aumenta la probabilidad de la conducta a la cual sigue.
- El reforzador debe seguir inmediatamente a la conducta deseada para tener un efecto máximo.
- La única manera de determinar si un reforzador es efectivo o no, es observando sus efectos sobre la conducta.
- Existen dos grandes tipos de reforzadores: los sociales y los no-sociales. Dentro de los reforzadores no-sociales se encuentran los materiales y los comestibles.
- Los reforzadores no-sociales se deben usar con mayor frecuencia cuando se inicia la enseñanza de una nueva conducta en el niño, pero ya una vez establecida la conducta deseable deben usarse más los reforzadores sociales.

OBJETIVO PARTICULAR 3.

LA ASISTENTE EDUCATIVA EXPLICARA QUE ES EL PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO.

Gran parte del comportamiento del niño, aparentemente complicado, puede tener sus raíces en el esfuerzo que el niño hace para obtener "recompensas" o reforzadores y evitar situaciones desagradables o aversivas. Estos dos aspectos, ganar reforzadores y eliminar situaciones desagradables, son básicos en el aprendizaje de determinados comportamientos de todos nosotros.

3.1. DEFINIRA LA TECNICA DE REFORZAMIENTO POSITIVO.

Está claro que hay muchas cosas que pueden actuar como "recompensas" o "gratificaciones", y todas ellas tienen algo en común. Cuando una conducta va seguida de un reforzador, dicha conducta se fortalece. Esto significa que tal conducta ocurrirá con mayor frecuencia en el futuro. Si esa conducta recibe constantemente un reforzador inmediatamente que ocurre, se volverá muy poderosa, es decir, se aprenderá muy firmemente.

El procedimiento de reforzamiento consiste en presentar de inmediato un reforzador a una conducta como consecuencia de su ocurrencia. El otorgamiento del reforzador a dicha conducta deberá hacerse en forma contingente, es decir, inmediatamente después que ocurre sólo esa conducta. Significa que como consecuencia de la ocurrencia de dicha conducta, ésta recibirá de inmediato un reforzador. Este procedimiento se conoce como contingencia de reforzamiento.

3.2. EJEMPLIFICARA EL USO DE LA TECNICA DE REFORZAMIENTO POSITIVO.

Un padre de familia llega a su hogar, y junto con su esposa se dirige al cuarto del bebé. Lo encuentran jugueteando dentro de su cunita, entonces él se le acerca, lo mira, le

sonríe, de modo que el nene responde con una sonrisa, mostrándose muy contento. Esto hace que su padre le converse, se le acerque aún más, lo acaricie y comience a jugar con él. Lo anterior nos permite ver claramente que para el bebé ha sido muy agradable el efecto de la cercanía, mirada y sonrisa que le ha otorgado su papá por haberle respondido con sonrisas al mirarlo. Tanto el papá como el bebé han recibido reforzadores positivos para sus conductas, lo cual muy probablemente hará que en el futuro se vuelvan a presentar.

El darle a María material de construcción tan pronto como se sienta en su lugar en el salón, una vez que la educadora da la instrucción, es un ejemplo de reforzamiento positivo. En este caso, el reforzador positivo es el material de construcción que tanto le gusta a la niña. La contingencia de reforzamiento ocurre al presentar el estímulo reforzador (material), inmediatamente después que se emite la conducta deseada de María, como consecuencia de dicha conducta. La conducta de sentarse de inmediato que la maestra da la instrucción para hacerlo, se fortalece, y se presentará con mayor fuerza en el futuro.

Escuchar al niño, sonreírle, platicarle, prestarle atención, es reforzarlo positivamente. Generalmente estos aspectos ocurren varias veces al día durante la convivencia del niño con sus padres y con sus educadoras. Pero lo más probable que esté ocurriendo es que esos reforzadores no se estén otorgando en forma contingente, o sea, inmediatamente después que el niño presenta conductas adecuadas y como consecuencia de la ocurrencia de las mismas. Tal vez estén prestando atención al niño cuando pelea, o cuando está viendo el televisor, pero no como consecuencia de emitir comportamientos deseables.

Si un reforzador positivo se presenta inmediatamente después que ocurre una conducta, y como consecuencia de ella, ésta se presentará con mayor frecuencia en el futuro. A la mamá le interesa que su hijo aprenda a utilizar plato, vaso y cuchara

para tomar sus alimentos, así que cada vez que el niño tome su cuchara e intente tomar la sopa del plato, ella de inmediato le sonreirá felicitándolo con un beso. Esto seguramente hará que el niño se muestre contento por aprender a utilizar los utensilios para la comida. También la madre puede reforzarlo positivamente dándole una paleta de dulce inmediatamente después que el niño haya terminado de comer utilizando sus cubiertos.

Para enseñar al niño a responder o a comportarse en la forma deseable, se le otorga un reforzador positivo inmediatamente después que presenta la conducta adecuada. Hay muchas "recompensas" que pueden usarse dentro del CENDI, como son lápices de colores, crayolas, pinturas, "estrellitas", figuras geométricas, cuentos, láminas, dulces, galletas, juguetes, libros de figuras, chucherías. Estos materiales son muy útiles para ser usados como reforzadores positivos en la enseñanza al niño de conductas adecuadas, como pintar, dibujar, trabajar en el salón, comer aceptablemente, ir al baño, sonreír, jugar con otros niños, obedecer instrucciones de las maestras.

Basta con que observemos qué tipo de "recompensas" son agradables para el niño, para así poderlas disponer como reforzadores positivos. Estos reforzadores le serán otorgados al niño inmediatamente después que ocurra la conducta deseable, como consecuencia de su ocurrencia. No se le otorgarán "recompensas" a otras conductas, sólo a la que nos interesa enseñarle. Recordemos la contingencia de reforzamiento: la conducta deseable será reforzada inmediatamente como consecuencia de su ocurrencia.

Si la auxiliar educativa refuerza a Margarita con una galletita y una felicitación verbal cada vez que la niña se acerca a platicar con otro niño o con un grupo de niños, será más probable que aprenda a conversar con sus amiguitos, ya que esta conducta será "recompensada" muy poderosamente debido a que a la niña le gustan las galletas y las felicitaciones.

Algo muy importante en el procedimiento de reforzamiento positivo, es llevarlo a cabo en forma constante, esto es, que el procedimiento siempre sea uniforme, similar; que la conducta que nos interesa establecer o incrementar en el niño sea reforzada uniformemente. Es muy importante reforzar siempre las conductas adecuadas del niño. Esto se menciona porque es frecuente que el adulto se olvide de premiar las conductas deseables del niño porque se piensa que es su obligación comportarse así, por lo cual se dan por supuestas las conductas apropiadas.

El reforzamiento positivo es pues una técnica que ayuda a enseñarle al niño conductas nuevas, y también es muy útil para mantener e incrementar el nivel de las conductas deseables que el niño ya ha aprendido. Si la señora Gómez ha enseñado a su hijo a decir "papá" y "mamá", deberá continuar reforzándolo para que se incremente el número de palabras que el niño diga.

Casi siempre sucede que la educadora y la asistente, lo mismo que los padres, procuran poner atención al comportamiento adecuado del niño, pero también muchas veces no se le brinda atención cuando "se porta bien", o en cambio, se le presta atención excesiva cuando "se porta mal". En ocasiones, al niño se le refuerzan accidentalmente las conductas inapropiadas, como cuando se le presta atención por hacer berrinches, o se le mima cuando lloriquea y patatea, o se le adivinan las cosas que pretende "decir" con señas, gestos y ademanes, o se le dan los juguetes que desea cuando agrede a otros, o se le brinda atención en demasía cuando permanece aislado. Debido a que se le están otorgando reforzadores a estas conductas, se mantienen e incluso se incrementan notablemente.

En cambio, cuando el niño trabaja en orden y callado, o cuando juega adecuadamente, o cuando obedece las instrucciones, no se le hace caso. Un ejemplo de lo anterior lo podemos observar cuando los niños están sentados a la mesa durante la hora del desayuno, uno de ellos se embarra la cara

con mermelada, lo cual hace mucha gracia a su maestra y ella empieza a reírse; entonces el niño se embarra de más mermelada, pero además le pone al compañerito de al lado. Para entonces los otros niños también se están riendo, y así tanto la maestra como los niños están reforzando con su atención y risas una conducta inadecuada, sin darse cuenta. Es muy probable que el niño vuelva a repetir la acción y empiece a ser un niño "sucio" para comer. Por lo tanto, se debe tomar muy en cuenta el hecho de no reforzar las conductas inapropiadas del niño, pero sí reforzar las conductas apropiadas.

Recordando nuevamente la contingencia de reforzamiento, las "recompensas" que se dan inmediatamente son las más efectivas para el niño. Un error que podemos cometer al respecto es dejar pasar mucho tiempo después de la conducta deseable del niño para reforzarla. Para usar adecuadamente los reforzadores deben otorgarse inmediatamente como consecuencia de la presentación de la conducta adecuada. Una mamá tarda cinco minutos en agradecer a su hijo por guardar su suéter en el cajón, otra lo refuerza dos segundos después que lo guardó. El niño que probablemente aprenda a guardar su suéter más rápido y con mayor frecuencia, es aquel a quien se le reforzó después de dos segundos.

No se olvide pues reforzar los comportamientos adecuados del niño. Las conductas deseables no deben darse por supuestas. En cambio, se debe procurar no reforzar accidentalmente los comportamientos inapropiados.

Recordemos 5 ideas importantes de este apartado:

- El reforzamiento positivo es una técnica que fortalece la conducta del niño.
- La contingencia de reforzamiento implica presentar un reforzador a una conducta inmediatamente después que ocurre. Esto hará que la conducta así reforzada se vuelva muy poderosa.

- Los cambios de comportamiento en el niño son graduales y ocurren con mayor probabilidad cuando el reforzamiento es consistente e inmediato.
- Es fácil reforzar accidentalmente conductas inadecuadas. Por tanto, debe cuidarse al máximo no fortalecerlas.
- No deben ignorarse los buenos comportamientos del niño, siempre hay que reforzarlos.

3.3. DEFINIRÁ LA TÉCNICA DE REFORZAMIENTO SOCIAL.

Los reforzadores más potentes para un niño o para un adulto se encuentran en el comportamiento de las personas. Cosas tales como la atención, una caricia, una palabra de aprobación, una sonrisa, un beso, o una mirada, son ejemplos de reforzadores sociales. El reforzamiento social consiste en otorgar al niño reforzadores sociales inmediatamente después que presenta una conducta adecuada.

3.4. EJEMPLIFICARÁ EL USO DE LA TÉCNICA DE REFORZAMIENTO SOCIAL.

Los adultos y los niños reciben diariamente cientos de reforzadores sociales. La mayoría de nuestras conductas son aprendidas como resultado de los reforzadores sociales. Estos reforzadores ocurren muchas veces como acontecimientos insignificantes para el niño durante el día, pero lentamente, como resultado de estos acontecimientos, el niño va adquiriendo "hábitos buenos", y también "hábitos malos".

Casi todos los esfuerzos por cambiar la conducta indeseable de un niño, subrayan la importancia del uso del reforzamiento social. Alonso es un niño que está aprendiendo a construir pequeñas torres con cubos de madera en la sala de Maternales, y cada vez que logra realizar una torre, la asistente educativa lo mira, le sonríe, le da una suave palmadita en la cabeza y le dice: "Muy bien, Alonso, esta torre está muy bonita, te mereces un besito".

Otro ejemplo del uso del reforzamiento por parte de la educadora sucede a menudo dentro del comedor, cuando ella dice a su grupo: "Muy bien niños, todos han comido en forma excelente, por lo cual se merecen un gran aplauso", a la vez que los mira sonriéndoles a todos.

El reforzamiento social es sumamente útil en la enseñanza de conductas nuevas al niño, y también en el mantenimiento e incremento de aquéllas que ya ha aprendido, como ir al baño por sí solo, comer con cubiertos sin ensuciarse, participar en juegos con los demás niños, convivir adecuadamente con sus compañeritos, asearse manos, cara y dientes; guardar material de trabajo, pintar y recortar.

Para aplicar efectivamente el procedimiento de reforzamiento social, se deberá tomar en cuenta los pasos siguientes:

- a) deberemos mirar al niño a los ojos,
- b) deberemos sonreírle,
- c) deberemos permanecer cercanos a él (a menos de un metro de distancia),
- d) deberemos darle una caricia suave, como una palmadita, o algún contacto físico agradable,
- e) deberemos comentarle lo adecuado de su conducta,
- f) deberemos agradecerle por su conducta adecuada.

Esto quiere decir que si el niño emite una conducta adecuada, como pintar sin ensuciarse, se le deberá reforzar socialmente de inmediato mirándolo, aproximándose a él se le dará una palmadita en la cabeza, y con una sonrisa se le comentará: "Muy bien, Rosita, has pintado muy bonito tu trabajo, te felicito por no ensuciarte".

3.5. DEFINIRÁ LA TÉCNICA DE REFORZAMIENTO NEGATIVO.

En la vida hay muchas otras cosas además de los reforzadores positivos. Tanto a niños como a adultos les suceden cosas desagradables, como por ejemplo, los toques eléctricos, los pellizcos, los golpes, los regaños, los ruidos fuertes, los gritos, las palizas. Está claro que para casi todos los

niños, estos sucesos son desagradables. Cualquier ser humano hace lo posible por no toparse con eventos que le resultan molestos. Entonces, cualquier cosa que nos lleve a evitar sucesos desagradables, se ve fortalecida.

En el reforzamiento negativo, se fortalecen aquellas conductas que al ser emitidas hacen desaparecer o evitar los sucesos desagradables o dolorosos. Esto es, las conductas que eliminan o evitan los sucesos molestos son reforzadas.

3.6. EJEMPLIFICARA EL USO DE LA TECNICA DE REFORZAMIENTO NEGATIVO.

Un niño grita mientras corre por todo el comedor. La educadora está muy cansada, le duele la cabeza, y está tratando de callar a su grupo para no escuchar ruidos molestos. Los gritos del niño le son muy desagradables, entonces, para callarlo, lo regaña fuertemente, lo que hace que el niño deje de gritar y correr. En este ejemplo, se está viendo reforzada la conducta de la educadora de regañar al niño fuertemente, puesto que con ello ha eliminado los gritos de éste. Es muy seguro que en futuras ocasiones, cuando algún niño grite corriendo dentro de la escuela, ella trate de controlarlo con un regaño muy fuerte, que hará probablemente que el niño se calme, y esto reforzará aun más su conducta de reprenderlos así. Entonces la educadora se volverá una persona muy "regañona, gritona y gruñona".

Sabemos que si una conducta se refuerza, probablemente se volverá a repetir en otras ocasiones. Si una conducta elimina un suceso desagradable, molesto o doloroso, esa conducta ocurrirá con mayor frecuencia en el futuro.

Algunas conductas que los niños y los adultos emiten con relación a otros, las aprendieron porque ayudaron a aliviar sucesos desagradables. Un padre que deseaba platicar a sus hijos lo sucedido en su jornada de trabajo, aprendió a

amenazarlos gritando y manoteando para que le pusieran atención, ya que los niños miraban un programa de televisión sin atenderlo. El señor eliminó un suceso desagradable como fue el hecho de no prestarle atención por estar mirando el televisor, y con las amenazas y manoteos obtuvo la atención de los niños. De este modo, se fortaleció una conducta indeseable.

Puede suceder que una maestra "gritona y mandona" nunca diga cosas agradables a su grupo, pero en cambio, si está siempre regañándolo. Por lo que a algún niño se le ocurre desaparecer del salón, yendo al patio. Para el niño, salir del salón es una conducta que se ve reforzada porque así ya no tiene que escuchar los gritos de su maestra. Ella sin darse cuenta, está enseñando al niño a alejarse del salón; el niño está evitando sucesos desagradables (regaños) mediante sus escapes, conducta que se refuerza.

La conducta que nos sirve para evitar algo desagradable o molesto se fortalece. El no ir a lavarse los dientes se refuerza porque así el niño evita que su madre lo ridiculice por no cepillarse correctamente, en vez de que ella le enseñe a lavarse como debe ser y lo refuerce por ello.

Fernandito acostumbraba decir siempre la verdad. Un día por accidente rompió algunos de los regalos de navidad que la maestra estaba terminando, sin que ella se diese cuenta. Al entrar al salón, ella pregunta quién ha sido, y el niño dice la verdad. La maestra lo regaña, le muestra mucho enojo, lo deja sin recreo y sin postre. Esto hace que el niño se sienta muy triste y avergonzado. La siguiente vez que el niño cometió un error y la maestra trató de indagar sobre el responsable, el niño dijo una mentira con la cual evitó regaños, amenazas y castigos que había recibido anteriormente. Por lo que Fernandito aprendió a decir mentiras para eliminar sucesos desagradables.

Como ya se ha indicado, eliminar sucesos desagradables y obtener reforzadores positivos, son dos aspectos importantes

en el proceso de aprender conductas. Los dos aspectos fortalecen conductas. Por lo que es importante vigilar la correcta aplicación de ambos procedimientos, cuidando que efectivamente sólo se refuercen conductas apropiadas.

Recordemos 4 ideas importantes de este apartado:

- Los reforzadores sociales son estímulos que provienen de la conducta de las personas que nos rodean, y son sumamente poderosos para enseñar al niño conductas adecuadas.
- La mayoría de nuestros comportamientos han sido fortalecidos mediante reforzamiento social.
- En el reforzamiento negativo se ven fortalecidas las conductas que nos evitan o eliminan sucesos desagradables o dolorosos.
- Es muy probable que algunos de los comportamientos inadecuados del niño estén siendo mantenidos por el reforzamiento negativo, como sucede con las mentiras, los gritos, los escapes.

OBJETIVO PARTICULAR 4.

LA ASISTENTE EDUCATIVA DIFERENCIARA LA PROGRAMACION DE REFORZAMIENTO.

Se ha vista ya que todas las personas en algún momento utilizan el procedimiento de reforzamiento, de formas muy diferentes: a veces se refuerza al niño cada vez que se lava las manos, o en otras ocasiones, se le refuerza a veces si y a veces no, o también e le refuerza cada dos horas, o cada semana, o un día sí y dos no. A estas formas de otorgar los reforzadores se les llama programas de reforzamiento, porque estas formas indican cómo programar, es decir, cómo otorgar los reforzadores para ser más efectivos.

Se van a considerar dos tipos principales de programación de reforzamiento:

- a) programa de reforzamiento continuo.
- b) programa de reforzamiento intermitente.

4.1. DESCRIBIRA EL REFORZAMIENTO CONTINUO.

El reforzamiento continuo es un programa en el cual cada conducta o respuesta del niño es reforzada. Este es el mejor programa para hacer más fuerte una conducta, cuando apenas el niño la está aprendiendo. Es decir, si se refuerza al niño por cada una de las respuestas que da al estar aprendiendo una conducta nueva, se afirmará la adquisición de dicha conducta. Esta es la forma más rápida para ESTABLECER UNA CONDUCTA NUEVA. Este tipo de programa sólo será utilizado inicialmente, mientras el niño muestra la conducta deseable en forma más frecuente.

4.2. EJEMPLIFICARA EL USO DEL REFORZAMIENTO CONTINUO.

Paquito es un niño de Lactantes "C", que no sabe "avisar" para ir al baño. La asistente educativa ha decidido enseñarle al niño esta conducta nueva. Para ello empieza a sentarlo en la bacinica después del desayuno. Cuando el niño comienza a

avisarle a su asistente que quiere "hacer pipi", ella lo lleva al baño para que el niño orine en la bacinica. La asistente le aplaude y le da un beso por "hacer pipi". Cada vez que Paquito le avisa a ella lo premia. En este caso, se está utilizando el programa de reforzamiento continuo, ya que es el más efectivo para enseñar al niño conductas nuevas, mientras él las adquiere.

También se usa el reforzamiento continuo cuando se le da al niño un juguetito, o un beso, o una crayola, cada vez que se lava los dientes. El reforzador se otorga en forma continua, cada vez que ocurre la conducta deseable.

4.3. DESCRIBIR EL REFORZAMIENTO INTERMITENTE.

El reforzamiento intermitente es un programa en el cual son reforzadas solamente determinadas respuestas del niño, o se refuerza cada determinado tiempo, pero no todas las respuestas ni todo el tiempo. Este programa es el más efectivo para MANTENER UNA CONDUCTA ADECUADA, una vez que el niño ya la ha adquirido en niveles adecuados.

En este tipo de programa, se refuerza una veces sí y otras no. Para ello, de antemano se debe especificar si se va a reforzar una conducta cada tres veces, por ejemplo, o cada cinco tareas bien hechas por el niño, o cada determinado tiempo, o cada cinco minutos que permanezca sentado en su lugar. Como no se está reforzando en forma continua, el niño recortará bien esperando que se le alabe, o permanecerá sentado en su lugar un tiempo mayor esperando que lo feliciten.

El programa de reforzamiento intermitente es el más poderoso para que el niño mantenga por tiempo prolongado sus comportamientos adecuados, debido a que como el reforzador no se presenta en forma continua, la conducta adecuada se sigue manteniendo por más tiempo. Es importante hacer notar que si se lleva a cabo el reforzamiento continuo (para que el niño adquiera una conducta nueva), y se desea pasar al

reforzamiento intermitente (para que esa conducta ahora ya se mantenga), se debe hacer en forma gradual, es decir, poco a poco se irán retirando reforzadores para que la conducta adecuada se siga presentando para obtenerlos. Si de repente se deja de reforzar al niño en forma continua para pasar a la forma intermitente, se puede correr el riesgo de debilitar una conducta deseable, y se tenga que volver a establecerla.

4.4. EJEMPLIFICARA EL USO DEL REFORZAMIENTO INTERMITENTE.

Tomando el ejemplo de Paquito, una vez que el niño aprendió a "hacer pipí" en la bacinica, la asistente educativa decide ayudarlo a mantener esa conducta deseable. Entonces en forma gradual empieza a aplicar el reforzamiento intermitente: el primer día lo felicita una vez sí y una no, alternando. Al segundo día lo felicita una vez sí y dos no, al cuarto día lo felicita una vez sí y tres no; y así hasta llegar a felicitarlo sólo una vez al día. Posteriormente, cuando la conducta de Paquito se presente más frecuentemente, la asistente lo refuerza un día sí y un día no, luego un día sí y dos no. Y así paulatinamente se va ampliando hasta que se le refuerza por semana, luego solamente de vez en cuando.

Lo mismo puede hacerse con la conducta de lavarse dientes, cara y manos; en un principio se le enseña al niño mediante reforzamiento continuo, y una vez adquirida la conducta, se mantendrá en niveles altos mediante reforzamiento intermitente.

4.5. DEFINIRÁ EL CONCEPTO DE SACIEDAD.

La saciedad es un procedimiento que consiste en la excesiva presentación o disponibilidad de un reforzador, por lo que se reduce la efectividad del reforzador para fortalecer una conducta.

Si un reforzador se presenta con demasiada frecuencia se produce la saciedad y dicho reforzador pierde su efectividad en el mantenimiento de la conducta. Por ejemplo, después de

haber jugado mucho, no es muy seguro que un niño siga jugando.

El procedimiento de saciedad puede usarse también para eliminar algunas conductas indeseables que se han fortalecido por reforzadores específicos. Esto es, si una conducta indeseable se mantiene por algún reforzador, como por ejemplo, hacer berrinches para obtener juguetes, puede eliminarse el berrinche dando en exceso juguetes al niño.

Como puede verse, la saciedad se refiere a dos situaciones distintas: primero la relacionada a la excesiva disponibilidad del reforzador, que como consecuencia reduce la efectividad del mismo. Por otro lado, la saciedad también es un procedimiento para eliminar cierto tipo de conductas bajo condiciones específicas.

El aspecto principal de interés es señalar la importancia del uso indebido del reforzador, cuando se otorga en forma excesiva, lo que provocará que éste pierda su cualidad de fortalecer conductas.

4.6. EJEMPLIFICAR LA SACIEDAD DE REFORZAMIENTO.

Supóngase que una asistente desea entrenar al niño en la adquisición de una conducta nueva, utilizando como reforzador un caramelo. Cada vez que el niño emite la conducta esperada recibe un caramelo como premio. Pero llega el momento en que al niño le hastian los caramelos, y como la auxiliar continúa dándoselos, el niño ya no emite la conducta para no recibir más caramelos. Entonces el caramelo, como reforzador, deja de tener efectividad, debido a la saciedad se vuelve un estímulo desagradable. Lo que la asistente puede hacer para evitar la saciedad es utilizar una variedad de reforzadores para fortalecer conductas.

En otro ejemplo, la señora Vázquez le da siempre a su hijo un beso cuando éste inicia un juego o una conversación con otros niños. Ella lo hace con el fin de reforzar socialmente una

conducta deseable. Pero no toma en cuenta el hecho de que al usar siempre el mismo reforzador, el beso, va a producir saciedad de reforzamiento. Es posible que el niño ya no se acerque a otros niños ni juegue con ellos con tal de que no lo besen. Así que lo más efectivo es usar una gran variedad de reforzadores para evitar que el niño llegue a saciarse de ellos.

Recordemos 5 ideas importantes de esta sesión:

- Es muy importante observar qué conducta deseamos establecer e incrementar en el niño, y además definir qué tipo de programa de reforzamiento es el más adecuado para ello.
- Si el niño no presenta la conducta deseable, es conveniente enseñársela mediante el programa de reforzamiento continuo en el cual se reforzará cada una de sus respuestas. También se puede aplicar este programa si la conducta deseable se presenta pocas veces.
- Si la conducta deseable ya existe en el niño pero se desea mantenerla e incrementarla, el programa más adecuado es el reforzamiento intermitente.
- La saciedad se presenta cuando se da un reforzador en exceso por lo cual éste ya no es efectivo para mantener conductas adecuadas.
- Es muy importante usar una gran variedad de reforzadores para el mantenimiento de conductas deseables en el niño. Esto ayudará a evitar la saciedad de reforzamiento.

OBJETIVO PARTICULAR 5.

LA ASISTENTE EDUCATIVA DISCRIMINARA LOS ESTIMULOS SUPLEMENTARIOS.

Los estímulos suplementarios son procedimientos que van a facilitar que el niño presente una conducta; se van a utilizar principalmente cuando se enseñe al niño una conducta nueva. En algunos casos, el uso de los estímulos suplementarios requerirá que el niño presente ciertas conductas previas que permitan su aplicación.

Dentro de los estímulos suplementarios, se encuentran los tres tipos siguientes:

- a) estímulos instigadores,
- b) estímulos de preparación,
- c) estímulos de apoyo y desvanecimiento.

5.1. DEFINIRA LOS ESTIMULOS INSTIGADORES.

Los estímulos instigadores ayudan a establecer una conducta y también a "extraer" una conducta del niño, siempre y cuando se esté seguro de que el niño cuenta con los prerrequisitos para ello.

La función de los estímulos instigadores consiste en "forzar" la emisión de una respuesta, para lo cual es obvio que ésta debe existir en el repertorio conductual del niño. También es importante considerar que el estímulo instigador que se use sea el más adecuado para "forzar" dicha respuesta.

Los estímulos instigadores se dividen en:

a) Instigadores físicos:

Se utilizan para producir la emisión de respuestas motoras en el niño, como la articulación vocal, movimientos corporales, actos tales como la escritura, abrir una puerta, tomar un vaso, limpiar una mesa, sentarse. Quiere decir que si se le va a enseñar al niño una conducta nueva como tomar la cuchara

para comer la sopa, se puede utilizar un instigador físico, el cual consistiría en que el adulto tomara la mano del niño guiándolo para tomar la cuchara, entonces dirigiéndola hacia el plato para tomar una cucharada, y luego llevársela hacia la boca haciendo el movimiento de tomar la sopa. Cuando se enseña al niño a subir escaleras, se puede instigarlo tomando sus piernas dirigiéndolas en el movimiento preciso para ello.

b) Instigadores verbales:

En este aspecto se requiere que el niño pueda emitir sonidos, ya que el entrenamiento del lenguaje se basa fundamentalmente en la instigación verbal.

Cuando a un niño se le está enseñando a decir "mamá", se le instiga para que primero diga "ma", después que repita "ma", "ma"; así el niño imita los sonidos que produce la persona que le está enseñando para aprender a decir "mamá".

Otro tipo de estímulos instigadores se consideran las instrucciones y los estímulos imitativos.

c) Instrucciones:

Funcionan como estímulos instigadores cuando "fuerzan" directamente la emisión de una conducta determinada. Por ejemplo, al indicar las instrucciones "séntate", "abre la puerta", "guarda silencio", el niño emite tales respuestas debido a que las órdenes las forzaron.

d) Estímulos imitativos:

Son estímulos que se le presentan al niño para que los imite. Por ejemplo, se le puede enseñar a comer, a lavarse, a cepillarse los dientes, cuando mira a su mamá cómo lo hace y él imita las acciones.

A Juanito lo llevan sus papás al cine, pero al comenzar la película el niño se levanta de su asiento y se para sobre él, como no permite que las personas que están detrás puedan ver, su madre lo toma del brazo y lo sienta. En este caso, la mamá de Juanito utilizó la instigación física para forzar la

conducta del niño de sentarse correctamente.

5.2. DEFINIRÁ LOS ESTIMULOS DE PREPARACION.

Como su nombre lo indica, los estímulos de preparación van a "preparar" la emisión de una conducta bajo las condiciones en que deberá presentarse para que ésta sea reforzada.

De antemano se le indica al niño lo que se espera que él realice para que pueda obtener su "recompensa". Por ejemplo: se le indica: "cuando termines de comer y coloques tu plato y cuchara en la mesa de la cocina, podrás salir al jardín". De este modo se le está preparando al indicarle la conducta que se espera de él para ser reforzado.

Los estímulos de preparación se pueden considerar como:

a) Estímulos para respuestas de imitación:

Aquí se hace uso del repertorio imitativo del niño, indicándole cuál va a ser la conducta que será reforzada.

b) Instrucciones:

Al igual que el anterior, se le da al niño la información precisa sobre el tipo de conducta que se requiere y las condiciones bajo las cuales va a ser reforzada. En este caso se necesita que el niño siga instrucciones y además que cuente con un vocabulario amplio para seguirlas.

c) Estímulos discriminativos:

Son aquéllos que se van a agregar a una situación de respuesta en donde ya existe un estímulo discriminativo. Este segundo estímulo discriminativo se recomienda sea igual o parecido al estímulo que produce la respuesta del niño que va a ser reforzada. Cuando la educadora dice a su grupo: "Los niños que estén callados y sentados con brazos cruzados son los que van a pasar a pintar el mural". Al momento todos los niños se sientan con brazos cruzados en silencio. En este caso, la educadora utiliza estímulos de preparación de tipo instruccional.

5.3. DEFINIRÁ LOS ESTIMULOS DE APOYO Y DESVANECIMIENTO.

Los estímulos de apoyo son otra forma de facilitar la presentación de una conducta adecuada por parte del niño. Este tipo de estímulos se le presentan al niño para que los discrimine y así emita la conducta adecuada. Junto con la utilización de los estímulos de apoyo, se llevan a cabo los estímulos de desvanecimiento. Este proceso consiste en ir retirando gradualmente los estímulos de apoyo. Estos estímulos suplementarios se utilizan en procedimientos donde el niño debe aprender conductas que impliquen lectura, lenguaje, seguimiento de instrucciones, escritura, aritmética.

Por ejemplo, si a un niño se le muestra el dibujo de un triángulo y sabe decir que la figura se llama triángulo al ver la lámina, pero no sabe leer la palabra "triángulo", entonces la lámina es el estímulo de apoyo. Posteriormente se introduce de manera gradual el nuevo estímulo de apoyo que es la palabra impresa "triángulo", se le muestra al niño la letra "T" y se hace que repita la palabra "triángulo" ante la lámina, después se presenta la sílaba "TRI" junto con la lámina, y se hace que el niño repita la palabra "triángulo". Esto se continúa hasta completar gráficamente la palabra. Entonces se utiliza el desvanecimiento, que consiste en retirar gradualmente el estímulo de apoyo (lámina con el dibujo de un triángulo): se va presentando el dibujo con líneas punteadas que se van haciendo cada vez más tenues hasta su desaparición completa. Así que finalmente el niño diga "triángulo" ante la palabra impresa sin necesidad del estímulo de apoyo (lámina).

Recordemos 5 ideas importantes de esta sesión:

- Los estímulos suplementarios son aquéllos que facilitan la emisión de una respuesta. Su uso principal se efectúa en la enseñanza de conductas nuevas al niño.
- Los estímulos suplementarios son de tres tipos: instigadores, de preparación, y de apoyo y desvanecimiento.

- Los estímulos instigadores ayudan a forzar la emisión de una respuesta que el niño ya presenta. Estos estímulos se dividen en instigadores físicos y verbales. Las instrucciones y los estímulos imitativos son también modalidades de estímulos que instigan respuestas.
- Los estímulos de preparación van a "preparar" la emisión de una conducta, bajo determinadas condiciones que le permiten ser reforzada.
- Los estímulos de apoyo se le presentan al niño con el fin que al ser discriminados se facilite la emisión de una respuesta. Esto implica posteriormente un estímulo de desvanecimiento, al retirar en forma gradual los estímulos de apoyo, con el fin de asegurar el aprendizaje de la conducta adecuada.

OBJETIVO PARTICULAR 6.

LA ASISTENTE EDUCATIVA ESPECIFICARA LA TECNICA DE IMITACION.

Una forma en que los seres humanos aprenden conductas nuevas es a través de la imitación. Un niño ve a otro realizar determinada conducta, o ve a su mamá lavarse los dientes, o escucha a su maestra al cantar, y él trata de copiarlas, de imitarlas. Existen muchas conductas que se aprenden por la imitación de modelos.

La imitación de modelos tiene mayor probabilidad de ocurrencia cuando el niño ve a los adultos (que son los modelos del niño) adquirir algún reforzador después de emitir la conducta. Esto significa que si el niño ve que su papá le da un beso a su mamá por recibirlo con agrado y sonrisas, él probablemente imitará la conducta del modelo (mamá) para obtener el reforzador (besito de papá). Por medio de la imitación se pueden aprender tanto conductas adecuadas como conductas inadecuadas. Por ejemplo, cuando el niño imita el berrinche de otro niño para obtener un juguete, está aprendiendo una conducta inadecuada.

La imitación es una forma básica de aprendizaje de conductas nuevas: el niño aprende a hablar, a jugar de formas diferentes, a comportarse como niño o como niña. El uso de un modelo puede ser una forma efectiva para enseñar a los niños comportamientos apropiados.

6.J. EXPLICARA LOS PASOS OPERATIVOS EN LA TECNICA DE IMITACION.

Para que se pueda utilizar la técnica de imitación adecuadamente en la enseñanza al niño de conductas nuevas, primero se debe considerar un modelo que presente las conductas adecuadas; este modelo puede ser la educadora, la asistente educativa, los demás niños, los padres de familia, los familiares, el personal del CENDI. A partir de esto, se

consideran tres aspectos importantes para que se de la imitación:

- a) Debe existir una semejanza entre la conducta del niño imitador y la conducta del modelo; no es indispensable que las dos conductas sean idénticas, es suficiente con que se parezcan.
- b) Debe existir un lapso breve entre la conducta del modelo y la conducta del niño imitador, es decir, para que haya imitación debe pasar un intervalo corto inmediatamente después que se da la conducta del modelo. Si el lapso es grande no se puede considerar como conducta imitadora.
- c) Finalmente, en la conducta imitadora no es necesario dar instrucciones explícitas para que la respuesta sea emitida ya que la respuesta debe darse por sí sola ante la simple presencia de la conducta del modelo. Esta es una de las grandes ventajas que ofrece la técnica de imitación como procedimiento para la adquisición de conductas deseables.

6.2. EJEMPLIFICARA EL USO DE LA TECNICA DE IMITACION.

En el área de maternales se desea entrenar a los niños a lavarse los dientes. En maternales "B" la asistente decide dar a los niños los cepillos de dientes, les coloca la pasta, dándoles la instrucción siguiente: "Tomen su cepillo de dientes, que ya tiene pasta, ahora lávense los dientes". En maternales "C", la asistente pone pasta a los cepillos de los niños y al de ella, se coloca frente al espejo con ellos indicándoles: "Vamos a lavarnos los dientes así, como yo lo hago". La asistente comienza a lavarse los dientes y los niños al verla comienzan a IMITARLA.

En el primer ejemplo, la asistente no les dice cómo se deben lavar los dientes, ni tampoco les muestra la forma de hacerlo, por lo tanto, los niños no están aprendiendo una conducta nueva en forma adecuada.

En el segundo ejemplo, la asistente les muestra a los niños la forma de cepillarse los dientes (ella es el modelo). Por medio de la técnica de imitación los niños aprenden una

conducta nueva en forma adecuada. La asistente no da instrucciones, pero sí ejemplifica la acción y además la conducta imitadora de los niños ocurre de inmediato a la conducta del modelo.

Recordemos ahora 4 ideas importantes de esta sesión:

- La imitación es un procedimiento para fomentar la adquisición de comportamientos nuevos.
- Se debe tener cuidado de enseñar al niño solamente comportamientos adecuados a través de la imitación, ya que es muy fácil que también imite comportamientos inadecuados.
- En la imitación debe existir una semejanza entre la conducta del imitador y la conducta del modelo, además debe existir un lapso breve entre ambas.
- Como no es necesario dar instrucciones, la imitación ofrece grandes ventajas para utilizarse en el establecimiento de comportamientos deseables en el niño.

OBJETIVO PARTICULAR 7.

LA ASISTENTE EDUCATIVA EXPLICARA LA TECNICA DE MOLDEAMIENTO.

El procedimiento de moldeamiento es muy efectivo para enseñar al niño conductas nuevas que le son difíciles, es decir, un tanto complicadas. Para que el niño pueda aprender muchas de las conductas básicas dentro del CENDI, habrá que utilizar el moldeamiento, pues facilitará al niño un aprendizaje agradable y rápido de aquellos comportamientos que le acarrearán cierta dificultad, o que no pueden aprenderse de un día para otro.

7.1. ESPECIFICARA LOS PASOS OPERATIVOS EN LA TECNICA DE MOLDEAMIENTO.

Dentro de las conductas "complicadas" que un niño ha de aprender se encuentran el control de esfínteres, hábitos de higiene y alimentación, preparación para la lecto-escritura. Debido a que el niño no puede emitir por primera vez, en un solo intento, toda una respuesta tan compleja como éstas, se necesita que la vaya aprendiendo paso por paso hasta alcanzar la conducta deseada. Para ello se usará el procedimiento de moldeamiento por aproximaciones sucesivas. Esta técnica consiste en reforzar diferencialmente las aproximaciones sucesivas del niño hacia la conducta deseada.

Como ya se indicó el moldeamiento se usa para enseñar al niño conductas difíciles, que implican el dominio de ciertas habilidades del niño para emitirlos. Para lograr las conductas, el niño deberá aprender mediante pasos pequeños, a través de los pasos siguientes:

- a) primero se definirá de la manera más precisa cuál es la conducta que el niño va a aprender;
- b) luego se reforzará cualquier conducta que tenga algún parecido con la conducta final deseable, aunque la semejanza sea mínima;
- c) después se irán reforzando las conductas que se vayan aproximando más a la conducta final deseable;

d) finalmente, sólo se reforzará la conducta deseable, es decir, la conducta que se desea establecer en el niño, mediante reforzamiento diferencial, el cual le indicará al niño que únicamente recibirá reforzadores al emitir la conducta deseable.

7.2. EJEMPLIFICARA EL USO DE LA TECNICA DE MOLDEAMIENTO.

Los comportamientos sociales más complicados que el niño debe aprender pueden definirse en forma precisa: comer adecuadamente puede especificarse como una habilidad del niño para tomar sus alimentos por sí solo utilizando los cubiertos y trastes, sin ensuciarse. Los comportamientos sociales no pueden aprenderse de un día para otro, sino paso por paso. Este tipo de comportamientos complicados pueden dividirse en pasos pequeños. Uno de los propósitos de la aplicación de la técnica de moldeamiento es reforzar al niño mientras éste va dando cada paso. No es conveniente que se espere a que el niño emita toda la conducta para reforzarlo, pues de este modo, no aprenderá nunca. El niño debe dar multitud de pasos antes de aprender los comportamientos complicados. Cuando se está aprendiendo una conducta nueva, el reforzador debe otorgarse inmediatamente después de logrado cada uno de los pasos pequeños o aproximaciones sucesivas (reforzamiento continuo), en lugar de una sola recompensa final.

Supóngase que una niña de dos años ingresa por vez primera a un CENDI. Allí tiene que aprender la complicada tarea del control de esfínteres. ¿Qué puede hacer la auxiliar educativa para entrenar a la niña en el control de esfínteres utilizando el procedimiento de moldeamiento por aproximaciones sucesivas?

Lo primero que hará será definir en la forma más precisa posible, la conducta que la niña va a aprender: "La niña realizará por sí sola la micción y defecación en la taza de baño, por lo menos tres veces al día, sin ensuciarse". Esta conducta puede dividirse en pasos pequeños, que le faciliten a la menor el aprendizaje a través de aproximaciones

sucesivas.

En segundo término, la auxiliar empezará a reforzar a la niña por emitir cualquier conducta que tenga relación con el control de esfínteres. Un primer paso sería cuando después del desayuno la niña se aproximase al cuarto de baño, invitada por la auxiliar. Entonces ella la reforzaría prestándole atención, dándole sonrisas y mimos, le puede indicar que ese sitio es el cuarto de baño donde los niños grandecitos "hacen pipí y popó". La auxiliar podría darle a la niña una galleta por la simple respuesta de la niña al aceptar acercarse al cuarto de baño.

El paso siguiente podría consistir en permitir a la niña manipular y jugar con su nica nueva (por supuesto perfectamente limpia); luego la auxiliar podría sentarla en la nica por espacio de dos minutos después del desayuno; luego se incluiría también después de la comida; después podría ampliar el período a tres, cuatro, cinco minutos, hasta que la niña orine o defeque en la nica. Por cada paso que la niña vaya logrando será reforzada por la auxiliar.

Después la auxiliar podría enseñarle a bajarse y subirse el calzón. Luego enseñarla a llevar su nica a la taza de baño y jalar la cadena para que corra el agua. Y así, por cada paso que la niña va dando, se va aproximando más a la conducta final, y va siendo reforzada. Hasta que finalmente sólo recibirá elogios, mimos y premios por emitir toda la conducta. Si faltase algún paso o fallase, no recibirá reforzadores. Se ha visto así que el procedimiento de moldeamiento se utiliza para ayudar a la niña a aprender una conducta difícil mediante las aproximaciones sucesivas, muy diferente al método de esperar que ella aprenda todo para poder recibir un premio.

Al utilizar el moldeamiento, se debe tener mucho cuidado en la delimitación de los pequeños pasos de la conducta, vigilando que éstos no sean muy grandes, o muy pequeños. Si

los pasos son muy grandes, al niño se le dificultará lograrlos y no será reforzado, lo cual puede conducir al aburrimiento o falta de interés por parte del niño. Los pasos deben ser los apropiados para cada niño, puesto que cada niño es diferente.

El niño deberá recibir reforzadores desde el primer paso del entrenamiento. Según vaya progresando, los pasos serán más largos, y él tendrá que trabajar más para obtener reforzadores. Mientras se esté reforzando al niño, no hay que criticarlo ni castigarlo por sus errores.

Enseñar al niño a ponerse los zapatos es otro ejemplo del aprendizaje de una "conducta difícil". El primer paso sería enseñarlo a distinguir el zapato derecho del izquierdo. Luego enseñarlo a introducir su pie derecho en el zapato derecho, para después enseñarlo con el izquierdo. Finalmente se le enseñaría a atarse el cordón o agujetas, o a abrocharlos. Por cada paso que el niño logre recibirá reforzadores. Hay que avanzar paso por paso, procurando no castigar al niño si falla. Si se le critica o castiga porque su conducta no es perfecta desde los primeros pasos, se debilitarán sus conductas, o si se espera a que el niño se ponga y amarre los zapatos por sí mismo para reforzarlo, nunca aprenderá. Para fortalecer las conductas nuevas que el niño aprende, el reforzador debe darse con frecuencia e inmediatamente después que ocurra la conducta esperada.

Tal vez la mamá de Carlitos le diga que si se "porta bien" durante toda la semana, se ganará un gran chocolate de premio. Probablemente Carlitos nunca logre hacerlo, pues primero tendría que aprender a "portarse bien" durante una hora, posteriormente un día, luego dos, avanzando paso por paso para finalmente "portarse bien" durante una semana.

Es importante recordar que cada niño tiene su propio ritmo para aprender, lo que es un paso pequeño para uno, puede ser un paso grande, o adecuado para otro. Si el niño deja de esforzarse, seguramente se debe a que el reforzador que se

está usando no es el efectivo para él, o tal vez los pasos no son del tamaño adecuado. Si el niño parece aburrirse, lo más probable es que no esté recibiendo suficientes reforzadores por sus esfuerzos.

Si en el aprendizaje de conductas nuevas por parte del niño intervienen otros niños y adultos para reforzarlo, a él le será más fácil aprenderlas. Enseñar al niño conductas adecuadas debe ser tarea en la que todo el grupo, personal y familiares deben participar.

Recordemos 5 ideas importantes de esta sesión:

- El moldeamiento es una técnica muy eficaz para enseñar al niño conductas nuevas difíciles.
- El moldeamiento consiste en reforzar cada una de las conductas del niño que se vayan aproximando a la conducta final deseable.
- Una vez que se defina claramente la conducta que se desea enseñar al niño, se dividirá en pasos pequeños, procurando que éstos sean los apropiados para él.
- Se irá reforzando cada paso que se vaya pareciendo más a la conducta deseable. Al principio, los reforzadores deben darse por pasos pequeños, y posteriormente por pasos más grandes.
- Finalmente, sólo se reforzará al niño por emitir la conducta adecuada, sin errores ni omisiones.

OBJETIVO PARTICULAR 8.

LA ASISTENTE EDUCATIVA DESCRIBIRA LA TECNICA DE EXTINCION.

"Cuando una conducta no es reforzada comienza a disminuir, y termina por desaparecer, esto es, se extingue. La técnica de extinción consiste simplemente en dejar de presentar el reforzador que mantiene determinada conducta; por lo tanto, al ya no ser fortalecida, comienza a debilitarse. Esta técnica es muy útil para disminuir conductas indeseables en el niño. Este es un procedimiento que se utiliza únicamente para eliminar comportamientos inadecuados del niño, como berrinches, lloriqueos, agresiones, aislamientos, dependencia excesiva, desobediencia, "hablar como bebé", "hablar con señas".

Para utilizar la técnica de extinción en forma adecuada se tiene que observar la conducta inadecuada del niño para detectar el tipo de reforzador que la mantiene, a fin de que ya no sea presentado, y por consiguiente, se debilite la conducta indeseable hasta extinguirse.

B.1. EXPLICARA EL PROCEDIMIENTO DE EXTINCION.

Una vez que se observa la conducta indeseable del niño detectándose el reforzador que la mantiene, se dejará de presentarlo para ir debilitándola.

Es muy importante tener en cuenta que cuando se comience a aplicar el procedimiento de extinción, eliminando la presentación del reforzador, seguramente va a observarse un aumento en la frecuencia y/o magnitud de la conducta "problema": puede ser que aumente el número de veces que se presenta o sea más grave su emisión, con el fin de lograr que aparezca de nueva cuenta el estímulo reforzador que la mantenía.

Como en otros procedimientos, se requiere de SER

CONSISTENTES. Si se desea extinguir una conducta indeseable en el niño, por ejemplo, los berrinches, NO se debe presentar algún reforzador para que realmente se debilite, llevando a cabo este procedimiento hasta que el comportamiento "problema" deje de presentarse, porque si de otro modo, se comete el error de presentar algún reforzador, lo único que va a ocurrir es que la conducta indeseable (berrinche) se va a hacer cada vez más poderosa y resistente a la extinción, debido a que está siendo reforzada en forma intermitente.

Para aplicar correctamente la técnica de extinción, se requiere de paciencia y consistencia para no reforzar más la conducta indeseable que se desea eliminar.

8.2. EJEMPLIFICARA EL USO DE LA TECNICA DE EXTINCION.

Pedrito es un niño muy mimado que cuando desea trabajar con algún material lo pide como si estuviera llorando, sin llegar a derramar lágrimas. El sabe que ésa es la única forma en que su maestra le hace caso para darle el material que pide. En este caso la conducta indeseable es hablar como si estuviera llorando para obtener el material, recibiendo como reforzador la atención de la maestra y la concesión del material.

Ahora la maestra conoce el procedimiento de extinción, y decide utilizarlo para eliminar ésa conducta indeseable. Cuando Pedrito vuelve a pedir material como si estuviera llorando, ella le dice sin mirarlo: "No te voy a dar el material si me lo pides así". Entonces el niño llora más fuerte y comienza a manotear. Pero ella no le hace caso mientras continúa trabajando con el resto del grupo, atendiendo a los niños que se encuentran ocupados con su material. Como Pedrito ve que así no consigue la atención de la maestra ni el material, llora más fuerte y se tira al suelo, pero la maestra continúa sin prestarle atención. Ya después de un rato el niño se calma y le dice a su maestra que le de material, pero ya no llora. Entonces ella sonriente le da el material al niño, felicitándolo por pedir en forma correcta su material. Conforme la conducta indeseable del

niño vaya siendo extinguida (no otorgando estímulos reforzadores a su forma inadecuada de solicitar material), dejará de presentarse hasta ser casi nula.

Si la maestra hubiese cometido el error de mirar al niño o calmarlo cuando se tiró al suelo y darle el material para que ya no llorara, la conducta indeseable del niño se hubiese vuelto más poderosa, siendo además más grave, puesto que se le reforzó el incremento en magnitud.

Debe recordarse que siempre que se use la técnica de extinción se observará un incremento en la presentación de la conducta "problema", pero NUNCA deberá ser reforzada en lo sucesivo para lograr eliminarla con éxito.

La mamá de Nancy se preocupa mucho porque la niña ya tiene tres años de edad y pasa la mayor parte del día gateando. Al decidirse a utilizar el procedimiento de extinción, empieza a observar la conducta de la niña para detectar el reforzador que mantiene ese comportamiento inadecuado. Se da cuenta que cuando la niña se encuentra gateando por la casa, sus familiares se acercan a ella dándole mimos, atenciones, elogios. Tanto papá, mamá, abuelita y hermanito le prestan atención a Nancy cuando gatea. Esta atención es el estímulo reforzador que está manteniendo el gateo de la niña, puesto que es un reforzador muy poderoso.

Por lo cual aconseja a su familia para eliminar la conducta de gateo de la niña, dejen de prestar atención a la pequeña cuando se encuentre gateando. Ahora nadie tomará en cuenta a Nancy mientras gatee. Entonces probablemente la niña tratará de llamar aun más la atención tirándose al suelo, pegando su cara al piso; pero nadie le prestará atención. Así podrá pasar más tiempo tratando de conseguir el reforzador. Ahora Nancy buscará alguna conducta con la cual vuelva a acaparar la atención de su familia; posiblemente intente platicarles, sonreírles, o tal vez levantarse, siendo aquí donde ellos deban inmediatamente otorgarle atención. Cuando ella intente de nuevo el gateo, sus familiares inmediatamente le retirarán

su atención, lo cual sucederá cada vez que la niña se ponga en cuclillas. Al dejar de ser reforzada con la atención de los demás, la conducta indeseable de la niña se eliminará.

Recordemos las 4 ideas más importantes de esta sesión:

- La extinción es una técnica para disminuir o eliminar conductas indeseables, mediante la omisión del reforzador que las mantiene.
- La aplicación correcta de este procedimiento requiere la paciencia y constancia de quien lo aplica, pues de lo contrario, se podría reforzar y fortalecer aun más la conducta "problema".
- Cuando la conducta "problema" empieza a entrar en procedimiento de extinción, aumenta en magnitud y/o frecuencia en forma considerable.
Debe vigilarse no reforzar nuevamente la conducta "problema" para no hacer más poderosa y resistente a la extinción.

OBJETIVO PARTICULAR 9.

LA ASISTENTE EDUCATIVA DESCRIBIRA LA TECNICA DE TIEMPO-FUERA.

El término "tiempo-fuera" significa permanecer un tiempo determinado sin reforzamiento. Esta técnica es altamente eficaz para debilitar los comportamientos indeseables del niño, como berrinches, lloriqueos, agresiones, desobediencia, "ser grosero". Para usar adecuadamente este procedimiento también se debe ser CONSTANTES y PACIENTES. Recuérdese que los cambios de conducta en el niño son graduales.

9.1. EXPLICARA LOS PASOS OPERATIVOS DE LA TECNICA DE TIEMPO-FUERA.

Al aplicar la técnica de tiempo-fuera, el niño es retirado de una situación que está reforzando su conducta indeseable, y es puesto en otra situación que no lo refuerza. El tiempo-fuera puede usarse en vez de las nalgadas, los castigos, los regaños, los gritos o los sermones.

Cuando se usa el tiempo-fuera se debe comenzar definiendo en forma clara y precisa la conducta indeseable que se desea cambiar. También se debe considerar cuál es la conducta deseable que se desea establecer. Primeramente, se usarán procedimientos de reforzamiento para fortalecer la conducta adecuada del niño, para así aumentar el reforzamiento que el niño obtiene.

Para aplicar la técnica de tiempo-fuera, se debe elegir un sitio apropiado para enviar ahí al niño. Este sitio no deberá ser oscuro ni frío, pero sí muy aburrido, o sea, no deberá contener ninguna cosa que agrade al niño, como televisor, juguetes, personas, ventanas, agua, que pueden funcionar como reforzadores. El tiempo-fuera dura sólo unos minutos, mientras persiste la conducta indeseable.

Cuando se presenta la conducta indeseable, inmediatamente el niño es enviado al sitio de tiempo-fuera, como consecuencia

de haberla emitido. Cuando esta conducta inadecuada se presenta, el adulto debe mostrarse calmado, evitando el enojo o frustración por el comportamiento "problema" del niño, no se le maltrará ni regañará al enviarlo al sitio de tiempo-fuera. Una vez que la conducta indeseable del niño deja de presentarse, inmediatamente será retirado del sitio de tiempo-fuera, para que así se vaya reforzando en forma contingente el comportamiento adecuado.

Si en el sitio de tiempo-fuera el niño patalea, berrea, o golpea algo o a alguien, se le deberá aumentar unos minutos por presentar más conductas inadecuadas. Pero en cuanto dichas conductas inadecuadas cesen, de inmediato el niño será retirado del sitio y enviado de nuevo a la situación reforzante.

9.2. EJEMPLIFICAR EL USO DE LA TECNICA DE TIEMPO-FUERA.

Al tiempo-fuera también se le puede llamar "aislamiento". Recuérdese que es un procedimiento efectivo para debilitar comportamientos inadecuados en el niño.

Cuando el niño hace un berrinche se le dice que tiene que permanecer tres minutos a solas en el sitio de tiempo-fuera, o en un sitio poco atractivo lejos de la situación reforzante. El "aislamiento" se usará cada vez que el niño haga berrinches. Una vez que termine el berrinche, de inmediato el niño debe ser retirado del sitio de tiempo-fuera y si se "porta mal" en éste, deberá permanecer más tiempo, hasta dejar de presentar el comportamiento indeseable.

Debe utilizarse un sitio que no asuste al niño. Por ejemplo, no debe usarse un closet oscuro, ni un cuarto frío o húmedo, pero el sitio tampoco deberá tener estímulos reforzadores. Tiene que ser un sitio tranquilo, aislado y muy aburrido. Un cuarto o un rincón vacío, bien iluminado, con algo en qué sentarse es ideal.

Por ningún motivo el adulto mostrará enojo al enviar al niño al sitio de tiempo-fuera. ni regañarlo ni castigarlo, ni siquiera mirarlo. La razón es que para algunos niños, es reforzante el ver al adulto enojado o molesto por su comportamiento. Con suavidad, pero con firmeza, se debe poner al niño en "silencio" cada vez que emita una conducta inapropiada; del mismo modo, será retirado de inmediato que dicha conducta deje de presentarse.

Recuerde que la conducta no va a modificarse en el primer intento. Quizá se necesiten muchos berrinches con sus correspondientes periodos de tiempo-fuera, antes de empezar a notar cambios en la conducta del niño. Esto significa que se debe ser CONSTANTE. Cuando el niño emita un comportamiento indeseable, nunca se le deberá reforzar prestándole atención, o tratando de calmarlo, pues de otro modo la conducta indeseable se hará más potente que al principio. Una vez que se inicie la aplicación de la técnica de tiempo-fuera hay que ser constantes.

Otro ejemplo puede observarse en el caso del niño "peleonero" Andrés es un niño que pega mucho a sus compañeritos, también los muerde, rasguña y avienta contra la pared. Al decir que Andrés es "agresivo" porque muerde, rasguña, pega y avienta a otros niños, se está precisando la conducta "problema". La maestra del grupo ha observado que la conducta indeseable de Andrés se presenta tanto en el salón, como en el patio y en el comedor, siendo muy frecuente. Por lo cual toma la iniciativa de eliminar dicho comportamiento utilizando la técnica de tiempo-fuera. Al primer intento que hace el niño por agredir a otro, de inmediato su maestra lo conduce cuidadosamente al sitio de tiempo-fuera, sin regañarlo ni criticarlo ni demostrarle enojo. Al llegar al sitio ella le indica al niño que va a permanecer ahí por tres minutos debido a que mordió a Miguel sin motivo y esto no está bien. El sitio está vacío, no tiene algún objeto agradable, pero está bien iluminado. En el transcurso, nadie habla, mira o se

dirige a Andrés.

La maestra toma la precaución de avisar al personal cercano indicándoles que nadie deberá prestar atención al niño por ningún motivo mientras permanezca aislado, puesto que se encuentra bajo tiempo-fuera de reforzamiento, y si alguien le presta atención, lo estaría reforzando.

Así, cada vez que el niño agrede a otros, es conducido al sitio de tiempo-fuera como consecuencia inmediata de su comportamiento inapropiado, y puesto que todo el personal coopera no reforzando al niño, la maestra ha notado que la conducta indeseable ha comenzado a disminuir. Piensa que entonces ya es tiempo de ir reforzando conductas deseables que ocupen el lugar de la conducta indeseable. Probablemente aun se necesiten más periodos de tiempo-fuera para eliminar la conducta, ya que los cambios de conducta son graduales.

Es necesario hacer notar, que cuando se aplica este tipo de técnicas para la disminución y/o eliminación de conductas inadecuadas, también se debe hacer uso de procedimientos como el reforzamiento positivo y social para incrementar conductas adecuadas.

Tomemos en cuenta 4 ideas importantes de esta sesión:

- Tiempo-fuera significa permanecer un tiempo determinado sin reforzamiento.
- El tiempo-fuera es un procedimiento eficaz para disminuir las conductas indeseables del niño.
- Antes de aplicarlo, se debe observar la conducta "problema" del niño, y luego explicarle a él el procedimiento.
- El tiempo-fuera debe ser aplicado con consistencia, en forma contingente con la conducta indeseable.
- Los periodos en que el niño permanezca aislado no deben ser muy largos, casi siempre con tres minutos es suficiente.
- En cuanto el comportamiento indeseable del niño deje de presentarse, se retirará de inmediato el tiempo-fuera.

OBJETIVO PARTICULAR 10.

LA ASISTENTE EDUCATIVA DESCRIBIRA LA TECNICA DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS (RDO).

10.1. DEFINIRA EL CONCEPTO DE CONDUCTAS INCOMPATIBLES.

Las conductas incompatibles son aquellas que no pueden llevarse a cabo al mismo tiempo, es decir, que no pueden ocurrir simultáneamente. Por ejemplo: "cantar" y "comer" son conductas que no pueden realizarse al mismo tiempo, así como "hacer berrinche" y "estar callado", o "morder" y "platicar"; por lo tanto son comportamientos incompatibles.

Para cada una de las conductas "problema" que presente el niño, se debe pensar en una conducta incompatible que vaya a sustituir a las conductas indeseables. La conducta indeseable debe ir desapareciendo poco a poco, pero a la vez se debe ir fortaleciendo una conducta deseable, incompatible con la indeseable, esto es, una conducta adecuada que no pueda emitirse simultáneamente a la conducta inadecuada. Para el niño "desobediente" la conducta incompatible sería la "obediencia"; para el niño "berrinchudo" sería la "tolerancia"; para el niño "agresivo" sería la "participación con otros niños".

10.2. EXPLICARA EL PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS.

Cuando se van a realizar procedimientos de disminución de conductas problemáticas en el niño, siempre deberán tomarse en cuenta dos medidas: la primera es debilitar (extinguir) las conductas indeseables; la segunda, simultánea a la primera, es fortalecer (reforzar) las conductas deseables incompatibles con las conductas indeseables. Por ejemplo, si el niño "pelea" demasiado, se deberán debilitar los pleitos mediante extinción y tiempo-fuera, y a la vez, se deberán reforzar las conductas deseables incompatibles con "pelear", tales como "jugar" o "cooperar con los demás niños".

Este procedimiento se llama reforzamiento diferencial ya que permite reforzar en el niño comportamientos incompatibles con la conducta problemática, a fin de que se fortalezcan las conductas adecuadas, en tanto las conductas inadecuadas se van a extinguir. El reforzamiento que se aplique debe ser variado, continuo y constante; se pueden utilizar los procedimientos ya aprendidos como el reforzamiento positivo, reforzamiento social, imitación y moldeamiento en el establecimiento y fortalecimiento de comportamientos apropiados.

10.3. EJEMPLIFICARA EL USO DEL PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS (RDO).

En el caso de un niño que llora cada vez que llega a la sala, al ver alejarse a su mamá, en vez de que se le apapache y cargue para consolarlo, con lo cual se está reforzando la conducta de llorar del niño, se debe esperar a que el niño presente alguna conducta incompatible con llorar, como sonreír, saludar, platicar, callarse. Cada vez que el niño sonríe o deje de llorar, de inmediato se le prestará atención para así reforzar la conducta deseable e incompatible con el llorar. En cuanto presente la conducta de llorar inmediatamente se le dejará de atender, alejándose de él. No se le dirá nada, ni mucho menos se le regañará o castigará por su llanto. Hay que recordar que se debe ser PACIENTES y CONSTANTES.

La tarea es simplemente descubrir formas para debilitar las conductas indeseables, y a la vez fortalecer las conductas deseables. Tómese en cuenta que una conducta indeseable se debilita cuando se le deja de reforzar (por ejemplo, se le deja de prestar atención), y una conducta deseable se fortalece al ser reforzada.

En otro ejemplo, Anita empieza a gritar pateando en la actividad de cantos y juegos porque en ese momento ella quiere una pelota. La maestra se siente muy apenada por esta escena, y trata de calmar a la niña dándole la pelota. Sin

darse cuenta, ha fortalecido una conducta indeseable. Una forma de solucionar este caso sería provocando el berrinche en una situación en la que la maestra no se vea comprometida ni avergonzada, asegurándose que la niña no recibirá algún reforzador. En cuanto se presente la conducta incompatible con el berrinche, como jugar con otro niño, inmediatamente deberá ser reforzada. Así la conducta indeseable se irá debilitando hasta extinguirse; en cambio, la conducta deseable se irá fortaleciendo para tomar el lugar del berrinche.

Recordemos 4 ideas importantes de esta sesión:

- Las conductas incompatibles son aquellas que no pueden realizarse al mismo tiempo.
- Siempre que se presentan conductas problemáticas se deben elegir conductas deseables que sean incompatibles con éstas para que sean reforzadas y sustituyan a las indeseables.
- Las conductas indeseables dejarán de recibir cualquier tipo de reforzamiento, con el fin de que vayan debilitándose.
- El RDO es un procedimiento eficaz para sustituir conductas inadecuadas por conductas adecuadas incompatibles con las primeras.

RESUMEN.

A continuación se considera un breve resumen del contenido del Programa de Entrenamiento a Asistentes Educativas en algunos procedimientos de Modificación de Conducta.

1. La mayoría de los comportamientos de una persona y de un niño son aprendidos. Todos aprendemos a través de nuestra interacción con otras personas a comportarnos en forma adecuada y en forma inadecuada. Esto significa que si un niño aprende a "portarse bien" también aprende a "portarse mal", y por tanto, es posible planear un cambio en el comportamiento.

2. Muchas conductas adecuadas e inadecuadas han sido aprendidas con firmeza debido a que han sido reforzadas. Un Reforzador es un estímulo que al ser presentado de inmediato como consecuencia de la ocurrencia de una conducta, hará que ésta se fortalezca. Los dos grandes tipos de Estímulos Reforzadores son los Sociales y los No-Sociales. Los reforzadores se utilizan para realizar procedimientos para enseñar al niño conductas nuevas adecuadas. El uso de los reforzadores es muy importante para asegurar el cambio en la conducta de las personas.

3. Existen procedimientos o técnicas que ayudan a establecer, mantener o incrementar en el niño conductas deseables. Entre ellos se encuentran el Reforzamiento Positivo, el Reforzamiento Social, la Imitación y el Moldeamiento.

4. Por otro lado, también existen procedimientos o técnicas que ayudan a disminuir o eliminar comportamientos indeseables en el niño. Las técnicas utilizadas con la Extinción, el Tiempo-Fuera, y el Reforzamiento Diferencial de otras Conductas.

5. Existen dos grandes formas de otorgar los reforzadores o recompensas: bajo un programa de Reforzamiento Continuo o bajo un Programa de Reforzamiento Intermitente. El

Reforzamiento Continuo consiste en reforzar cada una de las conductas adecuadas, se utiliza al iniciar la enseñanza de comportamientos nuevos al niño. El Reforzamiento Intermitente consiste en reforzar ocasionalmente las conductas adecuadas, se utiliza para asegurar el establecimiento de los comportamientos apropiados.

6. También existen ciertos estímulos llamados Suplementarios, los cuales ayudan a enseñar al niño conductas nuevas. Su función es facilitar la emisión de conductas. Los Estímulos Suplementarios son: Instigadores, de Preparación, de Apoyo y Desvanecimiento. Por lo general, se hacen uso de ellos en la aplicación de las diversas técnicas de Modificación de Conducta.

7. Finalmente, se considera que cada uno de los temas cubiertos permiten contar ahora con una visión nueva sobre la interacción con el niño. Quiere decir que al tener conocimiento sobre la manera de aplicar determinados procedimientos, se puede ayudarlo a modificar sus comportamientos. Se puede ayudar al niño a aprender en forma adecuada comportamientos deseables, o también a disminuir comportamientos indeseables, sin necesidad de recurrir a esfuerzos supremos e infructuosos en numerosas ocasiones. Manejando consistentemente las técnicas de Modificación de Conducta se mejorará el desempeño cotidiano de la Asistente Educativa en el Centro de Desarrollo Infantil, en lo que respecta a la atención de la población infantil, puesto que le facilitará el aprendizaje rápido y adecuado de conductas nuevas necesarias para su desarrollo integral; así como la solución de algunos problemas de conducta que pueden interferir en las relaciones adecuadas Asistente Educativa-niño y niño-niños.

BIBLIOGRAFIA DEL PROGRAMA.

1. Baker, B. L., Brightman, A. J., Heifetz, L. J., Murphy, D. M. *Cómo enseñar a mi hijo?*. Madrid, España. Ed. Pablo del Río. 1978. Vols. 1 y 2.
2. Bowdoin, R., Cavagnis, M. E., Bentacur, M. C., Camacho, C. R. *Los Padres son Maestros*. México. Distribuidora Intermex, S.A. 1985. Revs. 1-30.
3. Buckley y Walker. *Modificación de la conducta en el salón de clases*. México. Ed. Ciencia de la Conducta. 1970.
4. Patterson, G. R. *Aprenda a convivir en familia*. México. Ed. Ciencia de la Conducta. 1970.
5. Patterson, G. R. y Gullion, M. E. *Aprenda a convivir con los niños*. México. Ed. Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales. 1971.
6. Ribes, E. I. *Técnicas de Modificación de Conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México. Ed. Trillas. 1983.

A P E N D I C E N o . 4 .

CARTILLAS DESCRIPTIVAS

DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.

TEMA: INTRODUCCION.

No. DE SESION: 1

FECHA:

OBJETIVO PARTICULAR: 1. LA ASISTENTE EDUCATIVA EJEMPLIFICARA EL APRENDIZAJE DE CONDUCTAS ENTRE LAS PERSONAS

INSTRUCTOR:

CENDI:

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEÑANZA
	Expondrá a la Asistente Educativa cómo ocurre el aprendizaje de comportamientos entre las personas, y le indicará ejemplos que ocurren tanto en el hogar, como en el CENDI.	Hará comentarios acerca de los comportamientos adecuados e inadecuados del niño. Hará preguntas sobre el tema.	- Láminas - Rotafolio	Exposición

TEMA: DEFINICION DE REFORZADOR.

No. DE SESION: 1

FECHA:

OBJETIVO PARTICULAR: 2 LA ASISTENTE EDUCATIVA DEFINIRA QUE ES UN REFORZADOR.

INSTRUCTOR:

CENDI:

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEANZA
1 Identificará los Reforzadores Sociales y los Reforzadores No-Sociales	Explicará a la Asistente Educativa la definición de Estimulo Reforzador.	Hará comentarios sobre el concepto de Estimulo Reforzador.	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición
	Describirá los Reforzadores Sociales y los Reforzadores No-Sociales.	Hará comentarios sobre los Reforzadores Sociales y los Reforzadores No-Sociales.	- Pizarrón - Rotafolio - Laminas	Exposición
2 Ejemplificará los tipos de Reforzadores accesibles en el medio educativo.	Explicará ejemplos del uso de los Reforzadores accesibles en el CENDI.	Mencionará ejemplos de los tipos de Reforzadores que se encuentran en su medio de trabajo (CENDI).	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición

TEMA: PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO POSITIVO. No. DE SESION: 2 FECHA:

OBJETIVO PARTICULAR: 3. LA ASISTENTE EDUCATIVA EXPLICARA EL PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO.

INSTRUCTOR: CENDI:

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEÑANZA
3.1. Definirá la Técnica de Reforzamiento Positivo.	Definirá el Reforzamiento Positivo y dará un ejemplo del mismo.	Describirá el procedimiento de Reforzamiento Positivo y comentará sus dudas para ser aclaradas.	- Rotafolio - Láminas	Exposición
3.2. Ejemplificará el uso de la Técnica de Reforzamiento Positivo.	Aclarará dudas a la Asistente Educativa y le pedirá modele un ejemplo de la aplicación del Reforzamiento Positivo.	Formulará un ejemplo modelando el uso del Reforzamiento Positivo en el CENDI.	- Láminas - Pizarrón	Role-playing

TEMA: PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO.

No. DE SESION: 3

FECHA:

OBJETIVO PARTICULAR: LA ASISTENTE EDUCATIVA EXPLICARÁ EL PROCEDIMIENTO DE REFORZAMIENTO.

INSTRUCCION:

CENDI:

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEANZA
3.3 Definirá la Técnica de Reforzamiento Social.	Definirá la Técnica de Reforzamiento Social y dará un ejemplo de la misma.	Comentará sus dudas sobre el procedimiento y mencionará un ejemplo de la aplicación del Reforzamiento Social.	- Rotafolio - Pizarrón	Exposición
3.4 Ejemplificará el uso de la técnica de Reforzamiento Social.	Aclarará dudas a la Asistente Educativa y le solicitará un ejemplo de la aplicación del Reforzamiento Social.	Formulará un ejemplo modelando la aplicación del Reforzamiento Social en el CENDI.	- Láminas	Role-playing
3.5 Definirá la Técnica de Reforzamiento Negativo.	Describirá la Técnica de Reforzamiento Negativo y explicará un ejemplo de la misma. Hará preguntas a la Asistente Educativa sobre el procedimiento.	Contestará la preguntas del instructor y hará comentarios sobre el procedimiento de Reforzamiento Negativo.	- Rotafolio - Pizarrón	Exposición
3.6. Ejemplificará el uso de la técnica de Reforzamiento Negativo.	Explicará ejemplos del procedimiento de Reforzamiento Negativo. Solicitará a la Asistente Educativa describa un ejemplo del mismo.	Formulará un ejemplo modelando el uso del Reforzamiento Negativo en el CENDI.	- Láminas	Role-playing

TEMA: PROGRAMACION DE REFORZAMIENTO.

No. DE SESION: 4

FECHA:

OBJETIVO PARTICULAR: 4. LA ASISTENTE EDUCATIVA DIFERENCIARA LA PROGRAMACION DE REFORZAMIENTO.

INSTRUCTOR: CENDI:

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	MÉTODOS DE ENSEÑANZA
4.1. Describirá el Reforzamiento Continuo.	Indicará en qué consiste el Programa de Reforzamiento Continuo y hará preguntas a la Asistente Educativa.	Contestará a las preguntas del instructor y hará comentarios sobre el Reforzamiento Continuo.	- Rotafolio - Pizarrón	Exposición Foro
4.2. Ejemplificará el uso del Reforzamiento Continuo.	Describirá ejemplos del uso del Programa de Reforzamiento Continuo.	Ejemplificará el uso del Reforzamiento Continuo a través de modelamiento.	- Pizarrón	Role-playing
4.3. Describirá el Reforzamiento Intermitente.	Explicará en qué consiste el Programa de Reforzamiento Intermitente.	Hará preguntas y comentarios acerca del Programa de Reforzamiento Intermitente.	- Rotafolio - Pizarrón	Exposición Foro
4.4. Ejemplificará el uso del Reforzamiento Intermitente.	Describirá ejemplos del uso del Programa de Reforzamiento Intermitente.	Ejemplificará el uso del Reforzamiento Intermitente a través de modelamiento.	- Pizarrón	Role-playing
4.5. Definirá el concepto de saciedad.	Explicará el concepto de saciedad.	Hará preguntas y comentarios sobre el concepto de saciedad.	- Rotafolio - Pizarrón	Exposición Foro
4.6. Ejemplificará la saciedad de reforzamiento.	Expondrá un ejemplo de saciedad de reforzamiento y solicitará a la Asistente Educativa formule un ejemplo.	Formulará un ejemplo de saciedad de reforzamiento en el CENDI.	- Láminas - Pizarrón	

TEMA: ESTIMULOS SUPLEMENTARIOS. No. DE SESION: 5 FECHA: _____
 OBJETIVO PARTICULAR: 5 LA ASISTENTE EDUCATIVA DISCRIMINARA LOS ESTIMULOS SUPLEMENTARIOS. _____
 INSTRUCTOR: _____ CENDI: _____

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEÑANZA
5.1. Definirá los Estímulos Instigadores.	Explicará qué son los Estímulos Instigadores y dará ejemplos de los instigadores físicos y verbales a la Asistente Educativa.	Expondrá sus dudas acerca del concepto de Instigación.	- Pizarrón - Rotafolio - Láminas.	Exposición
5.2. Definirá los Estímulos de Preparación.	Solicitará a la Asistente Educativa lea la información impresa sobre los Estímulos de Preparación, interviniendo en la explicación de cada párrafo.	Hará preguntas y comentarios acerca de la lectura.	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición
5.3. Definirá los Estímulos de Apoyo y Desvanecimiento.	Explicará qué son los Estímulos de Apoyo y Desvanecimiento y hará preguntas a la Asistente Educativa acerca de estos conceptos.	Indicará sus comentarios acerca de los conceptos aprendidos y contestará a las preguntas del instructor.	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición

TEMA: TECNICA DE IMITACION No. DE SESION: 6 FECHA: _____
 OBJETIVO PARTICULAR: 6. LA ASISTENTE EDUCATIVA ESPECIFICARA LA TECNICA DE IMITACION.
 INSTRUCTOR: _____ CENDI: _____

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEÑANZA
b.1. Explicará los pasos operativos en la técnica de imitación.	Expondrá los pasos a seguir en la técnica de imitación y solicitará a la Asistente Educativa exprese sus propios comentarios.	Hará comentarios y preguntas indicando sus propias conclusiones acerca de la técnica de imitación.	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición
b.2. Ejemplificará el uso de la técnica de imitación.	Expondrá un ejemplo del uso de la técnica de imitación en el CENDI. Solicitará a la Asistente Educativa modele un ejemplo del procedimiento.	Modelará un ejemplo del uso de la técnica de imitación en el CENDI.	- Láminas	Exposición Role-playing

TEMA: TECNICA DE MOLDEAMIENTO No. DE SESION: 7 FECHA: _____
 OBJETIVO PARTICULAR: 7 LA ASISTENTE EDUCATIVA EXPLICARA LA TECNICA DE MOLDEAMIENTO.
 INSTRUCTOR: _____ CENDI: _____

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEANZA
7.1 Especificará los pasos operativos en la técnica de Moldeamiento.	Especificará los pasos a seguir en la técnica de Moldeamiento y solicitará a la Asistente Educativa haga comentarios sobre el procedimiento.	Hará comentarios y formulará preguntas acerca del procedimiento de la Técnica de Moldeamiento.	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición
7.2 Ejemplificará el uso de la técnica de Moldeamiento.	Describirá un ejemplo del uso de la técnica de Moldeamiento y solicitará a la Asistente Educativa modele otro ejemplo.	Modelará un ejemplo del uso de la técnica de Moldeamiento en el CENDI.	- Láminas	Role-playing

TEMA: TECNICA DE EXTINCION. No. DE SESION: 8 FECHA: _____
 OBJETIVO PARTICULAR: 8. LA ASISTENTE EDUCATIVA DESCRIBIRA LA TECNICA DE EXTINCION.
 INSTRUCTOR: _____ CENDI: _____

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEANZA
8.1. Explicará el Procedimiento de Extinción.	Indicará los pasos a seguir en la aplicación de la técnica de Extinción, haciendo énfasis en los requisitos principales de este procedimiento.	Hará preguntas y comentarios acerca del procedimiento de Extinción.	- Rotafolio - Pizarrón	Exposición
8.2. Ejemplificará el uso de la Técnica de Extinción.	Explicará un ejemplo de la aplicación de la técnica de Extinción y solicitará a la Asistente Educativa modele un ejemplo de este procedimiento.	Modelará un ejemplo de la aplicación de la técnica de Extinción en el CENDI.	- Láminas	Role-playing

TEMA: TECNICA DE TIEMPO-FUERA. No. DE SESION: 9 FECHA: _____
 OBJETIVO PARTICULAR: 9. LA ASISTENTE EDUCATIVA DESCRIBIRA LA TECNICA DE TIEMPO-FUERA.
 INSTRUCTOR: _____ CENDI: _____

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEÑANZA
1. Explicará los pasos - operativos en la técnica de tiempo-Fuera	Describirá los pasos a seguir en la aplicación de la técnica de tiempo-Fuera de reforzamiento.	Hará comentarios y preguntas acerca de la técnica de tiempo-Fuera.	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Rotafolio - Láminas 	Exposición
2. Ejemplificará el uso de la técnica de tiempo-Fuera.	Ejemplificará los pasos de la técnica de tiempo-Fuera y solicitará a la Asistente Educativa formule un ejemplo de la aplicación de esta técnica en el CENDI. Corregirá los errores que se presenten.	Modelará un ejemplo de la aplicación de la técnica de tiempo-Fuera en el CENDI.	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Láminas 	Role-playing

TEMA: REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS . No. DE SESION: 10 . FECHA: _____
 OBJETIVO PARTICULAR: 10. LA ASISTENTE EDUCATIVA DESCRIBIRA LA TECNICA DE REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS
 INSTRUCTOR: _____ CENDI: _____

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDADES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA	MEDIOS DE INSTRUCCION	METODOS DE ENSEÑANZA
10.1. Definirá el concepto de Conductas Incompatibles.	Describirá el concepto de Conductas Incompatibles y solicitará a la Asistente Educativa formule ejemplos de las mismas.	Hará preguntas y comentarios acerca del concepto de Conductas Incompatibles y formulará ejemplos de las mismas.	- Pizarrón - Rotafolio	Exposición
10.2. Explicará el Procedimiento de Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas.	Describirá en qué consiste el Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas y solicitará a la Asistente Educativa comente sus dudas sobre el procedimiento.	Expondrá sus dudas acerca del procedimiento e indicará sus conclusiones propias sobre el mismo.	- Pizarrón - Láminas	Exposición
10.3. Ejemplificará el uso del Procedimiento de Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas.	Expondrá un ejemplo de la aplicación del Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas y solicitará a la Asistente Educativa modele un ejemplo del procedimiento.	Ejemplificará la aplicación del procedimiento de Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas en el CENDI.	- Láminas - Pizarrón	Role-playing

A P E N D I C E N o . 5 .

HOJA DE REGISTRO.

Nombre asistente: _____
 Nombre fase: _____
 No. de sesión: _____ Fecha: _____
 Hora inicial: _____ Hora final: _____
 Actividad: _____ Grupo: _____
 Nombre observador: _____
 Confiabilidad: _____

CA - Conducta adecuada
 SI - Seguimiento de
 instrucciones
 PC - Participación
 cooperativa

CI - Conducta inadecuada
 SI - No seguimiento, de
 instrucciones
 PC - No participación
 cooperativa

CAT. COND.	CA		CI		CA		CI		CA		CI		CA		CI		CA		CI		CA		CI		CA		CI	
	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S
R																												
I																												
M																												
E																												
TF																												
RDO																												
R																												
I																												
M																												
E																												
TF																												
RDO																												

A P E N D I C E N o . 6 .

CATEGORIAS CONDUCTUALES.

CATEGORIAS CONDUCTUALES UTILIZADAS
EN EL PROCEDIMIENTO DE REGISTRO.

1) USO DE LAS TECNICAS CONDUCTUALES POR PARTE DE LA ASISTENTE EDUCATIVA.

CLAVE	DESCRIPCION
R	REFORZAMIENTO: la Asistente Educativa otorga al niño recompensas como dulces, galletas, paletas, fruta, estrellas, juguetes, material didáctico, así como atiende socialmente al niño y le dice: "muy bien", "qué bonito", "lo haces muy bien", "bravo", "felicidades", tocando, sonriendo y mirándole a la cara, inmediatamente que éste obedece instrucciones y/o participa cooperativamente.
I	IMITACION: la Asistente Educativa establece una conducta nueva en el niño, la cual le presenta a través de la conducta de un modelo, que puede ser ella misma u otro niño o grupo de niños que emitan la conducta que se desea instalar, en cuanto a seguimiento de instrucciones y/o participación cooperativa.
M	MOLDEAMIENTO: la Asistente Educativa establece una conducta compleja que el niño emitirá mediante pasos sucesivos de la misma, esto es, el niño será reforzado positivamente (Ver uso de Reforzamiento), cuando emita aproximaciones a la conducta compleja que implique el seguimiento de instrucciones y/o la participación cooperativa.
E	EXTINCION: la Asistente Educativa no mira, no habla, no toca, permanece lejos, del niño o niños que se encuentren emitiendo no-seguimiento de instrucciones

y/o no-participación cooperativa.

TF **TIEMPO FUERA:** la Asistente Educativa lleva de inmediato al niño que emite conductas de no-seguimiento de instrucciones y/o participación cooperativa, a un sitio que carezca de estímulos agradables como juguetes, televisor, material didáctico, personas; en el cual dicho niño permanece por espacio de 2 a 3 minutos, explicándole la Asistente el por qué de tal consecuencia.

RDO **REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS CONDUCTAS:** la Asistente Educativa reforzará cualquier conducta del niño que sea incompatible con la no-participación cooperativa y/o el no-seguimiento de instrucciones. (Dado que el primer paso en la aplicación de esta técnica sería la utilización de procedimientos de disminución de las conductas inadecuadas, como la extinción o el tiempo fuera, se marcará una "paloma" en la casilla correspondiente a las mismas, si dentro del intervalo de 30 segundos se está haciendo uso de ellas y aun no se ha presentado la conducta incompatible que deberá ser reforzada. Pero si aun presentándose la extinción o el tiempo fuera, en ese mismo intervalo de 30 segundos, se aplica el reforzamiento diferencial a las conductas incompatibles, sólo se anotará una "paloma" en la casilla correspondiente a RDO).

2) CONDUCTAS EMITIDAS POR PARTE DEL NIÑO.

CLAVE

DESCRIPCION

2a) CONDUCTAS ADECUADAS.

SI **SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES:** el niño atiende en forma visual y motora al ejecutar las órdenes verbales que

la Asistente Educativa le indique, involucrando acciones tales como: "ven", "trae", "recoge", "mira", "levanta", "siéntate", "canta", "párate", "di", "come", "sal", "entra", "juega", incluyendo las negaciones de estas órdenes, relacionadas con las actividades cotidianas en el CENDI.

PC PARTICIPACION COOPERATIVA: el niño realiza actividades propuestas por la Asistente Educativa, o por otro niño o niños, que impliquen juegos educativos, rincones de estudio, actividades recreativas, para lo cual el niño deberá necesariamente interactuar con uno o más niños o con la misma Asistente Educativa.

2b) CONDUCTAS INADECUADAS.

--
SI NO-SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES: el niño no atiende en forma visual ni motora la ejecución de las órdenes verbales que la Asistente Educativa le indique, en relación con las actividades cotidianas del CENDI.

--
PC NO-PARTICIPACION COOPERATIVA: el niño no realiza actividades propuestas por la Asistente Educativa o por otro niño o niños, que impliquen juegos educativos, rincones de estudio, actividades recreativas, donde se involucre necesariamente su interacción con otro niño o niños o con la Asistente, es decir, que el niño permanece aislado o llora, grita, patalea, agrede físicamente a otros.

A P E N D I C E N o . 7 .

TABLA DE RESULTADOS.

TABLA DE RESULTADOS

No. de sesion: _____

Fase: _____

A. E. No. _____

TECNICA	C A		C I	
	SI	PC	$\bar{S}I$	$\bar{P}C$
R				
I				
M				
E				
TF				
RDO				

9. REFERENCIAS.

- Acosta, N.F. Análisis Conductual aplicado en dos ambientes naturales críticos: la escuela y el hogar. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1973.
- Allen, K.E., Hart, B.M., Buell, J.S., Harris, F.R. y Wolf, M.M. Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. Child Development, 1964, 35, 511-518.
- Alvarado, S.M. y Barnette, P.L. Evaluación de los efectos de la retroalimentación en el trabajo de niñeras de Guarderías Infantiles. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1979.
- Ayllon, T. y Wright, P. Nuevos papeles para el paraprofesional. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I., Modificación de conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas. 1983. P. 197-213.
- Bárcenas, M. Las Guarderías Infantiles del Estado de México. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1978.
- Biehler, R.F. Introducción al Desarrollo del Niño. México. Ed. Diana. 1982.
- Bosh, P. de L., Menegazzo y Galli. El Jardín de Infantes de hoy. México. Nueva Pedagogía, Ed. Hermes/Colegio. 1984.
- Buell, J., Stoddard, P., Harris, F.R. y Baer, D.M. Collateral social development accompanying reinforcement of outdoor play in a preschool child. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 167-173.
- Bushell, D., Wrobel, P.A. y Michaelis, M.L. Applying "Group" contingencies to the classroom study behavior of preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 55-61.

- Carbal, P.J. Guarderías Infantiles o Jardines Maternales. México. Nueva Pedagogía. Ed. Hermes/Colegio. 1984.
- Carbonari, R.S. El papel de los maestros y paraprofesionales en el salón de clases. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I., Modificación de conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas. 1983. P. 187-195.
- Castro, L. Diseño Experimental sin estadística. México. Ed. Trillas. 1980.
- Cooper, M.L., Thompson, C.L. y Baer, D.M. The experimental modification of teacher attending behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1970, 3, 153-157.
- Cossairt, A.R., Vance Hall, R. y Hopkins, B.L. Efectos de las instrucciones, retroalimentación y elogios del experimentador en relación con los elogios de la maestra y la conducta de atención del alumno. En Bijou, S.W. y Rayek, E.I., Análisis Conductual aplicado a la Instrucción. México. Ed. Trillas. 1980. P. 340-357.
- Davidson-Nowacka-Moore. Guarderías Infantiles. Barcelona, España. Ed. Nova Terra. 1972.
- E.S.A.P.A.C. (Escuela Superior de Administración Pública, América Central). Organización y Administración de Servicios Sociales. San José, Costa Rica. 1960. P. 39. En Carbal, P.J., Guarderías Infantiles o Jardines Maternales. México. Ed. Hermes/Colegio. 1984.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M.I., Taracena, E. y Padilla, F. Modificación de Conducta en la Educación Especial. Diagnóstico y programas. México. Ed. Trillas. 1984.
- Goetz, E.M. y Baer, D.M. El control social de la diversidad de formas y surgimiento de nuevas formas en estructuras de bloques hechas por niños. En Ulrich, R., Stachnick, T. y

Mabry, J. Control de la Conducta Humana. Modificación de Conducta aplicada al campo de la Educación. Vol. 3. México. Ed. Trillas. 1982. P. 315-325.

- Hall, Madsen, Ward y Baker. El control de la conducta de seguimiento de instrucciones mediante la atención contingente en el salón de clases de jardín de niños. 1968. En Quintana, S.A. y Zambrano, S.E. Programa de Capacitación y Entrenamiento en las técnicas de Modificación de Conducta, dirigido a Educadoras. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. E.N.E.P. Zaragoza, 1983.

- Harris, F.R., Johnston, M.K., Kelley, C.S. y Wolf, M.M. Effects of positive social reinforcement on regressed crawling of a nursery school child. Journal of Educational Psychology. 1964, 55, 35-41.

- Hart, B.M., Allen, K.E., Buell, J.S., Harris, F.R. y Wolf, M.M. Effects of social reinforcement on operant crying. Journal of Experimental Child Psychology, 1964, 1, 145-153.

- Hart, B.M., Reynolds, N.J., Baer, D.M., Brawley, E.R. y Harris, F.R. Effect of contingent and non-contingent social reinforcement on the cooperative play of a preschool child. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 73-76.

- I.M.S.S. Nuevos rumbos. Seguridad Social en México. México. 1971-1974.

- I.S.S.S.T.E. Las Guarderías Infantiles en las Instituciones de Seguridad Social. México. 1973.

- I.S.S.S.T.E. ¿Qué es una Guardería Infantil?. Subdirección de Servicios Sociales. Departamento de Estancias de Bienestar Infantil, Delegación Regional Norte del D.F. México, 1985.

- Johnston, M.K., Kelley, C.S., Harris, F.R. y Wolf, M.M. An application of reinforcement principles to development of

motor skills of a young child. Child Development, 19 , 37, 379-387.

- Kanfer, F.H. y Phillips, J.S. Principios de aprendizaje en la Terapia del Comportamiento. México. Ed. Trillas. 1980.

- Kazdin, A. Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas. México. Ed. Manual Moderno. 1980.

- Leblanc, J.M., Haney, B.K. y Thomson, C.L. Funciones del tiempo fuera para cambiar conductas agresivas de un preescolar: análisis de línea base múltiple. En Ulrich, R., Stachnick, T. y Mabry, J. Control de la Conducta Humana. Modificación de Conducta aplicada al campo de la Educación. Vol. 3. México. Ed. Trillas. 1982.

- López, F.R. Adaptación de los procedimientos operantes de tratamiento de deficiencias conductuales en niños. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I., Modificación de conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas, 1983. P. 81-91.

- Madraza, N.C. y Saldivar, P.A. Algunas consideraciones sobre el funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil y la importancia en el Entrenamiento al Personal. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1979.

- Martínez, M.A. ¿Qué es una Guardería?. México. Ed. Trillas. 1974.

- Maya, L.N. y Hernández, R. Manual de capacitación para Instructores de paraprofesionales de los Centros de Atención Preescolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1983.

- Ministerio de Salud de Brasil: Creches. Organización e funcionamiento. Rio de Janeiro, Brasil. 1957. En Carbal, P.J., Guarderías Infantiles o Jardines Maternales. México. Ed. Hermes/Colegio. 1984.

- Morales, J.L. Historia y evolución de las guarderías infantiles. Centro de estudios de Sociología aplicada. Madrid, España. Revista 14, 1961. En Obrshmitt de M., M.T. Instituciones de Asistencia a la Niñez. Teléfonos de México. México. 1970.

- Naciones Unidas. Revista Internacional de Servicio Social: servicios diurnos de cuidado de niños. 1956. En Carbal, P.J., Guarderías Infantiles o Jardines Maternales. México. Ed. Hermes/Colegio. 1984.

- Nieto, G.C. Cinco años de Guardería: su efecto en el desarrollo social. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. México. U.N.A.M., 1983.

- Obrshmitt de M., M.T. Instituciones de Asistencia a la Niñez. Teléfonos de México. México. 1970. En Villalpando, B.T., Ramos, G. y Velázquez, C. El papel del Psicólogo en los Centros de Desarrollo Infantil. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1978.

- O'Leary, D.K. El ingreso del paraprofesional en el aula. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I., Modificación de Conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas. 1983. P. 161-185.

- Peralta, J. Algunos comentarios sobre el papel de los padres y compañeros en el control de la conducta infantil. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I., Modificación de Conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas. 1983. P. 41-53.

- Pérez de Alba, P. Teoría y práctica de la Educación Temprana. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1977.

- Phillips, D. Historia de caso de un proyecto de Modificación Conductual en una escuela pública: efectos del reforzamiento positivo sobre la conducta de chuparse el dedo. En Keller, S.F. y Ribes, I.E. Modificación de Conducta:

aplicaciones a la Educación. México, Ed. Trillas. 1982. P. 141.

- Pinkston, E.M., Reese, N.M., Leblanc, J.M. y Baer, D.M. El control independiente de la agresión de un niño de edad preescolar y de la interacción con sus compañeros, mediante la atención contingente del maestro. En Bijou, S.W. y Rayek, E., Análisis Conductual aplicado a la Instrucción. México, Ed. Trillas. 1980. P. 174-187.

- Quintana, S.A. y Zambrano, S.E. Programa de Capacitación y Entrenamiento en las técnicas de Modificación de Conducta, dirigido a Educadoras. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. E.N.E.P. Zaragoza, 1983.

- Reynolds, G.C. Compendio de Condicionamiento Operante. México. C.E.C.S.A. 1977.

- Reynolds, N.J. y Risley, T.R. The role of social and material reinforcers in increasing talking of a disadvantaged preschool child. Journal of Applied Behavior Analysis. 1968, 1, 253-262.

- Ribes, I.E. Técnicas de Modificación de Conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México. Ed. Trillas. 1983.

- Risley, T. R. y Hart, B. Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis. 1968, 1, 267-281.

- Ruiz Larragutvel, E. Crianza y desarrollo en niños Preescolares, la organización de un CENDI. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1976.

- Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Centros de Desarrollo Infantil, una alternativa para las madres

trabajadoras. Oficialía Mayor. México. 1986.

- Secretaría de Educación Pública. Qué es un CENDI?. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Inicial. México, 1982.

- Secretaría de Educación Pública. La Escuela para Asistentes Educativos. Septena. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Inicial. Departamento de Capacitación. Boletín Bimestral Informativo. No. 4. México. 1985.

- Secretaría de Salubridad y Asistencia. Memorias de la Primera Reunión Nacional de Asistencia Social. Dirección de Asistencia Social. México, 1952.

- Schutte, R. C. y Hopkins, B. L. Efectos de la atención del maestro sobre el seguimiento de instrucciones en un grupo de Jardín de Niños. En Bijou, S.W. y Rayek, E. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México. Ed. Trillas. 1980. P. 47-57.

- Skinner, B.F. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona, España. Ed. Fontanella. 1977.

- Skinner, B.F. Contingencias de reforzamiento, un análisis teórico. México. Ed. Trillas. 1979.

- Skinner, B.F. Algunas relaciones entre la Modificación de Conducta y la investigación fundamental. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I. Modificación de Conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas. 1983. P. 9-19.

- Solá, M.J. Puericultura. De acuerdo a los programas de enseñanza normal. México. Ed. Trillas. 1974.

- Tegner, G. La Seguridad Social en Suecia. Instituto Sueco. 1956. En Carbal, P.J. Guarderías Infantiles o Jardines Maternales. México. Ed. Hermes/Colegio. 1984.

- Tharp, R.G. y Wetzel, R.J. Mencionado en O'Leary, K.D. El ingreso del paraprofesional en el aula. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I. Modificación de Conducta: problemas y extensiones. México. Ed. Trillas. 1983. P. 174.

Vargas, J.S. Entrenamiento a padres en principios básicos de Modificación de Conducta para la rehabilitación de sus propios hijos en una comunidad de escasos recursos. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. E.N.E.P. Iztacala, 1981.

- Vázquez, F.G. Efectos de un paquete de entrenamiento para Maestros. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1973.

- Villalpando, B.T., Ramos, G. y Velázquez, C. El papel del Psicólogo en los Centros de Desarrollo Infantil. Tesis de Licenciatura en Psicología. México. U.N.A.M., 1978.

- Wahler, R.G. Algunos problemas ecológicos en la Modificación de Conducta infantil. En Bijou, S.W. y Ribes, E.I. Modificación de Conducta: problemas y extensiones. México. 1983. P. 21-40.

- Walker, S. Aprendizaje y Refuerzo. México. C.E.C.S.A. 1979.

- Ward, M.H. y Baker, B.L. Reinforcement therapy in the classroom. Journal of Applied Behavior Analysis. 1968, 1, 323-328.

- Wasik, B.H., Senn, K., Welch, R.H. y Cooper, B.R. Behavior Modification with culturally deprived school children: two case studies. Journal of Applied Behavior Analysis. 1969, 2, 181-194.

- Yates, A.J. Terapia del Comportamiento. México. Ed. Trillas. 1983.

IMPRESA "MARICELA"

BOLIVIA 33 LOCAL 4, CASI ESQ. ARGENTINA

MEXICO, D.F. COD. POSTAL 06020

TEL. 7-02-14-08