



Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

" I Z T A C A L A "



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

CARRERA DE PSICOLOGIA

REDUCCION DE LA AGRESION EN NIÑOS
PREESCOLARES MEDIANTE ESTRATEGIAS DE
CORRESPONDENCIA NEGATIVA ENTRE LA
CONDUCTA VERBAL Y MOTORA.

(Reporte de Trabajo Profesional)

001
31921
B4
1990-2

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A
ANDRES BORBOLLA SOTO



LOS REYES IZTACALA, MEX.

ABRIL 1990



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Descripción general de los niños	48
Espacio experimental	48
Estímulos reforzantes	49
Definición de variables	49
Método.	50
Descripción de las fases experimentales	51
Hoja de registro	53
Resultados.	54
Discusión	57
Consideraciones finales	63
Anexo	68
Bibliografía	74

A tí hijo

Por ser para mí un maestro y a
quien deco mis grandes momentos
de felicidad y la inmensa dicha
de compartir el vértigo del ---
juego

GRACIAS Miguel

A tí "Meriliu"

Por ser...como eres

GRACIAS Madre

A tí "viejo"

Por ser tan MAESTRO...tan amigo

GRACIAS Dr. José Manuel Estrada V

A mis hermanos

Francisco, Mario y Enrique
como estímulo

A mi Escuela, maestros y amigos

Por su compañía, estímulo, apoyo
y comprensión

GRACIAS

IZT.

R E S U M E N

La presente investigación se propuso reducir la agresión de niños preescolares mediante estrategias de correspondencia negativa entre la conducta verbal y motora y el condicionamiento verbal. Se organizaron dos grupos de niños a los cuales se les sometió a un condicionamiento verbal previo al entrenamiento de correspondencia, a un grupo se le aplicó una secuencia hacer-decir, y al otro la secuencia inversa. Encontrándose que los procedimientos de correspondencia en cualquiera de sus secuencias son más eficaces que el condicionamiento verbal para reducir la agresión de los niños; aunque la secuencia decir-hacer mostró más ventaja sobre la secuencia opuesta; y el condicionamiento verbal logró afectar moderadamente la conducta no verbal agresiva de los infantes.

Se discute las posibles causas que favorecieron dichos resultados en términos del reforzamiento del núcleo referencial de la conducta verbal y la historia del reforzamiento. Finalmente, se consideran algunas pautas a considerar para justificar o no la reducción de la agresión de los niños.

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

Gran parte del esfuerzo de los psicólogos se ha dirigido a la investigación de variables que producen cambios significativos en el comportamiento humano, sin embargo, un campo de investigación que permanece relativamente inexplorado -desde el punto de vista conductual- es la relación existente entre la conducta verbal y la motora.

Recientes investigaciones muestran que la relación y la correspondencia entre ambas respuestas, es importante por el control que ejerce una conducta sobre otra, y la relación resultante de ellas es relevante por sus implicaciones teóricas y prácticas, por ejemplo en la educación y la psicoterapia.

La relación funcional entre el decir y el hacer es uno de los puntos clave para conocer las ventajas y limitaciones del condicionamiento verbal y otras técnicas de modificación conductual empleadas durante la entrevista conductual como son: la instigación verbal, las instrucciones, el ensayo conductual y la retroalimentación, no obstante, aún se desconoce bastante sobre las características de tal interacción y no ha quedado claramente establecida la relación funcional. (Villareal, 1981).

La relación de estas dos instancias de conducta, formalmente distintas por su topografía bien delimitada, se ha sometido al análisis teórico y a la investigación verdaderamente empírica, por científicos que se ocupan del estudio del lenguaje, como del condicionamiento verbal y el establecimiento de la correspondencia entre ambas conductas.

Entre las formulaciones teóricas que han abordado el tema se encuentran: el Psicoanálisis, la Disonancia cognoscitiva, y autores soviéticos, como Luria. Sin embargo desde la óptica operante aún existen pocos estudios al respecto.

Generalidades sobre la investigación de tipo operante sobre -
La relación entre la conducta verbal y motora

Israel en 1978, agrupó las investigaciones que abordan la relación entre la conducta verbal y no verbal desde un punto de vista operante en dos categorías de intervención para modificar el comportamiento motor:

- 1.- Reforzar la conducta verbal del individuo para afectar la conducta no verbal correspondiente.
- 2.- Alentar al sujeto para que use sus propias conductas verbales (autoinstrucciones, autoreferencias), para cambiar su conducta no verbal o motora.

Ejemplos de la primera estrategia son los estudios de condicionamiento verbal de los actos agresivos y la preferencia de comida (Lovaas, 1961; 1964), atención a juguetes (Sherman, 1964), condicionamiento de la conducta amistosa de adolescentes con retardo en el desarrollo (Brotsky, 1967), condicionamiento de relaciones interpersonales de adultos neuropsiquiátricos (Ullman, Krasner y Collins, 1961), condicionamiento de actividades dentro del hospital, y juicios interpersonales de adultos psiquiátricos (Tracey, Bridell y Willson, --- 1974).

Las investigaciones que ilustran la segunda estrategia, son los estudios que alentaron las instrucciones antidesorden --

(Kurtz y Col., 1976), autoinstrucciones para golpear una llave con el dedo o el pie (Ben, 1967; Brich, 1966; Meichenbeum, 1969, b.), la resistencia a romper la norma (Monahan y O'Leary, 1968).

Los procedimientos del reforzamiento de la conducta verbal, -- así como las estrategias de reforzamiento y alentamiento de las autoinstrucciones, asumen que existe una relación entre la conducta verbal y motora, dado que al haber un cambio en los actos del sujeto, debidos al reforzamiento o manipulación de la conducta verbal, suponen que existe la interacción -- entre las palabras y los actos.

Aunque estos estudios suponen una presunta correspondencia -- entre las palabras y las acciones de las personas, el fin de éstos fue modificar la conducta no verbal mediante el condicionamiento verbal y no precisamente establecer la correspondencia entre ambas conductas.

Cabe mencionar, la existencia de trabajos en la Psicología -- Social, con formulaciones interesantes, con respecto a la -- producción de la correspondencia entre las palabras y las acciones; estos estudios se refieren a la similitud con la teoría de la disonancia cognoscitiva de León Festinger (1957), -- en relación al efecto que se obtiene reforzando reportes verbales falsos de las personas, las cuales modifican su comportamiento en dirección análoga a sus juicios verbales, que en cierto momento son incongruentes con su conducta a fin de -- disminuir la disonancia cognoscitiva.

Risley y Hart (1968), fueron los primeros en establecer ex--perimentalmente la correspondencia entre las palabras y las

acciones , además, lograron controlar la conducta no verbal a través del reforzamiento verbal; ellos sugirieron, que si uno desea obtener dicho control, es aconsejable establecer - primero la correspondencia entre ambas conductas y luego sólo reforzar el contenido de los juicios verbales, este procedimiento es superior que sólo reforzar las palabras, tal como lo hace el condicionamiento verbal.

A partir de los hallazgos de Risley y Hart, otros investigadores ampliaron la aplicación de los procedimientos de correspondencia, y se abocaron a clarificar los procesos por los cuales el entrenamiento puede ser eficaz; Israel (1973), evaluó la secuencia de correspondencia decir-hacer, inversa a la utilizada por Risley y Hart, para establecer la relación de correspondencia. Israel y O'Leary (1973), compararon las dos secuencias de correspondencia (decir-hacer y hacer-decir), para la adquisición de la correspondencia, y evaluaron si cada una de estas secuencias facilita la obtención de la secuencia opuesta. Galindo (1974), estudió los efectos que se producen en la conducta motora al reforzar diferencialmente la conducta verbal, tanto cuando hay correspondencia entre ambas conductas como cuando esto es inexistente; además investigó los efectos producidos en la conducta verbal y en la correspondencia al reforzar diferencialmente la conducta motora, y el papel de los estímulos instigadores en esta interrelación. Rogers y Baer (1976), desarrollaron conductas interactivas socialmente usando una secuencia hacer-decir. Karoly y Dirks (1977), evaluaron la utilidad de las secuencias hacer-decir y decir-hacer para establecer conductas de autocontrol. Israel y Brown (1977), investigaron el papel metodológico de la fase de "contenido" o condicionamiento verbal como facilitador o interferente de la subsecuente adquisición de correspondencia y el control que puede ejercer el

monitoreo verbal sobre la conducta no verbal. Peacock, Liman- y Rickard (1978), estudiaron los niveles de congruencia entre un reporte de un observador y el autoreporte como función de la dificultad de tareas. Paniagua (1978), estudió los efectos del reforzamiento de conductas intermedias en el proceso de la correspondencia entre ambas conductas (verbal y no verbal).

Planteamiento del problema y objetivo de la investigación

Los procedimientos de correspondencia, mostraron ser eficaces como técnicas de modificación conductual para incrementar respuestas verbales y motoras con diferentes grados de complejidad a nivel social, éstas se incrementaron mediante el reforzamiento de la correspondencia positiva, que implica la presencia de ambas conductas: verbal y motora (haciendo X y diciendo X), sin embargo, aún no existen estudios que evalúen estos procedimientos en la reducción de conductas tan heterogéneas y controvertidas como es la agresión, y sobre todo, - aplicando el reforzamiento a la correspondencia de tipo negativo, en la que el sujeto niega verbalmente una conducta pasada o futura para que no ocurra la conducta motora relacionada. Posiblemente, esto se deba al reciente abordaje en la investigación y a la relativa escasez de investigaciones sobre la correspondencia entre ambas conductas.

Hasta el momento, las conductas motoras manejadas en los experimentos fueron: jugar con un determinado juguete o manipular cierto material (Risley y Hart, 1968; Israel, 1973; ---- Israel y O'Leary, 1973; Galindo, 1974; Israel y Brown, 1977); dibujar figuras en blanco y conductas intermedias que impliquen esta tarea, por ejemplo: pedir colores y hojas, poner el

material en la mesa e iluminar (Paniagua, 1978); ordenar y limpiar un espacio, en el que se incluyen tareas fáciles y difíciles (Peacock y Col., 1978); conductas de autocontrol, en las que el individuo se compromete en lo inmediato con un comportamiento algo desagradable (v.gr. tomar medicina, estudiar, jugar con un juguete aversivo), para obtener beneficios positivos a largo plazo (Karoly y Dirks, 1977); alabar el trabajo de los compañeros de manera creativa y espontánea, y compartir material (Rogers y Baer, 1976).

A partir de la cantidad, diversidad y niveles de complejidad de las conductas motoras que se modificaron durante los experimentos, se supuso la posibilidad de que se encontrarían resultados igualmente favorables en la reducción de conductas tan complejas como la agresión, esto es, considerando la naturaleza de la agresión, qué tan útiles podrían ser los procedimientos de correspondencia para reducirla; estas técnicas tienen algún alcance limitado al respecto, o pueden ayudar eficazmente a reducir este comportamiento, que en exceso puede traer consecuencias negativas al individuo, por ejemplo en su desarrollo y su aprendizaje. Este trabajo se dirigió a indagar esta cuestión, específicamente en la conducta agresiva de infantes, reforzando, particularmente, la correspondencia negativa, es decir, esta investigación se propuso evaluar qué secuencia de correspondencia negativa entre la conducta verbal y motora (decir-hacer o hacer-decir), es más efectiva; así como también qué sucede cuando sólo se refuerza la conducta verbal para reducir la agresión en niños preescolares.

Finalidad y relevancia de la investigación

El fin del presente trabajo fue ampliar y profundizar en los hallazgos empíricos de los estudios de correspondencia, particularmente sobre la correspondencia negativa, tal como la conceptualizó Israel (1978), en la que se niega verbalmente una conducta pasada o futura para afectar la no ocurrencia de la conducta no verbal correspondiente, y aplicar éstos a la solución de problemas concretos en la educación y desarrollo de los niños, específicamente en la reducción de la agresión infantil.

Hasta el momento, en el campo de la Psicología Conductual -- Aplicada a la educación preescolar poca aplicación tienen -- los procedimientos de correspondencia para decrementar clases de conducta tan complejas socialmente como la agresión humana.

En el caso específico de los niños, la excesiva agresión que muestran algunos de ellos en los centros de educación y desarrollo infantil de nuestra sociedad, inquieta tanto a los -- profesores como a encargados de la educación, debido a que -- tal comportamiento, además de infringir normas escolares y -- sociales, bloquea la convivencia en cooperación, causa conflictos en los contactos sociales e interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo normal del -- niño, ya que la exagerada agresión "...tiende a restringir -- la posibilidad de que el sujeto se vea rodeado de un ámbito favorable para el desarrollo de conductas positivas, ya que -- el grupo social, aun cuando no lo haga contingentemente tien -- de a castigarlos y apartarlos por tal motivo, lo que provo -- ca una exposición muy reducida a los modelos y reforzamientos sociales" Ribes (1973).

Si los procedimientos de correspondencia entre la conducta verbal y motora tienen éxito para reducir la agresión humana infantil, estas técnicas resultarán de mucha ayuda a los responsables de la educación de pequeños, puesto que tendrían la posibilidad de manejar más métodos correctivos eficaces, a la vez que optimizarían el acto educativo, ya que el maestro y encargados de la crianza y educación de los niños, requieren de procedimientos lo menos aversivos para reducir los comportamientos -como la agresión exagerada- que compiten -- con el aprendizaje y el desarrollo de los niños, dado que -- "...es muy frecuente que al suprimir severamente la agresión suprimamos la iniciativa, debido a que existe una íntima relación entre la agresividad y la actividad, los niños en quienes la agresión ha sido castigada con excesiva severidad --- suelen mostrar cierta resistencia en cuanto a iniciar actividades y un exagerado temor por las agresiones de los otros -- niños ya que no están "autorizados" a hacerse respetar; incluso suelen registrar cierta declinación en sus trabajos escolares pues se encuentran impedidos de atacar o dominar adecuadamente los temas de estudio" (Storr, 1973). Los procedimientos de correspondencia podrían contribuir a evitar los efectos negativos de una reducción severa proporcionando una técnica menos punitiva para decrementarla, y de esta manera propiciar un ambiente propedéutico óptimo entre el educador y el educando.

Por otro lado, al momento no existen investigaciones que hayan abordado el estudio y aplicación de estrategias de correspondencia negativa, este trabajo servirá para iniciar su conocimiento e implementación, también, podrá aportar mayor información para esclarecer suposiciones sobre si la conducta

verbal y su correspondiente conducta motora, pueden o no ser miembros de una misma clase de respuesta, o si estas dos conductas con elementos topográficos bien definidos, reflejan - un solo proceso o son dos instancias de conducta que no están necesariamente relacionadas, también se puede aportar mayor información para confirmar, esclarecer o cuestionar resultados obtenidos por los investigadores, como es el caso de algunos experimentos que encontraron mayores niveles de congruencia al sólo reforzar el aspecto verbal (Ullman y Col., 1961; Tracey y Col., 1974); y el hecho de que cualquier secuencia de correspondencia, ya sea decir-hacer o hacer-decir es suficiente para establecerla.

Los resultados obtenidos del presente estudio tienen importantes implicaciones teóricas para investigadores en el área de estudio de la conducta verbal, y también aportaciones prácticas posibles de aplicarse por maestros, parientes, terapeutas y otras personas interesadas en el desarrollo de diferentes formas de correspondencia para solucionar problemas concretos ya sean éstos de educación o de intervención clínica.

Estructura y contenido del trabajo

Considerando que la agresividad es el comportamiento central del que se ocupa esta investigación, y que no existe al respecto una teoría universalmente aceptada, se incluyó un apartado sobre las diferentes interpretaciones conceptuales más representativas que han abordado el análisis y manejo de la agresión. Entre las teorías que se describen en el texto están: la teoría Fisiológica, la Etología, el Psicoanálisis ortodoxo, la teoría de la Frustración-Agresión, la teoría Biosocial y finalmente, se aborda la teoría conductual la cual-

sustenta esta investigación.

En el apartado sobre el marco de referencia conceptual, se exponen los ejes de análisis de los principales autores y -- constructos teóricos subyacentes que han abordado el análisis de la relación de la conducta verbal y motora como son: la -- teoría psicoanalítica, la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger, Luria, las teorías operantes de tipo cognoscitivo y se describe la manera en cómo la aborda el punto -- de vista operante, exponiendo los rasgos más distintivos sobre el análisis funcional de la conducta el cual asume la -- presente investigación, relacionando a éste con el estudio -- de la interacción entre la conducta verbal y motora.

Con el fin de contemporizar al lector sobre las principales -- investigaciones que sirven de antecedente y plataforma teórica-metodológica para el diseño de este trabajo, se incluyó -- el marco de referencia empírico de tipo operante, en el cual se brinda una síntesis sobre los objetivos, resultados y variatles que han guiado a los investigadores en esta área de -- estudio, y así fundamentar y plantear los objetivos de este -- trabajo.

Finalmente, se presenta el diseño de la investigación, en el que se incluye el método y procedimiento, la representación -- de los resultados, su análisis y discusión, y se plantean algunas consideraciones sobre algunas pautas generales a tomar se en cuenta para la reducción o no de la agresión en los pequeños.

" TEORIAS SOBRE LA AGRESION "
origen y tratamiento

Teorías sobre la agresión

✓ Sin duda, la agresión es un fenómeno que se manifiesta de múltiples y variadas formas, abarcando un amplio espectro de actitudes, gestos, pensamientos, sentimientos y actos que van desde sutiles indirectas verbales, hasta crímenes violentos y enfrentamientos bélicos.

En la actualidad nadie niega la omnipresencia y cotidianeidad de la agresión, es una realidad que se manifiesta desde los niveles personales hasta los niveles internacionales, así como en todas las edades de la existencia humana.

✓ Sobre la agresión humana, actualmente no existe una teoría única aceptada y reconocida unánimemente debido a las particularidades teórico-metodológicas como a las postulaciones epistémicas subyacentes con las que se aborda el tema; sin embargo, hay que enfatizar que esta pluralidad de enfoques, no implica un fracaso para conocerla, sino que son el producto de la dificultad que implica el abordaje de este fenómeno que manifiesta dimensiones múltiples y complejas propias de la conducta humana.

Las distintas teorías sobre la agresión pueden ser conceptualizadas según los criterios que asuman referente a si este comportamiento es congénito o adquirido, reactivo o espontáneo, Hanke (1972).

La teoría Fisiológica asume que la agresión es de origen congénito; sus planteamientos enfatizan la existencia de un núcleo anatómico de la agresión, y que este comportamiento puede ser tanto espontáneo como reactivo (al estimular eléctricamente un circuito neural). La teoría Etológica (Lorenz 1966; Tinbergen 1973), - consideraron la agresión como la manifestación de un instinto in

nato, programado filogenéticamente en una región neural. El Psicoanálisis ortodoxo, apoya la idea de que la agresión es congénita; asume que el ser humano nace con el "instinto de muerte". Las anteriores teorías resaltan el aspecto espontáneo de la agresión, en tanto la teoría del aprendizaje considera a la agresión como una posibilidad de comportamiento entre muchas que se pueden --- aprender, y destaca el hecho de que la agresión es reactiva, es decir, como una respuesta a una estimulación exógena. La teoría de la Frustración- Agresión (Dollard, Mowrer y Sears), hace más hincapié en el aspecto reactivo de la agresión independientemente de si la agresión es un comportamiento congénito o adquirido. La teoría Biosocial (Fromm 1972), enfatiza que la agresión maligna o destructiva es adquirida en función de las contradicciones fundamentales que caracterizan la existencia humana derivada de la dicotomía biológica de los instintos faltantes y la conciencia de sí mismo (la razón). Esta teoría sostiene que la agresión maligna no es congénita puesto que la fuente de este tipo de agresión no se encuentra en una región neural programada filogenéticamente o en un instinto de muerte sino que su origen se encuentra en el "carácter" (el cual es el resultado del engarzamiento de las condiciones biológicas y las circunstancias sociales). Esta teoría, enfatiza que la agresión maligna puede ser a la vez reactiva o espontánea, puesto que ésta reacciona como si fuera un impulso natural que va en busca de ocasiones para manifestarse, o bien , creándolas cuando no las encuentra ya listas.

Manejo de la agresión

En lo referente al manejo de la agresión, la Etología y el Psicoanálisis ortodoxo, asumen que es imposible eliminar del ser humano su instinto o pulsión emergente de destrucción. Por lo cual el Psicoanálisis propone la catársis y la sublimación como medi-

das amortiguadoras para su manejo. La Etología por su parte, sugiere fortalecer rituales de comportamiento que disminuyan la -- agresión entre la misma especie como por ejemplo: la sonrisa, el entusiasmo por un ideal, el conocimiento personal de individuos de otras naciones, y en general la canalización de la agresión a objetos substitutivos o actividades constructivas como el deporte. También, la reducción del incremento demográfico, traslado de la raza humana a otros planetas, el desarme universal y la eliminación del patriotismo.

Contrariamente a lo sugerido por las teorías anteriores, las corrientes Fisiológica, Biosocial y Conductual plantean que la --- agresión no es un comportamiento fatal e inevitable en el ser humano, por lo que proponen alternativas para su eliminación; por ejemplo, la teoría Fisiológica propone el uso de hormonas, medicamentos, desafrentizaciones de los sentidos, intervenciones quirúrgicas como por ejemplo las lobotomías. El enfoque Biosocial y Conductual, proponen como alternativa amplia y radical el cambio del régimen social. La teoría conductual propone para casos particulares y más específicos el tiempo fuera o el castigo, la extinción, el reforzamiento diferencial. Desde la óptica conductual todas las manipulaciones dirigidas a eliminar la agresión -- se realizan sobre el ambiente y no sobre el individuo, ya que considera que las circunstancias sociales determinan en gran medida si se pondrán en práctica o no la agresión, por lo cual se inclina más a atender a las condiciones que a los individuos pre- dispuestos, esto es, la agresión no arraiga en el individuo, por tanto el control de ésta tampoco reside allí.

Cada uno de los planteamientos acerca de la agresión humana expuestos por el Psicoanálisis, la Etología, la teoría Biosocial, la teoría de la Frustración-Agresión y la Fisiología, proporcionan intentos valiosos e interesantes para el análisis y manejo --

de la agresión, sin embargo, estas formulaciones van más allá de los hechos, conceptualizando a dicho comportamiento, no como el objeto de estudio en sí, sino como "indicio" de procesos mediacionales que están teniendo lugar a otro nivel, refiriéndose de este modo a conceptos y eventos como instinto, carácter, circuito neurológico, frustración, a los que se asigna un valor causal.

Sin embargo, desde el ángulo operante (el cual sustenta este trabajo), el problema se aborda de otra manera, es decir, la agresión es estudiada mediante un método funcional más estricto, analizándola en términos de probabilidad de ocurrencia bajo ciertos patrones de variables ostensiblemente ambientales. Este análisis establece relaciones empíricas especificando las variables independientes que la determinan, evitando de este modo, hacer inferencias de eventos neurológicos o psíquicos como factores de explicación.

Sin el interés de generar más controversia sobre los diferentes enfoques teóricos acerca de la agresión, y tomando en cuenta -- las necesidades y demandas prácticas de la Psicología contemporánea, hay que considerar que el análisis experimental de la -- conducta , además de abordar en forma funcional el comportamiento complejo, reúne en sí la primordial ventaja de ser funcional, -- operativo y orientado a la solución concreta de los problemas. Además, tiene el mérito de brindar resultados prácticos contundentes no igualados por ninguna de las aproximaciones alterantivas.

Después de estas consideraciones, pasaremos a la exposición de -- los ejes de análisis de las formulaciones teóricas subyacentes -- en el estudio de la relación de la conducta verbal y motora, que servirán como puntos de referencia para la elección del marco de referencia conceptual del diseño del experimento.

" MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL
SOBRE LA RELACION ENTRE LA CON-
DUCTA VERBAL Y MOTORA "

Diferentes conceptualizaciones

Distintas aproximaciones teórico-metodológicas, afirman la existencia de una interacción estrecha entre las palabras y los actos, esta afirmación se basa en los diversos resultados de las investigaciones que muestran diversos niveles de acuerdo en el hecho de que al intervenir a nivel verbal de una persona puede haber cambios significativos en sus correspondientes acciones motoras.

Incluso la mayoría de las personas, así como ciertas prácticas educativas suponen poder modificar el comportamiento motor de un individuo, modificando sus respuestas verbales.

La psicoterapia tradicional usa como dato básico el contenido del discurso verbal de la persona como fuente de información para el análisis de la dinámica de la personalidad. Por lo que, tiene amplia confianza en que el sujeto modifique -- sus expresiones verbales, lo que a su vez, servirá de "indicador" al analista, de los cambios ocurridos en los mecanismos internos, en consecuencia, se espera que cambie la conducta no verbal del individuo. Por lo expuesto, para el analista psicodinámico, las modificaciones en el contenido del discurso verbal y las conductas no verbales del paciente, -- son conceptualizadas como signos o síntomas de cambios en -- procesos internos hipotéticos. Asimismo, afirman que los cambios a nivel verbal en sí mismos pueden ser terapéuticos --- Krasner (1955).

La aproximación psicodinámica sostiene que para tener éxito en la terapia, no siempre es suficiente el cambio de conducta, sino que es necesario el "insight", a la vez, éste traerá como consecuencia lógica, el cambio en el comportamiento.

Sin embargo, otros investigadores (Hobbs 1962; Saslow, 1965), sugieren que el "insight", puede ser independiente del cambio de la conducta y que la modificación en ésta, puede ocurrir - antes o después del "insight".

Desde otro ángulo, Tracey y Col (1974), demostraron que en esta terapia de tipo verbal, tiene similitud con el condicionamiento verbal, debido a que en muchas situaciones del diálogo psicoanalista, el terapeuta influye inadvertidamente -- con su interés y atención en las expresiones verbales de sus pacientes, implicando esto, un cambio en el contenido de su discurso verbal y por tanto, se sospecha, que los cambios a nivel verbal y motor sean derivados del condicionamiento verbal y no precisamente al "insight".

Por otro lado, Luria (1972), sostiene que el lenguaje tiene una función reguladora de la conducta, mediante un proceso interno que él denomina "análisis verbal de la situación" y, que a partir de este proceso, el individuo elabora reglas o comandos internalizados capaces de regular sus propias reacciones motoras, por eso, para Luria, la conducta verbal juega un papel crucial en el desarrollo de la conducta llamada de "autocontrol". Por consiguiente, para modificar el comportamiento motor de una persona basta con alentar --mediante -- instrucciones-- su conducta verbal que activará la elaboración de sus propios comandos internos, para modificar su propia conducta.

La teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957), asume que las personas cambian su conducta en dirección análoga a sus juicios verbales que en un momento dado no corresponden a sus acciones, con el objeto de reducir su incongruencia entre lo que dicen y hacen, esto es, su disonancia cognoscitiva.

En las terapias conductuales de tipo cognoscitivo, ocurre algo semejante que en la terapia psicoanalítica. La terapia racional emotiva (Ellis, 1978), maneja los discursos verbales de los pacientes para que emitan un comportamiento adecuado ante cierta estimulación. Mediante el diálogo, el terapeuta trata de invalidar los discursos "irracionales" que tienen efectos cognoscitivos, al cambiar estos juicios "irracionales" en "racionales", se espera reducir la inadecuación emocional que sufre el individuo, y a su vez, modifique el comportamiento ante situaciones que producen un desajuste en la persona (ansiedad).

Otros métodos cognoscitivos de tipo conductual como el contrcondicionamiento cognoscitivo de Wolpe (1958); la sensibilización o desensibilización oculta de Cautela (1968); o la implosión o inundación imaginaria de Stampfl y Lewis (1967); inducen a los pacientes a confrontar en su imaginación acontecimientos aversivos, para que los reestructuren y los consideren no tan catastróficos o terribles como los pacientes suponen. Estos métodos condicionan verbalmente, actividades, acciones o agentes aversivos, para que ciertas circunstancias dejen de producir ansiedad al paciente y emita la conducta no verbal adecuada; Por ejemplo, en la sensibilización o desensibilización oculta, el paciente imagina tener experiencias y resultados positivos al someterse a una situación desagradable, v.gr. una cirugía, hablar en público. En la implosión o inundación imaginaria, el paciente imagina repetidamente una experiencia desagradable hasta que se insensibilice ante dichas imágenes y dejen de producirle ansiedad, para que cuando se enfrente concretamente a la situación imaginada emita la respuesta correcta.

El contracondicionamiento de Wolpe , hará que el paciente -- evoque mentalmente las experiencias aversivas que tanto teme, luego se le solicita que suspenda la ansiedad mediante técnicas de relajamiento.

"En la terapia conductual de tipo operante se establece en el paciente un repertorio verbal destinado a dirigir la conducta no verbal, el primero funciona como estímulo discriminativo ante el cual se ha de emitir la segunda (Selzer, 1965). - Ahora bien, parece que el condicionamiento verbal ayuda a la terapia, pero no basta por sí solo, es necesario manipular - ambas conductas (Schmidt, 1964)". Galindo (1974).

Supuestos teóricos subyacentes en el condicionamiento verbal

Entre las formulaciones conceptuales que subyacen en la confianza de los investigadores para usar el condicionamiento verbal como estrategia de exploración e intervención clínica para modificar la conducta, existe la suposición de una relación funcional entre las palabras y los actos. Consideran -- que las palabras tienen un referente conductual específico, - y que si se manipula este núcleo referencial de la conducta verbal se podría influir en los actos de las personas, esto es, el informe verbal es considerado como un tacto descriptivo de la propia conducta (Skinner, 1957), dado este puente o eslabón entre las dos conductas, las palabras controlan una dimensión de su propia ocurrencia (Lovaas, 1954), y la conducta motora puede manipularse mediante el condicionamiento de la conducta verbal. Por consiguiente, se concibe que el - estímulo generado por una de las dos conductas puede funcionar como un reforzador secundario de la otra, de tal manera que, al actuar sobre de una de ellas cambie su correspondencia en la otra.

De alguna manera, los investigadores apoyan la idea de que la conducta verbal ejerce control de estímulo discriminativo sobre la conducta no verbal, dado que al condicionar la conducta verbal, ésta se transforme en un estímulo discriminativo que marca la ocasión (da la señal), para emitir la correspondiente conducta no verbal, la cual será reforzada o al menos no castigada (Kurtz y Col., 1976). De este modo, los investigadores suponen y esperan encontrar diferentes niveles de interacción entre la conducta verbal y motora, constituyéndose el condicionamiento verbal en una herramienta útil para modificar una amplia variedad de conductas no verbales, por ejemplo durante una entrevista de tipo conductual (Villa real, 1981).

Otra de las formulaciones que trata de cubrir los hallazgos empíricos del condicionamiento verbal son los planteamientos de Millers, citado en Lovaas (1961), sobre la distintividad y equivalencia adquirida de la conducta verbal en relación de la motora, es decir, las palabras adquieren una propiedad indirecta similar y a la vez distinta a las acciones, y que al manipular dicha propiedad se puede afectar la conducta no verbal, esta hipótesis destaca que esta propiedad indirecta de las respuestas verbales provee el eslabón conectante entre las palabras y las acciones.

Aunque Luria (1960), no aborda directamente el análisis de los elementos que comparten las palabras y los actos, es importante mencionar sus aportes para explicar, cómo el lenguaje puede afectar a la conducta motora.

A diferencia de las suposiciones de Lovaas y Millers, referente a la propiedad equivalente, del núcleo o referente conductual, Luria, en sus estudios y reflexiones enfatiza que el efecto ejercido por el lenguaje sobre las acciones, se debe a un análisis verbal de la situación, y que a partir de ese análisis elaborado verbalmente, los humanos desde los 4 a 5 años de edad elaboran comandos o reglas capaces de regular sus propias acciones motoras. Luria afirma que esos principios o reglas de reacción internalizadas, son elementos intermedios entre un estímulo y la respuesta que complementan o modulan una reacción motora específica.

Luria, resalta que el lenguaje tiene una función reguladora (que en un primer momento es impulsivo e inespecífico y luego selectivo y significativo, externa y ulteriormente interna) sobre las respuestas motoras, es decir, este autor sugiere que el comportamiento verbal juega un papel central en el desarrollo de la conducta llamada de "autocontrol", asume que el niño aprende a relacionar sus palabras y sus actos, y a usar su comportamiento verbal superior o comando verbal internalizado para dirigir sus actos.

Luria, indica que el cambio del aspecto impulsivo al selectivo-significativo del lenguaje, así como el tránsito del lenguaje externo al interno, tiene lugar en la infancia a la edad de los 4 a 5 años, puesto que en este periodo el niño ya comprende el significado de las palabras y puede elaborar un sistema estable de reacciones motoras mediante sólo una instrucción verbal de un adulto, regulando su comportamiento ulterior por la regla retenida interiormente. Luria, señala que antes de esa edad es imposible que el niño alabore este sistema estable de reacciones.

Este autor afirma que "...la formación del lenguaje interior estrechamente vinculado al pensamiento, lleva una etapa de desarrollo específicamente humana. El análisis verbal de la situación empieza a jugar un papel importante en el establecimiento de nuevas conexiones; el niño se orienta hacia las señales dadas con la ayuda de reglas que él mismo se formula verbalmente, esta función de generalización y abstracción -- del lenguaje, es el mediador de los estímulos que actúan sobre el niño y transforman el proceso de elaboración de conexiones temporarias en el complejo y elevado sistema autorregulador...esto explica el por qué las conexiones condicionadas, ligadas a las instrucciones verbales de un adulto pueden ser complementadas y mantenidas a través del propio lenguaje del niño, este es capaz de formular el principio requerido de reacción y convertirlo en un regulador de su futura conducta,...esta conducta será de naturaleza voluntaria y -- consciente, es decir, una reacción, regulada por el propio niño".

Una de las formulaciones de tipo práctico que respalda al -- condicionamiento verbal como una herramienta útil para la terapia, es que los investigadores consideran a la conducta -- verbal más versátil y de mayor disponibilidad que la conducta no verbal correspondiente, por lo que el condicionamiento verbal puede ser apropiado para modificar una amplia gama de conductas no verbales que son poco accesibles, muy íntimas o vergonzosas, al punto de ser preferible por el paciente no -- mostrarlas y reservadas en secreto, es decir, el terapeuta no puede reforzar directamente la conducta no verbal por su reducida accesibilidad, por lo que en estos casos, conviene -- afectar, el comportamiento verbal, o alentar sus autoinstrucciones o autorreferencias para afectar al comportamiento correspondiente. En el caso de Luria, equivale a alentar las --

formulaciones de reglas que el individuo elabora mediante el lenguaje interior para regular su propia conducta.

Como podemos observar, los constructos teóricos tradicionales acerca de la interacción del binomio verbal-no verbal van más allá de los hechos, interpretando las particularidades de tales conductas, no como el objeto de estudio en sí, sino como "indicios" o "síntomas" de procesos mediacionales -generalmente inferidos- que están teniendo lugar a otro nivel, -apelando de este modo, a constructos hipotéticos o conceptos y eventos psíquicos o mentales a los que tradicionalmente se les asigna un valor causal.

Sin embargo, desde el ángulo operante, el problema se aborda de otro modo, puesto que la conducta verbal y su relación -- con su correspondiente no verbal pueden explicarse funcionalmente.

Con el propósito de esclarecer los rasgos más distintivos de una visión funcional de la interacción entre ambas conductas expongo a continuación las características metodológicas del análisis experimental, el cual servirá de marco de referencia en este trabajo.

El análisis funcional y la relación verbal-no verbal

El estudio de la conducta verbal y no verbal, y la relación entre ambas, puede describirse y explicarse en términos de un análisis funcional, en el que se aborda el comportamiento como un fenómeno continuo y unitario, el cual podemos segmentar no arbitrariamente para su estudio a partir de variables independientes, entre las que ocupa un lugar especial el efecto del medio ambiente. Con ello, se definen clases operantes, y la noción de probabilidad de ocurrencia de la conducta pasa a ser significativa (como un dato fundamental); a la que metodológicamente nos aproximamos mediante el estudio de su frecuencia en el tiempo, esto es, la tasa de una respuesta previamente especificada ante cierta estimulación.

En esta aproximación, siempre tendremos el referente físico de un comportamiento, lo que evita que a la conducta se le considere como algo vago, confuso y místico. Asimismo, tendremos la especificación de las variables que la determinan, y con esto, la posibilidad de predecirla y manejarla. Además, se maneja la probabilidad de ocurrencia de la conducta como dato básico que ha demostrado ser útil para el estudio de conductas complejas — como la conducta verbal — en las que dos o más respuestas se relacionan con dos o más estímulos. Así los fenómenos complejos considerados inaccesibles, hasta hace poco, a un tratamiento directo como por ejemplo: la motivación, emoción, angustia, represión, pensamiento, etc. ahora las podemos estudiar bajo un método funcional mensurable más estricto, incluso la mayor parte de la denominada conducta emocional, puede analizarse optimamente en términos de probabilidad de ocurrencia de ciertos patrones de variables ambientales sólo analizando relaciones empíricas y evitando hacer inferencias de eventos neurológicos o psíquicos

como hábito, instinto, predisposición, personalidad, habilidad, etc. como fuentes de explicación.

El análisis funcional, se basa no en las respuestas resultantes, sino en las variables que las determinan (variables ostensiblemente ambientales), de tal manera que, no explicamos una conducta sólo al describirla (tal como lo hace el análisis estructural), no se dice nada especial de la conducta al decir, que un organismo identifica, percibe, observa, entiende, recuerda, evoca, sabe, a menos que podamos especificar la clase de contingencias que las controlan y las determinan esta es toda la explicación que necesitamos, las respuestas en sí mismas se explican especificando la naturaleza de la relación de control.

Las respuestas resultantes o variables dependientes, sólo -- tienen sentido en función de las variables independientes -- que las determinan, por esto, podemos asegurar que dos o más respuestas formalmente equiparables o distintas por su topografía son en realidad la misma clase de respuesta, es verificando si son función de las mismas variables, por ejemplo, si dos o más respuestas --como la conducta verbal y su correspondiente motora-- con distinta topografía son determinadas por las mismas variables, las conductas pueden ser consideradas de la misma clase, es decir, la misma operante.

Al enfrentarnos a clases específicas de contingencias determinantes de patrones conductuales, se evita hablar de motivación, aprendizaje, emoción, etc. como campos independientes, ya que podemos referirnos más a instancias o parámetros más amplios como la privación, la historia del reforzamiento, intensidad o intervalo de estímulo, etc. como principales variables de control que a determinaciones artificiales e in--

interpretaciones erróneas de un análisis tradicional y formalista de la conducta.

Otra particularidad del análisis funcional, es su clara diferenciación entre el comportamiento moldeado y mantenido por contingencias ambientales directas (estímulos físicos), y la conducta que está determinada por instrucciones (estímulos convencionales).

En el análisis funcional de la conducta, el comportamiento verbal y no verbal, se transforman en variables dependientes y, como tales, son susceptibles de estudiarse con los métodos de las ciencias naturales.

Una definición de conducta verbal, donde ésta queda definida como una clase de respuestas de forma identificable, funcionalmente relacionadas con una o más variables independientes (como son las relaciones funcionales básicas: estímulos ecoicos, textuales, intraverbales, tactuales y mandos), es la emitida por Skinner (1957), que la definió como aquella conducta que actúa indirectamente sobre el medio ambiente, y -- que a diferencia de otras conductas, es moldeada y mantenida a través de la mediación de otras personas condicionadas específicamente para reforzar al hablante, y su emisión no depende de un ambiente con propiedades físicas especiales.

La definición implica que para que una conducta sea verbal -- no tomemos en cuenta una forma o topografía específica, por tanto, cualquier movimiento puede ser verbal si afecta a otro organismo y si se ha establecido a través de otra persona. De esta manera, son conducta verbal no sólo la conductavocal, sino también la escritura, los gestos y otros movimientos corporales (Galindo y Col. 1980). Sin embargo, en --

las investigaciones sobre la relación entre la conducta verbal y motora, al referirse a la conducta verbal, se refieren fundamentalmente a la conducta vocal u oral, que es la más común y la más representativa. La conducta no verbal o motora se refiere a las acciones mecánicas o ejecuciones que alteran directamente el medio ambiente físico, como por ejemplo: barrer, manipular objetos, etc. (Galindo, 1974).

Paniagua (1973), enfatizó que "...uno no puede definir la conducta no verbal en términos de una conducta que no es reforzada en términos de una conducta que no es reforzada a través de la mediación de otras personas, esto, así, en razón de que, de esta manera, no se le quite el carácter social -- que, efectivamente posee la conducta no verbal; este es el caso de la conducta social en términos de juegos cooperativos (Ribes, 1972). En este sentido, diremos que la conducta no verbal incluye todas aquellas conductas que el organismo emite sin que para ello sea necesario ningún tipo de ejecución verbal".

La correspondencia entre la conducta verbal y motora puede definirse funcionalmente como una respuesta tactual ante objetos o acontecimientos del medio ambiente, o como una auto-clítica descriptiva del hablante; y la no correspondencia sería un tacto distorsionado, donde el control de estímulos es inventado (Galindo, 1974).

De acuerdo con Israel (1978), descriptivamente son posibles dos definiciones sobre la correspondencia: la correspondencia positiva, que se define como la presencia de ambas conductas: verbal y no verbal (diciendo X y haciendo X). La correspondencia negativa, es la ausencia de ambas conductas -

(no dice X y no hace X), este tipo de correspondencia presenta algunas dificultades lógico medibles.

A la fecha el trabajo experimental en esta área ha empleado la definición de correspondencia etiquetada como positiva. La definición de la correspondencia negativa parece tener -- aplicabilidad si se emplea una secuencia hacer-decir y el objetivo se centra en la "veracidad" del reporte del sujeto, -- sin embargo, tal definición parece tener poco interés cuando se emplea una secuencia decir-hacer, pero el objetivo se centra en el control verbal de la motora. La definición de correspondencia negativa no parece ser aplicable para una investigación que emplee una secuencia decir-hacer, no obstante, Israel, propone una alternativa para futuras investigaciones que usen dicha secuencia, ésta es que se examine verbalizaciones inhibitorias tales como "no hice".

A partir de las definiciones funcionales de la conducta verbal, motora y de las relación entre ambas, el campo de fenómenos por estudiar queda ampliamente abierto.

Con el fin de contemporizar al lector sobre las principales -- investigaciones que sirven de antecedente y plataforma teórica-metodológica para el diseño de este trabajo, se incluye -- el siguiente marco de referencia empírico de tipo operante, -- el cual pretende dar un panorama general sobre los objetivos, resultados y hallazgos que han guiado a los investigadores -- en esta área de estudio, retomando éstos para fundamentar y plantear el objetivo de este trabajo.

El siguiente apartado, describe cronológicamente los hallazgos reportados por la literatura actual sobre el condicionamiento verbal y de los estudios sobre correspondencia

" MARCO DE REFERENCIA EMPIRICO
SOBRE LA RELACION ENTRE LA -
CONDUCTA VERBAL Y MOTORA "

Estudios sobre el condicionamiento verbal

Entre las investigaciones que abordan el fenómeno de la interacción entre la conducta verbal y motora, se encuentran las investigaciones del condicionamiento verbal realizadas por Lovaas (1961; 1964), Ullman, Krasner y Collins (1961), Sherman (1964), Brodsky (1967), Tracey y Col. (1974), Luria (1960), quienes de alguna manera apoyan con sus hallazgos -- que la conducta motora puede ser modificada al sólo manipular su referente verbal.

Lovaas (1961), logró afectar la conducta agresiva simbólica de niños de 3 a 7 años de edad (presionar una palanca para accionar juguetes agresivos), mediante el reforzamiento de las palabras agresivas. El concluyó que el solo reforzamiento del referente verbal, fue efectivo para incrementar la conducta no verbal correspondiente a las verbalizaciones. En un segundo estudio, Lovaas (1964), influyó en la selección de alimentos fuera del lugar del entrenamiento verbal en niños, solamente reforzando sus referentes verbales, y llegó a confirmar que el condicionamiento verbal tiene efectos en la respuesta motora relacionada fuera del lugar del entrenamiento verbal, aunque en este caso hubo control limitado de la conducta no verbal (consumo de alimento), Lovaas arguye que al progresar las sesiones de entrenamiento se reducía la efectividad del condicionamiento verbal, este autor asume -- que este efecto es posible se deba a variables como la saciedad del estímulo reforzador (dijes y aprobaciones por un títere), y el exceso de comida; esto lo concluyó de la observación de que conforme progresaban las sesiones los sujetos parecían menos "gustosos" por hablar con el títere, incrementándose también su indiferencia por el reforzamiento tangible. Otra posible variable es que la conducta del títere fue

más compleja, ya que al dar el estímulo reforzador, simultáneamente le daba al niño una "orden implícita", esto le dió la base para suponer un efecto subyacente en la historia del reforzamiento del sujeto con sus parientes, los cuales han tenido interacciones similares. Otras posibilidades, expone Lovaas, es que el reforzamiento social regularmente no es un reforzador positivo y que el tipo de comida usada fue poco reforzante.

Un estudio derivado de las investigaciones en psicoterapia, que apoya el efecto del condicionamiento verbal es el desarrollado por Ullman, Krasner y Collins (1961), quienes se abocaron a investigar algunas hipótesis de la psicoterapia a saber 1.- una persona puede influir en otra en una dirección predecible; 2.- este cambio tiene efecto sobre la conducta en una segunda situación crítica; y 3.- que la conducta modificada en la situación crítica es asociada con un aspecto específico de la conducta circunscrita al experimentador. El estudio se dirigió concretamente al punto dos, el cambio de la conducta del sujeto en otra situación diferente a la experimental. Ullman y Col., lograron afectar positivamente las relaciones interpersonales de adultos neuropsiquiátricos en un breve tiempo de intervención en situaciones extraexperimentales manipulando únicamente sus palabras emocionales --- (expresar sus sentimientos a otras personas), al repetir o hacer una historia.

Ullman y Col., suponen que el éxito obtenido se debió a la relevancia del uso de palabras emocionales en este tipo de personas, ellos aclaran que esta técnica no es pertinente para pacientes regresivos quienes no pueden contar historias.

asentando que tales personas pueden beneficiarse mejor con el condicionamiento operante motor. Asimismo, las investigaciones suponen que con sujetos altamente verbales o normales, -- como los estudiantes por ejemplo, la práctica del habla y de palabras emocionales en particular, pueden ser menos efectivas, debido a que este tipo de sujetos necesita menos expresiones emocionales. Este estudio apoya la proposición de que los cambios en la conducta del paciente pueden ser condicionados por conductas específicas del terapeuta, y concluye -- que dentro de las limitaciones de su estudio, hay evidencias para pensar que el reforzamiento personal positivo de la conducta del experimentador es un factor importante para los -- cambios significativos en la conducta del paciente.

Contrariamente a los estudios que apoyan la efectividad del condicionamiento verbal, el estudio realizado por Brodsky -- (1967), reportó no haber logrado afectar la conducta social de una adolescente con retardo en el desarrollo mediante el reforzamiento de los juicios verbales en una serie de entrevistas, si bien, él obtuvo el condicionamiento verbal, no se observó una generalización hacia la conducta no verbal de la paciente en el medio estructurado, así como en la prueba de generalización, no siendo así el reforzar directamente la -- conducta social (respuesta no verbal), que consistía en juzgar y/o hacer comentarios amistosos a otro sujeto. Este estudio no apoyó el supuesto de que al modificar la conducta verbal, producirá cambios en la conducta no verbal. Brodsky argumentó que los resultados no necesariamente indican que no exista una relación entre la conducta verbal y motora, puesto que no hay posibilidad de que haya alguna relación general para la cuestión de la "causa" y el "efecto" que mantiene la relación entre la conducta verbal y motora. Es más posible que la "causa" y el "efecto" sean funciones de condi--

ciones particulares y de la conducta en especial que se manejó en este estudio. Brodsky manifiesta que las investigaciones del condicionamiento verbal mostraron que su efectividad depende de un tipo de variables de las situaciones sociales, tales como el tipo de población, el estímulo reforzante, señales o variables interaccionales (Kanfer, 1966), y otras como las deficiencias de la conducta verbal sobre la motora (Staats y Staats, 1963), y el tipo de psicopatología como el caso de la psicopatía (Mc. Cord y Mc. Cord, 1964).

Otro estudio donde se evidenció un control limitado de la conducta no verbal (el juego de los niños), por medio del condicionamiento verbal, es el de Sherman (1964), aunque él no obtuvo un cambio significativo en las ejecuciones no verbales, argumentó que sus resultados están en estrecha concordancia con la serie de experimentos de Lovaas, en los cuales la modificación de la conducta verbal produjo un control parcial sobre subsecuentes conductas motoras, siendo otro punto de concordancia, el hecho de que el control subsecuente sobre la conducta no verbal fue algo limitada. Brodsky argumenta que dos factores pueden ser considerados para explicar el control limitado sobre la conducta motora, primero, puede ser resultado de las sesiones de condicionamiento verbal relativamente cortas, y segundo, poca administración de reforzadores. Finalmente, argumenta que este control puede depender poderosamente del tipo y duración de la historia de interacción verbal y no verbal de cada niño.

Tracey y Col. (1974), demostraron a su vez la viabilidad del condicionamiento verbal en pacientes adultos psiquiátricos, al observarse en sus resultados el agudo incremento de las dos clases de respuesta verbales (juicios de actividades ---

o acerca de las personas), las cuales afectaron a la conducta no verbal relacionada en las situaciones extraterapéutica pues los sujetos realizaron fuera del espacio de entrenamiento las labores programadas, mas no se generalizó al hacer comentarios a las personas, esto último se debió al instrumento de evaluación sobre la generalización que fue demasiado -- estandarizado, no obstante, observaron que las relaciones interpersonales mejoraron lo cual fue registrado por las observaciones informales.

Un estudio que demostró con éxito que el condicionamiento -- verbal puede afectar a la subsecuente conducta motora, fue -- el experimento realizado por Kurtz y Col. (1976), quienes lo graron afectar significativamente la conducta no verbal (levantar la basura), en niños preescolares, fortaleciéndoles -- un juicio verbal de autorreferencia "antidesorden", que consistía en decir: "yo no soy sucio, yo recojo la basura y la tiro en el cesto". Los resultados sugieren que la conducta -- no verbal puede manipularse reforzando las instrucciones --- autorepetidas o juicios de autoreferencia, despreciando el -- lapso que va entre el entrenamiento y la oportunidad de ejecutar la respuesta en sitios diferentes al del entrenamiento. A diferencia de los estudios de Lovaas y Sherman, este estudio no usó estímulos físicos discriminativos, ya que los niños no se les proveyó de ayudas físicas para citar el recuerdo de los juicios de autoreferencia condicionados. Este estudio, está de acuerdo con los experimentos anteriores de ---- Lovaas, Tracey y de Sherman, en la opinión de que la conducta verbal puede modificar a la correspondiente conducta no -- verbal.

Desde el punto de vista neurofisiológico y del condiciona--- miento clásico, Luria en 1960, logró inhibir las respuestas --

innecesarias (apretar una pelota) alentando la autoinstrucción de niños de 3 a 4 años de edad, mediante un modelo de "aferentizaciones de retorno" (una especie de retroalimentación), en el cual las señales, ratificadoras del cumplimiento de la tarea, fueron las propias palabras de los niños, este modelo se implementó alentando a los niños con la instrucción: "aprieta la pelota, diciendo a la vez 'anda' cuando veas el destello de luz", Peskovskaya y Tijomirova, reportaron que esta sugerencia dada a los niños, eliminó la dispersión de los procesos motrices, ya que los niños coordinaron estrictamente los movimientos innecesarios con las señales, no obstante, cuando se eliminó el comando verbal "anda", las reacciones motoras se difundieron, tornandose pobremente controlables, por lo que Luria concluyó que el movimiento motor se subordinó al lenguaje del niño, el cual se transforma en el nexo entre el estímulo condicionado y la reacción motora.

Además demostró que en esa edad (3 a 4 años), la influencia reguladora del lenguaje sobre el comportamiento proviene del aspecto inespecífico e impulsivo del propio lenguaje del niño -- mas que de su aspecto electivo-significativo.

Las anteriores investigaciones estudiaron los factores que influían en una supuesta correspondencia entre la conducta verbal y no verbal, sin embargo, la meta de éstas fue modificar la conducta no verbal a través de la verbal, y no justamente el establecimiento del reporte verbal verídico de su conducta motora, es decir, no se abocaron a estudiar directamente, los procedimientos bajo los cuales se establece esta relación y se mantiene estable.

Estudios sobre la correspondencia entre la conducta verbal y motora

El estudio de la correspondencia entre la conducta verbal y no verbal, fue abordada por primera vez por Risley y Hart en 1968, ellos se propusieron desarrollar los procedimientos necesarios para producir la correspondencia entre los actos y las palabras en niños preescolares, de tal modo que la conducta no verbal pudiera ser modificada sólo por el reforzamiento del reporte verbal. Lo primero que hicieron fue establecer mediante el condicionamiento el componente verbal deseado, observando un insignificante cambio en la conducta no verbal, pues el condicionamiento verbal afectó a la no verbal en forma muy limitada.

Ellos demostraron que si un maestro premiaba a un niño siempre y cuando sus palabras reflejaran exactamente la conducta en juego se desarrollaba la correspondencia entre lo que el niño hace y dice. Después de que se reforzó repetidamente la secuencia de conductas no verbal-verbal (hacer luego decir), al hacer contingente el reforzamiento sólo sobre la conducta verbal (el reporte de su conducta pasada), los niños recibían reforzamiento siguiendo una secuencia de conductas no verbal-verbal, de esta manera la correspondencia entre los actos y las palabras se mantuvo.

El hecho de que el condicionamiento verbal produce una correspondencia insignificante, esto es, que las palabras hayan afectado a los actos, es posible que sea efecto de un reforzamiento accidental de la correspondencia, arguyen los investigadores.

Por otra parte, estos autores, asumen que el papel de los -- comentarios de inconformidad del maestro, entanto ratifica-- ción a su conducta pasada de falso o verdadero del reporte - verbal del niño, no funcionó como un castigo, ya que al tono de voz del maestro se le eliminó el sentido punitivo cuando - decía: "tú, realmente no lo hiciste". Tampoco al material -- clasificado como fácil o difícil (pinturas y bloques), fue - una variable que haya afectado los resultados entre los gru- pos experimentales de niños a quienes se les asignó un tipo - de material.

Risley y Hart concluyeron que el entrenamiento consistente - en reforzar repetidamente la secuencia de conductas no ver-- bal-verbal, desarrolla una correspondencia generalizada en-- tre las acciones y las palabras de los niños, y que raramen- te los niños emitieron la conducta no verbal bajo un progra- ma de reforzamiento diferencial de la conducta verbal, asi-- mismo, sumen que la conducta no verbal puede ser mantenida - después de un reforzamiento de la correspondencia, simplemen- te fortaleciendo su referente verbal, estos autores, sugie-- ren como la causa por la cual su procedimiento de entrena-- miento produjo correspondencia entre ambas conductas, al he- cho de que la conducta verbal ejerció el control sobre la -- no verbal.

En suma, Risley y Hart, lograron establecer una corresponden- cia generalizada entre las palabras y las acciones, además - consiguieron controlar la conducta no verbal a través del en- trenamiento verbal, sugiriendo que si se desea obtener tal - control, es aconsejable entrenar directamente la secuencia - de conductas no verbal-verbal (hacer-decir), en vez de sólo reforzar las palabras.

Desde la publicación de los hallazgos de Risley y Hart, algunos estudios ampliaron la aplicación de los procedimientos de correspondencia, y se abocaron a clarificar los procesos por los cuales el entrenamiento podía ser eficaz (Israel 1973; Israel y O'Leary 1973; Galindo 1974; Rogers y Baer 1976; Israel y Brown 1977; --- Karoly y Dirks 1977; Peacock, Lyman y Rickard 1978; Paniagua 1978).

Israel en 1973, evaluó la secuencia decir-hacer para la adquisición de la correspondencia, y la comparó con la implementada por Risley y Hart (hacer-decir), observando que el reforzamiento de cualquiera de las secuencias producía mayores niveles de correspondencia que cuando sólo se reforzaba la conducta verbal, es decir, el condicionamiento verbal logró un control limitado de la conducta motora.

Lo anterior sugirió que un agente socializador no debe suponer - que el sólo monitoreo de la conducta verbal es suficiente para - controlar la conducta no verbal de los niños, además indicaron, que al niño se le pueden enseñar diferentes secuencias de correspondencia.

Por otro lado, un dato importante a considerar del trabajo de -- Israel, es que al conectar la secuencia decir-hacer, después de la opuesta (hacer-decir) se incrementaba la correspondencia. No obstante, ésta se decrementó cuando se volvió a repetir el mismo procedimiento por segunda vez. Israel, supuso que este efecto podría deberse a un efecto de "fatiga", siendo necesario considerar un efecto de "orden de actividades".

Finalmente, concluyó; que los niños aprendieron una correspondencia generalizada mediante la secuencia decir-hacer, y que refor-

zando la secuencia hacer-decir es suficiente para producir una forma de correspondencia, pero si alguien desea desarrollar otras formas de relación como la secuencia decir-hacer, la autoinstrucción o la repetición verbal concerniente a la conducta futura, puede requerirse un entrenamiento adicional.

Otro estudio que confirmó que el reforzamiento de cualquiera de las dos secuencias de correspondencia produce incremento idéntico en ambas conductas (verbal y motora), y que el sólo reforzamiento de la conducta verbal produce un ligero o nulo incremento en la conducta motora, fue el de Israel y Brown (1973).

Ellos evaluaron qué secuencia (hacer-decir o decir-hacer), se adquiere con más facilidad, y si cada una de éstas facilitaba la obtención de la secuencia opuesta.

Sus resultados mostraron una marcada desventaja de la secuencia hacer-decir, en tanto su inversa decir-hacer, produjo más rápidamente un alto nivel de correspondencia, facilitando la subsecuente adquisición de la secuencia opuesta hacer-decir.

Este resultado les hizo suponer, que esta ventaja se podría deber ya sea a lo que sugirió Luria (1960), referente a que la secuencia decir-hacer posiblemente facilite la función reguladora del lenguaje sobre el comportamiento motor o bien, a que la conducta verbal (oral), funcionó como un estímulo discriminativo para la subsecuente conducta no verbal, enfatizando que lo anterior es posible dada la versatilidad de la conducta verbal contra la motora.

Una implicación práctica de este estudio, arguyen los autores, es que si alguien desea entrenar la congruencia o correspondencia entre ambas conductas, es más apropiado establecer una secuencia

decir-hacer, para que ésta se adquiriera rápidamente y a su vez, facilite la ulterior adquisición de una secuencia diferente, esto es, un niño que ha aprendido a decirlo que va a realizar y luego lo ejecuta, puede emplear dicho entrenamiento para cuando aprenda una relación diferente, en la cual él reporte verídicamente - su comportamiento pasado.

IZT 1001155

Finalmente, sugirieron que el desarrollo de la correspondencia - mediante una secuencia decir-hacer, tiene implicaciones para el desarrollo del autocontrol de la conducta y la implementación de programas de intervención, además, suponen que el entrenamiento de la secuencia decir-hacer permite a los niños utilizar su lenguaje como una función autorreguladora de su conducta, tal como lo sugirió Luria.

Otro estudio, en el que además de demostrar la efectividad de -- los procedimientos de correspondencia, y los alcances limitados - del condicionamiento verbal, analizó otras variables a considerar en la interacción de la conducta verbal y motora, como la función de los instigadores a la respuesta motora y el condicionamiento - motor, fue el realizado por Galindo (1974).

El , estudió específicamente los efectos que se producían en la - conducta motora al reforzar diferencialmente la conducta verbal, tanto cuando hay correspondencia entre ambas conductas como cuando esto es inexistente; además, investigó los efectos producidos en la conducta verbal y en la correspondencia al reforzar diferen cialmente la conducta motora, así como también el papel de los - estímulos instigadores en esta interacción.

Este autor demostró experimentalmente que la correspondencia entre ambas respuestas puede establecerse, eliminarse y reestablecerse reforzando las respuestas verbales cuando corresponden o no corresponden a su contraparte motora, y que el control logrado -

varía de sujeto a sujeto. Además, el reforzamiento de la correspondencia produce correspondencia, y el reforzamiento de la no correspondencia produce no correspondencia; por lo que arguye -- que el hecho de que a veces al reforzar la conducta verbal se afecte a la respuesta motora sin antes reforzar a la correspondencia entre ambas conductas, no sólo se deba al reforzamiento accidental de la correspondencia (tal como lo propone Risley y Hart), puesto que también en otras ocasiones se refuerza la no correspondencia; lo cual implica que el efecto que se produce al reforzar la conducta verbal independientemente de la correspondencia se debe a otras variables que aún no se han explorado, por ejemplo el castigo aplicado a la correspondencia o no correspondencia de ambas respuestas.

Por otra parte, Galindo observó en su estudio, que el reforzamiento de la conducta verbal produce un efecto limitado en la conducta no verbal, y que éste incrementó más la frecuencia de la conducta verbal que la motora; estos resultados concuerdan con los de Lovaas (1961; 1964), Sherman (1964), y Risley y Hart (1968). Sin embargo, arguye que, aún se ignora el porqué al reforzarse la conducta verbal, unas veces se afecta a la conducta motora y otras no hay ningún efecto -- como en el caso de Brodsky (1967) --, o lo hay pero es pequeño.

Por otro lado, encontró que cuando no se refuerza la correspondencia, esta es función de la aplicación de estímulos instigadores a la respuesta motora; esto implicaría, argumenta Galindo, que la correspondencia se establece siempre que se dé la conducta motora y, además halla un estímulo discriminativo, pues se ha demostrado que el reforzamiento de la conducta motora afecta a la conducta verbal, es decir, produce correspondencia.

Una explicación al hecho de que para establecer un control discriminativo sea necesario reforzar la respuesta verbal cuando se ha emitido la respuesta motora, es que "...el informe verbal es un-tacto descriptivo de la propia conducta, por tanto, está bajo el control del estímulo discriminativo de emitir la conducta motora" Skinner (1957), citado por Galindo.

Los estudios de Galindo apoyan los hallazgos de Risley y Hart, - quienes afirmaron que después de establecida la correspondencia, ésta podía ser aumentada por el sólo reforzamiento de la conducta verbal.

Otro estudio que apoyó la efectividad de las estrategias de co--rrespondencia para incrementar ambas conductas, y que el condicio-namiento verbal afecta mínimamente la conducta motora es el de - Rogers y Baer (1976), quienes ampliaron la demostración de la e-ficacia del entrenamiento de correspondencia para desarrollar en preescolares conductas más interactivas socialmente como las de - alabar y compartir, utilizando particularmente la secuencia hacer-decir.

Ellos observaron marcadas diferencias entre la conducta de compa-rtir y la de alabar, tanto en su incremento como en la prueba de - generalización, por lo que fue necesario un entrenamiento adicio-nal, particularmente, en la habilidad para alabar de un modo más creativo y espontáneo.

Ellos suponen que esta diferencia entre las conductas, es posi-ble se deba a la historia de reforzamiento (la existencia o no en el repertorio del sujeto); o bien, al tipo de reforzamiento que se recibía: en el caso de alabar se recibía reforzamiento so-cial, mientras que la conducta de compartir recibía reforzamiento material; o tal vez, el número de sesiones para modelar las ala-banzas.

Estos autores, aclararon que tres aspectos no están resueltos en su estudio , que requieren ser considerados y evaluados, estos son: la demora de la entrega del reforzamiento (material solicitado por el niño); El efecto del modelamiento del adulto y la generalización.

Finalmente, un hallazgo importante de este estudio fue que, las conductas prosociales (como alabar y compartir), pueden establecerse reforzando directamente la correspondencia sin antes realizar el condicionamiento verbal como condición necesaria para establecer la congruencia entre ambas conductas.

No obstante, el anterior aporte de Rogers y Baer, referente a la exclusión de la fase del condicionamiento verbal, para el entrenamiento directo de la correspondencia, Israel y Brown (1977), - consideraron que en anteriores investigaciones (Risley y Hart -- 1968; Israel y Brown 1973), existía el supuesto de que la fase - del reforzamiento del contenido verbal no era meramente un procedimiento previo de control para la fase de correspondencia, sino que ésta establecía un mediador verbal necesario que facilitaba la ulterior adquisición de correspondencia.

Sin embargo, Israel y Brown, argumentaron que se podría producir un efecto opuesto, pues la fase de contenido, podría interferir con la subsecuente adquisición de la correspondencia , en razón de que al niño se le premia por decir y no hacer.

Considerando las posibles implicaciones del condicionamiento verbal previo al entrenamiento de correspondencia para la adquisición de ésta. Israel y Brown, evaluaron esta fase, para determinar si ésta interfiere o facilita la subsecuente adquisición de la correspondencia, y valorar el control subsecuente que puede -

ejercer el monitoreo verbal sobre la conducta no verbal relacionada.

Ellos encontraron que el reforzamiento directo sobre ambas conductas (verbal y motora), sin previo condicionamiento verbal, produjo un incremento notable en la correspondencia, y que el condicionamiento verbal, incrementó las verbalizaciones, mas no así la conducta motora.

Por tanto sugirieron que la fase de condicionamiento del contenido verbal, debe considerarse y conceptualizarse como un procedimiento de control, y no como una fase previa necesaria para el entrenamiento de la correspondencia.

Una aplicación concreta, que sugieren estos autores, es que un agente socializador puede eliminar la fase del condicionamiento verbal y entrenar directamente la correspondencia. Por otra parte arguyen que, la aplicación de los procedimientos de correspondencia o condicionamiento verbal, dependerá de las exigencias prácticas que requieran las circunstancias propias de la conducta -- del individuo. El condicionamiento verbal es deseable en circunstancias donde exista una dificultad para llevar a cabo la conducta no verbal; o bien, que la conducta blanco sea suficientemente íntima o vergonzosa. Sin embargo, en aquellas circunstancias donde estas dificultades no están presentes, es preferible un procedimiento de correspondencia.

Otra investigación, que también constató que el reforzamiento de la correspondencia incrementa a las dos conductas (verbal y motora), en tanto que el condicionamiento verbal incrementa más las verbalizaciones que las acciones motoras, fue el de Karoly y --- Dirks (1977), quienes demostraron existosamente la eficacia de las estrategias de correspondencia para incrementar conductas de

autocontrol (ver Kanfer y Phillips, 1976), comparando al mismo -- tiempo ambas secuencias (hacer-decir y decir-hacer) para tal --- efecto.

Ellos reportaron que la secuencia decir-hacer, tuvo niveles altos de correspondencia, por consiguiente, mayor conducta de autocontrol que la secuencia hacer-decir.

Los autores suponen que estos resultados pueden deberse a la oportunidad de hacer un juicio verbal de "intención", tal como lo sugirió Kanfer y Karoly (1972). En la secuencia decir-hacer, existe la posibilidad de que se forme una cadena asociativa de intención-ejecución, que aumenta la posibilidad de que ocurra la respuesta esperada. En cambio, debido al orden en que están dispuestas las conductas en la secuencia hacer-decir, no existe dicha oportunidad.

Un resultado importante a considerar es que, ellos observaron - que lo novedoso del juego, incrementó los reportes verídicos en ambas secuencias durante la línea base. Otro dato interesante que reportaron fue que, durante el condicionamiento verbal, en la secuencia hacer-decir, hubo tendencia de parte de los niños a mentir, no siendo así en la secuencia opuesta.

Otro estudio que apoyó los hallazgos referentes a la efectividad de las estrategias de correspondencia es el de Peacock, Lyman y Rickard (1978), quienes se propusieron estudiar la congruencia entre el reporte de un observador y el autorreporte de adolescentes como función de la dificultad de las tareas.

Ellos consiguieron que los adolescentes reportaran con veracidad y exactitud su conducta de limpieza (clasificada en tareas fáciles y difíciles), reforzándoles el autorreporte verídico, es decir, cuando el autorreporte coincidía con el reporte de un observador.

Reportaron, que el condicionamiento verbal de los autorreportes (falsos o verdaderos), logró sólo exagerar el informe respecto a lo que verdaderamente realizaron. En tanto que, el reforzamiento de la correspondencia (informe de auto-reportes verídicos), incrementó tanto la realización de la actividad como la del reporte verdadero, por consiguiente se produjo más congruencia entre el informe de los adolescentes y del observador.

Estos autores, asentaron que los resultados de su estudio con-uerdan y apoyan la posición de Risley y Hart, quienes sugirieron que después de entrenar la correspondencia, el reforzamiento de la conducta verbal (el auto-reporte), puede mantener a la conducta motora correspondiente.

Por otra parte, indicaron que las tareas difíciles fueron reactivas al automonitoreo, esto es, éste afecta a la respuesta no -- verbal. Finalmente, consideraron que la naturaleza de las actividades (fáciles o difíciles), además de ser una variable que se -- relaciona con muchos resultados obtenidos en las investigaciones, es un factor importante a considerar en la elección de las estrategias de modificación conductual.

Finalmente, Paniagua (1978), además de constatar nuevamente los alcances limitados del condicionamiento verbal, y apoyar la efectividad de las estrategias de correspondencia, logró hacer a és--tas más consistentes y efectivas, reforzando las conductas inter

medias existentes entre la verbalización y la ejecución motora final.

Este autor, demostró que el reforzamiento de las conductas intermedias resultó ser una condición importante y efectiva para que los niños realizaran más consistentemente la conducta no verbal. Paniagua, arguye que "...Esto se explica en razón de que las relaciones de contingencia para estos casos, abarca el conjunto -- más general que contiene a la conducta verbal, las conductas intermedias y a la conducta no verbal, por consiguiente, siendo -- las conductas intermedias parte del mismo proceso, esto implica que en el análisis final el sujeto se verá precisado a mantener una relación coherente entre lo que dice y lo que hace, y los demás miembros de la comunidad podrán asegurar con mayor probabilidad de acierto, que dicho sujeto realmente corresponderá su conducta verbal relacionada, siempre y cuando las conductas intermedias básicas hayan sido programadas para un sujeto en particular".

Una aplicación educacional, que Paniagua sugiere, es que un maestro puede reducir tiempo y esfuerzo para enseñar tareas más productivas a los niños, interviniendo en conductas intermedias básicas, que impliquen la realización final de un objetivo.

Los anteriores estudios sobre el establecimiento de la correspondencia, se abocaron a incrementar conductas con diferente nivel de complejidad social; v.gr. jugar con un determinado juguete o manipular cierto material (Risley y Hart, 1968; Israel, 1973; -- Israel y O'Leary, 1973; Galindo, 1974; Israel y Brown, 1977), alabar el trabajo de los compañeros de manera creativa y espontánea y compartir material (Rogers y Baer, 1976), ordenar y limpiar un espacio en las que se incluían tareas fáciles y difíciles (Peacock y Col., 1976), conductas de autocontrol (Karoly y -- Dirks, 1977), y dibujar figuras, y conductas intermedias que im-

plicaban esta tarea, por ejemplo: pedir los colores y las hojas, poner el material en la mesa e iluminar (Paniamua, 1978).

Estos comportamientos los desarrollaron mediante el reforzamiento de la correspondencia positiva que implica la presencia de ambas conductas: verbal y motora (haciendo X y diciendo X); sin embargo, aún no existen estudios que evalúen estas estrategias en la reducción de conductas complejas y controvertidas como es el comportamiento agresivo, y sobre todo, aplicando el reforzamiento a la correspondencia de tipo negativo en la que el sujeto niega verbalmente una conducta pasada o futura para que no ocurra la conducta no verbal correspondiente. Este trabajo se orientó - en este sentido, es decir, se propuso evaluar qué secuencia de - correspondencia negativa (decir-hacer o hacer-decir) es más efectiva para reducir la agresión en preescolares, así como también - qué sucede cuando sólo se refuerza la conducta verbal para reducirla.

" DISEÑO DE LA INVESTIGACION "

Descripción general de los niños

Se eligieron seis niños de 5 años dos meses a 5 años siete meses de edad, todos con repertorio verbal, y doble turno en la Estancia Infantil. Los niños fueron reportados por sus profesoras o auxiliares educativas por lo menos tres veces a la semana por agredir a sus compañeros en los diferentes escenarios de la Estancia (salón, patio, comedor), por tal motivo eran castigados o marginados de alguna manera por la educadora o la auxiliar, por ejemplo: ignorándolos, llamándoles la atención, -reprimendas verbales, cambio de salón o de lugar.

Los niños mostraban generalmente agresiones catalogadas por Ribes (1973) como operantes, es decir, cualquier agresión emitida por apoderarse de un estímulo reforzante (en este caso -por material), por ejemplo: aventar, patear, morder, rasguñar o golpear.

La descripción individual de cada niño se puede consultar en el anexo.

Espacio Experimental

Se usó el cubículo de Psicología dotado con una cámara de Gesell de 3 m. por 3 m. y un cubículo de observación de idénticas medidas, que contaba con escritorio, archivero, librero, -sillón y espejo de doble vista. La cámara se usó para el juego de los niños y el cubículo de observación para su reporte verbal.

En la cámara de Gesell se disponían dos mesas hexagonales, - juegos recreativos como la lotería, títeres, muñecos, carritos, damas chinas, crayolas, hojas de papel, palitos y cubos de madera de diferente tamaño y color.

Estímulos reforzantes

Para la elección de los reforzadores se efectuó una entrevista con los padres de cada niño, a quienes se les preguntó sobre la clase de golosinas, material o juguetes que más le --- agradaban su hijo, y se les solicitó que durante el tiempo -- del estudio se le disminuyeran o se les privara a los niños - de estos estímulos. Finalmente, se eligieron chocolates, luncas y helado para proporcionarlos durante el experimento.

Definición de variables

Conducta no verbal agresiva: emisión de un comportamiento lesivo para apoderarse de algún material, por ejemplo: golpear, aventar, patear, morder, rasguñar, etc.

Reporte verbal: para los niños involucrados en la secuencia - decir-hacer, antes de que entraran a jugar se les preguntaba si pegarían, ellos (en forma individual) tenían que responder que no lo harían; específicamente tenían que decir "no voy a pegar". Después del juego, se les preguntaba si habían pegado, y el niño tenía que responder que no lo había hecho; el juicio verbal debía ser "no pegué" o una frase similar.

Para los niños incluidos en la secuencia hacer-decir, sólo -- después de jugar, se les preguntaba si habían pegado, y ellos tenían que decir que no lo habían hecho.

Correspondencia negativa: Para la secuencia decir-hacer fue negar oralmente la emisión futura de una agresión, y no efectuar realmente el comportamiento motor agresivo. Para la secuencia hacer-decir fue reportar oralmente la no emisión de una conducta agresiva, y verdaderamente no haberla realizado.

Correspondencia positiva: En el caso de la secuencia decir---hacer era, afirmar oralmente la emisión futura de una agresión, y realizar efectivamente el comportamiento motor agresivo. Para la secuencia hacer-decir fue la ocurrencia de la conducta agresiva y decir que efectivamente que sí pegó.

Método

El método general consistió de tres fases: línea base, reforzamiento del contenido verbal o condicionamiento verbal y el reforzamiento de la correspondencia negativa de las secuencias decir-hacer y hacer-decir.

A los niños se les organizó según la secuencia que se reforzaba; a los niños asignados a la secuencia de correspondencia negativa decir-hacer, se les denominó grupo 1, los de la secuencia opuesta (hacer-decir), grupo 2.

Para ambas secuencias de correspondencia negativa se tuvieron sesiones diarias de 30 min. que se dividían en 20 min. de juego libre en la cámara de Gesell y 10 min. para el reporte verbal, el cual se llevaba a cabo antes o después según la secuencia.

La actividad de juego libre de los niños fue observada a través del espejo por dos observadores, quienes registraban el comportamiento agresivo de los niños.

La confiabilidad por intervalo se obtuvo dividiendo el total de acuerdos entre los acuerdos más desacuerdos por 100. Y la confiabilidad global, dividiendo el dato menor obtenido por uno de los observadores sobre el dato mayor del otro observador, y el resultado se multiplicó por 100.

Descripción de las fases experimentales

Línea base múltiple.- En esta fase no se dió ningún reforzamiento, tampoco se realizaron juicios ratificadores sobre si efectivamente los niños habían pegado (en la secuencia hacer-decir) o pegarían (en la secuencia decir-hacer). Unicamente, se registraban por cada niño (según la respectiva secuencia de correspondencia en la que estaba adscrito) ambas conductas: motora y verbal, así como su congruencia entre éstas.

Reforzamiento del contenido verbal.- A los niños del grupo 1, asignados a la secuencia decir-hacer, antes de entrar a jugar se les preguntaba individualmente si pegarían, si ellos contestaban que no pegarían se les proporcionaba el reforzamiento contingente a este juicio. En cambio al grupo 2 (secuencia hacer-decir), en una entrevista posterior al juego libre se les reforzaba siempre y cuando contestaran que no habían pegado. En ambas secuencias no importaba que ocurriera o no la correspondencia entre lo que decían y hacían, es decir, se les reforzó sólo el juicio verbal sin importar si éste era falso o verdadero.

Fase de Correspondencia

A los niños involucrados en la secuencia decir-hacer (grupo 1), antes de entrar a jugar se les preguntaba ¿vas a pegar? si-

el niño contestaba "no voy a pegar" o cualquier frase sinónima, se le presentaba el estímulo reforzador el cual era retenido en un vaso de vidrio hasta que salía, momento en que se le volvería a preguntar ¿pegaste? el niño recibía el estímulo siempre y cuando existiera correspondencia negativa ---- entre ambas conductas, es decir, la no ocurrencia de la agresión y el reporte verbal negando su conducta agresiva. Al recibir la contingencia se le ratificaba su congruencia diciéndole: "sí, realmente no pegaste". En cambio cuando no existía correspondencia, se les decía en un tono lo menos punitivo: - "lo siento hoy, no hay (helado, chocolate o lunetas), porque realmente sí pegaste".

Para el grupo 2 (secuencia hacer-decir), después de la actividad, a cada niño se le preguntaba si había pegado, si el niño reportaba verídicamente que no había agredido durante el tiempo de juego recibía la contingencia, ratificándole con la frase: "sí, realmente no pegaste". En cambio cuando no había correspondencia entre sus actos y sus palabras se les decía lo menos aversivamente: "realmente, tú sí pegaste, lo siento, -- hoy no hay (helado, chocolate o lunetas)".

Cuando el niño reportaba que sí había pegado, y realmente así había sucedido, se le decía: "Esta bien que me digas la verdad, pero no es correcto que le pegues a los niños, por eso -- no te voy a dar (helado, chocolate o lunetas)".

HOJA DE REGISTRO

[illegible]

CODIGO

ocurrio (✓)

SI PEGUE (+)
SI YOU A PEGAR

NO PEGUE } (-)
NO VOY A PEGAR

Resultados

Línea base

Durante esta fase se registró un alto nivel de agresiones en ambos grupos (ver la gráfica 1); el porcentaje del grupo uno- (decir-hacer), tuvo un promedio de 97.2 %, en tanto que el grupo dos (hacer-decir), fue de 83.3 % .

Los reportes verbales referentes a la conducta pasada (grupo dos) y futura (grupo uno), se referían a otro tipo de verbalizaciones menos a si habían pegado o no iban a pegar, en general sus reportes verbales en ambos grupos, se referían a la conducta de juego y al hecho de compartir o no el material, por lo que se registró a nivel de cero los juicios verbales (ver la gráfica 2) en los dos grupos.

Durante esta fase el nivel de correspondencia entre ambas conductas fue de cero en las dos secuencias.

Fase del reforzamiento del contenido verbal

Cuando se reforzaron los juicios verbales basados en la secuencia hacer-decir ("no pegué") o futuros en la secuencia de decir-hacer ("no voy a pegar"), sin importar si estas verbalizaciones eran o serían falsas o verdaderas, el promedio de las agresiones por grupo se redujo en ambas secuencias; en el grupo decir-hacer mostró una reducción de 97.2 % a 66.5 % es decir, de un 31.6 % (ver la gráfica 1 y la tabla 1). En tanto que el grupo dos (secuencia hacer-decir), se redujo del 83.3 % al 66.6 % mostrando una diferencia del 16,6 % respecto a la línea base. Sin embargo, los juicios negativos (no pegué o no pegaré), se mantuvieron desde el inicio en el 100% duran

te esta fase en ambos grupos, lográndose notablemente el condicionamiento verbal (ver la gráfica 2).

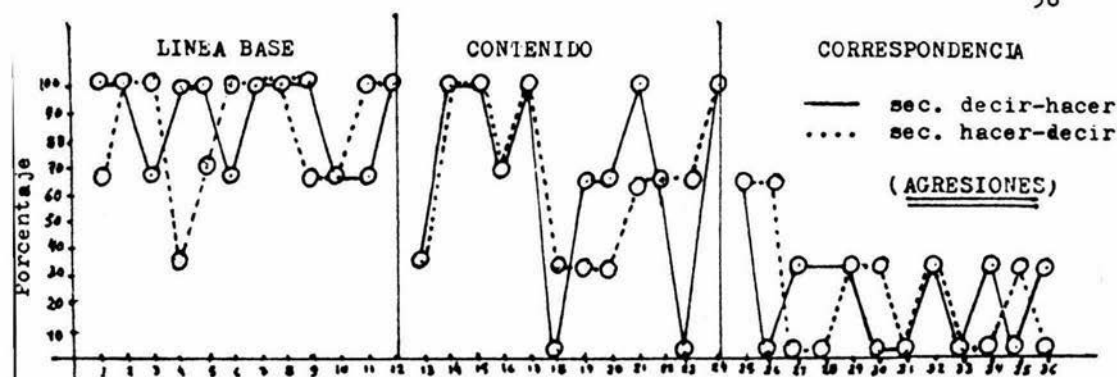
El nivel de correspondencia se incrementó en ambas secuencias casi al mismo nivel; el grupo decir-hacer tuvo como promedio 33.2 %, y el grupo dos (secuencia hacer-decir) obtuvo el 33.3 % .

Reforzamiento de la correspondencia negativa

En esta fase las agresiones se decrementaron rápidamente en ambos grupos (ver la gráfica 1), llegando a un promedio idéntico de 22.2 % en relación a la fase del condicionamiento verbal. Sin embargo, considerando las diferencias desde la línea base, la reducción fue ligeramente mayor en el grupo 1 (decir-hacer), pues en la línea base tenía un promedio de 97.2 % -- que se redujo al 22.2 %, es decir, el descenso de la agresión fue del 75 %, mientras que en el grupo dos (hacer-decir), fue del 61.1 % , ya que en la línea base el promedio de los porcentajes del grupo fue de 83.3% y se redujo al 22.2 % .

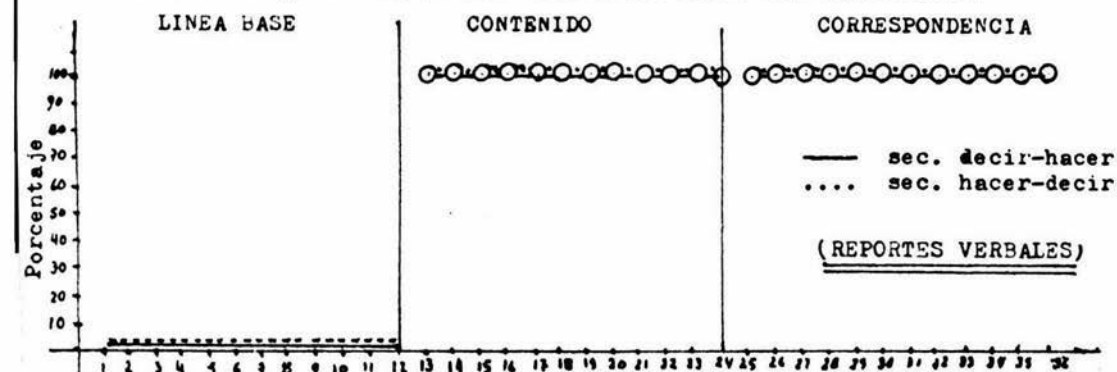
Los reportes verbales negando la acción agresiva se mantuvieron en el 100 % a través de todas las sesiones en ambos grupos (ver gráfica 2).

Los niveles de correspondencia se incrementaron significativamente y persistentemente (ver la gráfica 3); en el grupo decir-hacer el rango varió en el 91 % de las sesiones de 66.6 % al 100 %. El mismo rango se obtuvo en el 83 % de las sesiones en el grupo dos.



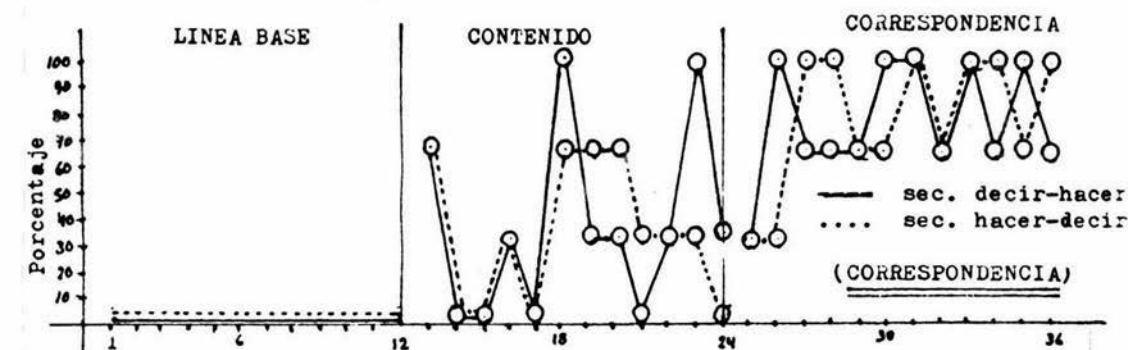
Gráfica 1

Muestra los porcentajes de las agresiones por cada una de las secuencias de correspondencia en las diferentes fases del experimento.



Gráfica 2

Muestra los porcentajes de los reportes verbales por cada una de las secuencias de correspondencia en las diferentes fases del experimento.



Gráfica 3

Muestra los porcentajes de la conducta de correspondencia negativa por cada una de las secuencias de correspondencia en las diferentes fases del experimento.

El promedio de los porcentajes en los dos grupos fue del --- 77.7 %, sin embargo, el aumento en la correspondencia fue mayor en el grupo uno (decir-hacer) que en su contrario tomando en cuenta los niveles de correspondencia desde la línea base.

Tabla 1

Fase Secuencia	Línea base		Contenido		Correspondencia	
	D - H	H - D	D - H	H - D	D - H	H - D
Agresiones	97.2	83.3	66.5	66.6	22.2	22.2
Juicios verbales	0	0	100	100	100	100
Correspon dencia	0	0	33.2	33.3	77.7	77.7

Esta tabla representa los porcentajes de agresiones, juicios-verbales referentes a su conducta no verbal agresiva de los niños, así como su conducta de correspondencia negativa entre la conducta verbal y motora durante las fases del experimento.

Discusión

Los resultados del presente estudio indicaron que el reforzamiento de cualquier secuencia de correspondencia negativa -- (decir-hacer o hacer-decir), puede reducir significativamente la conducta agresiva de los preescolares. Aunque la secuencia decir-hacer mostró más ventaja sobre la secuencia opuesta. La superioridad de dicha secuencia también fue notoria en estudios de correspondencia positiva realizados por Israel (1973); Israel y O'Leary (1973); Karoly y Dirks (1977); Rogers y Baer (1978).

Debido a que el reforzamiento en la secuencia decir-hacer fue contingente en una segunda entrevista en la que a los niños se les preguntaba si habían pegado, esto pudo influir para -- que la diferencia entre las secuencias no fuera tan marcada. Debido a que los niños también reportaban su conducta pasada, esta secuencia fue similar mas no idéntica a la secuencia --- opuesta (hacer-decir), sin embargo, tuvo la ventaja de que -- los niños anticipaban su comportamiento futuro mediante un -- juicio de intención ("no voy a pegar"), lo cual significó una ventaja en cuanto la secuencia inversa para no agredir a los -- otros niños, y así cumplir con el criterio para conseguir el -- premio.

La forma de implementar metodológicamente la secuencia decir-hacer de este trabajo fue semejante a la realizada por Israel (1973), quien también entrevistó posteriormente a los niños -- para confirmar la correspondencia y reforzarla. Este procedi- miento puede estar influyendo de algún modo en los resultados que se obtienen en los estudios, puesto que parece que se re- fuerza una secuencia de conductas verbal-noverbal-verbal y -- no precisamente la cadena decir-hacer. Por lo que conviene -- que para futuros estudios, el reforzamiento sea contingente a la secuencia verbal-no verbal sin realizar una entrevista adi- cional.

Es posible que la ventaja aunque no sea tan marcada en este -- trabajo de la secuencia de entrenamiento decir-hacer, se deba a que ésta permite al niño utilizar su lenguaje como un ins- trumento autodirectivo de su propia conducta tal como lo sugi- rio Luria (1961), quien asumió que los niños a partir de los- 3 a 5 años de edad ya comprenden el significado de las pala--

bras, y empiezan a usar su lenguaje para autocontrolar sus reacciones motoras.

Desde la conceptualización de Luria, la secuencia decir-hacer permite al niño realizar un análisis verbal de la situación y elaborar pautas internas de comportamiento para regular sus reacciones motoras agresivas.

Karoly y Dirks (1971), también observaron que la secuencia decir-hacer facilitaba y obtenía mayor autocontrol de la conducta que la secuencia inversa. Sin embargo, tal efecto lo atribuyen a la suposición de Kanfer y Karoly (1972), quienes argumentaron que la "intención" del juicio verbal puede ser considerado una operante verbal discriminativa para emitir la conducta prometida, esto es, la secuencia decir-hacer permite establecer una cadena asociativa de intención-ejecución que aumenta la posibilidad de que ocurra el comportamiento esperado. En la secuencia hacer-decir no hay oportunidad para ésta cadena de intención.

Otra interpretación viable a tal efecto, es que en la secuencia decir-hacer existe la oportunidad de reforzar el núcleo referencial de la conducta verbal oral, lo que permite aumentar la posibilidad de la ocurrencia de la conducta esperada, esto es, el estímulo generado por la conducta verbal oral el cual funciona como tacto descriptivo de la propia conducta, funciona como un reforzador secundario de la correspondiente conducta motora referida oralmente, al reforzar la conducta verbal, ésta se transforma en un estímulo discriminativo que da la "señal" para emitir la reacción esperada. Es posible que esto ocurriera debido a que el grupo uno (decir-hacer), al darle el acceso al lugar de juego, pudo funcionar como un-

estímulo reforzante al reporte verbal de su conducta futura, ya que los niños, después de contestar la pregunta se les permitía entrar a jugar, y esto también pudo haber mantenido el alto nivel del reporte verbal negativo en la fase del contenido verbal.

El alto índice del reporte verbal pasado o futuro negando la acción agresiva durante la fase del reforzamiento de los juicios verbales (falsos o verdaderos), es muy probable que sea producto de la historia del reforzamiento de los niños quienes han aprendido a mentir, esto es, han aprendido a evitar un castigo negando su conducta agresiva, pues es muy común -- que a los niños se les castigue por decir la verdad cuando agreden a otro niño, esto es así, ya que los adultos tienden a etiquetar a la agresión como un comportamiento negativo o indeseable, por lo que al reportar los niños, que no realizaron o realizarán (según la secuencia de correspondencia), una --- "mala" acción evitan el castigo y queda reforzada la conducta de mentir, es decir, la no correspondencia entre las palabras y las acciones, aumentando así la posibilidad de que la conducta de mentir vuelva a repetirse en circunstancias similares, esto es, los niños aprenden la no correspondencia entre los actos y sus reportes verbales correspondientes mediante -- el reforzamiento negativo.

Los resultados obtenidos durante la fase del reforzamiento -- del contenido de los juicios verbales negativos de los niños -- acerca de su conducta agresiva, sugieren que el condiciona--- miento verbal ade -- de elevar significativamente la conducta verbal oral, también logró reducir moderadamente las agresiones de los preescolares. Sin embargo, aún no queda bien claro el porqué el reforzar la conducta verbal algunas veces se --- transfiere el efecto a la conducta motora y otras veces no --

hay ningún efecto -- como en el caso de Brodsky (1967), o lo -- hay pero es insignificante. Por consiguiente si se desea reducir con seguridad la agresión, es mejor reforzar la correspondencia negativa en cualquier secuencia que sólo utilizar el condicionamiento verbal del que no se sabe si producirá o no correspondencia.

Lo anterior implica que, un agente socializador no debe suponer que el sólo monitoreo de la conducta verbal es suficiente para controlar la conducta no verbal agresiva de los niños, -- si se desea controlarla por medio del reforzamiento verbal, -- es aconsejable (como lo planteó Risley y Hart), que primero -- se entrene directamente la correspondencia en cualquiera de -- sus secuencias y después la no emisión de la agresión puede -- ser mantenida simplemente fortaleciendo su referente verbal. Esto es, un agente socializador debe garantizar inicialmente -- el establecimiento del reporte verdadero y después el sólo reforzamiento del reporte verbal puede funcionar como una técnica eficaz para mantener conductas prosociales, de este modo, un maestro, después de establecida la correspondencia, sólo -- necesitará reforzar la conducta verbal de sus alumnos para -- mantener la congruencia entre sus palabras y sus reacciones -- motoras. De otro modo, si sólo se utiliza el condicionamiento verbal se puede incurrir en el reforzamiento accidental de la no correspondencia, y este efecto puede interferir en la sucesiva adquisición de la correspondencia.

Sin embargo, según los resultados del condicionamiento verbal, éste sí logra ejercer algún control sobre la conducta no verbal, esto es, produce correspondencia, según Risley y Hart, --

este efecto lo atribuyen a un reforzamiento adventicio (accidental) de la correspondencia, sin embargo. Galindo observó - que, a pesar de que en algunas ocasiones se refuerza la no correspondencia, el sólo condicionamiento verbal puede producir correspondencia, por lo que él sospecha que este efecto se deba a otras variables que aún no se han indagado v.gr. el castigo aplicado a la correspondencia o no de ambas conductas.

No obstante, que los procedimientos de correspondencia lograron disminuir sensiblemente la agresión, éstos no lograron reducirla a cero. Es posible que esto se deba a variables extra experimentales que pueden estar determinando la agresión infantil, como puede ser los modelos vicarios agresivos, el maltrato al niño, el control instruccional, la historia del condicionamiento, y otras variables aún pendientes por investigar como el número de sesiones o consistencia del entrenamiento.

Este estudio amplió la investigación referente a la aplicación de los procedimientos de correspondencia negativa, en el que se niega verbalmente una conducta pasada o futura para afectar la no ocurrencia o no ejecución de dicha conducta no verbal correspondiente. También demostró que el reforzamiento de la conducta verbal puede reducir (aunque sea mínimamente) la agresión, y que este control es mayor si se refuerza la correspondencia negativa en cualquiera de sus secuencias. Sin embargo, aún no quedan bien establecidas las variables que pueden estar interviniendo en el efecto que ejerce la conducta verbal sobre la motora, y quedan todavía muchas interrogantes y variables por explorar por lo que el problema sigue abierto a la investigación.

Consideraciones finales

Este trabajo proporciona una técnica alternativa para reducir la agresión evitando las consecuencias negativas que conlle-- van las técnicas aversivas como el castigo físico severo por -- ejemplo, la reducción de la iniciativa, bajo rendimiento esco-- lar, miedo a las agresiones de los otros niños, etc. (Storr, - 1972).

"El castigo físico de la agresión no tiene ningún efecto con-- vincente para aprender a dominarla, los estudios sobre la dis-- ciplina que los padres imponen a sus hijos, indican que los -- castigos físicos manifiestan agresividad de los padres con -- sus hijos (Becker, 1964). Los padres que utilizan castigos fí-- sicos, se convierten en modelos de agresión que obtienen con-- éxito el que el niño se doblegue, sin embargo, el castigo --- trae consigo muchos problemas. Los castigos enseñan al niño -- la eficacia de la agresión. Los castigos generan en el niño -- emociones condicionadas con los actos que precedieron al cas-- tigo. Y si es cierto que algunas de esas emociones pueden ser el remordimiento y el sentido de culpabilidad, otras pueden -- ser de ira y el deseo de venganza" (Wiley y Sons, 1986).

Las estrategias de correspondencia representan una técnica re-- lativamente no aversiva que pueden aplicar los educadores pa-- ra enseñar al niño a utilizar otros mecanismos apropiados pa-- ra expresar sus emociones y también algunos principios para -- autocontrolar y dominar su ira, por ejemplo, anticipando su -- conducta motora mediante la verbal. Estas estrategias pueden ayudar a que los niños aprendan a disminuir su agresividad -- en actividades que pueden generar agresión, por ejemplo, cuan-- do no existe suficiente material para todos los niños, la in-- capacidad del niño para realizar una tarea, restricciones en

la conducta impuesta por los padres. Utilizando estas técnicas los adultos pueden generar un ambiente adecuado entre el educando y el educador para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice armónicamente facilitando al niño la asimilación de nuevos aprendizajes.

Sin duda, muchos maestros y encargados del desarrollo y educación de los niños pueden sentirse justificadamente inquietos por la agresividad de algunos infantes debido a que tal comportamiento, además de infringir normas escolares y sociales y de interferir la convivencia en cooperación y causar conflictos en los contactos sociales, que interfiere con la enseñanza y puede obstruir el desarrollo del pequeño. No obstante, conviene señalar que el comportamiento agresivo no debe ser juzgado necesariamente como un comportamiento reprochable, negativo e inconveniente, pues "las agresiones son por lo menos bajo las condiciones sociales dadas actualmente, no sólo condiciones previas de ciertos procesos de individualización, sino también la fuerza motriz para las innovaciones y reformas sociales" (Hanke, 1972). El comportamiento agresivo no sólo posibilita la eliminación de tensiones psíquicas sino también la realización de intereses justificados. Las agresiones son un medio de retroalimentación a una fuente de frustración con el fin de eliminar dicha frustración, por ejemplo, cuando la agresión funciona como contrarespuesta en forma de defensa y protesta ante una agresión de tipo estructural, es decir, --- cuando las instituciones sociales como la familia, la escuela, la subcultura o el propio sistema de producción aparecen como los condicionantes y principales fuentes agresivas hacia el individuo, determinando de este modo la contra_reacción agresiva del sujeto.

El hecho de que se sancione o se fortalezcan las agresiones a un niño depende de una diferenciación sutil y minuciosa del tipo de agresiones que muestre el niño, debido a que las agresiones comúnmente se valoran como un comportamiento "malo" e "indeseable", en tanto que las agresiones consideradas positivamente ya no son reconocidas como tales, por ejemplo existen agresiones justificadas moralmente como la defensa legítima y hasta deseables como la de imponerse.

Por estas razones es preciso resaltar que en el proceso formativo de los niños no es conveniente decrementar indistintamente todas las agresiones, sino saber cuales sí y cuales no.

En el caso del uso del castigo, es necesario modular la intensidad de las sanciones, vigilando los efectos de estas formas correctivas, ya que es muy frecuente que al suprimir severamente la agresión suprimamos la iniciativa, debido a que existe una íntima relación entre la agresividad y la actividad.

Para saber qué tipo de agresiones reducir resulta importante distinguir entre la agresión como actividad deliberada, como impulso hacia el dominio del medio ambiente que no sólo resulta deseable sino también necesaria para la supervivencia, y la agresividad como hostilidad destructiva que en general deploramos y que parece militar contra la supervivencia de la especie cuando no la del individuo.

La vida cotidiana exige de nosotros agresividad "autoafirmativa", es decir, tener la capacidad de seguir hacia un objetivo con decisión y sin que los obstáculos lo desanimen, esto es, tener una actitud de lucha y combatividad y persistencia en las diferentes actividades de la existencia humana (el traba-

jo, el conocimiento y el amor), "...cuando una persona está — dotada de una autoafirmación sin impedimentos, muestra combatividad, es acometedor, decidido, dinámico y lleno de empuje. Esta agresión autoafirmadora, facilita el logro de un fin, — sea éste perjudicar o crear, también es una cualidad para la supervivencia y no sólo la realización de actividades particulares" (Fromm, 1983).

Aclarada la inconveniencia de la disminución indiscriminada — de las agresiones y de saber distinguir el tipo de agresiones que debemos desaprobar y reducir, y haber enfatizado la importancia de la agresión autoafirmadora y de las justificadas normalmente como la defensa legítima, no se puede justificar de ningún modo la reducción de la agresión en forma indistinta.

Las técnicas para modular el comportamiento agresivo, deben — implementarse con un sentido crítico y ético para no interferir con un desarrollo armónico y equilibrado de los niños, de otro modo se corre el riesgo de caer en un pragmatismo acrítico co sin metas a largo plazo.

En el caso específico del análisis y manejo de la agresión humana infantil, los procedimientos de correspondencia entre la conducta verbal y motora derivados del análisis conductual — aplicado mostraron un resultado rápido y exitoso en su reducción. No obstante, esto no significa que otras técnicas diferentes derivadas de otros modelos dejen de ser eficaces, y de las que también se puede auxiliar un educador.

Sin embargo, las técnicas de correspondencia enmarcadas en el modelo conductual presenta aún limitaciones inherentes, pues su extensión paradigmática a las situaciones sociales más — complejas es aún restringido, ya que en estas situaciones en-

tran en juego nuevos parámetros adicionales a las variables - identificadas previamente. De este modo como acentó Ribes --- (1980): esperemos que en un futuro próximo la teoría de la -- conducta se amplíe como un punto preliminar en el desarrollo - de nuevos parámetros de investigación que dé pie a una tecno- logía más rigurosa, eficaz y de amplio rango de aplicación pa- ra resolver problemas humanos y sociales complejos.

A N E X ODescripción de los niños

Gilberto

Edad.- cinco años cinco meses

Grado: tercero de preescolar

Turno: completo (de 8 a.m. a 19:00 hrs.)

Embarazo: no planeado

Situación familiar: El niño vive solamente con su padre quien fue abandonado por la compañera cuando Gilberto contaba con un año y medio de edad. Gilberto es el tercer hijo del señor, tuvo dos hijas en su primer matrimonio y, de la señora es el segundo hijo quien también tuvo otro hijo en otra pareja. El padre es muy severo en sus castigos físicos con el niño (golpes, bofetadas y gritos), el niño muestra miedo y timidez en su conducta frente al padre.

Gilberto convive cada ocho días con sus hermanas, el padre reportó que las niñas juegan mucho con él y lo aceptan. El señor le compra muchos juguetes a Gilberto y reporta que le dedica todo el tiempo después de recogerlo a las siete de la noche.

Reporte de la maestra:

El niño no trabaja bien, es inquieto, le quita el material a sus compañeros (plastilina, cubos, material de resaque, etc.), si los niños se resisten a darle el material, Gilberto los --avienta y les da patadas, también se sale del salón, no obedece. Para corregirlo la maestra lo lleva a la dirección o a la sala de lactantes o con la psicóloga, también lo paran en --una esquina del salón, lo sientan arriba de un mueble y le llaman la atención cuando golpea a otro niño o les arrebató el --material.

Ernesto

Edad: cinco años y siete meses

Grado: tercero de preescolar

Turno: completo (de 8 a 13:30 hrs.)

Embarazo: no planeado

Situación familiar:

Hijo de madre soltera, trabajadora de la Estancia Infantil -- contratada como niñera con dos turnos. Ernesto está en la Estancia desde los 45 días de nacido, tiene un hermanito dos -- años menor que él.

Reporte:

Las maestras manifiestan que el niño trabaja regular y a veces bien, el comportamiento del niño en la mañana es bueno, -- pero en la tarde se junta con otros niños para hacer maldades, le meten el pie a sus compañeros para que se caigan, les quitan sus juguetes y no obedece. Para corregirlo, las maestras -- le llaman la atención, lo cambian de salón o lo paran en una esquina, lo reportan a la dirección y a la psicóloga para que hablen con la madre y lo corrija.

Luis Fernando

Edad: cinco años y seis meses.

Grado: tercero de preescolar

Turno: completo (de 8 a 19 hrs.)

Embarazo: no planeado

Asiste a la estancia infantil a partir de los dos años

Situación familiar: Los padres están separados. Luis tenía -- cuatro años cuando se disolvió el vínculo matrimonial. Vive -- con la mamá y un hermano menor. La mamá trabaja como secretaria en las oficinas del ISSSTE.

Reporte:

Las educadoras siempre han reportado a Luis como agresivo, -- inquieto y que no sabe compartir el material con sus compañeros de trabajo, en los juegos es tosco y arrebatata el material a sus condiscipulos si no se lo dan y si éstos se resisten a darselo los jalonea y los golpea. Cuando el niño emite estas conductas, las maestras le llaman la atención y procuran dialogar con él para que se comporte mejor, también lo cambian de grupo o lo mandan a la dirección o al cubículo de Psicología.

Enrique

Edad: cinco años y dos meses

Grado: preescolar

Turno: completo (de 8 a 19 hrs.)

Embarazo: planeado

Situación familiar:

Los padres están divorciados, el niño vive con la madre y su hermana de dos años que también asiste a la Estancia. El padre ve ocasionalmente a los niños. Con la mamá presenta berrinches y le ha dicho a la entrada de la Estancia palabras obscenas (puta), tirándose el suelo, llorando y gritando queriendo salir de la Estancia si alguna trabajadora del centro, Enrique no se deja tocar y también les dice palabras obscenas.

El niño presenta berrinches frecuentes, así como agresiones -- acompañadas con palabras obscenas, micciones y defecaciones dirigidas tanto a sus amigos como a los adultos. En general el niño no obedece y hace lo que quiere.

La madre le tiene poca paciencia y se irrita fácilmente con el niño y le llega a pegar con facilidad, le grita y luego le pega.

Las maestras tratan de darle instrucciones para que se controle, pero el niño les avienta cosas: voltea las mesas, tira -- las sillas o se les va a patadas cuando lo quieren detener -- les grita "putas", lloriquea, se tira al suelo y se escapa -- del salón, lo han llevado al cubículo de Psicología o a la dirección como castigo y porque ya no lo soportan. En el cubículo de Psicología avienta las cosas.

Juan Antonio

Edad: cinco años y seis meses

Grado: preescolar

Turno: completo (de 8 a 13 hrs.)

Embarazo: no planeado

Situación familiar:

Los padres están en vías de separación, el esposo agrede físicamente a la señora y le ha querido quitar al niño. El padre va de vez en cuando a la casa. La relación del padre con el niño es agresiva; el señor le pega o lo baña con agua fría cuando el niño se porta "mal". Además le forma ideas negativas -- respecto a su mamá, diciéndole que ella no lo quiere y que le va a dar otro papá.

Reporte:

El niño trabaja bien siempre y cuando lo supervise y aliente -- la maestra (la educadora lo alaga y lo acaricia). En el turno de la mañana muestra agresiones e inquietud moderada que la educadora sabe manejar con actividades psicope-----

dagógicas. Sin embargo, en la tarde el niño es incontrolable - es más inquieto y agresivo, se sale frecuentemente del salón, no obedece, es brusco con los compañeros les pega sin causa - aparente o los molesta y les quita el material cuando están realizando alguna actividad.

Armando

Edad: cinco años y tres meses

Grado: Preescolar

Turno: completo (de 8 a 19 hrs.)

Embarazo: deseado por la madre y rechazado por el padre.

Situación familiar:

El padre no deseaba al niño cuando la señora quedó embarazada, sin embargo, ella si lo deseaba y finalmente lo tuvo a pesar de que el señor le propuso el aborto. Los padres estuvieron separados todo el embarazo. Después del año se unieron otra vez. El padre siempre ha mostrado rechazo al niño, su relación afectiva con el niño es muy poca (atenciones, cuidados, no tiene contacto físico con el niño, casi no juega con él), el padre es muy agresivo con el niño le grita por insignificancias y le pega. La conducta del niño frente al padre es de total repliegue: tartamudea, se tensiona. Según el reporte de la madre, cuando el señor llega a la casa el niño se esconde en el baño y él le habla con groserías. El señor, también agrede a la señora físicamente y moralmente frente al niño. -- Casi un año la señora mantuvo económicamente el hogar ya que él perdió el empleo y no buscaba. Ella le propuso el divorcio pero él no lo acepta y la amenaza con quitarle al niño.

La tía de Armando es quien lo lleva diariamente a la Estancia, la educadora reporta que el niño va desaseado frecuentemente,

el niño tiene un aspecto descuidado, casi siempre lleva las - manos sucias y no lo peinan.

Reporte de la maestra:

El niño generalmente molesta a sus compañeros: los empuja, -- les pega, es tosco, durante las actividades el niño quiere -- todo el material para él, si no se lo dan lo arreata y/o pe-- ga, dice mentiras respecto a quien inicia la agresión. En el -- comedor, come rápido, empieza a molestar a sus compañeros: les quita la silla, les pega con la cuchara, es inquieto, no obe-- dece. Se sube en las mesas en el salón, se sale frecuentemen-- te del aula sin autorización y le gusta tirar el agua del W.C. inicia el desorden en el salón, ingenioso para las maldades, -- cuando la educadora sale por momentos del salón, Armando hurta cosas del closet de la maestra.

Bibliografía

- Amara Giuseppe. "La violencia en la historia". ANUIES. 1976. México
- Bandura Albert y Ribes Iniesta E. "Algunas consideraciones sociales sobre la agresión". Modificación de conducta. 1973. México. Trillas
- Ben, S. Verbal self-control: The establishment of effective self-instruction. Journal of Experimental Psychology, 1967, 74, 485-491.
- Birch. D. Verbal control of nonverbal behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 1966, 4, 266-275.
- Brodsky G. The relation between verbal and nonverbal behavior change. Research and Therapy, 1967, 5, 183-191.
- Cautela J. Tratamiento del comportamiento compulsivo mediante insensibilización encubierta. Psychological Record, 1966, 16, 33-41.
- Di Siena Giuseppe. La agresividad. en Ideologías del biologismo. 1969, España. Cuadernos Anagrama. 41-93.
- Ellis A. Terapia Racional Emotiva. 1975. México. Ed. Pax. 1983. obra completa.
- Festinger L. La teoría de la disonancia cognoscitiva. 1957. en La -- Ciencia de la Comunicación Humana, editado por Wilbur Schramm, 1975, México. Ed. noble, 22-36.
- Fromm E. Anatomía de la destructividad humana. 1974. 8a. edición. México. Ed. Siglo XXI editores. 1983. obra completa.
- Galindo E. Analisis experimental de la relación entre la conducta verbal y la conducta motora. En Universidad Veracruzana. Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Universidad Autónoma de México. Aportaciones al análisis de la conducta. Memorias del primer congreso Mexicano. -- México, Ed. Trillas, 1974, págs. 219-233.
- Galindo E. "Programas de Conducta verbal". En Modificación de conducta en la educación especial. México, Ed. Trillas, 1980. págs. 111-131.
- Hanke, B, Huber G L. Mandl H. El niño agresivo y desatento. Argentina, Ed. Kapelusz, 1979, Obra completa.
- Heller A. Instinto agresividad y carácter. España. Ed. Península, 1980, Obra completa.
- Hobbs N. Sources of gain in psychotherapy. Am. Psychologist, 1962, 17, 741-747.

Israel A C. Developing correspondence between verbal and nonverbal behavior: switching sequences. *Psychological Reports*, 1973, 32, 1111-1117.

Israel, A. C. Some Thoughts on Correspondence between saying and doing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, 11, 271-276.

Israel A C., and Brown M. Correspondence training prior verbal training, and control of nonverbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10, 333-338.

Israel A C. and O'Leary K. Developing correspondence between children's words and deeds. *Child Development*, 1973, 44, 575-581.

Karoly P and Dirks M. Developing self-control in preschool children - through correspondence training. *Behavior Therapy*, 1977, 8, 398-405.

Kendler H. *Basic Psychology*. London E.U.A. 1963, págs. 3-17.

Krasner, L. The use of generalized reinforcers in psycoterapy research. *Psychological Report*, 1955, 1, 19-25.

Kurtz, P, Neisworth, J; Goeke K and Hanson M. Training verbal-nonverbal correspondence. *Journal of Applied Psychology*, 1976, 6, 4, 314-321.

Lorenz K. *Sobre la agresión el pretendido mal*. México, Ed. Siglo XXI 1963, obra completa.

Lorenz K. *Evolución y modificación de la conducta*. México, Ed. Siglo XXI, 1965. 8a. edición (1980), Obra completa.

Lorenz K y Leyhausen. *Biología del comportamiento*. México, Ed. Siglo XXI, 1968. 8a. edición (1981), obra completa.

Lovaas, O. I. Interaction between verbal and nonverbal. *Child Development*, 1961, 32, 329-336.

Lovaas, O. I. Control of food intake in children by reinforcenment of relevent verbal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 68, 672-678. (a).

Lovaas, O. I. Cue properties of words. The control of operant responding by rate a d content of verbal operants. *Child Development*, 1964, 35, 245-246, (b).

Luria, A.R. *El pavel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. México, Ed. Cartago, 1982, Obra completa.

Marcuse, H. *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid Ed. Alianza. 1968. 5a edición (1984). Obra completa.

Mercado, S. Analisis experimental. Ciencia o ideología; un análisis filosófico de la s ternativa. En *Analisis de la Conducta*. Rec. Paulo Speller. México. Ed. Arillas, 1978, págs. 36-45.

- Meichenbaum, D.H. and Goodman, J. The developmental control of operant motor responding by verbal operants. *Journal of Experimental -- Child Psychology*, 1969, 7, 553-565, (a).
- Meichenbaum, D.H. and Goodman, J. Reflection impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 1969, 40, 785-797, (b).
- Monahan, J. and O'Leary, K. D. Effects of self-instruction on rule - breaking behavior. *Psychological Reports*, 1971, 79, 1059-1066.
- Paniagua, F. A. Efectos de las conductas intermedias sobre la correspondencia entre conducta verbal y no verbal. En *Análisis de la Conducta*. Rec. Paulo Speller. México, Ed. Trillas. 1978, págs. 303-321.
- Peacock, R; Lyman, R. D. and Rickard, H. C. Correspondence between self-report and observer-report as a function of task difficulty. *Behavior Therapy*, 1978, 9, 578-583.
- Ribes, I. E. Programación de conducta social. En *Técnicas de modificación de conducta*. México, Ed. Trillas. 1972. págs. 140-157.
- Ribes, I. E; Relación entre la teoría de la conducta, la investigación experimental y las técnicas de modificación de conducta. En *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: un modelo integral*. México. Ed. Trillas. 1980. Págs. 155-163.
- Risley, T. R. and Hart, B. Developing correspondence between the non-verbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied behavior analysis*. 1968, 1, 267-281.
- Rodriguez, A. E. Bases filosóficas del análisis de la conducta. En -- *Análisis de la conducta*. Recop. Paulo Speller. México. Ed. Trillas, 1978, págs. 46-59.
- Rogers, W. A. and Baer, D.M. Correspondence between saying and doing teaching children to share and praise. *Journal of Applied Behavior -- Analysis*. 1970, 9, 335-354.
- Saslow, G. A. A case history of attempted behavior manipulation in a psychiatric ward. In Krasner, L. and Ullman, L. P. (Eds) *Research -- behavior modification*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Schmidt, E. A comparative evaluation of verbal conditioning and behavior training in an individual case. *Behavior Research and Therapy*, 1964, 2, 19-26.
- Sherman, J. A. Modification of nonverbal behavior through reinforcement of related verbal behavior. *Child Development*, 1964, 35, 717-723.

Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. N.Y. Appleton Century Crofts, 1957.

Skinner, B. F. *Sobre el Conductismo*. España. Ediciones Orbis. 1974.

Stampfl, T. & Levis, D. *Pacientes fóbicos: tratamiento con el enfoque del aprendizaje de terapia implosiva*. *Voices*, 1967, 3(3), 23-27.

Storr, A. *Sobre la Violencia*. Barcelona. Ed. Kairos. 1973.

Tracey, D. A; Briddell, D. W. and Wilson, G. T. Generalization of verbal conditioning to verbal and nonverbal behavior: group therapy with chronic psychiatric patients. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1974, 7, 391-402.

Ullman, L. P; Krasner, L. and Collins, B. Modification of behavior -- through verbal conditioning effects in group therapy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961, 62, 1, 128-132.

Villareal, C. M. La entrevista conductual y la 'terapia' del comportamiento. En *Fundamentos de entrevista conductual*. México. Ed. Trillas 1986, págs. 95-107.

Wertham, F. *La señal de Caín: sobre la violencia humana*. México. Siglo XXI editores. 1971.

Wiley, J. & Sons. *Desarrollo Moral*. En *Manual de Psicología Infantil*, Vol. 2. México. Ed. Limusa. 1986. págs. 292-314.

Wolpe, J. *Psychoterapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford - University Press, 1958.

Wolpe, J. *Desensibilización Sistemática* (Cap. 6); *Variantes de la sensibilización sistemática* (Cap. 7). En *Práctica de la terapia de la conducta*. México. Ed. Trillas. 1979. págs. 111-187.

IZT 1001155



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA