

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

25053.08
UNAM M12
1975
Ej. 2

ANALISIS DE FACTORES CONTEXTUALES
EN PREESCOLARES

146
Ps1

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N

MAGDALENA DIAZ CASTRO
ROSA MARIA LAGUNA GONZALEZ
IRMA LETICIA ROBLES FAJARDO



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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE FACTORES CONTEXTUALES
EN FRESCOLARES

75053.08

UNAM.12

1975

ej. 2

M. 7 161639

252

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
SE DEBE HAN

MARIBEL DEL CASTILLO
ROSA MARÍA LAGUNA GONZÁLEZ
JANINA LETICIA ROBLES RAJADO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INDICE

| | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCION | 1 |
| I: FACTORES DE LA CONDUCTA SOCIAL | 5 |
| Algunos enfoques para el análisis de la conducta social. | 5 |
| Factores que afectan la adquisición de la conducta social. | 25 |
| Agentes que intervienen en el proceso de socialización. | 28 |
| Procesos básicos para el establecimiento de conductas sociales. | 33 |
| Importancia de tener una interacción social alta. | 35 |
| II: ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA SOCIAL. | 38 |
| Factores Contextuales. | 45 |
| III: ANALISIS DE LOS FACTORES CONTEXTUALES | |

1019

| | Pág. |
|---|------|
| EN PREESCOLARES: UN ESTUDIO ECOLOGICO. | 49 |
| Método. | 53 |
| Sujetos. | 53 |
| Escenario. | 54 |
| Material. | 54 |
| Procedimientos de registro y confiabilidad. | 55 |
| Definición de las categorías conductuales. | 56 |
| Procedimiento experimental. | 56 |
| Resultados. | 58 |
| IV: CONCLUSIONES Y DISCUSION. | 74 |
| V: REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS. | 79 |

INTRODUCCION

La historia de la humanidad, no es más que la historia de la capacidad alcanzada por el hombre, en reproducir y mejorar sus condiciones materiales de existencia; así el desarrollo de la ciencia y la técnica, representan el motor y la comprobación incuestionable del nivel en que se encuentra el conocimiento humano.

Esto abre un compromiso ineludible para el hombre; y ahora, ubicar el análisis de sí mismo representa uno de sus principales problemas, pues no sólo tiene que mejorar sus condiciones materiales, que implican necesariamente la universalidad del conocimiento humano, sino ubicarse él mismo como individuo dentro de este mundo, que él mismo ha generado y del cuál habrá de partir el estudio de la ciencia de la conducta humana.

Cualquier ciencia que trata con fenómenos humanos, se ve en la dificultad de investigar eventos complejos. La Psicología se tropieza con este tipo de eventos, los cuales Skinner analiza de la siguiente forma: "Muchas veces conseguimos reducir la complejidad hasta un grado razonable, simplificando las condiciones en el laboratorio; pero donde esto es imposible, puede utilizarse un análisis estadístico para lograr una predicción inferior, pero aceptable en muchos aspectos. La conclusión es en última instancia pragmática: no podemos definir nada has

ta que lo hayamos puesto a prueba". (Skinner, 1970, pág. 47).

La forma más adecuada de analizar estos eventos complejos es siguiendo el método científico, propio de toda ciencia natural. La falta de una metodología adecuada, ha llevado a explicar la conducta humana por medio de diversas causas —constitución física, causas internas, rasgos físicos del individuo, etc.— Todo este tipo de explicaciones no son válidas, pues bien o no son observables o nos llevan a concepciones falsas.

Dentro de las diversas corrientes de la Psicología, el Análisis Experimental de la Conducta ha derivado sus principios de estudios de laboratorio que siguen los lineamientos del método científico: observando la conducta como objeto de estudio, en términos objetivos; tratando de descubrir las relaciones funcionales entre la conducta, los estímulos previos y los estímulos consecuentes; analizando tales relaciones para poder predecir la conducta; y por último manipulándolas para controlar las variables que la afectan, las cuáles para un análisis científico se encuentran fuera del organismo, en su medio ambiente inmediato y en su historia.

Una explicación detallada de los métodos y principios aplicados en el Análisis Experimental de la Conducta, puede ser encontrado en otras fuentes, (Skinner, 1970; Millenson, 1967; Honing, 1966; Reynolds, 1968;

Holland y Skinner, 1970; Ferster y Perrot, 1969; Catania, 1968).

Ahora bien, los procedimientos operantes pueden aplicarse para la modificación de conductas "problema", básicamente por medio de varias manipulaciones medio ambientales; estas manipulaciones incluyen procedimientos para: reducir, aumentar, establecer o poner bajo control de estímulos las conductas deseadas.

Estos procedimientos, han sido clasificados por Sherman y Baer (1969), de acuerdo a los experimentos que las han utilizado de la siguiente manera: para fortalecer la conducta: reforzamiento positivo, moldeamiento, desvanecimiento, sistema de fichas, imitación, técnicas de inhibición recíproca como la desensibilización sistemática, reforzamiento negativo, castigo. Para debilitar la conducta: costo de respuestas, time-out, estímulos punitivos, otras técnicas como intentar desarrollar conductas "substitutadas o incompatibles", la "saciedad" de estímulos propuesta por Ayllon, y la extinción.

Todas estas técnicas citadas han sido empleadas en una extensa variedad de situaciones, tanto en el área educativa, industrial, social y clínica.

El presente estudio, se ubicará dentro del área social, pues pretende modificar conducta aislada en niños preescolares, manipulando factores

contextuales sin necesidad del reforzamiento explícito de una conducta.

En el primer capítulo, analizaremos algunos enfoques representativos - del estudio de la conducta social; señalando los factores que afectan la adquisición de la conducta social; los agentes que intervienen en el proceso de socialización; los procesos básicos para el establecimiento de - estas conductas; y la importancia de que los niños posean una interac- ción alta para su desarrollo.

En el segundo capítulo, enfocaremos la conducta social dentro del Aná- lisis Experimental de la Conducta, señalando algunos estudios realiza- dos en este campo; siguiendo a ésto un análisis de los factores contex- tuales que constituyen la base del presente experimento.

En el tercer capítulo, se presentarán diferentes tratamientos que se - han utilizado para la modificación de conducta de aislamiento; se des- cribirá la metodología empleada en este experimento, señalando los criterios de selección de los sujetos, descripción del escenario, el tipo - de material empleado, procedimientos de registro y confiabilidad, defi- nición de las categorías conductuales, procedimiento experimental y los resultados que se obtuvieron.

En el cuarto capítulo, se discutirán los resultados, señalando los pro- blemas encontrados, sus posibles alternativas, y las ventajas del méto- do empleado.

CAPITULO I

FACTORES DE LA CONDUCTA SOCIAL

Algunos enfoques para el análisis de la conducta social.

Es inegable la importancia de los factores sociales en la conducta humana. Estos están presentes desde el nacimiento y continúan estando a través de la vida. Por lo tanto para lograr una comprensión completa de la conducta humana es necesario analizar los factores responsables del desarrollo de la conducta social.

A lo largo del desarrollo histórico de la Psicología se han hecho diversos intentos por analizar la conducta social, tanto científicos como de sentido común. Entre los diferentes enfoques al análisis de la conducta social se encuentran los psicodinámicos que gozan de mucha popularidad, pero que carecen de una validez substancial, de acuerdo con una ciencia natural, debido a su extremada referencia a causas internas para la explicación del fenómeno social. Además, normalmente sus análisis teóricos están basados en la interpretación de situaciones cotidianas o de casos; sin embargo, pocos de sus datos han provenido de investigaciones sujetas a control experimental. En este trabajo no describiremos este enfoque, sino más bien nos ocuparemos de aquellos que, de acuerdo a nuestro punto de vista, pueden llevar a un análisis-

experimental de la conducta social.

Dentro de otra perspectiva del análisis de la conducta social, tenemos los diferentes enfoques derivados de las teorías del aprendizaje, los cuales aunque partiendo de la misma base, analizan el problema desde diferentes ángulos. Todos estos enfoques han basado su estudio en conceptos, fenómenos y métodos derivados de la investigación en conducta animal, que posteriormente hacen válidos al análisis de la conducta humana, y a su vez, han desarrollado toda una metodología para el análisis de la conducta humana.

Por un lado Bandura (1971) parte su estudio del análisis individual del hombre, en donde éste no es manipulado por causas internas ni manejado inevitablemente por influencias medio ambientales. Según este autor, el funcionamiento psicológico se entiende en términos de una interacción recíproca continua entre la conducta y sus condiciones controladoras poniendo énfasis especial en tres procesos:

- a) Procesos vicarios.- Aprendizaje a través de la observación de la conducta y sus consecuencias en otras personas.
- b) Procesos simbólicos.- Aprendizaje a través de la capacidad cognoscitiva del hombre que le permite resolver problemas sin tener que llevar a cabo las diversas alternativas, además de prever las consecuencias y alterar por consiguiente su conducta.

- c) Procesos de autoregulación.- Los cuales se llevan a cabo manipulando estímulos y produciendo consecuencias para su propia conducta.

La adquisición de patrones de conducta social es explicada por medio del aprendizaje, el cual puede ser por experiencia directa y/o a través de modelamiento. Cuando es llevado a cabo por experiencia directa, — las consecuencias de la respuesta tienen tres funciones: informativa, — motivacional y reforzante; y es por medio de una de éstas o por las — tres que se da el aprendizaje.

Cuando el aprendizaje es por medio de modelamiento intervienen cuatro subprocesos:

- a) Procesos de atención.- Los cuales están determinados, entre otros factores, por preferencias de asociación, por el valor funcional de las conductas mostradas por los diferentes modelos, por la atracción inter-personal de los modelos, etc.
- b) Procesos de retención.- En donde existen dos sistemas representativos: el sistema imaginario y el verbal. El sistema imaginario — es aquel que a través de un proceso de condicionamiento sensorial, el observador recuerda imágenes de una secuencia de conductas — modeladas. El sistema verbal consiste en la codificación verbal — de los eventos observados. Además de esta codificación simbólica,

es necesaria la repetición de estas actividades modeladas.

- c) Procesos de reproducción motora.- Consiste en la ejecución de la conducta observada y dependerá de que los observadores tengan -- las habilidades y la coordinación necesaria para exhibir la conducta.
- d) Procesos de reforzamiento y motivación.- Consiste en el requerimiento de un reforzamiento positivo o negativo para la ejecución - de cualquier conducta observada.

Dentro de esta teoría se distingue entre aprendizaje y ejecución, o sea que la conducta es aprendida por medio de funciones cognoscitivas antes de ser ejecutada. Señala que el aprendizaje observacional puede -- ocurrir sin reforzamiento extrínseco, y hace énfasis sobre la anticipación del reforzamiento como factor que influye sobre lo que se observa o no.

Dentro del modelamiento la transmisión de la información de la respuesta puede llevarse a cabo por demostraciones físicas, representaciones pictóricas o por descripciones verbales; siendo el mismo proceso básico de modelamiento, a través del cual se puede transmitir patrones fijos de conducta, crear conducta inovativa, fortalecer o inhibir respuestas ya existentes, servir como claves sociales, etc.

Una vez establecida la conducta, Bandura (1971) señala tres procesos -

que la controlan: control de estímulos, control de reforzamiento y control cognoscitivo. El control de estímulos consiste en la información proporcionada por estímulos del medio ambiente que le permiten al individuo prever o anticipar las consecuencias de diferentes eventos o de diferentes acciones. Estos estímulos le proporcionan información debido a una asociación de eventos en el individuo, a través de procesos de condicionamiento. Estos procesos pueden ser a nivel fisiológico, emotivo y sobre la propia acción del individuo. A nivel fisiológico el control de estímulos se logra por un condicionamiento clásico. A nivel emotivo el control de estímulos se lleva a cabo por condicionamiento directo, es decir, por medio de la asociación de personas, lugares o eventos con experiencias dolorosas, que posteriormente evocan ansiedad. Puede también llevarse a cabo por condicionamiento simbólico, o sea la asociación de personas, lugares o eventos con experiencias indirectas representadas cognoscitivamente. Un tercer tipo de condicionamiento es el vicario, en donde los eventos adquieren propiedades evocativas a través de su asociación con emociones producidas en los observadores por experiencias afectivas con las otras personas. Estos tres tipos de condicionamiento pueden estar mediados por funciones cognitivas, es decir estímulos evocados por el pensamiento y no por estímulos externos. El control de estímulos de respuestas emotivas puede ser inapropiado al no ocurrir dentro de un contexto adecuado, creando así

conductas defensivas irracionales, conductas obsesivas-compulsivas, etc. Sin embargo la eliminación de estas conductas, puede llevarse a cabo siguiendo los mismos principios que explican su adquisición: a través del método de extinción, terapias de contra-condicionamiento y procedimientos de modelamiento.

El control de estímulos sobre la acción del individuo es establecido por la correlación entre el estímulo y un reforzamiento diferencial, ya sea experimentado directamente, a través de explicaciones verbales (simbólico), o por observación (vicario). Estas dos últimas requieren de una confirmación periódica a través de la experiencia directa. Los estímulos que controlan la conducta pueden ser: características de los individuos que predicen las consecuencias probables que acompañan ciertas acciones, claves sociales sutiles y las acciones de los demás; los cuales adquieren propiedades de control a través del reforzamiento selectivo. Hay tres factores que determinan el grado en el cual el individuo es controlado por las acciones de los demás: las características del modelo, los atributos del observador y las consecuencias de la respuesta asociadas con la conducta de apareamiento. El control de estímulos puede ser inapropiado ya sea por prácticas defectuosas de reforzamiento o por la pérdida de tales funciones bajo experiencias agobiantes.

El segundo proceso que controla la conducta, señalado por Bandura -

(1971), es el control de reforzamiento. En este proceso la conducta - es controlada por sus consecuencias, es decir, una respuesta que tiene como efecto una recompensa tiende a mantenerse y a fortalecerse, - mientras que una respuesta que tiene como efecto un evento punitivo - tiende a desaparecer. Existen tres formas de control de reforzamiento: a) externo, b) vicario y c) auto-reforzamiento.

a) Reforzamiento externo.- Aquí la conducta es controlada por sus - consecuencias inmediatas, dependiendo del patrón y de la frecuencia con la cual las acciones de los individuos son reforzadas (diferentes programas). El reforzamiento externo es importante para - la conducta social, puesto que los reforzadores sociales se establecen a través de una asociación de experiencias físicas del individuo con desaprobación, falta de interés, etc. A diferencia del - reforzamiento externo, existe el intrínseco o interno, en donde -- las conductas son mantenidas por reforzadores sensoriales.

b) Reforzamiento vicario.- Es definido como un cambio en la conducta del observador, resultado de la observación de las consecuencias de respuesta de otros. Los eventos reforzantes observados - pueden tener, tanto efectos recompensantes como punitivos sobre la conducta, dependiendo de la naturaleza, frecuencia o magnitud - con la cual una ejecución fué reforzada previamente.

Al comparar el autor la efectividad del reforzamiento vicario y di

recto, se observa que lo hace en base a lo que es aprendido y lo que es ejecutado. Por consiguiente el reforzamiento vicario es superior al directo porque en este último al sujeto se le impide pensar en las acciones que son recompensadas o castigadas; inversamente el directo es superior al vicario respecto a los efectos motivacionales. Sin embargo, debido a que estos dos tipos de reforzamiento ocurren conjuntamente en la vida diaria, es de poco interés considerar su efectividad independientemente.

El reforzamiento vicario es un término simplemente descriptivo, - por lo tanto la Teoría del Aprendizaje Social propone varios mecanismos para su explicación, ya sea en términos de su función - informativa, adaptativa, o por efectos motivacionales; igualmente - se ve afectado por el agente reforzante, el tipo e intensidad de la consecuencia, el estatus social del modelo, etc.

- c) Auto-reforzamiento.- Aquí la conducta es auto-controlada por consecuencias producidas por la propia acción. El sujeto actúa de acuerdo con auto-críticas o auto-satisfacción de acuerdo a las demandas auto-impuestas; debido a esto, el hombre es más independiente del apoyo externo. Una vez desarrollado el auto-reforzamiento se producen dos consecuencias: una reacción auto-evaluativa y un resultado externo. Las funciones auto-reforzantes pueden establecerse por un proceso de reforzamiento selectivo (por estándares

evaluativos de los otros), o por respuestas a su propia conducta. Dentro de la Teoría del Aprendizaje Social, el auto-concepto y el auto-reforzamiento se encuentran estrechamente relacionados, ya que el auto-concepto es la tendencia a considerar la propia conducta positiva o negativamente, y ésto se ve asociado con auto-reforzamiento positivo o negativo, respectivamente. Tradicionalmente las teorías de la personalidad atribuyen el auto-concepto a variaciones en los valores de cada individuo; desde un punto de vista conductual los valores son estándares conductuales elegidos por el mismo individuo, por lo que el poseer un auto-reforzamiento servirá para apegarse o no a los estándares ya adoptados, y por consecuencia constituye un mecanismo de control. Sin embargo éste puede fallar dando lugar a conducta desviada, debido a que los estándares modelados son inadecuados o producen auto-castigo muy severo, etc. Bandura (1971) señala que es necesario tener evidencia acerca del por qué los sujetos se auto-refuerzan ya sea positiva o negativamente. El auto-reforzamiento positivo no requiere de mayor explicación, pero el negativo ha dado lugar a varias interpretaciones, como la del alivio (relief) condicionado que postula que la gente se castiga a sí misma porque tal respuesta es indicativa de la terminación del castigo; la de la reducción de la angustia auto-generada, la cual dice que una persona que viola su estándar experimenta auto-desaprobación

ción que termina una vez que ésta es castigada externamente, pues provee alivio hacia la angustia auto-generada que frecuentemente es más dolorosa que el castigo físico; y por último, la del reforzamiento externo que señala que el auto-castigo puede ser reforzado por la capacidad de éste para terminar o al menos reducir la angustia.

No sólo es interesante analizar el por qué la gente se auto-recompensa o se auto-castiga, sino el grado en el cual los individuos controlan su propia conducta por consecuencias auto-producidas. La conducta de auto-control es difícil de mantener debido a su asociación con condiciones desfavorables de reforzamiento, o por el efecto demorado del beneficio personal. Por lo tanto para que este control sea mantenido es necesario que se apoye en el auto-reforzamiento, al menos hasta que los beneficios que se logren tomen el lugar de la función reforzante.

Un tercer proceso de control, es el control cognoscitivo que se refiere a imágenes o representaciones de actividades en símbolos verbales u otros, y a los procesos de pensamiento. Hay varias formas en la cual el funcionamiento cognoscitivo entra dentro del control de la conducta humana:

- a) Representación cognoscitiva de contingencias de reforzamiento.- Las consecuencias de reforzamiento tienen poco o ningún efecto sobre la

conducta cuando la relación entre la propia acción y sus consecuencias no es reconocida por el sujeto; ésto se hace por medio de la representación cognoscitiva de la condición de reforzamiento que resulta en una mejora abrupta de la ejecución, indicativa de una función interna.

- b) Guía representacional de conducta.- Los procesos simbólicos juegan un papel prominente en la adquisición y retención de patrones de respuesta, así como en su expresión. Una vez observada la conducta es almacenada en la memoria y recordada por imágenes o verbalizaciones. Estos modelos internos del mundo externo pueden servir como una guía para acciones cubiertas en ocasiones posteriores.
- c) Control del pensamiento sobre la acción a través de la solución de problemas cubiertos.- Mucho de los problemas pueden resolverse a través del pensamiento más que por medio de la acción. Muchos de los pensamientos ocurren en símbolos lingüísticos, numéricos u otros. El valor funcional del pensamiento depende de una correspondencia estrecha entre el sistema simbólico y los eventos externos.

Los tres procesos de control de la conducta ya mencionados (control de estímulos, de reforzamiento y cognoscitivo) pueden tener una acción independiente o simultánea sobre la conducta.

Al analizar el aprendizaje social en términos de funciones psicológicas que involucran una interacción recíproca entre la conducta y sus condiciones controladoras, Bandura señala que el medio ambiente debe ser considerado como una potencialidad y no como una propiedad fija, y que la relación entre el medio ambiente y la conducta forma un proceso causal doble: el medio ambiente tiene efectos sobre la conducta y ésta a su vez tiene efectos sobre el medio ambiente. Por lo tanto el aspecto recompensante del medio ambiente es también una potencialidad, el cual se realiza a través de las acciones apropiadas de los individuos. El medio ambiente social constituye un medio muy amplio y propicio -- para crear contingencias que a su vez afectan la conducta. "El medio ambiente no es impuesto, sino que los individuos toman parte activa para construir sus propias contingencias de reforzamiento a través de sus modos característicos de responder". (Bandura, 1971, Pág. 40).

Una posición diferente es la representada por Reese y Lipsitt (1974), quienes aunque dentro del mismo marco de las teorías del aprendizaje, integran su análisis dentro de un contexto social. Estos autores toman en cuenta ciertas variables para evaluar la socialización, las cuales son: a) los modos de conducta generalmente aceptados dentro de la cultura efectiva; b) el sexo; c) la edad cronológica; mental y física; d) el estrato social, dentro del cual se incluye la raza y la religión.

Una socialización adecuada se da, cuando el niño se encuentra por en-

cima del promedio en las principales áreas de conducta social, que -- son aceptadas por su cultura efectiva en su vivir diario. Esta defini-- ción presenta dos problemas: 1) desde el punto de vista socio-económi-- co no puede generalizarse de los estratos alto y medio al bajo; 2) la - definición se puede aplicar a casos en los que en realidad no hay una - socialización adecuada (delincuentes).

La medición de la socialización se realiza por medio de técnicas socio-- métricas que van de acuerdo a los estándares del grupo social. Sin -- embargo, sólo proporcionan una medida aproximada, pues la recopilación de sus datos es obtenida en grupos de población muy amplios.

La socialización es el resultado del aprendizaje, sin embargo, existen características individuales que contribuyen a su logro, como son: la - inteligencia, la estructura corporal, el nivel de actividad, las modali-- dades sensoriales y las repercusiones culturales en el individuo.

Los autores señalan que la Teoría del Aprendizaje Social puede expli-- car el desarrollo de la socialización en los niños pequeños, "mediante un condicionamiento clásico, aplicado a pulsiones biológicas que son sa-- tisfechas gracias a recompensas primarias o incondicionadas. Las pul-- siones biológicas que más influyen en los comienzos de la socialización son aquellas que exigen interacción social entre el infante inerm e el adulto que lo cuida" (Reese y Lipsitt, 1974, pág. 683). La socializa--

ción se logra mediante una relación de dependencia, la cual se convierte a través del desarrollo, en amor que constituye un condicionamiento instrumental, puesto que se asocian los adultos con los reforzadores primarios. Otra forma de lograr la socialización es por medio de fuentes de poder y competencia, que tienen los adultos y que afectan al niño a través de un proceso de modelamiento y de identificación. Estas fuentes deberán ser analizadas dependiendo de la cultura, sexo y edad del niño. Definen poder "cuando se posee algo que alguien desea o teme y si éste sabe que se está dispuesto a compartirlo o cederlo" (Reese y Lipsitt, 1974, pág. 684). Algunos ejemplos de poder serían el poder físico, la experiencia, etc.

Aún cuando ambos enfoques han generado una gran cantidad de investigaciones, éstos tienen una serie de dificultades metodológicas, entre las que se encuentran:

- a) En su intento por hacer un análisis exhaustivo de la conducta social, han desarrollado toda una serie de interpretaciones cuyos fundamentos son dudosos, pues tal como señala Skinner, infieren causas de la conducta observada. Ejemplo de esto son conceptos como "representaciones cognoscitivas" y "fuentes de poder" analizados por los diferentes autores y que no corresponden a un correlato físico observable, lo que los lleva sólo a hipotetizar sobre las causas de la conducta, pero no a una experimentación directa que nos

permita una verificación de los fenómenos.

- b) Varias de sus interpretaciones son de sentido común, pues cualquier individuo que se desenvuelva en un grupo social determinado, podrá identificar ciertos factores que obviamente afectan el proceso de socialización sin tener que hacer un análisis científico del mismo. Ejemplo de esto es afirmar que la religión es un factor que influye en determinados procesos conductuales, tal como lo señalan Reese y Lipsitt. El problema es, entonces, que nuestras observaciones nos conduzcan hacia un análisis experimental de la conducta social.
- c) Al analizar más detenidamente las variables que señalan los autores como variables independientes, se observa que en realidad cada una de ellas constituye un conjunto de variables independientes que no son analizadas por los autores, tal como sucede con "estrato social", término que no puede considerarse como una variable independiente ya que en realidad sólo describe correspondencia a un grupo social cultural y en el que una gran cantidad de factores pueden estar implicados.

Aunque hay muchos enfoques derivados de las teorías del aprendizaje, los anteriormente mencionados son lo suficientemente ilustrativos para los propósitos del presente trabajo.

Un enfoque alternativo surge con Skinner (1970), el cual a pesar de tener los mismos orígenes (Teorías del Aprendizaje), analiza el problema de la conducta social de un modo completamente diferente, pues lleva a cabo su estudio basándose en una metodología operante, utilizando datos y conceptos derivados de ésta y cuyas principales características son las siguientes:

- 1) El estudio del sujeto individual, con lo cual se elimina la variabilidad inter-grupo que puede oscurecer los efectos de la variable independiente que se está estudiando.
- 2) Un control exhaustivo sobre el medio ambiente, lo que permite la eliminación de variables extrañas y al mismo tiempo controlar las variables importantes. Este control, así como el mantener constante el medio ambiente son condiciones necesarias para la estabilidad de la conducta.
- 3) La utilización de medios de control, como programas de reforzamiento, que consisten en diferentes formas de entrega contingente de los eventos estímulo reforzantes, lo que produce diferentes patrones de respuesta y a su vez permite variar la tasa de respuesta sobre un amplio rango. Otro medio de control es la utilización de estímulos discriminativos dentro de estos programas. Igualmente el estímulo aversivo o punitivo ejerce un control al fortalecer la conducta mediante su terminación o evitación, estímulo que al ser pre-

sentado contingente a la respuesta, reduce su tasa produciendo el efecto del castigo.

- 4) El uso de respuestas simples, repetitivas, que no produzcan fatiga en los sujetos , que su tasa de respuesta varíe sobre un amplio rango y que puedan ser registradas objetiva y automáticamente, lo cual permite una observación y un registro continuo de la conducta.
- 5) La medición de la variable dependiente en forma de tasas de respuesta (frecuencia de la respuesta sobre intervalos de tiempo), lo cual facilita el análisis y la interpretación de los datos.
- 6) Énfasis sobre las causas externas y observables de la conducta.
- 7) El uso de variables independientes manipulables que proporcionan un análisis de las mismas, más que una mera descripción; además al ser aplicadas permiten comparar e identificar procesos psicológicos.
- 8) El uso de términos y conceptos definidos funcionalmente, lo que permite establecer conceptos y términos generales que especifican una relación causal. (Honing, 1966, pags. 1-11).

Skinner (1970) en base a lo anterior, analiza la conducta social, siguiendo el mismo patrón de estudio que para el análisis de la conducta individual, ya que no realizó investigación dentro del campo social directamente. Así, define conducta social "como la que mantienen dos o más personas cuando interactúan o las que mantienen un grupo de personas-

en sus relaciones con un medio ambiente común" (Skinner, 1970), pág. 283).

Al analizar al individuo, recurre a su medio ambiente social como base de su enfoque, estudiando lo que constituye el reforzamiento social, o sea aquél que es mediado por un segundo organismo; éste varía de un momento a otro dependiendo de las circunstancias en que se encuentra el agente reforzante; por consiguiente una respuesta puede tener diferentes efectos y diferentes respuestas pueden tener un mismo efecto. El organismo que refuerza no siempre responde en forma apropiada, por lo que el reforzamiento social es entregado en forma intermitente, además, las contingencias en que se da este reforzamiento pueden cambiar lentamente y el sistema que refuerza casi siempre es dependiente de la conducta reforzada.

El estímulo social como cualquier otra clase de estímulo, controlará la conducta dependiendo de las contingencias en que se encuentra, las cuales están determinadas por la cultura y la historia particular de cada individuo. Estos tienen relevancia porque están correlacionados con reforzadores sociales importantes y además, para quienes el reforzamiento social es importante, í. e. es funcional.

Una vez analizado el estímulo y el reforzamiento social, Skinner (1970), estudia el episodio social completo, analizando la conducta de los individuos

duos que intervienen en dicho episodio y toma en cuenta todas las variables que los afectan; una forma de clara de analizarlo es por medio de un episodio verbal. Estos episodios sociales a veces muestran una interacción inestable, porque el efecto del estímulo es eficaz sólo en combinación con la conducta de otros organismos.

Dentro de las variables en que se apoya un episodio social están las predisposiciones a actuar de formas que pueden ser positiva o negativamente reforzantes para los demás; las tendencias de los individuos a ser reforzados por ciertos estímulos sociales y variables externas comunes a los que participan en este episodio.

Para analizar por qué un individuo actúa en grupo, es necesario establecer las variables específicas que afectan la conducta de cada uno de ellos. Como ejemplos de estas variables tenemos la imitación y el hecho de que el reforzamiento dado por el grupo es más efectivo.

Por otro lado, otros autores como Bijou y Baer (1969) siguiendo los lineamientos del enfoque operante, han investigado directamente el desarrollo de la conducta social. Estos autores señalan que el desarrollo de la conducta a los estímulos sociales se ve iniciado desde los primeros meses de vida a través de la persona que lo cuida (la madre), quien adquiere funciones discriminativas de la obtención del reforzador social.

La función discriminativa de la madre es adquirida a través de la entrega de reforzadores necesarios para el niño como: el agua, comida, estímulos gustativos, temperatura de la piel, descanso y sueño, estimulación táctil, oportunidad para respirar, eliminación de reforzadores negativos, cambio de estímulos y control del medio.

De la misma forma que la madre adquiere funciones discriminativas para la obtención de reforzadores positivos y la eliminación de reforzadores negativos, adquiere funciones discriminativas para eventos aversivos, o sea, la eliminación de reforzadores positivos y la presentación de reforzadores negativos.

Los componentes estímulo de la madre son principalmente visuales, pero también son auditivos, táctiles y olfativos. Estos estímulos son los que contribuyen a que el niño reconozca a su madre, pero al mismo tiempo, como la madre es una muestra cambiante de estímulos, los mismos estímulos pueden ser compartidos por otras personas, por lo cual adquieren un valor reforzante generalizado. "Este proceso puede ser la operación básica de aprendizaje que le da al niño un carácter social y permite el rótulo figurado del hombre como animal social" (Bijou y Baer, 1969, pág. 257).

Existen otros componentes estímulo de la madre que proporcionan señales más detalladas de la ocasión en que se entrega el reforzamiento, -

como son: su proximidad, su atención y su afecto. La proximidad física de la madre es un estímulo discriminativo básico de índole social, - pues una madre cerca proporciona reforzadores y una a distancia no. - Este tipo de estímulo además contribuye al desarrollo de conductas locomotoras.

La atención al niño es un estímulo social que es discriminativo de reforzamiento. Una de las formas de analizar la atención es por medio de - ciertas características físicas de la madre como son: la orientación hacia el niño, estímulos vocales característicos, cambios faciales o cese repentino de otra actividad.

El afecto, igual que los anteriores, se le puede dar un status discriminativo, por existir en correlación con el reforzamiento, en algunas prácticas sociales; sin embargo, no es una condición necesaria como la - proximidad y la atención. La responsividad del niño al afecto dependerá de la presentación de este estímulo.

Factores que Afectan la Adquisición de la Conducta Social.

Dentro del desarrollo de la conducta social en los individuos, existen - factores que son determinantes tanto para la adquisición como, para el - desarrollo normal de estas conductas, las cuales dependerán de las normas establecidas por el grupo. Estos factores son de suma importancia, pues pueden limitar así, como impedir la aparición de cier-

tas conductas.

En primer término están los factores biológicos que constituyen una -- condición irreversible, por lo que no son superables por completo en -- un tratamiento conductual. Existen tres formas diferentes en las cuales, el factor biológico puede limitar el desarrollo social: a) que el indivi-- duo no posea un equipo biológico adecuado (determinado genética o here-- ditariamente); b) que no tenga a su alcance un rango de estimulación -- ambiental adecuado (que el niño no posea un desarrollo locomotor y ma-- nual apropiado para que los estímulos estén a su disposición); y c) que tenga una apariencia tal que sea aversiva para los demás. Ejemplo de -- ésto sería el caso de un niño sordo, que se ve incapacitado para reci-- bir estímulos discriminativos auditivos, lo que se traduce a su vez en una falta de lenguaje, que es un medio determinante en la conducta so-- cial.

En segundo término, un factor que igualmente influye es una historia de reforzamiento adecuada, la cual abarca tres aspectos: a) una estimula-- ción reforzante apropiada en el pasado; b) un reforzamiento de conduc-- tas deseables; y c) la utilización no excesiva de una estimulación aver-- siva. El primer aspecto puede afectar la conducta en diferentes formas, pues tal como señala Ferster (citado por Bijou, 1967), un reforzamien-- to intermitente o la extinción de ciertas conductas puede reflejarse en --

la eliminación o debilitamiento de conductas dentro de un repertorio, - específicamente el verbal, el cual como ya se mencionó es básico para la conducta social, pues un reforzamiento de conductas inadecuadas da lugar a conductas aversivas para los demás, que a su vez impiden el - desarrollo social adecuado. Por último, la utilización excesiva de estimulación aversiva puede modificar una respuesta útil, suprimir una con ducta que se está emitiendo, o puede hacer que las situaciones en que - se da el castigo adquieran propiedades aversivas debido a su apareamieno. Un ejemplo sería el de un niño "berrinchudo", conducta que le impide tener a su alcance, en el momento que se presenta la conducta, una gran cantidad de estímulos que son incompatibles con la de hacer berrinches.

Un tercer factor que es determinante, lo forman las condiciones ambientales momentáneas, pues influyen en los estímulos discriminativos y en los estímulos reforzadores en el momento de observar la conducta; ejemplo de ésto sería la saciedad, la privación, drogas y estímulos emocionales.

Al ser analizada la conducta social en un niño, los factores arriba mencionados no pueden ser considerados separadamente, pues como señala Skinner (1970), el individuo es un sistema unificado en un contexto inseparable de eventos ambientales.

Agentes que Intervienen en el Proceso de Socialización.

Para el desarrollo de la conducta social, se requiere de la influencia - del grupo social, dentro del cual se encuentra. Dicha influencia es derivada del control que ejerce sobre él, o sea, éste es controlado cuando otros manipulan las variables que lo afectan a través de un condicionamiento. La técnica principal para que se de este proceso es la clasificación de la conducta individual por parte del grupo, como "buena" o "mala". Una conducta "buena" es aquella que refuerza a los otros miembros del grupo, y una "mala" la que es aversiva. Esta clasificación es informal y probablemente debida a un apareamiento accidental. Por lo tanto, el grupo tiende a castigar la conducta "mala" y a reforzar la -- "buena", de donde deriva su poder de control.

El grupo, como un todo no puede condicionar a todos y cada uno de los individuos de éste; por lo que se ve en la necesidad de crear instituciones que controlen cierta clase de variables. A través de estas instituciones, el niño va adquiriendo su repertorio social porque éstas determinan las contingencias a ser reforzadas o castigadas. Estas instituciones pueden ser: el estado, la iglesia, la psicoterapia, la economía y la educación. Todas ellas actúan en conjunto formando la cultura del individuo. El análisis de un sistema social (institución controladora e individuos controlados) deberá "clasificar las variables que controlan, realizar un estudio de los procesos básicos, y analizar las disposiciones com

plejas de las variables y la interacción de dos o más individuos en un sistema social" (Skinner, 1970, pág. 314).

El estado como institución, controla al individuo por medio de la ley, - la cual especifica la conducta a seguirse y la consecuencia, general— mente castigo; por lo tanto, "la ley es una afirmación de una contingen cia de reforzamiento mantenida por una institución gubernamental" (Ski nner, 1970, pág. 318). Las técnicas de control que utiliza son princi— palmente la retirada de reforzadores positivos y la presentación de re— forzadores negativos. La técnica más importante es el establecimiento— de la conducta obediente, que está bajo el control de un repertorio ver— bal adecuado y que el estado utiliza para prevenir situaciones futuras — no previstas en su código legal. El grupo social justifica este tipo de — control, por medio de principios subjetivos como la justicia, la libertad, la seguridad, que constituyen los derechos humanos.

La Iglesia, es otra institución que deriva su poder de control de contin— gencias accidentales, que a su vez originan conductas superticiosas, las cuales sobreviven por un repertorio verbal condicionado muy bien esta— blecido. También deriva su control de la afirmación de que existe una — conexión con lo sobrenatural. Sus técnicas de control, son el empleo de reforzadores positivos (ganarse el cielo) y el empleo del castigo (conde— nación eterna en el infierno), o también a través del control ejercido — por los otros tipos de instituciones, por la coherción física, por el con—

dicionamiento respondiente de las emociones y por el uso de drogas. - La existencia de este tipo de institución, se ve apoyada por el grupo social puesto que extiende su control. Al igual que el estado, utiliza como técnica de control la obediencia y el auto-control derivado de ésta. Se justifica este control por conceptos igualmente subjetivos como la salvación, la piedad o la virtud.

El control económico, es ejercido por aquellos que poseen dinero y bienes, ya sea que esté en poder de una sola persona, o de un grupo, utilizándolos para conservar o aumentar su fuente de poder. Al igual que las instituciones vistas, controla por medio del reforzamiento positivo (sueldos, prestaciones, etc.), que pueden ser entregados en base a diversos programas, o por medio del reforzamiento negativo (despidos, suspensiones, descuentos por retardos, etc.). El valor económico del trabajo dependerá del equilibrio entre las propiedades reforzantes y aversivas del trabajo, tanto para el trabajador como para el patrón. Este mismo equilibrio, se da para establecer el valor económico de los bienes, pero la transacción económica se verá afectada por otras variables como: el nivel de privación, la historia de reforzamiento, las técnicas de mercadotecnia, la conducta imitativa, las características temporales del objeto, etc.

El grupo social, ejerce control a través de instituciones educativas co-

mo la escuela y la familia. La educación tiene varias características: representa una ventaja para el sujeto y establece la adquisición de conductas que tienen consecuencias futuras diferentes a las educativas. -- Las técnicas de control utilizadas por la familia son reforzadores primarios (alimento, bebida, etc.), y reforzadores condicionados (atención, aprobación, afecto, etc.), viéndose respaldada por las prácticas culturales del grupo en el establecimiento de la conducta "buena" y "mala". La escuela utiliza reforzadores generalizados (aprobación y otros tipos de reforzadores sociales), reforzadores económicos (becas, premios, etc.) y estimulación aversiva (exceso de tareas, retiro de aprobación o afecto, etc.) y a su vez se ve respaldada por la familia. Este tipo de prácticas, con el aumento en la población, han ido perdiendo efectividad, por lo que se tienen que cambiar los reforzadores artificiales por naturales o funcionales. La conducta resultante de este control se manifiesta en la habilidad y el conocimiento.

El control ejercido por todas las instituciones mencionadas restringe - el "egoísmo", conducta que es reforzada primariamente. Esto crea subproductos que dificultan el control, tales como la evasión, donde el sujeto escapa del control; la rebelión, donde el sujeto contra-ataca al -- agente que lo controla; la resistencia pasiva, donde no se comporta de acuerdo a las prácticas de control. Las instituciones se enfrentan a estos subproductos mediante la intensificación de sus prácticas o prepa--

rando de antemano al individuo para que controle sus propias tenden--
cias a evadirse, rebelarse, etc., pues genera auto-estimulación aversiva. Existen también subproductos emotivos derivados de la evasión, rebelión y resistencia pasiva, como el miedo, la ansiedad, ira o rabia y depresión, irritabilidad, etc., dependiendo cada reacción de detalles secundarios del control.

El castigo como forma de control tiene efectos sobre la conducta ope--
rante, por ejemplo: la adicción a drogas, actividad excesivamente vigorosa o exagerada, conducta excesivamente reprimida, respuestas discriminativas deficientes o inexactas, respuestas inadecuadas generadas por la propia conducta del individuo y auto-estimulación aversiva.

Cuando el control de las instituciones es excesivamente exagerado o inadecuado, surgen pautas de conducta en el individuo que son peligrosas -- tanto para él como para los demás, lo que exige a menudo un trata--
miento proporcionado por técnicas de psicoterapia, que en última instancia, controlan al individuo en su conducta social al tratar de reincorporarlo al grupo. Su control se deriva de que constituyen una audiencia -- no aversiva, que hace posible la extinción de algunos efectos del castigo; del establecimiento, mantenimiento e incremento de repertorios adecuados; de la extracción del individuo de la situación aversiva; y de la presentación de reforzadores sociales altamente eficaces, apareados -- con conductas incompatibles a la inadecuada, etc. Su justificación del -

grupo social es debida a que el mismo grupo refuerza conductas de -- "ayudar a los demás", además de constituir una profesión remunerada.

Procesos Básicos para el Establecimiento de Conductas Sociales.

En el establecimiento de conductas sociales, la madre y posteriormente el grupo social, utilizan diversos procedimientos para que el niño adquiera tales conductas. Dichos procedimientos pueden ser algunos de -- los utilizados por el Análisis Conductual Aplicado. Además, si el niño posee repertorios generalizados de apoyo, o sea, conductas independientes de programas y situaciones específicas, tales como el imitativo, el de control instruccional, el atento, el discriminativo, etc., podrá desarrollar conductas precurrentes necesarias para dichas conductas so-- ciales.

La imitación "es una conducta bajo control discriminativo inmediato de una conducta de topografía similar por parte de un modelo, que única-mente se refuerza cuando se ajusta a los criterios topográficos prees- tablecidos. Tal respuesta debe seguir de inmediato al estímulo y no re quiere necesariamente estar bajo el control de instrucciones verbales" (Ribes, 1972, pág. 99). La utilidad de un repertorio imitativo, es que constituye una técnica de enseñanza que reduce el tiempo para la adquisición de nuevas conductas, en comparación a un proceso de aprendiza

je por ensayo-error o de moldeamiento.

Un repertorio de control instrumental consiste en que el sujeto pueda - llevar a cabo una serie de instrucciones, lo que equivale a ponerlo bajo el control verbal y social. El responder adecuadamente ante estímulos verbales constituirá la parte inicial de un proceso de socialización, pues se responde a un ambiente social, el cual está formado en su mayoría por estímulos verbales. Su utilidad, al igual que el repertorio imitativo, se encuentra en la reducción de tiempo para la adquisición de nuevas conductas.

Para que un sujeto posea un repertorio de atención, se requiere que - sea expuesto a estímulos específicos de una situación dada y que responda adecuadamente ante éstos para que la respuesta sea reforzada. - Es importante la asociación entre el estímulo y el reforzamiento. Su importancia estriba en que constituye una conducta precurrente básica para el establecimiento de otros tipos de conductas.

Un repertorio discriminativo consiste en poner conductas bajo el control discriminativo de estímulos físicos o verbales, es decir, un estímulo específico establece la ocasión para que una respuesta dada sea reforzada. El estímulo y la respuesta dependerán de la modalidad sensorial en que se presenten (visual, auditiva, táctil, etc.). Su objetivo es: "que el sujeto aprenda a discriminar con cualquier respuesta ante toda

una gama de situaciones de estimulación", (Ribes, 1972, pág. 82).

Un ejemplo específico de la utilización de estos tipos de repertorios para el establecimiento de conducta social, es el trabajo de Kirby y Toller (1970), en donde el seguir instrucciones (".... me gustaría que pasaras estos dulces a los otros niños y niñas....") le permitió a un niño preescolar aislado incrementar su tasa de interacción con sus compañeros.

Importancia de tener una Interacción Social Alta.

Evidentemente, uno de los factores que contribuye al desarrollo de la conducta social es el grado de interacción del individuo con otras personas. Algunas razones por lo que ésto es así podrían ser las siguientes:

En primer lugar, un niño con una habilidad social alta está en posición de adquirir un repertorio conductual complejo necesario para un funcionamiento social efectivo, pues en su desarrollo, la adquisición de conductas sociales simples serían conductas precurrentes para adquirir, - conductas sociales más complejas, y éstas a su vez serían precurrentes para otras mucho más complejas y así sucesivamente. Por lo consiguiente, el niño va ampliando su repertorio social. Un ejemplo de -- ésto sería el hecho de que un niño posea un repertorio verbal apropiado

do, el cual le permitirá adquirir repertorios más complejos como el aprendizaje de nuevas habilidades, obtención de nueva información, ampliación de su vocabulario, etc. Pero la adquisición de estos repertorios, en principio requiere que el niño de alguna manera, muestra un grado de interacción apropiado. El caso de un niño con poca interacción, las conductas aprendidas tendrán pocas oportunidades de tener consecuencias sociales.

En segundo lugar, tal como lo señala O'Connor (1969), un niño que es incapaz de relacionarse hábilmente con los demás, es probable que experimente un rechazo o un tratamiento hostil de parte de los otros. Esto refuerza respuestas de evitación interpersonales, lo que a su vez impide el desarrollo de competencias mediadas socialmente. Por ejemplo, un niño que no interactúa, se ve rechazado por sus compañeros al no permitirle participar en sus juegos u otro tipo de actividades, lo que le impide la entrada a la comunidad natural de reforzamiento, formada por su grupo escolar (Baer y Wolf, 1970).

Un niño que tiene una interacción social alta, mantendrá sus repertorios sociales ya existentes, debido a que la misma interacción le permite estar en contacto con una gran diversidad de reforzadores, tanto primarios como secundarios, proporcionados por el grupo con quienes interactúa. El presentar una interacción alta, por ejemplo, con los de-

más miembros de su grupo en forma de juego, le permite mantener re pectorios ya existentes como el verbal, motor y actividades competi— vas y/o cooperativas.

En base a lo anterior, en el siguiente capítulo nos dedicaremos, a re— visar las investigaciones sobre los determinantes de la interacción so— cial. Consideramos que este tipo de conductas conviene analizarlas en— escenarios naturales, pues ésto nos permite identificar las variables — importantes con las que están relacionadas, debido a que todas las va— riables que influyen están presentes, por lo que el problema se reduce a la utilización de un diseño adecuado que permita la identificación de— estas variables. Además al ser observada una conducta social en su si tuación natural, nos permite detectar el reforzador natural que la está manteniendo, sin necesidad de utilizar reforzadores artificiales propios de una situación experimental.

CAPITULO II

ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA SOCIAL.

En el momento actual, la Psicología se enfrenta ante la necesidad de estudiar los factores que afectan a la conducta social, ya que una falta del conocimiento de estos factores que controlan la conducta, se ve reflejada en diversos problemas "sociales" que la sociedad cree resolver con medios represivos y no con un estudio científico de los mismos. Además, tenemos que enfrentarnos a problemas tan actuales, como el aumento de población y los avances científicos, que propician cada vez más complejas interacciones humanas.

Como ya se vió, existen diferentes enfoques para el análisis de la conducta social, los que utilizan metodologías diferentes; entre ellas, consideramos que el Análisis Experimental de la Conducta, proporciona una base sólida para la comprensión científica de las interacciones sociales humanas, por las características ya descritas en el capítulo anterior.

Entre los diferentes autores que siguen esta metodología, es importante destacar el sistema de análisis propuesto por Ogden R. Lindsley (1963), ya que no define la conducta social en términos de su topografía o naturaleza, sino en base a un tipo de contingencias que corresponden a la relación entre conductas y la manera como se disponen los eventos ante

cedentes y consecuentes, lo que permite la identificación de las variables involucradas.

Señala que el aspecto de más interés de la conducta social, son los — emergentes sociales (social emergent), que es una respuesta específica que sólo se da dentro de un contexto social. Lindsley (1963) propone — para su análisis el método de condicionamiento de operante libre, pues se aproxima mucho a la conducta libre y adecuada del individuo en su medio ambiente natural, sin perder el necesario control sobre las variables que se pretenden analizar.

Sugiere una terminología tentativa para el análisis de los eventos conductuales sociales, lo que serviría como marco de referencia y una integración de los estudios realizados en este campo.

Utiliza cuatro dimensiones para describir estos eventos:

- 1) La función del evento.
- 2) Disponibilidad del evento.
- 3) Dirección de la estimulación.
- 4) Aspecto del organismo.

- 1) La función del evento.— Los eventos sociales pueden lograr siete — funciones: a) Una situación específica, puede ser social o no social dependiendo de la historia previa; b) estímulos evocadores; c) estí-

mulos discriminativos; d) estímulos facilitadores e inhibidores; e) respuestas, f) naturaleza de los estímulos reforzadores y g) programas o contingencias de los estímulos reforzantes; éstos pueden afectar la transacción, dependiendo de si son sociales o no - sociales. Una máxima socialización involucrará las siete funciones. Ejemplo de esto, sería la situación en la que un niño se sienta a la mesa con sus padres; analizando conductualmente los eventos -- que se llevan a cabo en esa transacción, observamos que el niño -- presenta la respuesta de "comer correctamente", ya que sus pa-- dres le sirven como estímulos inhibidores del "comer incorrecta-- mente" o pueden servir como estímulos discriminativos de reforza-- dores sociales, tales como aprobación o atención. Además, la comida se puede programar socialmente, por ejemplo, cuando se le dice al niño que se le dará "postre" si come bien; lo cual depende a su vez de la historia particular de cada niño.

- 2) Disponibilidad del evento.- Los eventos sociales, pueden presentar se en cuatro formas: a) individual, cuando el evento está disponible a un solo miembro del grupo; b) mutuamente, cuando cada individuo del grupo tiene un evento disponible solamente para él y no para -- los demás miembros; c) conjuntamente, cuando cada individuo tiene disponible una parte del evento; d) comunalmente, donde el evento -- está disponible para todos los individuos.
- 3) Dirección de la estimulación.- Una interacción puede dividirse en -

tres tipos: a) agrupamiento pseudosocial, cuando una interacción se mantiene sin necesidad de un intercambio de estimulación entre los individuos, por lo tanto no puede considerarse como conducta social; b) conducta social unidireccional - cuando en una interacción la estimulación proviene de una sola dirección; c) conducta social bidireccional, cuando la estimulación proviene de las dos direcciones y esta interacción puede ser simultánea o sucesiva.

- 4) Aspecto del organismo.- El evento social en base a esta dimensión puede ser: a) una respuesta real del otro individuo; b) la mera presentación del otro individuo; y c) un evento mecánico producido por la respuesta del otro individuo. En a) y en b) el aspecto del organismo puede presentarse parcial (fotografía) o completamente (presencia real del individuo).

Este tipo de sistema permite hacer un análisis y una comparación de los estudios ya realizados, lo que dará una visión más amplia y general de los eventos que intervienen en una interacción social.

De modo ilustrativo describiremos algunos estudios sobre diversos aspectos de la conducta social, realizados siguiendo la metodología operante.

En primer lugar, el estudio realizado por Azrin y Lindsley (1956) ana-

lizan la conducta cooperativa en niños, en base a una contingencia de reforzamiento. Utilizando una respuesta simple (la introducción de un punzón en un orificio de una mesa), la cual en coordinación con la misma respuesta dada por el segundo sujeto del equipo, constituía la respuesta cooperativa. El diseño experimental consistió en una sesión continua dividida en tres períodos consecutivos sin interrupción: primer período de reforzamiento, extinción y segundo período de reforzamiento, obteniéndose como resultado que la conducta cooperativa puede adquirirse, eliminarse y mantenerse con la sola manipulación de la contingencia de reforzamiento.

El uso del método de operante libre en este experimento le permitió a los autores un control experimental, para determinar la variable que afecta la conducta cooperativa; a su vez la simplicidad de la respuesta facilitó su registro confiable y objetivo, y por consiguiente la clara interpretación de los datos. Además, es conveniente señalar que, en este caso, la conducta cooperativa está más bien determinada por la relación temporal o de control entre la conducta de dos sujetos y el arreglo de las consecuencias, sin referirse a una conducta.

Rheingold, Gerwitz y Ross (1959) estudiaron otro tipo de conducta social, como son las vocalizaciones en los infantes, al analizar el efecto del reforzador social del adulto (sonreír ampliamente, tres sonidos "Tss" y un toque ligero en el abdomen) contingente a las vocalizaciones. Una vocali

zación fué definida como cualquier sonido discreto y sonoro producido por el sujeto. Se realizaron dos experimentos paralelos; cada uno consistió en tres fases experimentales: línea base, condicionamiento y extinción, con una duración de dos días por fase. La sesión experimental estaba compuesta por tres períodos de tres minutos, con intervalos de dos minutos entre ellos. Como resultado se observó que no hubo diferencias significativas entre los dos experimentos, que las vocalizaciones en los niños son condicionables y que la conducta de un adulto puede funcionar como reforzador social aún en niños muy pequeños.

Es interesante señalar que el estudio realizado por los autores es una de las primeras investigaciones llevadas a cabo sobre conducta verbal, la cual, como ya se mencionó, es de primordial importancia para el desarrollo de la conducta social en niños, ya que por medio del lenguaje se adquieren la mayoría de los repertorios necesarios para una interacción adecuada. Además, la importancia de este estudio estriba también en el hecho de que ha marcado la pauta para investigaciones posteriores dentro de la conducta verbal, ya que se observó que conducta tan compleja como lo es la verbal, puede ser sometida a condiciones experimentales rigurosas.

Por último, describiremos una investigación donde los procedimientos encontrados en el laboratorio, han sido llevados al escenario natural

para el análisis de las variables que intervienen en la conducta de sonreír. En este estudio Hopkins (1968) observó los efectos que el dulce y el reforzamiento social, las instrucciones y programas de reforzamiento intermitentes tienen sobre el mantenimiento y modificación de este tipo de conducta en sujetos retardados, exhibiendo tasas muy bajas de sonreír. En el primer experimento se utilizó el dulce como reforzador de la conducta de sonreír, observándose un incremento pero no un decremento al introducir la fase de reversión, por lo que se pensó que intervenía una segunda variable como la interacción social. Por lo tanto se utilizó la interacción social como reforzador y se obtuvo un incremento en la tasa de respuesta y un decremento cuando este reforzador social no era contingente.

Un segundo experimento fué diseñado para probar el efecto de las instrucciones para el establecimiento de la conducta en un niño que nunca se sonreía, lo cual inicialmente se trató de establecer por medio de dulces; las instrucciones fueron efectivas pero conforme pasó el tiempo se observó un decremento en la conducta. Como un siguiente paso se reinstauró el dulce como reforzador, bajo un programa continuo lográndose un aumento en la tasa de respuesta y una disminución de ésta al suprimir el reforzador. Siguiendo a esto, programas intermitentes de razón variable fueron empleados con lo que se logró que a la eliminación del dulce, la conducta se mantuviera. Posteriormente, se intro

dujo la interacción social como reforzador de la sonrisa, obteniéndose los mismos resultados que en el experimento anterior. La utilización de los programas intermitentes permitió que el control ejercido por el reforzador artificial (dulce) pasara al reforzador natural (interacción social).

Se concluye, por los resultados que la sonrisa es una conducta operante, lo que permite su manipulación para el establecimiento de otras conductas, al considerarla una conducta precurrente; por lo tanto, el estudio de este tipo de conductas es importante dentro de la conducta social.

Además, el hecho de que el niño sonría, lo coloca en ventaja ya que su apariencia no es aversiva, pues como menciona Bijou, (1967) la apariencia física de estos niños es un factor importante que contribuye a su retardo. Del mismo modo Hopkins (1968), de acuerdo con Bijou (1967), señala como factor del retardo el uso indiscriminado del reforzador social para el mantenimiento de conductas indeseables.

Factores Contextuales.

Dentro del análisis de la conducta social visto hasta aquí, se han podido identificar ciertos tipos de variables que tienen efecto sobre esta conducta tanto en su establecimiento, mantenimiento e incremento. Sin

embargo, existen otros eventos que al igual que los anteriores, requieren de un análisis dentro de la conducta social, ya que en un momento dado determinan la efectividad de los estímulos dentro de un contexto social.

Estos eventos son los llamados factores contextuales (Gerwitz, 1969), que otros autores han descrito con términos motivacionales tales como "estados" o "drives", lo que ha oscurecido su significación real. Bijou, Baer (1969) y Kantor (1959) han denominado a estos mismos "eventos — disposicionales" (setting factors).

Bijou y Baer han definido evento disposicional como "una interacción es tí mulo - respuesta, la que a causa de que simplemente sea presentado afectará a las relaciones estímulo - respuesta que la sigan" (Bijou y Baer, 1969, pág. 38). Por otro lado, Bijou (sin publicar) divide los eventos disposicionales en tres categorías: a) principalmente orgánicos-fisiológicos (saciedad y privación); b) principalmente sociales (instrucciones, la situación institucional, como por ejemplo en una escuela, etc.); y c) principalmente físicos (cambios en la temperatura, cambios en nivel de ruido, fondo físico, etc.). Por otro lado, Kantor (1959) — señala que "un factor disposicional consiste en las circunstancias inmediatas que influyen qué función estímulo - función respuesta en particular, ocurrirá. Por ejemplo, "si uno dice casa en lugar de casucha dependerá de la presencia o ausencia de ciertas personas" (Kantor, 1959,

pág. 95).

Existe poca bibliografía relevante al tema, además de que los autores que han hecho referencia a este tipo de eventos, no han profundizado en su estudio. Gerwitz (1969), hace un análisis más detallado de los determinantes contextuales y su efecto sobre los estímulos, señalando que tanto la efectividad como la direccionalidad de un estímulo dependerán de las características contextuales en que se da ese estímulo. Clasifica estos factores en concurrentes y precedentes de acuerdo a su relación temporal con el estímulo focal. Los factores contextuales concurrentes afectan la efectividad de un estímulo de dos formas: a) por los atributos de la fuente de ese estímulo como son el sexo, el rol social, la popularidad, etc.; y b) por la ecología física y social del escenario, como son el espacio disponible y la colocación de los muebles (física) y el número y tipo de compañeros y adultos presentes (social).

Tanto el estímulo como los factores concurrentes se ven afectados por los factores contextuales precedentes. Estos son: la historia de reforzamiento, las instrucciones, experiencias de condicionamiento previas, experiencias anteriores con la fuente de estimulación, experiencias anteriores con un estímulo bajo ciertos programas, experiencia con la efectividad de un estímulo y privación y saciedad. La privación y saciedad puede darse en estímulos relacionados con estímulos discriminativos o evocativos y en estímulos sociales.

Otro factor contextual son los estándares de referencia o nivel de mantenimiento del estímulo. Las experiencias previas de un individuo forman en él estándares de referencia (experiencias con clases, frecuencias, tasas y rangos de estímulos) respecto a un determinado estímulo, que afecta su eficacia momentánea y sus posteriores respuestas a ese estímulo, estableciendo como consecuencia niveles de mantenimiento -- que controlan su conducta.

Generalmente se considera que la direccionalidad de un estímulo, ya es tá determinada, por ejemplo, ciertos estímulos siempre se consideran como reforzador positivo como la comida, atención, etc.; sin embargo, ésto es cierto sólo dentro de un rango de condiciones muy estrechas y un rango de intensidad muy limitado. Por lo tanto, la direccionalidad de un estímulo dependerá del contexto en que se dé.

Es interesante señalar, que el análisis de este tipo de eventos disposicionales o factores contextuales mencionados aquí, se ha llevado a cabo bajo dos puntos de vista: Gerwitz (1969), por ejemplo, clasifica los -- factores en base a la relación temporal respecto a un estímulo focal, - mientras que Bijou (sin publicar), los clasifica en base a su naturaleza.

La necesidad de este tipo de análisis nos ha llevado a la realización de la presente investigación, pues consideramos que este estudio contribuirá a una mejor comprensión de los eventos sociales, ya que manipula- directamente los llamados eventos contextuales concurrentes.

CAPITULO III

ANALISIS DE LOS FACTORES CONTEXTUALES EN PREESCOLARES: UN ESTUDIO ECOLOGICO.

El análisis conductual aplicado ha contribuído ampliamente al estudio de la conducta social, ya que no solo es la aplicación de los principios en contrados en el laboratorio a los escenarios naturales, sino que identifica las variables que pueden ser efectivas para mejorar las conductas que son socialmente importantes. (Baer y Wolf y Risley, 1968).

En algunas ocasiones una falta de control o una manipulación inadecuada de las variables sociales, da como resultado la aparición de "déficit conductuales", que restringen la adquisición de repertorios más complejos en los individuos que los presentan.

Dentro de la conducta social, uno de los déficit conductuales más importantes es el AISLAMIENTO SOCIAL, que si se presenta en edad -- preescolar, impide al niño seguir su desarrollo normal. Este tipo de -- déficit ha sido tratado por varios autores en diferentes formas.

Existen varios autores que han tratado el aislamiento social por medio del reforzamiento diferencial de la atención del adulto, contingente a -- la interacción social del sujeto (Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf, -- 1964; Johnston, Kelly, Harris, Wolf y Baer, sin publicar; Hart, Reynolds,

Baer, Brawley y Harris Jr, 1968; Foxwell, 1966; Coats, 1967; Ingram, 1967; Milby Jr. 1970; Pinkston, Reese, Leblanc y Baer, (sin publicar). Todos estos trabajos demuestran la efectividad del reforzamiento diferencial del adulto como técnica para modificar la conducta aislada. Del análisis de los trabajos anteriores podemos concluir:

- a) Que la atención prestada por el adulto debe tener un valor reforzante positivo.
- b) Que el niño posea las habilidades necesarias para adquirir el repertorio que se trata de establecer, éste es el repertorio precurrente necesario.
- c) La atención del adulto constituye un reforzador natural, lo que permite la generalización de la conducta modificada en cualquier situación, además de su utilización en escenarios donde se tiene poco control experimental.
- d) El reforzamiento diferencial puede ser empleado junto con otras técnicas suplementarias como el "priming" y "prompting" que permiten la aparición rápida de la conducta a ser reforzada.
- e) El uso del reforzamiento no contingente empleado como método de extinción, permite establecer en forma clara, que la contingencia del reforzamiento es la que mantiene la conducta.
- f) El empleo de este tipo de reforzamiento sin una extinción completa de la otra conducta, permite un uso más accesible de esta técnica

por parte del agente reforzante.

Otra manera de tratar el aislamiento es en forma indirecta, o sea como un efecto colateral del reforzamiento directo de otras conductas. — La manipulación de estas conductas hace más probable que otros tipos de conducta social (interacción) sea reforzada por los compañeros. — (Buell, Stoddard, Harris y Baer, 1968; Kirby y Toler, 1970).

Hingtgen y Trost (1964) observaron que las técnicas de reforzamiento contingente (monedas) pueden llegar a utilizarse como un instrumento terapéutico destinado a aumentar la conducta social en sujetos esquizofrénicos, aunque la interacción a ser reforzada fueron conductas muy simples (tocar con ambas manos al otro sujeto).

Un procedimiento diferente es el empleo del modelamiento simbólico — (O'Connor 1969) para la modificación del aislamiento social en niños preescolares. Este procedimiento se basa en el hecho de que el sujeto puede adquirir nuevos patrones de conducta con la sola observación, — sin que haya una respuesta y un reforzamiento explícito.

La conducta aislada puede ser tratada a través del material de juego — pues como lo han evaluado ciertos autores (Quilitch, Christopherson y Risley 1972; Quilitch y Risley, 1973), los juguetes pueden ser clasificados en "sociales y aislados", dependiendo del número de niños que —

emplean ese juguete a un mismo tiempo. De acuerdo a ésto, un incremento en la interacción dependerá de que el niño tenga a su disposición juguetes sociales.

Todos estos trabajos han analizado diferentes procedimientos para tratar la conducta aislada, los cuales de una manera u otra han tenido éxito en la modificación de dicha conducta. Sin embargo en un momento dado pueden presentar algún tipo de dificultad; por ejemplo: la entrega del reforzamiento diferencial requiere por parte del agente reforzante mucho de su tiempo, puesto que tiene que estar muy atento a las conductas que presenta el niño, para que la contingencia de reforzamiento sea administrada en forma adecuada, además si esta conducta no está presente en el repertorio del niño, el agente tendrá que esperar a que aparezca o emplear una técnica suplementaria, con lo que el procedimiento se complica, tal como ha sido señalado por varios autores. De igual forma el modelamiento simbólico puede perder efectividad con el tiempo, por lo que Bandura recomienda la utilización de un procedimiento adicional (reforzamiento de esas conductas) para que la conducta se mantenga.

El presente estudio intenta modificar la conducta aislada por un procedimiento diferente a los ya mencionados, ya que lo que se manipula para lograr ese cambio es un factor contextual concurrente ecológico de

acuerdo a la terminología empleada por Gewritz. "Las condiciones ecológicas (características gruesas del medio ambiente) pueden aislar al niño o ser causa de que sea expuesto a varios adultos, niños y a sus actividades específicas, por lo tanto determinan la probabilidad de que el niño tenga la oportunidad de recibir ciertos estímulos, de emitir respuestas particulares y de ser reforzado por esas respuestas" (Gewritz, 1969, pág. 7).

A través de la entrega de unos juguetes, lo suficientemente atractivo - al sujeto; se trató de aumentar la probabilidad de que otros niños se le acercaran para asegurar de esta forma la aparición de algún tipo de interacción social y que ésta fuera reforzada por los demás compañeros.

La forma de evaluar el cambio fué registrada en frecuencias de interacción, en comparación con las conductas aisladas.

Se pretende demostrar que la sola manipulación de los factores contextuales sin necesidad de un procedimiento de reforzamiento explícito, es una condición suficiente para modificar conducta aislada en niños preescolares. VI

METODO.

a) Sujetos:

Se utilizaron tres sujetos que presentaban conducta aislada, dos niñas

y un niño de edades comprendidas entre cinco y seis años de edad, -- pertenecientes al primer año de la preescola.

De un grupo de treinta alumnos el criterio de selección en una primera instancia, fué el reporte proporcionado por los maestros, sobre los niños que ellas consideraban aislados dentro de su grupo. Se prosiguió a un registro anecdótico de tales niños junto con una observación del grupo en general, para detectar otros casos posibles y verificar lo dicho por las maestras. De dicho registro anecdótico fueron seleccionados seis sujetos, a los que posteriormente se observó en base a un registro de frecuencias, para determinar su porcentaje de interacción. Una vez hecho ésto, se seleccionaron tres sujetos que presentaban una interacción por debajo del 50% respecto al período de observación y se clasificaron en tres niveles de interacción, uno muy bajo SE (20%), intermedio SD (34%) y alto SY (38%).

b) Escenario:

El experimento se realizó en una guardería del Estado, en el área de juego, con una superficie aproximada de 142.56 m² distribuidos en forma irregular (fig. 1), dentro de la cual se encuentran distribuidos, tal como aparece en la figura, seis juegos diferentes (laberinto, puente colgante, caja de arena, pirámide de aros, lianas y un péndulo).

c) Material:

Se utilizaron cuatro juguetes diferentes (cubos Bau-Bau, ciudad Nip, - Estructura Bau Bau y cuentas DLM), cuyo único criterio de selección fué que pudieran emplearse entre varios niños a la vez.

Tres cronómetros y tres tablas de registro.

d) Procedimiento de Registro y Confiabilidad.

Se empleó un registro de intervalos, donde se registraban las categorías conductuales en intervalos de 10 segundos. En cada intervalo solo se marcaba la conducta más frecuente. Para chequeo de confiabilidad - la hoja de registro fué dividida en tres bloques de diez minutos (fig.2).

Había tres observadores que se alternaban en el registro de cada niño. Debido a la dificultad que presentaba el área para obtener los registros, fué necesario seguir al niño a una distancia moderada. El chequeo de - confiabilidad se obtuvo dos veces por semana, escogiendo a los sujetos y a los observadores que checaban la confiabilidad en forma aleatoria. - Este chequeo se obtuvo durante veinte minutos de la sesión total, tomando al azar los bloques de diez minutos en donde se checaba la confiabilidad.

La confiabilidad se obtuvo mediante la suma del número de acuerdos - entre el número de acuerdos más desacuerdos por cien. El promedio - de confiabilidad al empezar el experimento fué de un 98% manteniéndose

se así durante todo el experimento.

e) Definición de las Categorías Conductuales:

Las conductas registradas fueron definidas de la siguiente manera:

Interacción Física (IF): cualquier actividad en donde el sujeto compara el mismo objeto o juego con un adulto o niño, siempre y cuando siga las reglas del juego; ayude a los demás para llevar a cabo una actividad; participe en una misma actividad — con una duración de diez segundos sin interrupción.

Interacción Verbal (IV): cualquier verbalización emitida por el sujeto, ya sea dirigida a un adulto o a un niño, a una distancia menor de dos metros.

Juego Aislado (JA): Todas aquellas conductas que involucran movimiento, manipulación de objetos con la sola participación del sujeto.

Permanecer Quieto (PQ): aquellas situaciones en donde el sujeto no presente movilidad, ni manipule objeto alguno.

f) Procedimiento Experimental:

El diseño empleado fué una línea base múltiple con replicación intra e inter-sujeto, que consistió en tres fases: línea base, evento intermitente y evento continuo.

Durante la fase de línea base se llevó a cabo una observación directa de las conductas sin ningún tipo de manipulación y con una duración de diez sesiones como mínimo.

La fase intermitente consistió en la entrega alternada de uno de los juguetes, ésto es, un día sí y un día no. Tuvo una duración de diez sesiones por sujeto.

La fase continua consistió en la entrega diaria del juguete, durante diez sesiones por sujeto. (ver tabla 1, para una descripción de las fases).

Las sesiones experimentales tenían una duración de treinta minutos, de lunes a viernes, durante el recreo. Se llevaron a cabo treinta sesiones para el sujeto E, cuarenta para el sujeto Y y cincuenta para el sujeto D.

Antes de empezar las sesiones se le indicaba a la maestra qué niño(s) debería(n) pasar a otro cuarto, en donde estaban expuestos los diferentes juguetes y qué instrucciones debería decirle al sujeto(s).

Las instrucciones fueron siempre las mismas para los tres sujetos:

"Aquí hay varios juguetes con los que puedes jugar durante el recreo con tus compañeros; tú te encargarás de él durante ese tiempo.

Aquí hay una estructura con la que puedes hacer una --

tienda, una casa como la que está aquí.

Aquí hay unos cubos con los que puedes construir lo -- que tú quieras, como lo que se te muestra aquí.

Aquí hay unas cuentas con las que puedes formar collares o ensartarlas por figuras o por colores, como lo -- que está hecho aquí.

Aquí hay una ciudad en madera que tú puedes construir como tú quieras, haciendo casas, puentes, etc.

Ahora escoge uno que me darás cuando termine el re--creo".

Este tipo de instrucciones fueron suprimidas para la fase continua -- pues los sujetos ya sabían como usar los juguetes.

En el momento en que el niño salía del cuarto empezaba el registro de los tres sujetos a un mismo tiempo, por medio de una señal (levantar la mano) dada por el observador que registraba al niño con el juguete.

Al final de la sesión la maestra iba hacia el niño y recogía el juguete.

RESULTADOS

La figura 3 muestra la gráfica de los porcentajes de interacción total del sujeto "Y", que representa la interacción real del sujeto, puesto --

que las dos conductas registradas como interacción física y verbal --- (Fig. 4) podrían presentarse simultáneamente, además de tener preferencia la conducta verbal en el momento del registro. Las figuras 6 y 9 deben interpretarse de igual forma. Se observó que este sujeto, durante la fase de línea base, un promedio de 43% de interacción. Durante la fase intermitente se observó en general un incremento y una disminución alternada que correspondió a la posesión del juguete por el sujeto. Lo mismo puede observarse en el sujeto "D" y el sujeto "E". El sujeto "Y" mostró un promedio de 93%, cuando tenía el juguete y un 46% sin él, obteniéndose un promedio general de 69%. En la fase continua se observó un incremento que se mantuvo estable durante toda la fase, teniendo un promedio de 95%.

La Figura 5, muestra la gráfica de los porcentajes de juego aislado del sujeto "Y", observándose un promedio de 50% de interacción en línea base, de 25% en la fase intermitente, donde se ve un incremento y disminución alternada; de un 4% en la fase continua.

La figura 5 muestra también la gráfica de porcentajes de permanecer quieto del sujeto "Y". Durante la fase de línea base se obtuvo un promedio de 7% de interacción, de 5% en la fase intermitente y de 1% en la fase continua.

Para el sujeto "D" (Fig. 6) el promedio de los porcentajes de interac---

ción total en línea base fué de 39%, observándose en la sesión 29 un incremento debido a que el sujeto hizo uso del péndulo por primera vez. En la fase intermitente el sujeto tuvo un promedio de 90% de interacción con el juguete, de 57% sin él y un promedio general de 73%. En la fase continua, su promedio fué de 84%. La figura 7 muestra las gráficas de promedios de porcentaje de interacción física y verbal. Los porcentajes de juego aislado y permanecer quieto para el sujeto "D" están representados en la figura 8. En juego aislado se obtuvo un promedio de 46% en línea base; de 20% en intermitente y de 13% en continuo. En permanecer quieto un 14% en línea base; un 6% en intermitente y 4% en continuo.

El sujeto "E" muestra un promedio de interacción total (fig. 9) durante la fase de línea base de 25%; en la fase intermitente un promedio de 70% con el juguete y de 38% sin él, obteniéndose un promedio general de 54%; en la fase continua de 29% de interacción. La figura 10 muestra por separado los porcentajes de interacción física y verbal.

En juego aislado (Fig. 11) se observó un promedio de 70% en línea base de 31% en intermitente y de 61% en continuo. En la conducta de permanecer quieto (Fig. 11) se obtuvo un promedio de 8% en línea base; de 15% en intermitente y de 8% en la fase continua.

Nótese que estas dos últimas gráficas en los tres sujetos (permanecer

quieto y juego aislado), indican que el aislamiento de los sujetos era - en forma de juego aislado y no de permanecer quieto.

DISEÑO DE LINEAS BASE MULTIPLE CON REPLICACION INTER - INTRA SUJETOS

Tabla 1

| | | | | | |
|------------|--|---|---|--|--|
| SUJETO "E" | LB 10 SESIONES PI = 25% C = 96% | FI 10 SESIONES PI = 59% C = 95% | FC 10 SESIONES PI = 29% C = 99% | | |
| SUJETO "Y" | Linea Base 20 SESIONES PI = 40% PI = 47% C = 97% C = 96% | | FI 10 SESIONES PI = 69% C = 99% | FC 10 SESIONES PI = 95% C = 98% | |
| SUJETO "D" | Linea Base 30 SESIONES PI = 42% PI = 37% PI = 40% C = 97% C = 99% C = 100% | | | FI 10 SESIONES PI = 73% C = 100% | FC 10 SESIONES PI = 84% C = 100% |

LB - Linea Base
 FI - Fase Intermitente
 FC - Fase Continua
 PI - Porcentaje de Interacción
 C - Confiabilidad

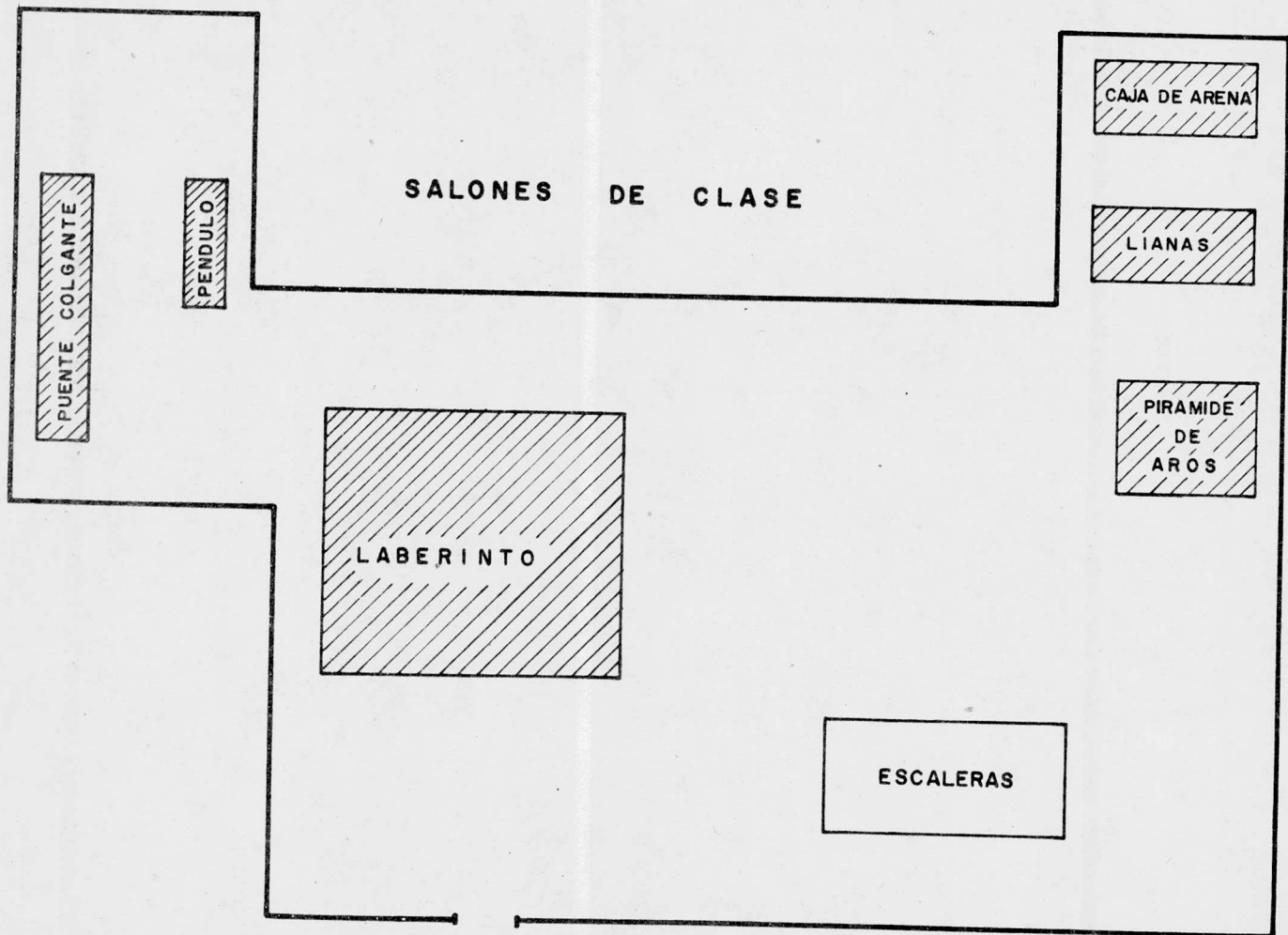


Figura : 1

Fecha : _____

CONFIABILIDAD GENERAL : _____ Observador : _____

Fase : _____

| PRIMERO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| IF | N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV | N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| JA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PQ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| SEGUNDO | | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
|---------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| IF | N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV | N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| JA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PQ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| TERCERO | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| IF | N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV | N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| JA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PQ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

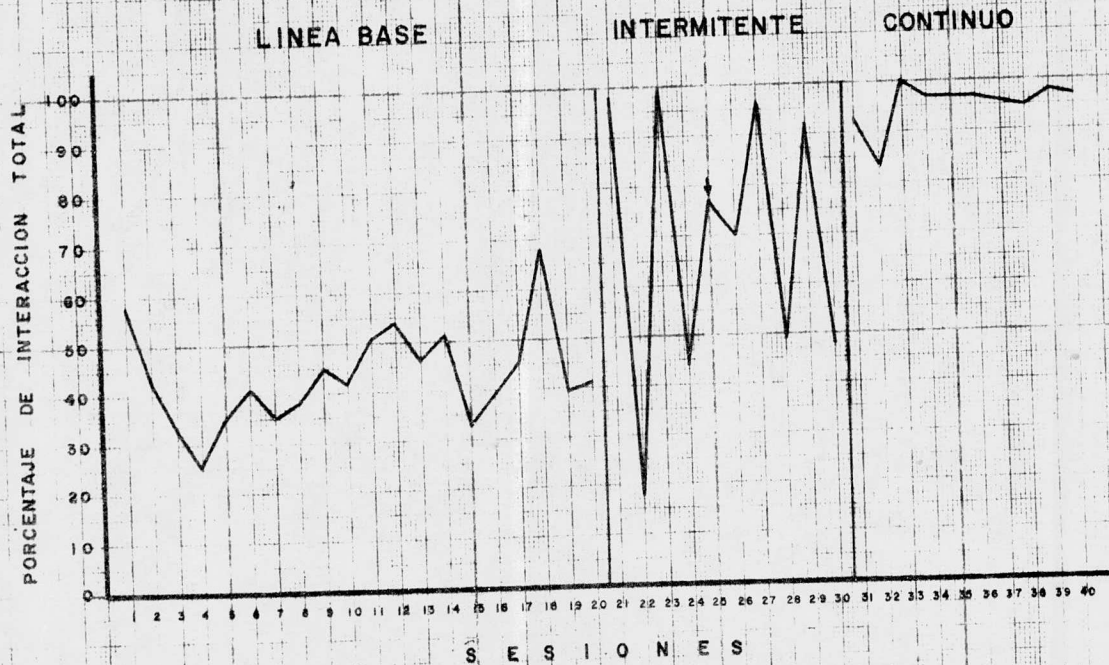
| | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| PRIMERO | SEGUNDO | TERCERO | % DE INTERACCION |
| Ob. 1 y 2 _____ | Ob. 1 y 2 _____ | Ob. 1 y 2 _____ | 1° : _____ |
| Ob. 2 y 3 _____ | Ob. 2 y 3 _____ | Ob. 2 y 3 _____ | 2° : _____ |
| Ob. 1 y 3 _____ | Ob. 1 y 3 _____ | Ob. 1 y 3 _____ | 3° : _____ |
| General _____ | General _____ | General _____ | _____ |

INTERACCION TOTAL

68

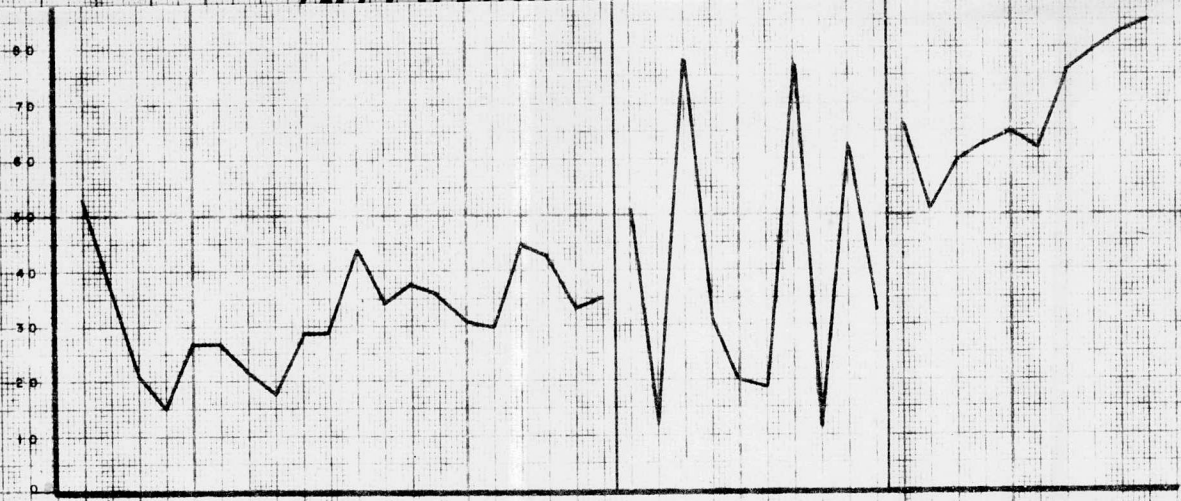
Sujeto: Y

Figura : 3



INTERACCION

PORCENTAJE DE INTERACCION VERE

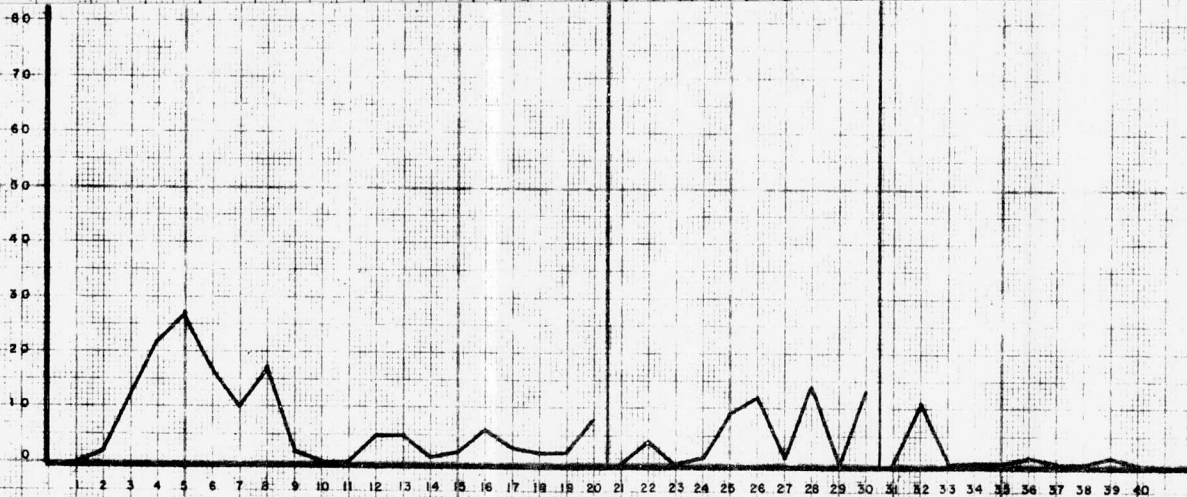


S E S I O N E S

JUEGO AISLADO

67

PORCENTAJE DE PERMANECER Q



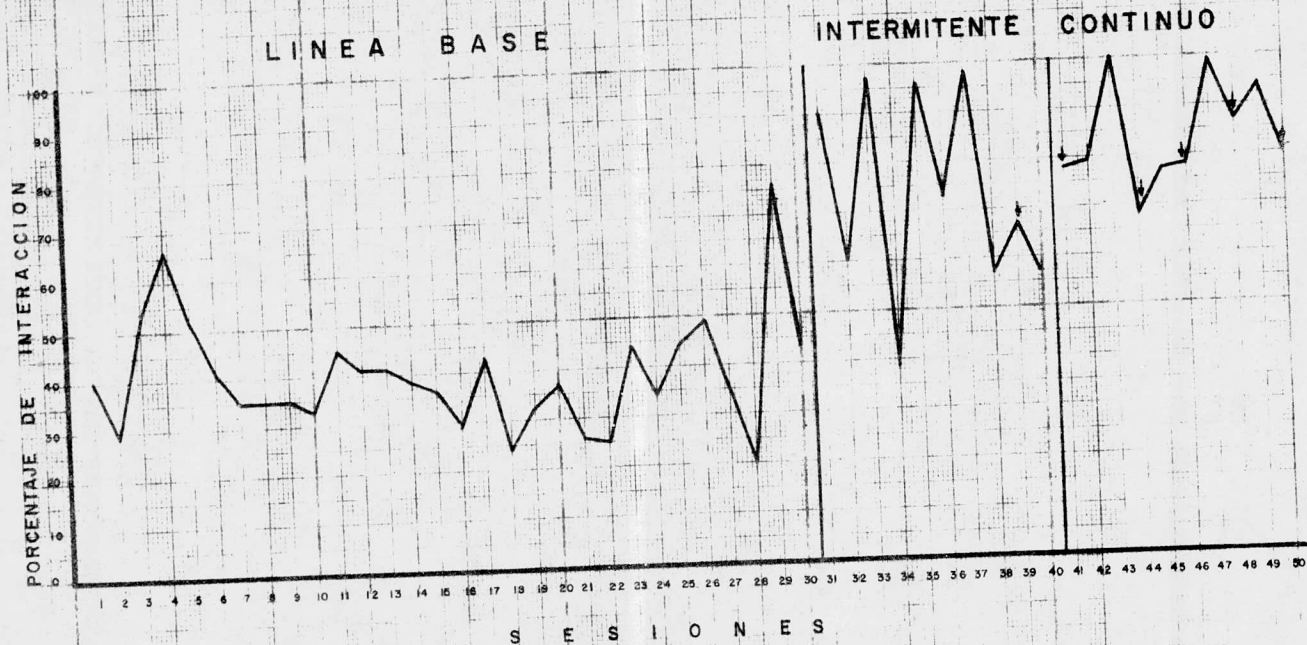
S E S I O N E S

INTERACCION TOTAL

68

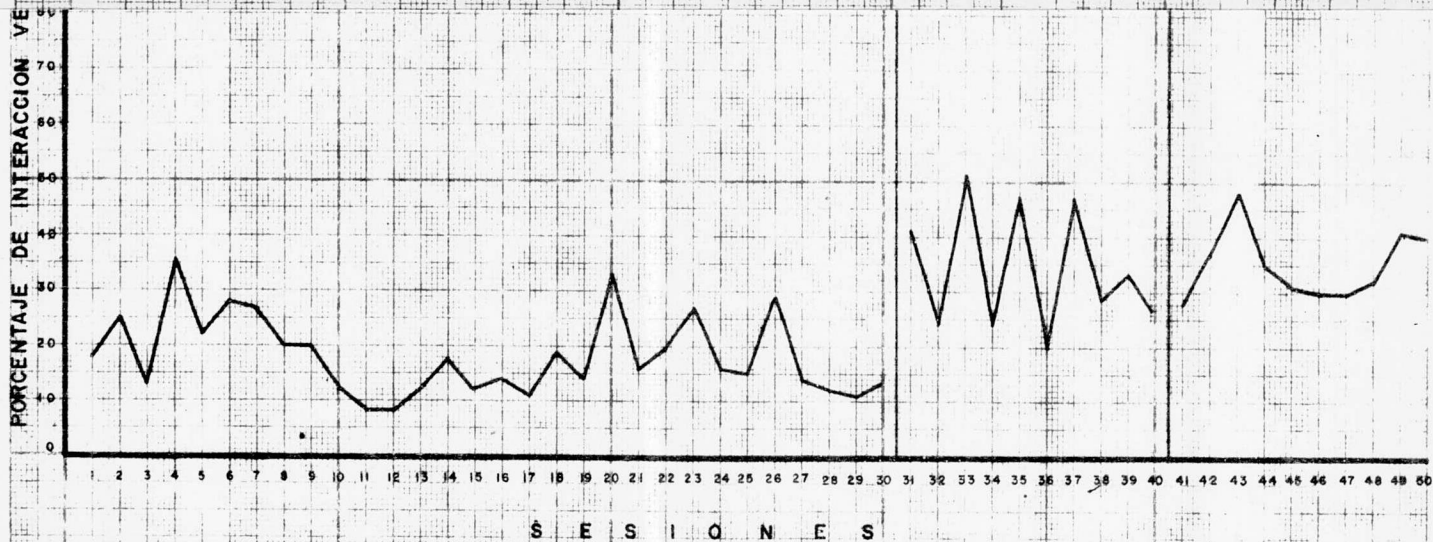
Sujeto : D

Figura : 6



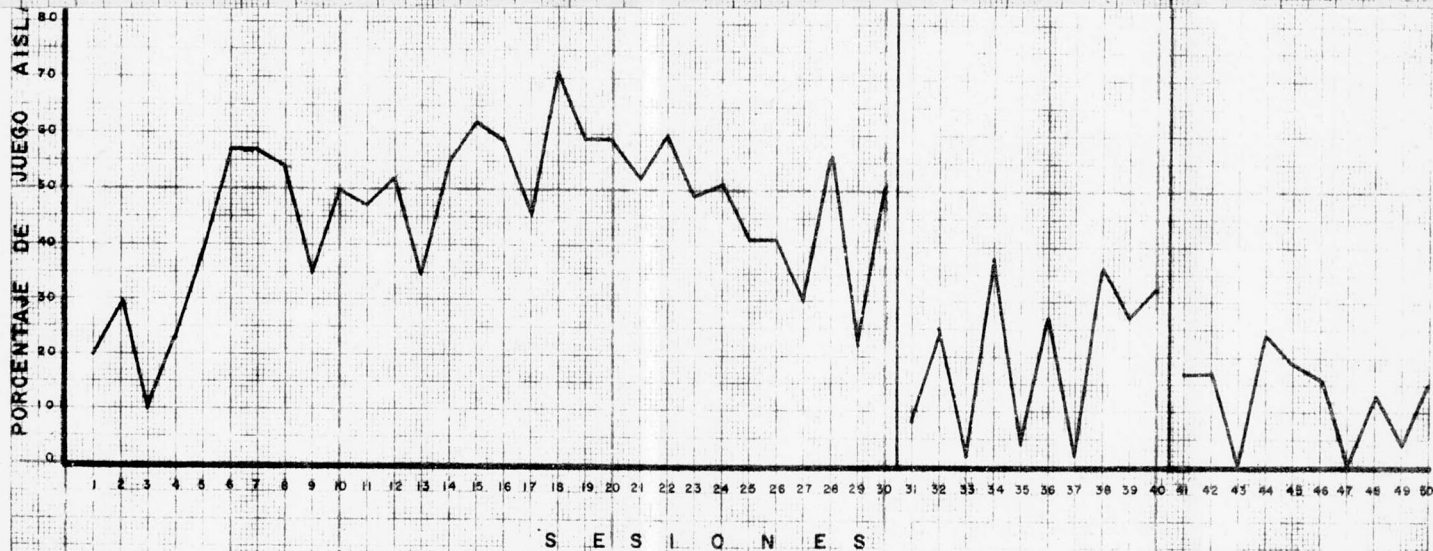
INTERACCION FISICA

89



PERMANECER QUIETO

70

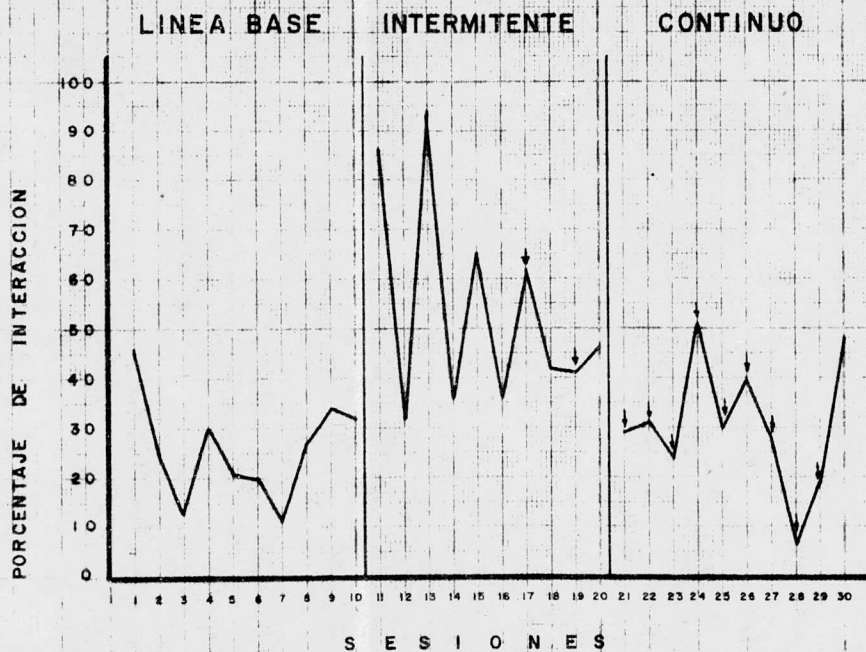


INTERACCION TOTAL

71

Sujeto: E

Figura: 9

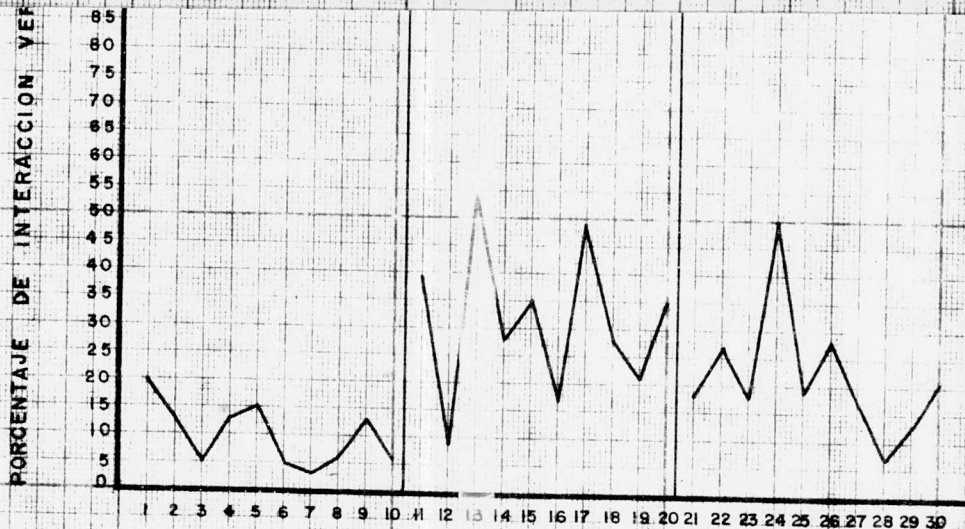


PORCENTAJE DE INTERACCION VER

85
80
75
70
65
60
55
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

S E S I O N E S



JUEGO AISLADO

73



CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Podemos concluir, por los resultados obtenidos, que la sola manipulación de un factor contextual concurrente ecológico, es una condición suficiente para la modificación de conducta aislada en niños preescolares. Sin embargo, tal efecto sólo se observó claramente en dos de los sujetos (S: "Y" y S: "D"), mientras que en el tercer sujeto (S: "E"), aún cuando se obtuvo el efecto deseado en la parte inicial de la fase intermitente, éste se perdió conforme avanzó el experimento.

Por otro lado, con respecto a la forma de obtener los registros, consideramos que el seguir al niño, no fué una variable que pudo haber alterado los resultados de la investigación, lo cual quedó demostrado a partir de observaciones informales durante el tiempo prolongado que los observadores estuvieron en contacto con los sujetos, previo al inicio del experimento y de la consistencia de los datos.

En general para los sujetos "D" y "Y" hay un incremento en la interacción desde el inicio de la fase intermitente hasta el final de la fase continua, lo que indica que la manipulación experimental y posiblemente el reforzamiento proporcionado por los compañeros al instigarle la interacción, son los factores que determinaron el efecto sin necesidad de otra manipulación por parte del experimentador o del personal docente.

Es importante señalar que en algunas ocasiones los sujetos se negaron a hacer uso del juguete. Véase la gráfica del sujeto "Y", correspondiente a la sesión 25, marcado con una flecha, en donde el sujeto se negó a usar el juguete debido a que el péndulo se utilizó por primera vez; por tanto se observa una disminución en el porcentaje de interacción total, pero a la vez un aumento en la interacción física, ya que el sujeto seguía las reglas del juego (formarse y permanecer callado) y una disminución en su interacción verbal. El sujeto "D" se negó a usar el juguete en las sesiones marcadas con una flecha en la gráfica; no habiendo ninguna causa observable, como en el caso anterior, se podría interpretar que el uso del juguete era incompatible con otro tipo de conductas nuevas (correr detrás de otros sujetos -corretearse-), adquiridas durante el transcurso de la fase intermitente.

La disminución de la interacción hasta su nivel operante, en la gráfica del sujeto "E", se puede explicar porque en realidad no hubo manipulación del factor contextual, a partir de la sesión 18, ya que el sujeto se negó a usar el juguete. Esto puede interpretarse de varias formas: el uso del juguete era incompatible con otro tipo de conductas; el juguete fué confundido con el material usado en clase o no fuera lo suficientemente atractivo, el reforzamiento proporcionado por los compañeros no fué suficiente o simplemente el sujeto no fué responsivo a ello. Sin embargo, en las sesiones 11, 13 y 15 de la fase intermitente, cuando

el sujeto tuvo el juguete, pudo notarse el efecto de la variable manipulada. Probablemente la utilización de otro tipo de juguetes (pistolas, máscaras, etc.), o el empleo de una técnica suplementaria (prompt, etc.) para el uso del juguete hubiera logrado el cambio deseado en este sujeto.

Por el hecho, de que hubo ocasiones en que los sujetos se negaron a hacer uso del juguete, podemos concluir que debe revisarse el criterio de selección de los juguetes, ya que no fueron atractivos en igual forma para todos los niños. Por consiguiente, parece necesario una evaluación de los juguetes existentes en nuestro medio, como la realizada por Quilitch, Christopherson y Risley (1972) y Quilitch y Risley (1973), antes de emplear los juguetes para manipular este tipo de factor contextual.

Debe notarse que para el sujeto "D" su porcentaje de interacción física (48%) contribuyó en mayor proporción al porcentaje total de interacción durante la última fase, en comparación a su interacción verbal (35%); mientras que en el sujeto "Y" su porcentaje de interacción verbal (69%) fué mas alta que la interacción física (26%). Se observó que durante la línea base, en el sujeto "D", su porcentaje de interacción física (22%) fué mayor que la interacción verbal (18%); y en el sujeto "Y" su porcentaje de interacción verbal (35%) fué mayor que la interacción física (10%). De lo anterior puede concluirse que el factor contextual tuvo --

más efecto sobre la conducta de mayor porcentaje de interacción durante la línea base (ver Fig. 4 y 7).

Por otra parte, a partir de observaciones informales en el estudio, -- consideramos que sería importante analizar el contenido de las verbalizaciones, para determinar el tipo de interacción que se logra, pues en algunas ocasiones se observó que la interacción verbal en el sujeto "Y" fueron agresivas.

Las observaciones anteriores sugieren dos implicaciones prácticas:

- 1) Aparentemente el efecto contextual requiere de un repertorio inicial, o sea que el sujeto exhiba en algún grado la conducta que se pretende modificar. Por consiguiente, no puede ser utilizado para la adquisición de repertorios nuevos, sino sólo para incrementar conductas ya existentes.
- 2) Debe considerarse que este método puede tener como efecto el aumentar conductas inapropiadas si estas se presentan con mayor frecuencia.

Por lo tanto, su uso debe restringirse a aquellos sujetos cuyos repertorios de mayor frecuencia sean apropiados o, en su caso, utilizar otro tipo de procedimiento complementario.

Tomando en cuenta las observaciones anteriores, consideramos como --

ventajas del empleo de este método para la modificación de conducta - aislada en niños preescolares las siguientes:

- a) No requiere de la atención del maestro para aumentar la interacción.
- b) Se asegura que la manipulación conductual se mantenga por medio del reforzador natural (atención de los compañeros), y no sea necesario un procedimiento de generalización.
- c) No se requiere de personal especializado para su aplicación.

CAPITULO V

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allen E., Hart B., Buell J., Harris F. y Wolf M. Effect of social - reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. - Child Development, 1964, 35, 511 - 518.
- Azrin N. y Lindsley O. The reinforcement of cooperation between -- children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1956, - 2, 100 - 102.
- Baer D., Wolf M. y Risley T. Some current dimensions of applied - behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 91 - 97.
- Baer D. y Wolf M. Recent examples of behavior modification in --- preschool settings. En: M. Neuringer (Ed.). Behavior Modifi- cation in Clinical Psychology. Nueva York: Appleton Century - Crofts, 1970, págs. 10 - 25.
- Baer D. y Wolf M. The entry into natural communities of reinforce-- ment. En: R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry (Eds.). Control of Human Behavior. Glenview: Scott, Foresman & Co., 1970, págs. 319 - 324.

- Bandura A. Social Learning Theory. Nueva York: General Learning - Press, 1971.
- Bijou S. W. Theory and reserarch in mental (developmental) retardation. En: S. W. Bijou y D. M. Baer (Eds.). Child Develop--ment: Readings in Experimental Analysis. Nueva York: Aple--ton Century Crofts, 1967, págs. 256 - 272.
- Bijou S. W. Setting Factors or Events and the four-term contingency. Manuscrito sin publicar.
- Bijou S. W. y Baer D. M. Operant methods in child behavior and de--velopment. En: W. Honing (Ed.). Operant Behavior: Areas of - Research and Application. Nueva York: Appleton Century Crofts, 1966, págs. 718 - 784.
- Bijou S. W. y Baer D. M. Psicología del desarrollo infantil. México D.F., Ed. F. Trillas, 1969.
- Boer A. Application of a simple recording system to the analysis of - free-play behavior in autistic children. Journal of Applied Beha--vior Analysis, 1968, 1, 335 - 340.
- Buell J., Stoddard P., Harris F. y Baer D. Colateral social develop--ment accompanying reinforcement of outdoor play in a preschool

- child. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 167 - 173.
- Catania C. Contemporary Research in Operant Behavior. Glenview: --
Scott, Foresman & Co., 1968.
- Cohen D. Justin and his peers: an experimental analysis of a child's
social world. En: R. Ulrich y P. Mountjoy (Eds.). The Expe-
rimental Analysis of Social Behavior. Nueva York: Appleton -
Century Crofts, 1972, págs. 23 - 43.
- Fester C. B. y Perrot M. C. Behavior Principles. Nueva York: Apple
ton Century Crofts, 1968.
- Gewirtz J. L. Some Contextual determinante of stimulus potency. Pa-
per presented at the bienial meeting of the Society for Research
in Child Development, 1969.
- Gewirtz J. L. y Baer D. M. Deprivation and satiation of social reinfor-
cers as drive conditions. En: R. D. Parke (Ed.). Readings in
Social Development. Nueva York: Holt, Reinhart & Winston, Inc.
1969, págs. 169 - 181.
- Grimm J. A., Parson J. A. y Bijou S. W. A technique for minimizing
subject-observer looking interactions in field settings. Journal
of Experimental Child Psychology, 1972, 14, 500 - 505.

Harris F., Wolf M. y Baer D. Effect of adult social reinforcement on child behavior. En: R. Ulrich y P. Mountjoy (Eds.). The Experimental Analysis of Social Behavior. Nueva York: Appleton Century Crofts, 1972, págs. 90 - 100.

Hart B., Reynolds N. J., Baer D., Brawley E. y Harris F. Effect of contingent and non - contingent social reinforcement on the cooperative play of a preschool child. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 73 - 76.

Hington J. N. y Trost F. Jr. El moldeamiento de respuestas cooperativas en la esquizofrenia precoz infantil. II El reforzamiento del contacto físico mutuo y de las respuestas vocales. En: R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry (Eds.). Control de la Conducta Humana. México, D. F., Ed. F. Trillas, 1972, págs. 201 -- 207.

Holland J. G. y Skinner B. F. Análisis de la Conducta. México, D. F.: Ed. F. Trillas, 1970.

Honing W. H. Operant Behavior: Areas of Research and Application, Nueva York: Appleton Century Crofts, 1966.

Hopkins B. L. Effects of candy and social reinforcement, instructions and reinforcement schedule leaning of the modification and ---

- maintenance of smiling. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 121 - 129.
- Jackson D., Della-Prana G., Sloane H. Jr. Establishing a behavior - observation system: a self-instructional program. University - of Utah: Bureau of Educational Research, 1971.
- Kantor J. R. Interbehavioral Psychology. Bloomington: The Principia Press, 1959.
- Kazdin A. Methodological and assesment considerations in evaluating - reinforcement programs in applied settings. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 517 - 531.
- Kirby F. y Toler H. Jr. Modification of preschool isolate behavior: a case study. Journal of Applied Behavior Analysis, 1970, 3, -- 309 - 314.
- Lindsley O. Experimental analysis of social reinforcement. The American Journal of Orthopsychiatry, 1963, 33, 624 - 633.
- Lovaas I., Freitag G., Kinder M., Rubenstein B., Schaeffer B. y -- Simmons J. Establishment of social reinforcers in two schizo phrenic children on the basis of food. En. R. Ulrich y P. -- Mountjoy (Eds.). The Experimental Analysis of Social Beha--

viator. Nueva York: Appleton Century Crofts, 1972, págs. 113 - 128.

Lovaas I., Schaeffer B. y Simmons J. Building social behavior in autistic children by use of electric shock. En: I. Lovaas y B. - Bucher (Eds.). Perspectives in Behavior Modification with Deviant Children. Englewood Cliffs: Prentice - Hall, 1974, págs. 107 - 122.

McGinnies E. Social Behavior: a Functional Analysis. Nueva York: - Houghton Mifflin, 1970, págs. 1 - 25; 54-57.

Milby J. Jr. Modification of extreme social isolation by contingent -- social reinforcement. Journal of Applied Behavior Analysis, - 1970, 3, 149 - 152.

Millenson J. R. Principles of Behavioral Analysis. Nueva York: The MacMillan Company, 1967.

Nordquist V. A method for recording verbal behavior in free-play --- settings. Journal of Applied Behavior Analysis, 1971, 4, --- 327 - 331.

Nordquist V. y Wahler R. Naturalistic treatment of an autistic child.- Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 79 - 87.

- O'Connor R. Modification of social withdrawal through symbolic modeling. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 15 - 22.
- Patterson G. R. Responsiveness to social stimuli. En: L Krasner y L. Ullman (Eds.). Research in Behavior Modification: New Developments and Implications. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1965, págs. 157 - 178.
- Patterson G. R., McNeal S., Hawkins N., y Phelps R. Reprogramming the Social Environment. Psychology Clinic. Eugene, Oregon, 1972.
- Pinkston E., Reese N., Leblanc J. y Baer D. Independent control of aggression and peer interaction by contingent teacher attention. Manuscrito sin publicar.
- Quilitch R., Christopherson E. y Risley T. The organization of group care environments: Toy Evaluation. Paper presented at the American Psychological Association. Honolulu, 1972.
- Quilitch R. y Risley T. The effects of play materials on social play. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, 6, 573 - 578.
- Reese H. y Lipsitt P. Psicología Experimental Infantil. México, D.F.: Ed. F. Trillas, 1974, págs. 664 - 719.

- Reingold H., Gewirtz J. y Ross H. Social Conditioning of vocalizations in the infant. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1959, 52, 68-73.
- Reynolds G. S. A Primer of Operant Conditioning. Glenview: Scott, - Foresman & Co., 1968.
- Ribes Iñesta E. Técnicas de Modificación de Conducta. México, D.F.: Ed. F. Trillas, 1972.
- Risley T. y Wolf M. Manipulación experimental de conductas autistas generalizadas al hogar. En: R. Ulrich, T. Stachnik, y J. Ma bry (Eds.). Control de la Conducta Humana. México, D.F. : Ed. F. Trillas, 1972, págs. 343 - 352.
- Sherman J. y Baer D. Appraisal of operant therapy techniques with - children and adults. En: C. M. Franks (Ed.). Behavior Thera- py: Appraisal and Status. Nueva York: Mc Graw Hill, 1969, - págs. 192 - 219.
- Skinner B. F. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona: Ed. Fontane- lla, 1970.
- Stevenson H. W. Social reinforcement with children as a function of C. A., sex of the experimenter and sex of the subject. En: —

- R. Parke (Ed.). Readings in Social Development. Nueva York: Holt, -
Rinehart & Winston, Inc., 1969, págs. 157 - 168.
- Scott L. H. The nature and development of social behavior "types" in
children. En: H. Behrens y G. Maynard (Eds.). The Chan--
ging Child: Readings in Child Development. Glenview: Scott, -
Foresman & Co., 1972, págs. 83 - 91.
- Wolf M., Risley T. y Meiss H. Aplicación de los procedimientos de -
condicionamiento operante a los problemas de conducta de un -
niño autista. En: R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry (Eds.).-
Control de la Conducta Humana. México, D. F.: Ed. F. Trillas
1972, págs. 332 - 342.

AGRADECIMIENTOS:

Al personal de la Guarderfa de la Secretarfa de Recursos Hidráulicos y a la Sra. Laura -- Garfias, por su colaboración para la realización de este trabajo.

A la Srita. Judith González López y al Sr. Raúl Vargas Ocampo por su valiosa ayuda.