

61
20j



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ENTRENAMIENTO A ASISTENTES EDUCATIVAS:
USO DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACION
ESTRUCTURADA

T E S I S

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

CLAUDIA MARCELA HERNANDEZ VAZQUEZ

ASESOR DE TESIS: MTRO. ARIEL VITE SIERRA

DIRECTOR DE LA FACULTAD: MTRO. JAVIER URBINA SORIA

México, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1991



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

| | |
|----------------------------------|----|
| RESUMEN | 2 |
| INTRODUCCION | 3 |
| METODO | 12 |
| PROCEDIMIENTO | 16 |
| RESULTADOS | 20 |
| DISCUSION Y CONCLUSIONES | 30 |
| ANEXO 1 | 35 |
| ANEXO 2 | 37 |
| ANEXO 3 | 39 |
| ANEXO 4 | 43 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | 46 |

RESUMEN

El propósito del presente estudio fué desarrollar un programa de entrenamiento a asistentes educativas mediante un procedimiento de evaluación estructurada que les permitiera la promoción de una interacción activa-positiva con el niño, así como evaluar el mantenimiento de las habilidades adquiridas en actividades distintas a las entrenadas.

Los sujetos fueron cuatro asistentes educativas, cada una con su grupo de siete niños entre dos y tres años de edad, de las salas maternal uno y dos del CENDI. C.U., a las cuales se les entrenó en las habilidades de promover en el niño: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, empleando los procedimientos de instrucción, modelamiento y retroalimentación.

Se utilizó un diseño ABC con mantenimiento a través de situaciones. La fase de mantenimiento se realizó un mes después de finalizado el entrenamiento.

Los resultados señalaron que el programa aplicado, fué efectivo en provocar el cambio conductual de las asistentes educativas y, en consecuencia, en el incremento de la ejecución correcta de los niños en el post-entrenamiento con respecto a la línea base, y que el procedimiento de evaluación estructurada fué un instrumento evaluativo eficaz en las distintas fases del entrenamiento.

Asimismo, se observó que durante la fase de mantenimiento, las cuatro asistentes educativas aplicaron las habilidades adquiridas en actividades distintas a las entrenadas.

INTRODUCCION

Actualmente se ha incrementado la necesidad de la creación de instituciones de cuidado infantil, sobre todo de niños desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años de edad, como respuesta a las necesidades de las madres trabajadoras cuyos hijos requieren de un cuidado asistencial y estimulación adecuada en sus primeros años de vida, el cual, no puede proporcionarle la madre durante su jornada laboral.

Originalmente, estas instituciones denominadas "Guarderías Infantiles" se crearon como solución a los problemas antes mencionados. Sin embargo, en muchos casos su organización y funcionamiento se limitaban a las actividades de tipo asistencial (cuidados físicos, higiénicos y alimentación) y en el mejor de los casos a "entretener" a los niños no atendiendo a los aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos involucrados en el desarrollo infantil, ya que anteriormente en dichas instituciones no se aplicaban programas educativos para el desarrollo integral del niño o eran muy escasos (Melgar, 1970; Palacios, 1978).

Posteriormente, las funciones de una "Guardería" se ven ampliadas con el fin de promover las condiciones adecuadas a las características del desarrollo del niño y estimulación necesarias. Poco a poco, las autoridades responsables de las instituciones de cuidado infantil se han abocado a la tarea de buscar mejorar la calidad de los servicios que en ellas se prestan, apoyándose en un grupo multidisciplinario de profesionistas y paraprofesionales.

En el momento en que la "Guardería" se ocupa de la formación integral del desarrollo del niño aunado a los servicios asistenciales, médicos, sociales, pedagógicos y psicológicos; así como programas nutricionales y preventivos, entonces la "Guardería" se convierte en un "Centro de Desarrollo Infantil" (CENDI). Este hecho ha permitido que los CENDI cuenten con "programas de desarrollo" y con "modelos educativos y de estimulación del niño en edades tempranas. Muchos programas han sido probados y adaptados a las condiciones socioculturales de cada institución y a las características de crecimiento y desarrollo propios de la edad (Ruiz, 1976; Villalpando, Ramos y González, 1978; Alvarado y Bernette, 1979; Madrazo y Saldivar, 1979).

En general, todo CENDI tiene como finalidad principal desarrollar en el niño sus capacidades afectivo-sociales, físicas y cognoscitivas en un ambiente de relación con los demás que le permita desarrollar su autonomía y confianza para integrarse a la sociedad (Navarro et al., 1982).

Es importante aclarar que, aunque se han acrecentado los esfuerzos por parte de estas instituciones para mejorar el servicio de los CENDI, no todos cuentan con las mismas condiciones de trabajo (espacio físico, materiales didácticos, personal calificado, proporción adulto-niño, etc.) (Pérez de Alba, 1977).

Cabe mencionar que dentro de las aportaciones hechas al campo, los estudios realizados destacan el requerimiento del personal capacitado en el manejo, desarrollo y estimulación infantil (Bárceñas, 1978; Escalona, Ramírez F. y Ramírez A., 1989), el cual se encuentra más relacionado con el niño como son las puericultistas y las asistentes educativas. Especialmente, dichos estudios enfatizan la necesidad de entrenar a quien está en contacto más directo con el niño, permanezca mayor tiempo con él y es la responsable directa de su custodia, es la asistente educativa. La bibliografía revisada reporta modelos de entrenamiento dirigidos al personal no profesional (asistente educativa) en el área de estimulación temprana del desarrollo infantil (Ruíz, 1976; García y López, 1977; Alvarado y Bernette, 1979; González y González, 1980; Barranco y González, 1988).

Es fundamental resaltar la importancia de los primeros seis años de vida del individuo por su carácter formativo, siendo cruciales en el desarrollo ulterior del mismo. Por tanto, se ha acrecentado el interés de las autoridades, profesionistas y personal de apoyo de los CENDI por mejorar la calidad de los servicios y el funcionamiento de estas instituciones.

Estos hechos coinciden con el planteamiento de diversos teóricos del comportamiento y desarrollo infantil, para quienes las experiencias tempranas durante dicho intervalo de vida resultan de esencial importancia en el desempeño futuro de la vida adulta (Freud, 1985; Gesell, 1977; Erikson, 1966; Piaget, 1967; Spitz, 1969; Bijou y Baer, 1975; Bijou, 1976; Conger, Kagan y Mussen, 1978; Hurlock, 1979).

Por su parte, the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (1979) marca la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo infantil ya que se ha hecho pertinente considerar la incidencia de factores de "alto riesgo", las cuales se han conceptualizado como aquellas condiciones del entorno físico y social del infante que ponen en peligro su desarrollo integral (Hernández, Barranco y González, 1989; Matas, De Mulvey, Paone, De Frías y Tapia, 1988). La UNICEF sugiere la necesidad de organizar acciones para la atención del niño, planteando que dichos factores afectan a una población significativamente considerable, sobre todo en los países en vías de desarrollo con escasos recursos para los programas educativos.

Diversas investigaciones han identificado la existencia de factores de alto riesgo en el desarrollo del niño (Garber y Heber, 1977; Ososky y Connors, 1979; Ramey y Trohanis, 1982), llegando a la conclusión de que cuando la estimulación no es brindada de manera óptima por parte de los adultos encargados del

cuidado infantil (en este caso las asistentes educativas) aumenta la probabilidad de perjudicar el desarrollo intelectual y emocional del niño.

Loreto (1986) y Escalona et al. (1989) afirman que uno de esos factores es el tipo de interacción entre el niño y el adulto encargado de su cuidado, sobre la cual se basa un desarrollo psicológico sano durante sus primeros años de vida. Asimismo, analizan diversos factores que influyen en las prácticas de crianza del adulto hacia el niño.

Por su parte, Radke-Yarrow y Kuczynski (1983) analizaron la influencia del ambiente en las interacciones adulto-niño. En gran medida, dicho ambiente está conformado de las prácticas de crianza que el adulto realiza, las cuales están en función de:

- 1) La dotación de cuidado físico y protección física y psicológica al niño: consiste en que el adulto observe, cuide y satisfaga las necesidades básicas del niño que tiene a su cargo tales como: nutrición, higiene, estados emocionales, estimulación, etc. y le proporcione protección psicológica contra: emociones negativas por parte del adulto, agresión, experiencias sexuales, etc.
- 2) La regulación, control y motivación de la conducta del niño: son las diversas técnicas que utiliza el adulto para controlar la disciplina y motivación de la conducta del niño, mediante la enseñanza de reglas y conceptos morales.
- 3) Proporcionarle enseñanza, conocimientos y habilidades: las cuales son función del adulto tales como: enseñar al niño habilidades motoras, lenguaje, estrategias de resolución de problemas y de autocontrol, conocimientos de los ambientes físico y social, valores morales y la concepción de sí mismo y de otros.
- 4) Brindarle un ambiente afectivo: el afecto es un factor importante dentro de las prácticas de crianza ya que representa un comportamiento esencial de la interacción adulto-niño como regulador de la conducta del niño, medio de comunicación y factor determinante en el desarrollo afectivo del niño.

Por otro lado, la clasificación de los niños por estratos de edad, con base en los criterios del CENDI (UNAM, 1981) es la siguiente: lactantes (desde los cuarenta y cinco días hasta un año seis meses de edad) y maternas (desde un año siete meses hasta los tres años once meses de edad).

Las funciones de la asistente educativa dentro del CENDI, están encaminadas al cuidado y estimulación del niño y se pueden clasificar en dos tipos: atención asistencial dirigida principalmente a "lactantes" y actividades de estimulación de repertorios de desarrollo dirigidas principalmente a

"maternales": de acuerdo a las necesidades y edad de cada niño (Mijares et al., 1982).

Durante la etapa lactante, por lo general, predominan las funciones de atención asistencial del niño por parte de la asistente educativa, tales como: alimentación, cambio de pañales, cambio de postura del niño, aseo corporal, etc.; ya que en este periodo el infante es una criatura indefensa y sin un cuidado consistente, afectaría considerablemente la satisfacción de sus necesidades básicas (Bijou y Baer, 1975) y en consecuencia su óptimo crecimiento.

No obstante, desde las etapas iniciales de su desarrollo, es fundamental que el adulto encargado de su custodia, le proporcione también estimulación psicomotora, cognoscitiva y afectivo-social, ya que el lactante es más dependiente del medio y de las personas que le rodean.

Se ha comprobado que desde tal etapa, la estructura biológica del niño interactúa con el medio circundante (Mussen, 1965).

Durante la etapa maternal, dicha interacción se incrementa considerablemente y, por lo tanto, la función del niño es más eficiente (Bijou y Baer, 1975).

En esta etapa, aparecen relevantes características del desarrollo infantil, tales como: adquisición y desarrollo del lenguaje, génesis del pensamiento, incremento de la socialización, aparición de la autovaloración e incorporación de los valores morales (Piaget, 1967); autonomía, confianza en sí mismo y competencia (Erikson, 1966); desarrollo de la personalidad mediante la identificación de las figuras significativas, desarrollo psicosexual anal (S. Freud, 1973); creciente control del cuerpo que facilita el desarrollo de diversas habilidades físicas y psicomotoras (Gesell, 1977) y la influencia del ambiente principalmente en la imitación y modelamiento de conductas (Bandura, D. Ross y S. Ross, 1961; Bijou, 1976).

En este periodo también es importante que en las asistentes educativas predomine la realización de las funciones de crianza antes mencionadas, a través de la promoción de repertorios de desarrollo (cognoscitivos, psicomotores, conductuales, afectivo-sociales, etc.) en el niño. Es fundamental que dentro de tales repertorios la asistente educativa realice, entre otras igualmente importantes, actividades dirigidas a fomentar en el niño conductas como: verbalizar, imitar, nombrar y discriminar objetos, etc., mediante la estimulación de movimientos y el seguimiento de instrucciones.

Algunos autores afirman que los programas de estimulación temprana podrían incrementar su efectividad si se modifica oportunamente la manera en que el adulto se relaciona con el niño (Ramey, Farran y Campbell, 1979).

Esto hará que el infante sea cada vez más independiente del medio, brindándole mayor oportunidad y disponibilidad de factores que le permitan desarrollar repertorios conductuales propios de la etapa maternal, ya que se ha considerado que la calidad de interacción adulto-niño y los procedimientos empleados para promover dichas conductas, influirán de manera relevante sobre las relaciones que el niño establezca con los demás (Osofsky, 1976); su competencia y capacidad para la adquisición de habilidades complejas (Penman, Meares y Milgrom-Friedman, 1981) y su rendimiento escolar (Bates, Olson, Pettit y Baley, 1982).

Por otra parte, al retomar los esfuerzos realizados para mejorar la calidad de los servicios de un CENDI, encaminados a promover el mejoramiento del desarrollo de los repertorios antes mencionados, parece ser que los programas propuestos para optimizar la atención y estimulación que las asistentes educativas de los CENDI proporcionan a los niños, no han tenido una continuidad de aplicación (Huitrón, 1981), lo cual se sigue reflejando en la interacción adulto-niño.

Esto se comprueba en el estudio de Hernández et al. (1989) al explorar la calidad de interacción entre el niño y los adultos encargados de su custodia, en diversos CENDI del Distrito Federal, quienes encontraron que se presentaban tan sólo en un 2% las conductas de estimulación (comportamiento verbal, inducción de conductas de imitación, uso de estrategias de enseñanza y motivación, manifestación de afecto y contacto físico) y un 20% las conductas de interacción negativa con el niño (contactos físicos o verbales amenazantes, autoritarios o coercitivos, manipulaciones bruscas y empujones). Este estudio sugiere proporcionar entrenamiento dirigido a las asistentes educativas pertenecientes a los CENDI para promover una adecuada interacción con el niño.

Atendiendo a lo anterior, una aproximación que ha mostrado ser eficaz para evaluar la interacción entre el adulto y el niño, es el uso del denominado "procedimiento de evaluación estructurada" (Haynes, 1978), el cual sugiere una estructura en las interacciones adulto-niño. En esta aproximación, la estructura es impuesta en la relación adulto-niño a través de la utilización de claves específicas (instrucciones, señales, materiales o actividades asignadas) que favorezcan la ocurrencia de conductas de interés. Dicha estructura impone un sistema de registro al seleccionar un número limitado de conductas pertinentes y un marco de referencia sistemático para registrar la ocurrencia de tales conductas.

Por lo consiguiente, para un programa de entrenamiento aplicado, parece pertinente la instrumentación de un procedimiento de evaluación estructurada por ofrecer las siguientes ventajas:

- 1) La estructura promueve ocurrencias de interacción adulto-niño de interés clínico y/o educativo dentro de un tiempo más eficiente y puede ser observado de manera natural.

- 2) La estructura permite anticipar las respuestas específicas de la interacción adulto-niño permitiendo obtener la máxima información en cuanto a conductas y variables ambientales relevantes.
- 3) El sistema de registro podría ser usado para los autoregistros de los adultos, ya sea como un ejercicio de entrenamiento o como medio de obtención de datos suplementarios en ambientes adicionales.

Con este tipo de evaluación, se han obtenido exitosos resultados en el área de entrenamiento de la interacción adulto-niño. Hanf (1968) estandarizó un sistema de evaluación que ha sido modificado y usado extensivamente en la investigación aplicada por Forehand et al. (1974, 1977, 1981), el cual ejemplifica la aproximación de la evaluación estructurada. En este sistema, las conductas del adulto y del niño son registradas en dos contextos estructurados: una situación de juego libre (el juego del niño) cuyo código de observación (Forehand y McMahon, 1981) registra siete respuestas de los adultos y tres respuestas de los niños en cada intervalo de cinco a diez minutos de la situación estructurada.

Por su parte, Eyberg y Robinson (1981) también desarrollaron un sistema de evaluación basado en el modelo de Hanf. Un total de veinticuatro conductas del adulto y del niño son codificados durante un intervalo de tres a cinco minutos de la situación estandarizada.

Este tipo de procedimiento ha sido ampliado en el área de entrenamiento a padres. En 1984, Budd y Fabry diseñaron un sistema de observación estructurada y lo instrumentaron dentro de un programa de entrenamiento a padres. Este sistema consiste en cinco breves actividades estructuradas (proporcionar y seguir instrucciones, atención diferencial, uso de economía de fichas, enseñanza de nuevas habilidades y el uso de tiempo fuera) cada una de ellas orientadas a establecer técnicas de manejo del niño con problemas comunes de comportamiento.

Cada sistema de evaluación estructurada promueve la naturaleza de las actividades adulto-niño utilizando procedimientos de registro cada vez más estructurados.

En conclusión, estos estudios señalan que la finalidad del procedimiento de evaluación estructurada es la utilización de actividades estructuradas que permitan al adulto manejar una serie de técnicas para establecer una adecuada interacción con el niño a fin de promover en él, repertorios conductuales acordes con su nivel de desarrollo o la modificación de conductas inapropiadas. Principalmente, con niños en edad preescolar y de educación inicial, cuyo nivel cognoscitivo funciona entre los dos y los cinco años de edad. Los autores reportan cambios positivos tanto en la conducta del adulto como del niño.

Por lo tanto, un procedimiento que indica poseer maneras

idóneas de valorar la interacción adulto-niño es el procedimiento de evaluación estructurada, el cual sugiere ser un eficaz instrumento evaluativo y de intervención en el entrenamiento de paraprofesionales y no profesionales, en este caso de las asistentes educativas.

Por otra parte, diversos procedimientos instruccionales han sido utilizados para este tipo de programas: automonitoreo, dramatizaciones, modelamiento, instrucciones verbales y escritas, guiones, lecturas, audiovisuales, videos, reforzamiento, practica de la ejecución y retroalimentación (Williams, 1991).

Se ha observado que, de los procedimientos de enseñanza comunmente empleados para el entrenamiento del personal no profesional, destaca el procedimiento de retroalimentación (Alvarado y Bernatche, 1979; Panyan, Boozer y Morris, 1970; Parsonson, A. Baer y D. Baer, 1974), el cual maximiza su efectividad cuando es utilizada en combinación con otros procedimientos (Coles y Blunden, 1980; Cossairt, Hall y Hopkins, 1973; Brown, Willis y Reid, 1981).

Considerando que, con la finalidad de mejorar los servicios de las instituciones de cuidado infantil para optimizar la atención y estimulación que le es proporcionada al niño, surgen los CENDI, los cuales cuentan con programas de desarrollo infantil llevados a cabo mediante modelos educativos y de estimulación cada vez más elaborados.

Si realmente se busca mejorar dichos servicios, una importante consideración es la necesidad de entrenar al personal más relacionado con el niño y se encarga de su custodia (las asistentes educativas), por lo cual es pertinente continuar elaborando programas de entrenamiento dirigidos a asistentes educativas en el manejo, desarrollo y estimulación del niño.

Recordemos que si la estimulación que ella brinda al niño en el CENDI no es la óptima y si no existen las condiciones fundamentales que propicien un adecuado desarrollo del niño, se incrementa la posibilidad de perjudicar su desarrollo intelectual y emocional, lo que significa la presencia de factores de alto riesgo.

Uno de tales factores es el tipo de interacción entre el niño y el adulto más directamente relacionado con él, ya que sobre ésta se basa el buen desarrollo psicológico del individuo debido al carácter formativo de sus primeros seis años de vida.

En gran medida, la interacción asistente educativa-niño se ve influenciada por las prácticas de crianza comunmente prevalentes o en la experiencia misma de cada asistente educativa, considerando que la finalidad de éstas debiera ser: proporcionar cuidado y protección física y psicológica; regular, controlar y motivar la conducta del niño; la enseñanza de conocimientos y habilidades y brindar un ambiente afectivo (Radke-Yarrow y Kuczynsky, 1983).

Desafortunadamente, la interacción asistente educativa-niño no siempre es la óptima, como lo reportan los estudios anteriormente mencionados los cuales enfatizan sugerencias de entrenamiento de las asistentes educativas (Ruíz, 1976; García y López, 1977; Alvarado y Bernette, 1979; González y González, 1980; Barranco y González, 1988).

Tomando en cuenta los dos aspectos fundamentales de la función de la asistente educativa (el cuidado asistencial y la estimulación de repertorios de desarrollo del niño), es importante puntualizar que dicha estimulación aumenta notablemente su efectividad cuando existe una adecuada interacción adulto-niño, ofreciéndole a éste mayor oportunidad y disponibilidad para desarrollar repertorios propios de su edad, influyendo considerablemente en el desenvolvimiento futuro del infante.

Cabe enfatizar, que la base de una adecuada estimulación del niño, es una efectiva interacción asistente educativa-niño. Es bien conocido que si se cuenta con excelentes materiales educativos, con programas pedagógicos muy bien elaborados, condiciones favorables y con un ambiente bastante adecuado, contribuyen a la efectividad de la estimulación proporcionada al niño; sin embargo, una de las bases fundamentales del éxito de todo este conjunto de consideraciones, es la calidad de la interacción entre la asistente y el niño. Una interacción específicamente observada y evaluada.

Por otro lado, los estudios revisados acerca del entrenamiento de la interacción adulto-niño, reportan exitosos resultados cuando utilizan un Procedimiento de Evaluación Estructurada ya que estructura esa interacción permitiendo detectar aquellos componentes conductuales del adulto que no permitan optimizar esa interacción.

Es importante recalcar que la finalidad principal del Procedimiento de Evaluación Estructurada, es utilizar actividades estructuradas que posibilite al adulto manejar una serie de técnicas para establecer esa adecuada interacción entre el niño y el adulto (en este caso la asistente educativa) previniendo por un lado, factores de alto riesgo, y por otro, promoviendo repertorios conductuales acordes con su edad, principalmente en las etapas iniciales de su desarrollo.

De este modo, un Procedimiento de Evaluación Estructurada permite observar, evaluar y entrenar al personal no profesional de las instituciones de cuidado infantil, mediante una efectiva combinación de procedimientos instruccionales.

Con base en lo anterior, el objetivo del presente estudio fué desarrollar, instrumentar y evaluar un programa de entrenamiento dirigido a las asistentes educativas, mediante el procedimiento de evaluación estructurada, promoviendo una interacción activa-positiva con el niño, permitiéndole emitir

aquellos componentes conductuales que favorezcan en el niño conductas propias de su edad como son: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, los cuales representan algunos repertorios de desarrollo básicos del niño maternal.

METODO

SUJETOS

En el presente estudio participaron cuatro asistentes educativas, dos de la sala maternal 1 y dos de la sala maternal 2, así como los siete niños que tienen a su cargo cada una de ellas en el CENDI, C.U. de la UNAM. Las edades de los niños fluctuaban entre dos y tres años de edad. La selección de las asistentes educativas se realizó con base en los siguientes criterios: 1) colaboración voluntaria y 2) asistencia regular al centro de trabajo.

ESCENARIO

El presente estudio se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil, C.U. de la UNAM, en las salas de maternal 1 y 2. Cada una de estas con una adecuada iluminación y ventilación, con sillas y mesas de trabajo para los niños en la parte posterior de las salas, en la parte trasera se encuentra un espacio de aproximadamente 7m X 7m para la realización de las actividades pedagógicas que no requieren mesas de trabajo. También cada sala cuenta con un espejo y con un mueble de guarda.

MATERIALES

Los materiales que se utilizaron fueron los siguientes: lápices con goma, formatos de registro (ver anexo 1), dos cronómetros y los materiales que se utilizaron de acuerdo a cada actividad específica (v.g. cubos, juguetes, dibujos, etc.).

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE: el entrenamiento de las asistentes educativas que se llevó a cabo mediante el Procedimiento de Evaluación Estructurada, el cual estuvo compuesto por actividades estructuradas que favorecieron en la asistente educativa la emisión de conductas específicas que promovieron los repertorios de: seguir instrucciones, discriminar objetos y establecer comunicación verbal mediante la utilización de frases de dos palabras o más, por parte de los niños. Antes del entrenamiento, se dió una plática introductoria dirigida a las asistentes educativas, la cual consistió en explicarles que el propósito del estudio era ayudarlas a mejorar su relación con los niños y la estimulación que las mismas les brindan.

Los procedimientos de entrenamiento de la asistente educativa en el presente estudio fueron los siguientes:

- a) **Instrucción:** consistió en proporcionar instrucciones a la asistente educativa que indicaran las acciones que debía realizar para promover las conductas de interés en el niño, haciendo énfasis en que su interacción con el niño debía ser amable e implicara contacto físico.
- b) **Modelamiento:** consistió en presentar un modelo que sirvió como ejemplo de la ejecución de la conducta especificada, en la actividad correspondiente, con el fin de que la asistente educativa imitara la conducta del modelo.
- c) **Retroalimentación:** consistió en revisar las anotaciones acerca de las conductas ejecutadas por la asistente educativa, en la actividad realizada antes y después de cada sesión describiendo, mediante explicaciones y/o modelamiento, las conductas ejecutadas ejemplificando los principales errores cometidos y sus logros cuando la ejecución era correcta.

VARIABLE DEPENDIENTE: comprendió los componentes conductuales que integraron las actividades estructuradas de la asistente educativa (ver anexo 2), que para fines del presente estudio fueron las siguientes:

- a) **Seguimiento de instrucciones,** en el cual se entrenó a la asistente educativa para que realizara las siguientes conductas: preparar el ambiente de aprendizaje, obtener la atención del niño, proporcionar instrucciones claras, esperar 10 segundos, repetir la instrucción, esperar 10 segundos, proporcionar ayuda física en los diez segundos siguientes y elogiar la respuesta correcta del niño; con el propósito de promover que el niño siguiera una secuencia de dos o más instrucciones representativas de las actividades diarias en el CENDI, las cuales involucraron conductas pertenecientes a su repertorio.
- b) **Discriminación de objetos,** en el cual se entrenó a la asistente educativa para que llevara a cabo las siguientes conductas: obtener la atención del niño, proporcionar instrucciones claras, esperar 10 segundos, proporcionar ayuda física en los 20 segundos siguientes y elogiar la respuesta correcta del niño; con la finalidad de promover que el niño discriminara dibujos u objetos de uso cotidiano (v.g. señalar la pelota grande, elegir el material de plástico, etc.).
- c) **Comunicación verbal,** en el cual se entrenó a la asistente educativa para que ejecutara las siguientes conductas: obtener la atención del niño, proporcionar instrucciones claras, esperar 10 segundos, modelar, esperar 10 segundos, proporcionar ayuda verbal en los 10 segundos siguientes y elogiar la respuesta correcta del niño; con el fin de promover que el niño estableciera una comunicación

verbal utilizando frases de dos palabras como mínimo.

DEFINICION DE RESPUESTAS

Las definiciones operacionales de los componentes conductuales de la asistente educativa, así como las categorías conductuales del niño se encuentran en el anexo 3.

PARAMETROS DE EVALUACION

Los parámetros de evaluación fueron los siguientes:

Efectividad: fué el porcentaje de componentes conductuales adquiridos por la asistente educativa, el cual se obtuvo dividiendo el número de conductas específicas ejecutadas correctamente por la asistente educativa entre el número total de conductas que conformaron cada actividad estructurada.

Rapidez de adquisición: estuvo determinado por el tiempo en horas y minutos que requirió la asistente educativa para obtener el criterio de éxito de los componentes conductuales, dicho criterio consistió en obtener un 100% de respuestas correctas durante tres ensayos consecutivos. En cada sesión, se registró la duración del ensayo y al término del entrenamiento se realizó el conteo del tiempo invertido en la obtención del criterio de éxito por parte de la asistente educativa.

Duración de los efectos: estuvo determinado por el mantenimiento de los componentes conductuales entrenados en las asistentes educativas a través del tiempo (un mes), el cual fué evaluado mediante las listas de cotejo (formatos de registro) que se utilizaron tanto en las evaluaciones iniciales como en el entrenamiento y el postentrenamiento.

Costo: estuvo determinado por la inversión en horas-hombre que se requirió para el entrenamiento de las asistentes educativas. Este parámetro se relacionó directamente con el parámetro de rapidez de adquisición: es decir, a mayores horas de trabajo invertidas en el entrenamiento, mayor era el costo.

SISTEMA DE REGISTRO

Para registrar las conductas que llevó a cabo la asistente educativa en las actividades estructuradas, se utilizaron unas listas de cotejo (ver anexo 1) que contenían los componentes conductuales de cada actividad en cuestión, a fin de realizar un registro por ensayos estructurados de la ejecución de la asistente educativa, donde se anotó lo siguiente:

- lo realiza correctamente (cumple con la definición operacional)

- lo realiza incorrectamente (cumple parcialmente con la definición operacional)
- no lo realiza (no cumple con la definición operacional)

asimismo, se registró la duración de cada sesión de entrenamiento anotando la hora inicial y la hora final de cada ensayo.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad se obtuvo del grado de acuerdo de los registros de las observaciones de las respuestas de los cuatro sujetos entre uno de los observadores y el entrenador, la cual se calculó en el 75% de las sesiones del entrenamiento. El porcentaje de confiabilidad se calculó mediante la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$$

Una vez calculada la confiabilidad se tabularon los resultados obtenidos.

DISENO

Para evaluar los resultados del presente estudio, se utilizó un diseño ABC con generalización a través de situaciones (con tareas específicas distintas a las entrenadas) (Hersen y Barlow, 1988), donde A significa línea base, B tratamiento y C mantenimiento; ya que dicho diseño demostró que el efecto del cambio en la conducta estuvo asociado con la introducción del tratamiento experimental. Asimismo, se consideró el más idóneo dado que se requirió evaluar los resultados de un procedimiento de modificación conductual en un grupo de individuos, sin volver a la condición de línea base, para lo cual, se administró el reforzamiento en las mismas proporciones que en la fase experimental pero de manera no contingente.

PROCEDIMIENTO

Antes de iniciar la aplicación del modelo de evaluación estructurada en el presente estudio, se llevó a cabo un entrenamiento dirigido a dos puericultistas que tenían a su cargo las salas de maternal 1 y 2 respectivamente, el cual tuvo como objetivo la participación de las puericultistas en: a) la planeación de las tareas que la asistente educativa pidió al niño que realizara y b) su colaboración como observadores. Dicho entrenamiento consistió en: hacer explícita la importancia de estimular y establecer una relación positiva con el niño, explicar el procedimiento de evaluación estructurada, planeación de las tareas grupales enmarcadas dentro del sistema dirigido a los niños y entrenamiento en los códigos observacionales contemplados en las actividades. Concretamente, los pasos fueron los siguientes:

1. Proporcionar un documento que contenía la siguiente información:
 - a) Los factores de alto riesgo en instituciones de cuidado infantil.
 - b) El procedimiento de evaluación estructurada como alternativa para el entrenamiento de personal paraprofesional.
 - c) Uso del sistema de observación estructurada en el entrenamiento de asistentes educativas.
2. Exposición oral del procedimiento de evaluación estructurada por parte del entrenador (qué es, en qué consiste y cuáles son sus aplicaciones).
3. Discusión entre puericultistas y entrenador acerca del procedimiento de evaluación estructurada, planteando dudas y conclusiones.
4. Aplicar un ejercicio de evaluación del sistema de observación estructurada que comprendió lo siguiente:
 - a) Planeación de las tareas específicas grupales de las actividades enmarcadas dentro del sistema, las cuales involucraron las conductas de interés de los niños.
5. Procedimiento de entrenamiento de observadores que consistió de lo siguiente:
 - a) Leer un código de observación que contenía las definiciones operacionales de las conductas a observar.
 - b) Discutir las definiciones y las reglas de registro.

- c) Tomar un examen de correlación de columnas sobre el código de observación.
- d) Practicar los registros en las salas de maternales con población distinta a la del estudio.
- e) Suspender el entrenamiento cuando se obtuvo más del 80% de confiabilidad en tres ocasiones consecutivas.

Posteriormente, y previo al programa de entrenamiento, el entrenador expuso una plática dirigida a las asistentes educativas sobre el propósito del entrenamiento, así como información acerca de la importancia de promover en el niño repertorios de desarrollo acordes con su edad, mediante el establecimiento de una interacción positiva con el niño.

El entrenamiento de las asistentes educativas estuvo a cargo de un pasante de Licenciatura en Psicología quien lo llevó a cabo en las siguientes fases :

Fase de línea base.

Esta fase se llevó a cabo durante tres sesiones en las cuales se tomaron los registros de la ejecución de cada una de las asistentes educativas en las actividades seleccionadas, las cuales forman parte de las actividades pedagógicas de cada una de las salas. La asistente educativa se encontraba con su grupo de siete niños y se le proporcionaba solamente la instrucción de la actividad en cuestión, verbalizando lo siguiente:

(nombre de la asistente)

correspondiente a (seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal)". Al término de cada sesión no se aplicaba ninguna técnica de entrenamiento ni se realizaban comentarios acerca de la ejecución de la asistente educativa.

Fase de entrenamiento.

Se llevó a cabo una sesión diaria de entrenamiento con las actividades seleccionadas, previamente diseñadas por las puericultistas y el entrenador, la cual finalizaba hasta que se alcanzaba el criterio requerido en las actividades, o bien, hasta que se cubría el tiempo estipulado por la institución para el entrenamiento (aproximadamente quince minutos por actividad).

La secuencia de entrenamiento fué la siguiente: la sesión de entrenamiento se iniciaba proporcionando retroalimentación a la asistente educativa acerca de su ejecución en la sesión anterior, la cual se encontraba con su grupo de niños. Posteriormente se le proporcionaba la instrucción de la actividad en cuestión, verbalizando lo siguiente:

Realice la actividad correspondiente a (nombre de la asistente) (seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal)". Al terminar cada sesión, se revisaron las anotaciones correspondientes a las actividades ejecutadas por la asistente educativa y se le proporcionó retroalimentación (v.g. "la mayoría de las conductas estuvieron bien, pero Ud. podría mejorar algunos de ellos, haciéndolo así...", "Ud. lo está haciendo muy bien", "felicidades", etc.) y en caso necesario, se le indicó y/o modeló la conducta en cuestión.

Para el entrenamiento de las conductas específicas de las actividades estructuradas se aplicaron las siguientes técnicas de entrenamiento:

- a) Instrucción, en el cual se le proporcionaron instrucciones a la asistente educativa para indicarle las acciones que debía realizar para promover los repertorios conductuales del niño.
- b) Modelamiento, en el cual se presentó un modelo que sirvió de ejemplo de la ejecución de la conducta específica con el fin de que la asistente educativa imitara dicha conducta.
- c) Retroalimentación, en el cual se revisaron las anotaciones de las conductas realizadas por la asistente educativa antes y después de cada sesión ejemplificando, mediante explicaciones y/o modelamiento, las conductas ejecutadas ya fuesen correctas o incorrectas.

Cuando la asistente educativa realizaba una correcta ejecución, se le proporcionaba reforzamiento social el cual consistió en elogiar su respuesta por parte del entrenador.

El desvanecimiento de las técnicas de entrenamiento utilizadas se realizó en el siguiente orden: modelamiento, retroalimentación y al final instrucción.

El criterio de éxito de los componentes conductuales se cumplió cuando la asistente ejecutó correctamente por sí misma, todos los componentes conductuales de las actividades correspondientes solamente con la instrucción durante tres ensayos consecutivos. De este modo se dió por terminado el entrenamiento.

Fase de mantenimiento.

Esta fase se llevó a cabo con tareas distintas a las entrenadas, una vez que cada asistente educativa obtuvo el criterio de éxito establecido. Al término del entrenamiento, se dejó pasar un mes y se evaluaron los componentes conductuales de

las actividades estructuradas durante cinco sesiones más por cada asistente educativa.

Al finalizar el estudio se aplicó a las asistentes educativas un cuestionario de satisfacción (ver anexo 4) con la finalidad de conocer la opinión de cada asistente educativa acerca del programa de entrenamiento aplicado.

RESULTADOS

Para efectos de la descripción de los resultados obtenidos en el presente trabajo, se consideró pertinente presentarlos en el siguiente orden: en primer lugar, se describen los datos individuales correspondientes a la ejecución de las cuatro asistentes educativas en las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento; en segundo término, los datos referentes a la ejecución grupal de los niños de cada asistente educativa en las fases de línea base y mantenimiento; en tercer lugar, se presentan los componentes conductuales de las habilidades entrenadas, en las asistentes educativas, que se observaron con menor frecuencia durante la línea base y su efecto en el mantenimiento; en cuarto lugar, los procedimientos de enseñanza empleados y en último lugar los datos del cuestionario de satisfacción aplicado.

La figura 1 muestra los datos correspondientes a la asistente educativa 1, durante las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento de las habilidades de promover en el niño: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal. Como se aprecia, durante las tres sesiones de línea base se presentó un porcentaje promedio de ejecución de 43%, el cual a través de nueve sesiones de entrenamiento logró el criterio establecido de 100% en tres ensayos consecutivos, y durante la fase de mantenimiento realizada en cinco sesiones, un mes después de finalizado el entrenamiento, el porcentaje de ejecución observado fué de 94%.

La figura 2 presenta los datos referentes a la asistente educativa 2 durante las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento. Como se observa, en la fase de línea base presentó un porcentaje promedio de ejecución de 39%, la fase de tratamiento requirió diez sesiones para alcanzar el criterio establecido de 100% y en el mantenimiento se observó un porcentaje promedio de ejecución de 88%.

La figura 3 muestra los datos correspondientes a la asistente educativa 3 en las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento. Como se muestra, durante la línea base presentó un porcentaje promedio de ejecución de 30%, la fase de entrenamiento requirió de catorce sesiones para obtener el criterio establecido de 100% y durante el mantenimiento presentó un porcentaje promedio de ejecución de 91%.

La figura 4 presenta los datos referentes a la asistente educativa 4 en las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento. Como se señala, durante la línea base presentó un porcentaje promedio de ejecución de 27%, la fase de tratamiento requirió de ocho sesiones para alcanzar el criterio establecido de 100% y en la fase de mantenimiento presentó un promedio de ejecución de 90%.

Por su parte, la figura 5 muestra los datos correspondientes

a la ejecución grupal de los niños de cada asistente educativa en las fases de línea base y mantenimiento. Como se observa, los porcentajes promedio de respuestas de los niños durante la línea base fueron los siguientes: el grupo de la asistente educativa 1 presentó un 62%, el de la asistente educativa 2 presentó un 57%, el de la asistente educativa 3 un 42% y el de la asistente educativa 4 un 30%. Durante la fase de mantenimiento los porcentajes promedio de respuestas de los niños fueron los siguientes: 89%, 79%, 78% y 71% respectivamente.

Por otro lado, la tabla 1 muestra los datos referentes a los componentes conductuales de las cuatro asistentes educativas en las tres habilidades entrenadas, los cuales se presentaron con menor frecuencia en la fase de línea base, así como su efecto durante el mantenimiento.

Como se observa, los componentes conductuales de elogiar la respuesta correcta del niño y proporcionar ayuda verbal en los diez segundos siguientes, presentaron un promedio de ejecución de 0% durante la línea base y en la fase de generalización una ejecución de 58% de elogiar la respuesta correcta del niño y un porcentaje de 50% de proporcionar ayuda verbal en los diez segundos siguientes.

Asimismo, el componente conductual de proporcionar ayuda física en los diez segundos siguientes, presentó un promedio de 33% en la fase de línea base y un porcentaje de 38% durante el mantenimiento.

Por otra parte, la tabla 2 presenta el porcentaje promedio de los procedimientos de enseñanza empleados durante la fase de entrenamiento. Como se muestra, el procedimiento de retroalimentación se utilizó un 48%, un 37% el de instrucción y un 15% el procedimiento de modelamiento.

Respecto a los datos obtenidos del cuestionario de satisfacción aplicado a las cuatro asistentes educativas, los resultados son los siguientes: el 75% considera muy útiles las conductas entrenadas y un 25% las considera útiles. El 50% opina que las anteriores tienen mucha relación con las actividades pedagógicas y un 25% considera que la relación es poca; un 50% las encuentra fácilmente aplicables y las realiza durante su desempeño laboral, y un 50% las considera aplicables y las realiza a veces durante el desempeño de su trabajo.

Asimismo, el 75% opina que las conductas entrenadas fueron a veces complicadas y el 25% opina que nunca lo fueron; un 75% considera que las explicaciones acerca de su ejecución fueron claras y un 25% las considera regulares.

En cuanto a la duración de cada sesión de entrenamiento, el 50% opina que fué adecuado y el 50% opina que fué regular.

Por lo que respecta al tiempo otorgado para el entrenamiento, el 75% considera que fué suficiente y el 25% que

no lo fué.

Por otro lado, el 75% considera necesario que sean entrenadas otro tipo de conductas y un 25% muestra una posición neutral.

Respecto a lo anterior, las asistentes educativas consideran que los tipos de capacitación prioritarios, a fin de mejorar su desempeño laboral, son los siguientes por orden de importancia: manejo de conductas inadecuadas, modelos de interacción entre el adulto y el niño, estimulación temprana del desarrollo, manejo de actividades y materiales educativos y características de desarrollo infantil.

En lo referente a los componentes conductuales entrenados, las cinco conductas que las asistentes educativas consideraron presentaron mayor dificultad, para ser adquiridas en la fase de intervención, son las siguientes: esperar diez segundos, obtener la atención del niño, elogiar la respuesta correcta del niño, repetir la instrucción y modelar.

Por último, el porcentaje promedio que las asistentes educativas consideran mejor estimulan el desarrollo del niño entre dos y tres años de edad, se presenta de la siguiente manera: un 50% opina que el repertorio de comunicación verbal es prioritario a los otros dos, mientras que un 25% lo considera en segundo y tercer término respectivamente.

En cuanto al de discriminación de objetos, un 25% lo señala prioritario a los demás, un 25% opina que se encuentra en segundo lugar y el 50% lo considera en tercera instancia.

Referente al repertorio de seguimiento de instrucciones, un 25% opina que está en primer lugar, un 50% considera que en segundo lugar y un 25% opina que en tercer lugar.

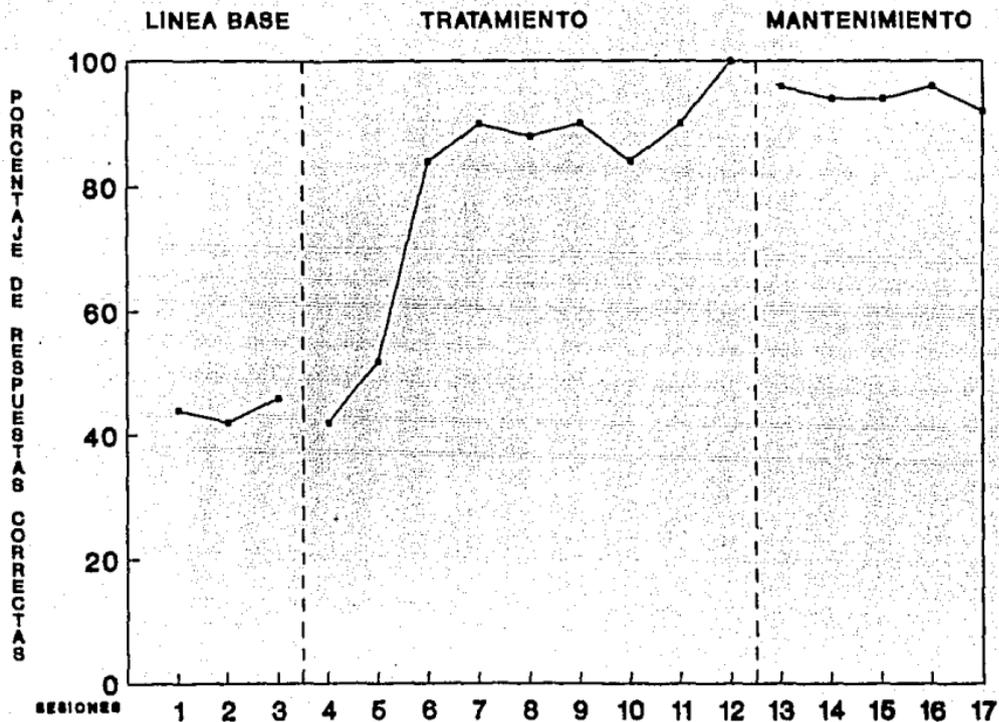


FIGURA 1.- Promedio de respuestas correctas de la asistente educativa 1 en la habilidad de promover en el niño: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, durante las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento.

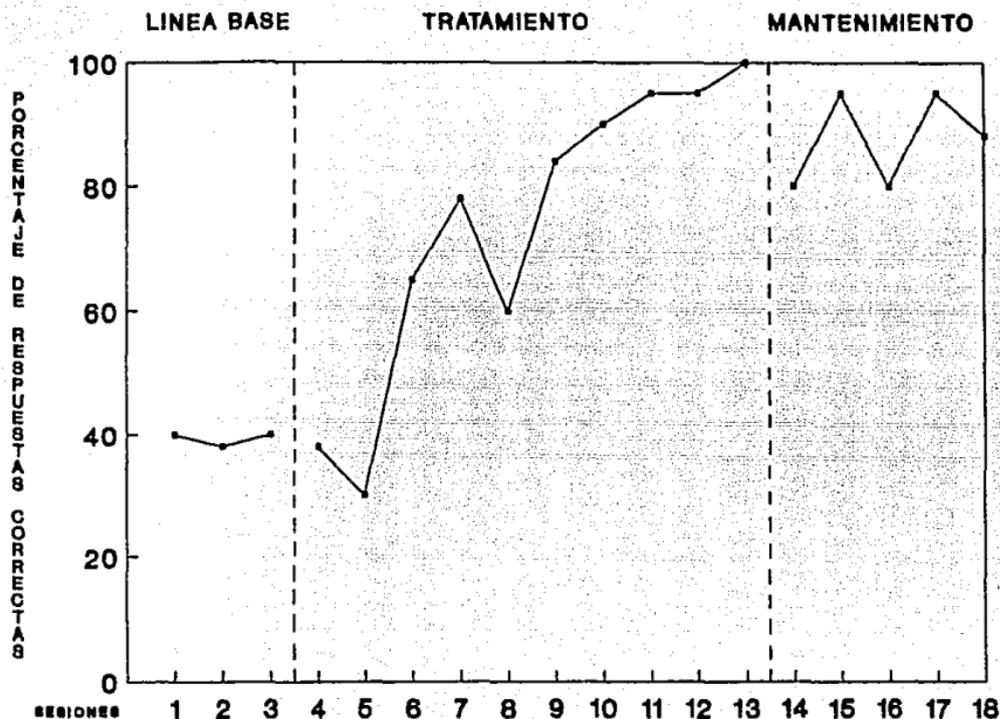


FIGURA 2. Promedio de respuestas correctas de la asistente educativa 2 en la habilidad de promover en el niño: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, durante las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento.

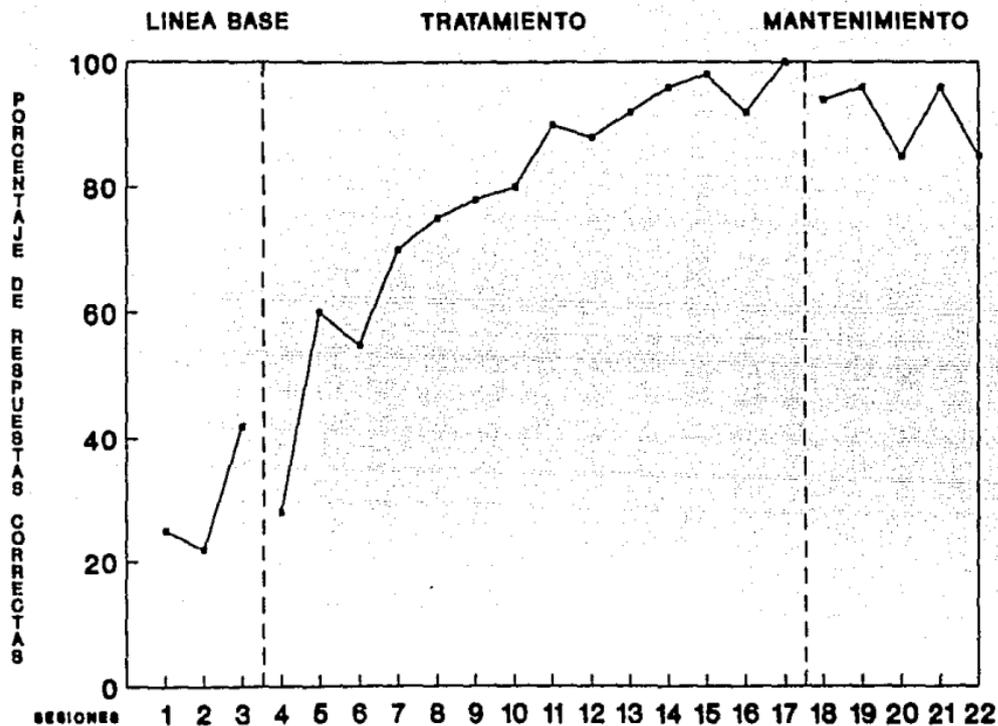


FIGURA 3. Promedio de respuestas correctas de la asistente educativa 3 en la habilidad de promover en el niño: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal; durante las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento.

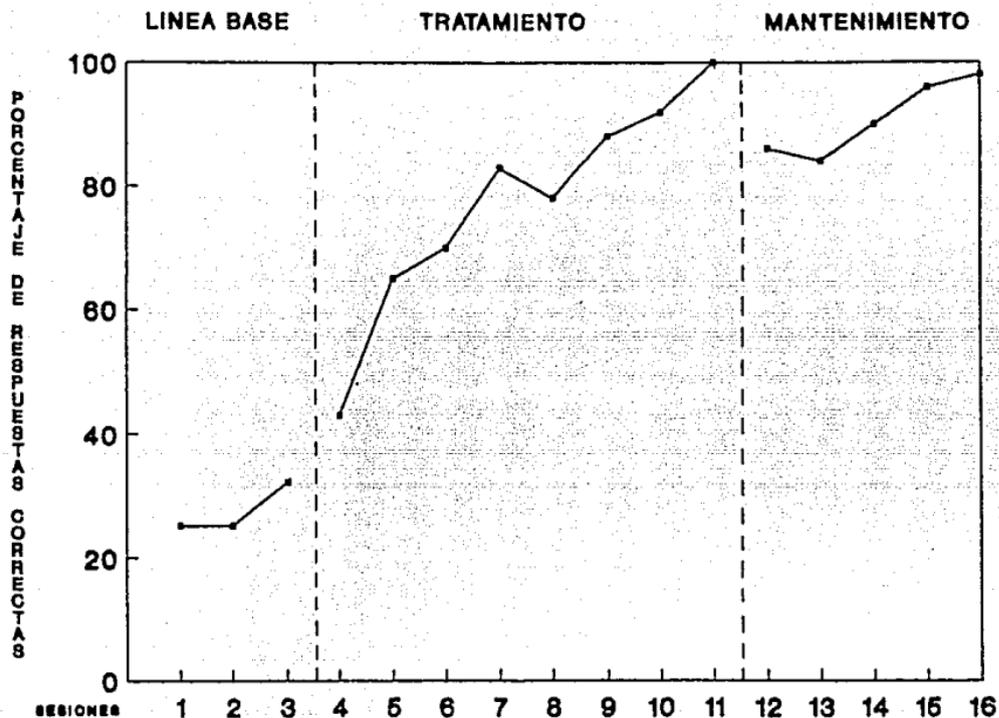
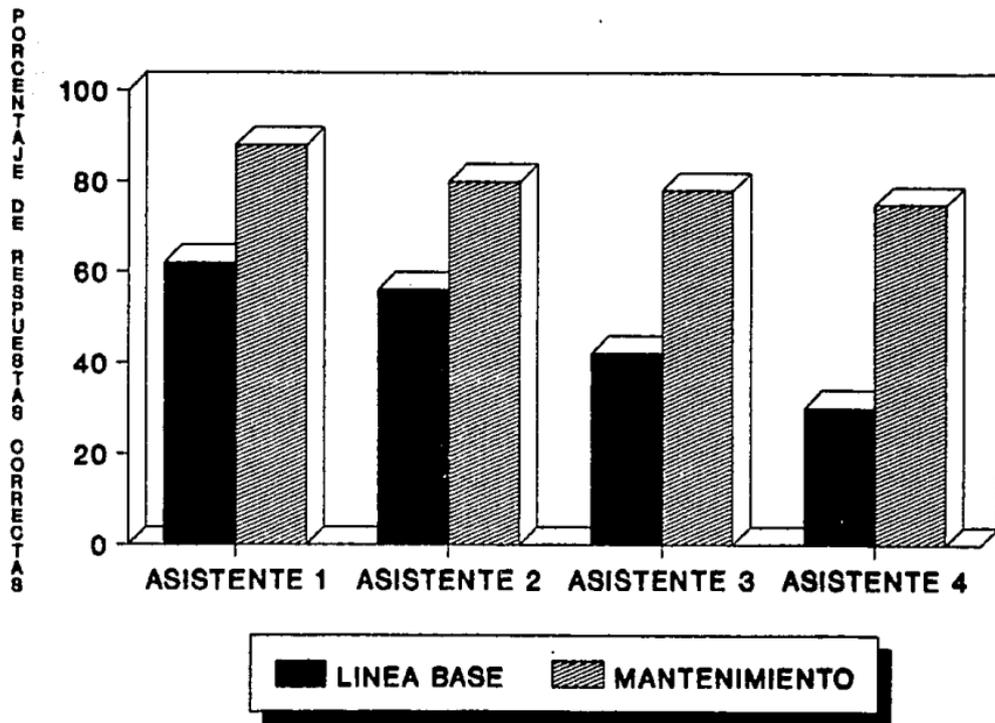


FIGURA 4. Promedio de respuestas correctas de la asistente educativa 4 en la habilidad de promover en el niño: seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, durante las fases de línea base, tratamiento y mantenimiento.

Figura 5.- Porcentaje promedio de respuestas correctas de los niños de cada asistente educativa entrenada durante las fases de línea base y mantenimiento.



COMPONENTES CONDUCTUALES

| COMPONENTES CONDUCTUALES | LINEA BASE | GENERALIZACION Y MANTENIMIENTO |
|--|------------|--------------------------------|
| Elogiar la respuesta correcta del niño. | 0% | 58% |
| Proporcionar ayuda física en los 10 segundos siguientes. | 33% | 38% |
| Proporcionar ayuda verbal en los 10 segundos siguientes. | 0% | 50% |

Tabla 1. Porcentaje promedio de ejecución de los componentes conductuales observados con menor frecuencia durante la fase de línea base y su efecto en el mantenimiento.

PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA

| PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA | TRATAMIENTO |
|----------------------------|-------------|
| Retroalimentación | 48% |
| Instrucción | 32% |
| Modelamiento | 15% |

Tabla 2. Porcentaje promedio de utilización de los procedimientos de enseñanza durante la fase de tratamiento.

CUESTIONARIO DE SATISFACCION

| REACTIVOS | PROMEDIO DE CALIFICACION | | |
|---|------------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| 1. Considero las conductas entrenadas | Muy útiles 75% | Útiles 25% | Inútiles --- |
| 2. La relación entre las actividades pedagógicas y las conductas entrenadas fue | Mucha 50% | poca 25% | ninguna -- |
| 3. Respecto a las actividades pedagógicas, las conductas entrenadas son: | Fácilmente aplicables 50% | aplicables 50% | no aplicables -- |
| 4. Durante el desempeño de mi trabajo realice las conductas entrenadas | Frecuentemente 50% | a veces 50% | nunca -- |
| 5. Las conductas entrenadas fueron calificadas | Siempre --- | a veces 75% | nunca 25% |
| 6. Las explicaciones acerca de sus logros y errores fueron | Claras 75% | regulares 25% | confusas -- |
| 9. La duración de cada sesión de entrenamiento fue | Adecuada 50% | regular 50% | Inadecuada --- |
| 10. El tiempo otorgado para el entrenamiento fue suficiente | De acuerdo 75% | ni de acuerdo ni en desacuerdo -- | desacuerdo 25% |
| 11. Considero necesario que sean entrenadas otro tipo de conductas | De acuerdo 75% | ni de acuerdo ni en desacuerdo 25% | desacuerdo -- |

Tabla 3. Promedio de calificaciones obtenidas de la aplicación del cuestionario de satisfacción.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio, se llevará a cabo su análisis de acuerdo a los siguientes parámetros:

Efectividad.

El procedimiento de evaluación estructurada en conjunción con los procedimientos de enseñanza utilizados (instrucción, retroalimentación y modelamiento), hicieron efectivo el entrenamiento de las asistentes educativas en las habilidades de promover en el niño seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, ya que adquirieron el 100% de los componentes conductuales que conformaron cada habilidad. Estos resultados muestran similares parámetros de efectividad a los reportados por Budd y Fabry (1984), Eyberg y Robinson (1981), Forehand y McMahon (1981) y Gutiérrez (1990).

El procedimiento de evaluación estructurada permitió fraccionar las conductas involucradas en la interacción asistente educativa-niño en las habilidades mencionadas. Además permitió observar, entrenar y evaluar dichas conductas, lo cual favorece la atención que las asistente educativa proporciona al niño, durante la realización cotidiana de las actividades pedagógicas en la institución.

Por otra parte, el diseño experimental utilizado, permitió demostrar objetivamente el efecto del entrenamiento de cada asistente educativa, así como sus efectos en el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

En lo referente a los componentes conductuales que conformaron cada una de las tres habilidades entrenadas, se observó que los de menor frecuencia fueron: elogiar la respuesta correcta del niño, proporcionar ayuda verbal en los 10 segundos siguientes y proporcionar ayuda física en los 10 segundos siguientes, los cuales mostraron un porcentaje promedio de ejecución de 0%, 0% y 33% en la fase de línea base y un 58%, 50% y 38% durante el mantenimiento respectivamente. Esto señala la necesidad de incorporar dentro de los programas de capacitación a asistentes educativas, este tipo de conductas, ya que si se llevan a cabo inadecuadamente tienden a favorecer conductas de alto riesgo incidentes en el desarrollo integral del niño (Hernández et al., 1989.; Loreto, 1986 y Matas et al., 1988).

Rapidez de adquisición.

El entrenamiento de las asistentes educativas requirió un promedio de diez sesiones para obtener el criterio de éxito establecido. Los procedimientos instruccionales utilizados (instrucción, retroalimentación y modelamiento) en conjunto con

el procedimiento de evaluación estructurada, permitieron a las asistentes educativas la adquisición y dominio de los componentes conductuales que conformaron cada habilidad. Se observó un porcentaje promedio de ejecución de las asistentes educativas de 35% en la línea base y un 91% durante el mantenimiento.

Por su parte, el procedimiento de enseñanza más frecuentemente utilizado fué la retroalimentación, lo cual corrobora la efectividad del procedimiento instruccional (Alvarado y Bernatche, 1979; Cossairt et al., 1973 y Panyan et al., 1970), así como el incremento de la misma en combinación con otros procedimientos (Coles y Blunden, 1980).

Duración de los efectos.

Como se muestra en los datos correspondientes al mantenimiento de las conductas entrenadas, el porcentaje promedio de ejecución de las asistentes educativas fué de 91%, los cuales fueron registrados aproximadamente un mes después de finalizado el entrenamiento y con actividades distintas a las empleadas en el mismo.

Costo-efectividad.

La inversión en horas-hombre requeridos para el entrenamiento de las cuatro asistentes educativas en las habilidades de promover en el niño seguimiento de instrucciones, discriminación de objetos y comunicación verbal, fué de 18 horas con 32 minutos mismo que representa un costo aproximado de \$143,969.00 en relación al salario mensual que percibe un psicólogo de la institución.

Es fundamental señalar que las diferencias encontradas en la ejecución de las asistentes, se debió a cuestiones personales. En particular, la asistente educativa 3 quien requirió de mayor número de sesiones de entrenamiento para obtener el criterio de éxito. En términos generales, a menor entrenamiento, mayor porcentaje promedio de respuestas correctas durante la fase de mantenimiento.

Respecto al análisis del cuestionario de satisfacción aplicado, la mayoría consideró útiles las habilidades entrenadas y que éstas tenían una estrecha relación con las actividades pedagógicas. El 50% consideró que dichas habilidades son fáciles de aplicar y las desarrollan en su trabajo cotidiano.

En general, la mayoría considera que las conductas entrenadas fueron complicadas, en especial los componentes conductuales tales como: esperar diez segundos, obtener la atención del niño, elogiar la respuesta correcta del niño, repetir la instrucción y modelar. Del mismo modo, permitió

detectar que la mayoría considera necesario implementar programas de capacitación que enfatizen el manejo del comportamiento inadecuado del niño.

En cuanto a la duración de cada sesión de entrenamiento y el tiempo otorgado para el mismo por la institución, la mayoría opina que fué el adecuado.

Respecto a los repertorios que las asistentes educativas consideran necesarios para la estimulación de los niños, no existe uniformidad en cuanto a sus consideraciones.

En general, las asistentes educativas se encontraron satisfechas con el programa de entrenamiento efectuado, ya que lo encuentran de utilidad en la aplicación de su trabajo con los niños.

Por otra parte, es importante considerar las diferencias de la ejecución de los niños durante la fase de mantenimiento con respecto a la de línea base, puesto que el porcentaje promedio de respuestas de los niños se logró incrementar de una manera significativa.

Considerando lo anteriormente analizado, el procedimiento de evaluación estructurada permitió el entrenamiento de las asistentes educativas puesto que: 1) es efectivo, 2) de rápida adquisición, 3) de bajo costo, 4) sólo requiere la disponibilidad del personal y 5) representa un programa de entrenamiento práctico en la situación de trabajo de la asistente educativa (Barranco y González, 1988; Budd y Fabry, 1984; Gutiérrez, 1990).

Por otro lado, cabe señalar una serie de limitaciones del presente estudio; en primer lugar, los resultados obtenidos no son generalizables, ya que sólo se trabajó con cuatro asistentes educativas; en segundo lugar, la limitada disponibilidad del tiempo y del personal y en tercer lugar eventos extralaborables que le restaron continuidad al estudio.

Asimismo, es importante mencionar algunas sugerencias con el objeto de mejorar las futuras investigaciones que al respecto se realicen. Se considera fundamental tomar en cuenta los factores que pudieran influir en la interacción que la asistente educativa establece con el niño como: actitudes, satisfacción laboral, escolaridad, motivación, características individuales, etc. (Barranco y González, 1988).

Se sugiere que este modelo sea considerado dentro de aquellos de formación de las asistentes educativas, puesto que permite mejorar la interacción asistente educativa-niño e incrementar considerablemente el desempeño correcto de los niños en las habilidades estimuladas por las asistentes educativas como consecuencia del tipo de interacción que las mismas establezcan con el niño, lo cual se corrobora con el incremento significativo del promedio de ejecución de los niños en la fase de mantenimiento con respecto a la fase de línea base.

Es importante puntualizar las implicaciones educativas de este tipo de formación en las asistentes educativas, ya que en etapas tempranas está en sus manos gran parte de la formación psicopedagógica de los niños que tiene a su cargo con el apoyo y la dirección de personal profesional (psicólogos, pedagogos, educadores, etc.) así como de paraprofesionales (puericultistas).

Con el objeto de complementar los estudios que en el área se realicen, del presente trabajo se desprenden sugerencias para:

- a) la formación de psicólogos en el entrenamiento del personal que labora principalmente en las salas de lactantes y/o maternales, mediante la utilización de métodos de evaluación estructurada
- b) el entrenamiento de puericultistas quienes saben de las necesidades de capacitación del personal del grupo al cargo, así como el comportamiento adecuado en su interacción directa con el niño
- c) el continuo entrenamiento de las asistentes educativas en otros aspectos de la estimulación del desarrollo del niño, en el control del comportamiento inadecuado del mismo, o bien, en la generalización de las habilidades aprendidas, ya que todo esto constituye parte de la formación que una asistente educativa debe poseer para optimizar la interacción asistente educativa-niño, puesto que ella guarda una relación más estrecha con el niño.

Reconsiderar los factores institucionales (disponibilidad de tiempo, presupuesto, incentivos, talleres de capacitación, etc.). Se sugiere que las instituciones de cuidado infantil tomen en cuenta, dentro de sus programas de trabajo, la capacitación del personal que mantiene contacto con el niño. En especial, las asistentes educativas quienes son las responsables de su cuidado y estimulación durante su estancia en la institución. Dichos programas deberán estar dirigidos a promover una interacción activa-positiva entre la asistente educativa y el niño, así como considerar las conductas de menor frecuencia encontradas, ya que todo esto incide directamente en: 1) la promoción de repertorios de desarrollo propios del niño maternal (Bates et al., 1981), 2) el desenvolvimiento posterior del individuo (Bijou y Baer, 1975; Fitzgerald et al., 1981; Conger et al., 1978; Gesell, 1977; Hurlock, 1979; Piaget, 1967 y Spitz, 1969) y 3) la prevención de factores de alto riesgo en su interacción con el niño (UNICEF, 1979).

También, sería conveniente que este tipo de capacitación sea dirigido a asistentes educativas que tienen a su cargo niños lactantes, puesto que éstos son más vulnerables a las consecuencias de las conductas de alto riesgo provenientes de la asistente educativa, a diferencia de los niños maternales en

los que la promoción de repertorios de desarrollo es prioritario a la prevención del alto riesgo.

Por último. se sugiere que se contemplen programas de entrenamiento cuya base sea el procedimiento de evaluación estructurada y además sea realizado por personal de la propia institución, mismo que se relacione directamente con las asistentes educativas y esté en contacto con la planeación de las actividades cotidianas que se desarrollen: las puericultistas. Estas deberán fungir como coresponsables de la capacitación de las asistentes educativas, siendo un vínculo entre el personal no profesional (asistentes educativas) y el profesional (psicólogos, pedagogos, etc.), ya que son observadores del trabajo de las asistentes educativas. conocen las necesidades de capacitación de las mismas y tienen una permanencia constante dentro del grupo.

A N E X O 1

FORMATO DE REGISTRO

Nombre de la asistente educativa _____

Fecha _____ Hora Inicial _____ Hora final _____

Observador _____ Confiabilidad _____

Clave de respuestas

Asistente educativa:
C Lo realiza correctamente
T Lo realiza incorrectamente
N No lo realiza

Niño:
 _____ Realiza la respuesta
 _____ No realiza la respuesta

| Respuestas de la asistente educativa | Sujetos | | | | | | | Respuestas del niño | Sujetos | | | | | | |
|--------------------------------------|---------|---|---|---|---|---|---|---------------------|---------|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Actividad: Seguimiento de Instrucciones.

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Preparar el ambiente de aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Obtener la atención del niño | | | | | | | | Atención | | | | | | | | |
| Proporcionar Instrucciones claras | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esperar 10 segundos | | | | | | | | Realiza la instrucción dentro de los 10 seg. | | | | | | | | |
| Repetir la instrucción | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esperar 10 segundos | | | | | | | | Realiza la instrucción después de rep. la instr. | | | | | | | | |
| Proporcionar ayuda física en los 10 segundos siguientes | | | | | | | | Realiza la instrucción con ayuda física | | | | | | | | |
| Elogiar la respuesta correcta del niño. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Actividad: Discriminación de objetos.

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Obtener la atención del niño | | | | | | | | Atención | | | | | | | | |
| Proporcionar Instrucciones claras | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esperar 10 segundos | | | | | | | | Realiza la instrucción dentro de los 10 segundos | | | | | | | | |
| Proporcionar ayuda física en los 20 segundos siguientes | | | | | | | | Realiza la instrucción con ayuda física | | | | | | | | |
| Elogiar la respuesta correcta del niño. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Actividad: Comunicación verbal

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Obtener la atención del niño | | | | | | | | Atención | | | | | | | | |
| Proporcionar Instrucciones claras | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esperar 10 segundos | | | | | | | | Verbaliza correctamente sin ayuda verbal | | | | | | | | |
| Modelar | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esperar 10 segundos | | | | | | | | Verbaliza correctamente sin ayuda verbal | | | | | | | | |
| Proporcionar ayuda verbal los 10 segundos siguientes | | | | | | | | Verbaliza correctamente con ayuda verbal | | | | | | | | |
| Elogiar la respuesta correcta del niño. | | | | | | | | | | | | | | | | |

A N E X O 2

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION ESTRUCTURADA

| Actividad de la asistente educativa | Conductas de la asistente educativa | Conductas del niño | Sistema de registro |
|--|--|---|--|
| Seguimiento de instrucciones. | | | |
| Promover que el niño siga una secuencia de dos o más instrucciones (v.g. aplaudir fuerte, tocar objetos adelante y atrás de la mesa, etc.). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar el ambiente de aprendizaje. 2. Obtener la atención del niño. 3. Proporcionar instrucciones claras. 4. Esperar 10 segundos. 5. Repetir la instrucción. 6. Esperar 10 segundos. 7. Proporcionar ayuda física en los 10 segundos siguientes. 8. Elegir la respuesta correcta del niño. | <ol style="list-style-type: none"> A. Atención. F. Realiza la instrucción dentro de los 10 segundos. C. Realiza la instrucción cuando se repite la instrucción. D. Realiza la instrucción con ayuda física. | Ocurrencia de respuestas en 3 ensayos instruccionales. |
| Discriminación de objetos | | | |
| Promover que el niño señale o elija un objeto o dibujo nombrado de entre otros (v.g. tocar la pelota grande, encajar las piezas rojas en el tablero, señalar la parte del cuerpo que se le indique, etc.). | <ol style="list-style-type: none"> 9. Obtener la atención del niño. 10. Proporcionar instrucciones claras. 11. Esperar 10 segundos. 12. Proporcionar ayuda física en los 20 segundos siguientes. 13. Elegir la respuesta correcta del niño. | <ol style="list-style-type: none"> E. Atención. F. Realiza la instrucción dentro de los 10 segundos. G. Realiza la instrucción con ayuda física. | |
| Comunicación verbal | | | |
| Promover que el niño verbalice frases de dos o más palabras acerca de diferentes objetos o dibujos (v.g. "la pelota grande", "las piezas rojas", "estas son mis manos", etc.). | <ol style="list-style-type: none"> 14. Obtener la atención del niño. 15. Proporcionar instrucciones claras. 16. Esperar 10 segundos. 17. Modelar. 18. Esperar 10 segundos. 19. Proporcionar ayuda verbal en los 10 segundos siguientes. 20. Elegir la respuesta correcta del niño. | <ol style="list-style-type: none"> H. Atención. I. Verbaliza correctamente sin ayuda verbal. J. Verbaliza correctamente con ayuda verbal. | |

A N E X O 3

DEFINICIONES OPERACIONALES

ACTIVIDADES ESTRUCTURADAS DE LA ASISTENTE EDUCATIVA

Seguimiento de instrucciones: conjunto de acciones de la asistente educativa para promover que el niño cumpla una secuencia de dos o más instrucciones que se le indiquen, las cuales involucren conductas pertenecientes a su repertorio.

Discriminación de objetos: conjunto de acciones de la asistente educativa para promover que el niño señale o elija un(os) objeto(s) de uso cotidiano o dibujo(s) nombrado(s) de entre otros.

Comunicación verbal: conjunto de acciones de la asistente educativa para promover que el niño verbalice frases de dos palabras como mínimo acerca de diferentes objetos o dibujos.

CATEGORIAS CONDUCTUALES DE LA ASISTENTE EDUCATIVA

Preparar el ambiente de aprendizaje: consiste en que la asistente educativa, sustraiga del medio ambiente aquellos objetos o estímulos que no correspondan a la actividad en cuestión o favorezcan conductas no pertenecientes a dicha actividad (v.g. juguetes, comestibles, etc.) y seleccione los recursos e instrumentos requeridos para la actividad en cuestión (vg. láminas, cubos, pinturas, etc.).

Obtener la atención del niño: consiste en que la asistente educativa, llame al niño por su nombre, y en caso necesario, tome alguna parte del cuerpo del mismo (v.g. tomarlo de la mano o del brazo, girar su tronco, etc.) utilizando expresiones de uso común (v.g. "¡oye, chiquito!", etc.) a fin de establecer un contacto visual, motor o verbal con el niño.

Proporcionar instrucciones claras: consiste en que la asistente educativa, proporcione oraciones sencillas al niño que indiquen la conducta que el mismo debe ejecutar, utilizando un lenguaje oral claro, preciso, audible, amable y con pronunciación correcta (v.g. "dame la pelota", "guarda los juguetes", etc.).

Esperar 10 segundos: consiste en que la asistente educativa, no emita ningún tipo de conducta verbal y/o física después de haber verbalizado la instrucción, observando solamente la conducta del niño durante un periodo de 10 segundos.

Repetir la instrucción: consiste en que la asistente educativa, proporcione una vez más las verbalizaciones que indican la conducta en cuestión que se desea que realice el niño con los componentes antes mencionados, en caso de haber transcurrido los 10 segundos después de las instrucciones y el niño no haya

ejecutado la conducta deseada.

Elogiar la respuesta correcta del niño: consiste en que la asistente educativa, proporcione verbalizaciones al niño alabando sus respuestas correctas como (v.g. "que bien lo hiciste", "muy bien", "bravo porque lo hiciste bonito", etc.), acompañado de gestos o señales aprobatorias, así como contacto visual y físico afectuoso (v.g. abrazos, palmaditas, besos, etc.) una vez que el niño ha ejecutado correctamente la conducta especificada con ayuda o sin ella.

Modelar: consiste en que la asistente educativa, sea un modelo que ejecute la conducta especificada en la actividad en cuestión, con el fin de que dicha conducta sea imitada por el niño.

Proporcionar ayuda física en los 10 segundos siguientes: consiste en que, cuando el niño realice la conducta especificada parcialmente correcta o no la realice, la asistente educativa proporcione instigación o asistencia física parcial al niño para que éste ejecute dicha conducta de manera correcta. Concretamente, la asistente educativa, debe tomar suavemente con sus dedos índice y pulgar de su(s) mano(s) en forma de pinza, las partes del cuerpo del niño involucradas en la conducta especificada y guiarlos físicamente, con un movimiento adecuado, a la realización correcta de la conducta en cuestión, en un periodo de 10(20) segundos después de haber esperado los 10 segundos posteriores a las instrucciones.

Proporcionar ayuda verbal en los 10 segundos siguientes: consiste en que, cuando el niño emita la(s) verbalización(es) especificadas de manera parcialmente correcta o no las emita, la asistente educativa proporcione instigación o asistencia verbal parcial al niño para que éste emita dichas verbalizaciones de manera correcta. Concretamente, la asistente educativa, debe proporcionar al niño parte de la verbalización; es decir, debe pronunciar lentamente de manera clara, correcta y audible, parte de la palabra o frase involucrada en la conducta en cuestión, en un periodo de 10 segundos después de haber esperado los 10 segundos posteriores a las instrucciones.

CATEGORIAS CONDUCTUALES DEL NIÑO

Atención: consiste en que el niño establezca un contacto visual, motor o verbal con la asistente educativa al llamarlo por su nombre o tome alguna parte del cuerpo del niño, el cual responda girando el tronco de su cuerpo en dirección de la asistente educativa y establezca dicho contacto visual, motor o verbal con ella.

Realiza la instrucción dentro de los 10 segundos: consiste en que el niño ejecute la conducta en cuestión, en un periodo de 10 segundos posteriores a la verbalización de las instrucciones.

Realiza la instrucción después de repetir la instrucción: consiste en que el niño ejecute la conducta en cuestión, en un periodo de 10 segundos posteriores a la repetición de las instrucciones.

Realiza la instrucción con ayuda física: consiste en que el niño ejecute la conducta en cuestión con la asistencia física que le proporcione la asistente educativa, en un periodo de 10(20) segundos después de los 10 segundos posteriores a la instrucción.

Verbaliza correctamente sin ayuda verbal: consiste en que el niño emita de manera correcta, las palabras o frases que indica la conducta en cuestión sin instigación o asistencia verbal de la asistente educativa, en un periodo de 10 segundos posteriores a la verbalización de las instrucciones o al modelamiento.

Verbaliza correctamente con ayuda verbal: consiste en que el niño emita de manera correcta, las palabras o frases sencillas que indica la conducta en cuestión con instigación o asistencia verbal de la asistente educativa, en un periodo de 10 segundos después de los 10 segundos posteriores a la instrucción o al modelamiento.

ANEXO 4

NOMBRE _____

SALA _____

FECHA _____

INSTRUCCIONES: El presente cuestionario tiene como finalidad conocer su opinión -- acerca del programa de entrenamiento efectuado. Enseguida aparecen una serie de afirmaciones. Léalas cuidadosamente y marque con una "X" el inciso que mejor describa su respuesta.

1. Considero las conductas entrenadas
 - a) Muy útiles
 - b) Útiles
 - c) Inútiles
2. La relación entre las actividades pedagógicas y las conductas entrenadas fué
 - a) Mucha
 - b) Poca
 - c) Ninguno
3. Respecto a las actividades pedagógicas, las conductas entrenadas son
 - a) Fácilmente aplicables
 - b) Aplicables
 - c) No aplicables
4. Durante el desempeño de mi trabajo realizo las conductas entrenadas
 - a) Frecuentemente
 - b) A veces
 - c) Nunca
5. Las conductas entrenadas fueron complicadas
 - a) Siempre
 - b) A veces
 - c) Nunca
6. Enumere por orden de dificultad, las conductas que más trabajo le costó aprender
 - a) Preparar el ambiente de aprendizaje ()
 - b) Obtener la atención del niño ()
 - c) Proporcionar instrucciones claras ()
 - d) Esperar 10 segundos ()
 - e) Repetir la instrucción ()
 - f) Dar ayuda física ()
 - g) Elogiar con contacto físico ()
 - h) Modelar ()
 - i) Dar ayuda verbal ()
7. Enumere por orden de importancia, los repertorios que mejor estimulen el desarrollo del niño entre 2 y 3 años de edad
 - a) Seguimiento de instrucciones ()
 - b) Discriminación de objetos ()
 - c) Comunicación verbal ()
8. Las explicaciones acerca de mis logros y errores fueron
 - a) Claras
 - b) Regulares
 - c) Confusas
9. La duración de cada sesión del entrenamiento fué
 - a) Adecuada
 - b) Regular
 - c) Inadecuada

10. El tiempo otorgado para el entrenamiento fue suficiente
a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) Desacuerdo
11. Considero necesario que sean entrenadas otro tipo de conductas
a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) Desacuerdo

¿Cuál (es)? _____

12. Enumere por orden de importancia, los tipos de capacitación que sería conveniente realizar a fin de mejorar su trabajo
- | | |
|---|-----|
| a) Manejo de conductas inadecuadas | () |
| b) Estimulación temprana del desarrollo | () |
| c) Manejo de actividades y materiales educativos | () |
| d) Modelos de interacción entre el adulto y el niño | () |
| e) Características del desarrollo infantil | () |
| f) Otro (especifique) _____ | () |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, M. y Bernette, L. (1979). Evaluación de los efectos de la realimentación en el trabajo de niferas de guarderías infantiles. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63. 575-582.
- Bárceñas, M.G. (1978). Las Guarderías Infantiles del Edo. de México: Estudio preliminar. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Barranco, R. y González, S. (1988). La interacción adulto-niño en Centros de Desarrollo Infantil: Un estudio exploratorio. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Bates, J., Olson, S., Pettit, G. y Bayley, K. (1982). Dimensions of Individuality in the Mother-Infant Relationship at Six Months of Age. Child Development, 42. 446-461.
- Bijou, S. (1976). Child development: the basic stage of early childhood. Englewood, Cliff, M.J: Prentice-Hall.
- Bijou, S.M. y Baer, D.M. (1975). Psicología del Desarrollo Infantil (Vol.2). México: Trillas.
- Brown, K.M., Willis, B.S. y Reid, D.H. (1981). Differential effects of supervisor verbal feedback and feedback plus approval on institutional staff performance. Journal of Organizational Behavior Management, 3. 57-68.

- Budd, S.K y Fabry, P.L. (1984). Behavioral Assessment in applied parent training. R.F. Dangel and Polster (Eds). Parent training: Foundations of research practice (pp. 417-442). New York: London Guilford.
- Coles, E. y Blunden, R. (1981). Maintaining new procedures using feedback to staff, a hierarchical reporting system, and a multidisciplinary management group. Journal of Organizational Behavior Management, 3, 19-33.
- Conger, J., Kagan, J. y Mussen, H. (1978). Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- Cossairt, A., Hall, V. y Hopkins, B. (1973). The effects of experimenter's instructions, feedback and praise on teacher praise and students attending behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 89-100.
- Erikson, F. (1966). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Hormé.
- Escalona, M., Ramírez, F., V. (1989). Factores de alto riesgo en la atención que se proporciona en los centros de cuidado infantil. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Eyberg, S.M. y Robinson, E.A. (1981). Dyadic parent child interaction coding system: A manual. Manuscrito inédito. University of Oregon Health Sciences Center, Portland.
- Fitzgerald, H., Strommen, E. y McKinney J. (1981). Psicología del desarrollo: el lactante y el preescolar. México: Manual Moderno.
- Forehand, R. y King, H. (1977). Noncompliant children: Effects of training on behavior and attitude change. Behavior Modification, 1, 93-108.

- Forehand, R. y King, H. (1974). Pre-school children's noncompliance: Effects of short-term behavioral therapy. Journal of Community Psychology, 2. 42-44.
- Forehand, R. y McMahon, R. (1981). Helping the noncompliant child. New York: Guilford Press.
- Freud, A. (1985). El psicoanálisis y la crianza del niño. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1973). Tres ensayos sobre una teoría sexual. Obras completas (Vol.2). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garber, H. y Heber, F. (1977). The Milwaukee Project Indications of effectiveness of early intervention in preventing mental retardation. Research to practice in Mental Retardation Care and Intervention, 1. 119-127.
- García, M. y López, G. (1977). Actividades para el desarrollo de habilidades en niños de 1 a 2 años. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Gesell, A. (1977). El niño de 1 a 4 años. Argentina: Paidós.
- González, E. y González, A. (1980). Importancia de la estimulación por personal preparado a niños institucionalizados. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Gutiérrez, L.M. (1990). El uso del sistema de evaluación estructurado en un programa de entrenamiento a padres. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Hanf, C. (1968). Modifying problem behaviors in mother-child interaction: Standardized laboratory situations. Artículo presentado a The Association of Behavior Therapies, Washington.

- Haynes, S. (1978). Principles of Behavioral assessment. New York: Gardner Press.
- Hernández, L., Barranco, R. y González, S. (1989). Alto riesgo en instituciones de cuidado infantil. Revista Mexicana de Psicología, 6. 1. 15-19.
- Hersen, M. y Barlow, D. (1988). Diseños experimentales de caso único. Madrid: Martínez Roca.
- Huitrón, V.B. (1981). Análisis cuantitativo de la distribución temporal de las actividades realizadas por la niñera. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Hurlock, E.B. (1979). Desarrollo psicológico del niño. México: McGraw-Hill.
- Loreto, Y.B. (1986). Desarrollo y prueba de un instrumento de medición de hábitos de crianza y actitudes maternas hacia la educación del infante. Tesis Maestría Facultad Psicología UNAM.
- Madrazo, M. y Saldívar, C. (1979). Algunas consideraciones sobre el funcionamiento de los Centros de desarrollo Infantil o la importancia del entrenamiento al personal. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Matas, S., De Mulvey, M., Paone, S., De Frías, E. y Tapia, L. (1988). Estimulación temprana. Buenos Aires: Humanitas.
- Melgar, J. (1970). Guarderías Infantiles. México: Lotería Nacional.
- Mijares, C. et al. (1982). Manual de Organización de un Centro de desarrollo Infantil. Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Inicial. SEP.

- Navarro, L. et al. (1982). ¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil?. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Inicial. SEP.
- Nieto, G.M. (1983). Cinco años de guardería: su efecto en el desarrollo social. Tesis Maestría Facultad Psicología UNAM.
- O'Connor, P.D. (1975). Efficacy of educational and medical intervention for prevention and mental retardation based on pshysiological and psychological research. Australian Journal of Mental Retardation, 3. 179-190.
- Osofsky, J. (1976). Neonatal Characteristics and Mother-Infant Interaction in Two Observational Situations. Child Development, 47. 1133-1147.
- Osofsky, J. y Connors, J. (1979). Mother-Infant Interaction: An Integrative View of a Complex System. En J. Osofsky (Ed.). Handbook of infant development (pp. 519-548). New York: Awiley-Interscience Publication.
- Palacios, C. (1978). La educación en las guarderías infantiles: Un estudio de caso. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Panyan, M., Bouzer, H. y Morris, N. (1970). Feedback to attendants as a reinforce for applying operant techniques. Journal of Applied Behavior Analysis, 3. 1-4.
- Parsonson, B.S., Baer, A.M. y Baer, D.M. (1974). The application of generalized correct social contingencies: an evaluation of a training program. Journal of Applied Behavior Analysis, 7. 427-437.
- Penman, R., Meares, R. y Milgrom-Friedman, J. (1981). The mother's role in the development of object competency. Archives de Psychologie, 49. 247-265.

- Pérez de Alba, P.L. (1977). Teoría y práctica de la educación temprana. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Piaget, J. (1967). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral.
- Radke-Yarrow, M. y Kuczynski, L. (1983). Conceptions of Environment Childrearing Interactions. D. Magnusson and L. Allen (Eds.). An Interactional Perspective. Human Development (pp. 57-72). New York: Academic Press.
- Ramey, C.T., Farran, D.C. y Campbell, E.L. (1979). Predicting I.Q. from mother-infant interactions. Child Development, 50, 804-814.
- Ramey, T. y Trohanis, P. (Eds.). (1982). Finding and Educating High-Risk and Handicapped Infants. Baltimore: University Park Press.
- Ruiz, L.E. (1976). Crianza y desarrollo en niños preescolares, la organización de un Centro de Desarrollo Infantil. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.
- Spitz, R.C. (1969). El primer año de vida en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (1979). Curriculum de estimulación precoz. Programa Regional de Estimulación Precoz. PROCEP. Panamá.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1980). Reglamento oficial para el funcionamiento de las guarderías infantiles de la UNAM. México.
- Villalpando, P., Ramos, Z. y González, C. (1978). El papel del psicólogo en los Centros de Desarrollo Infantil. Tesis Licenciatura Facultad Psicología UNAM.

Williams, W.L. (1991). Behavioral Staff Training.
Manuscrito inédito, Surrey Place Centre,
Toronto, Canada.