

108
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“ENTRENAMIENTO A PADRES DE NIÑOS
PREESCOLARES A TRAVES DE UN SISTEMA
DE EVALUACION ESTRUCTURADO”.**

T E S I S

Que para obtener el Título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

Presenta:

ROSALBA MORENO ESPINOSA

Asesor de Tesis:

Maestro **ARIEL VITE SIERRA**

Director de la Facultad:

Maestro **JAVIER URBINA SORIA**

MEXICO, D. F.

1992.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 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.

INDICE

Capítulo	Página.
Resumen.....	1
I Marco teórico.....	2
II Método.....	20
Sujetos.....	20
Escenario.....	20
Materiales.....	20
Definición de variables.....	20
Sistema de registro.....	21
Medida de confiabilidad.....	22
Diseño.....	22
Procedimiento.....	22
III Resultados.....	26
IV Discusión y conclusiones.....	43
Anexo 1.....	46
Anexo 2.....	49
Anexo 3.....	51
Anexo 4.....	53
V Bibliografía.....	55

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue el instrumentar un programa de entrenamiento a padres con niños preescolares, a través del Sistema de Evaluación Estructurado, que les permitiera emitir los componentes conductuales que propiciaran en sus hijos conductas propias de su edad, como son: recortado, coloreado, clasificado, seriado y ubicación espacial, las cuales representan repertorios básicos de desarrollo del niño preescolar.

Los participantes fueron ocho madres de familia con un rango de edad de 23 a 42 años, de nivel socioeconómico bajo y sus respectivos hijos, cuyas edades fluctuaron de 5.7 a 6.1 años, de los cuales tres fueron niñas y cinco niños, además de tres niños que participaron en la fase de generalización de sujetos, cuyas edades fueron de 7.6 a 9.1 años.

Se empleó un diseño intrasujeto del tipo A B C D, en donde A fue la línea base, B el entrenamiento, C la generalización de escenarios y D la generalización de sujetos.

Los resultados obtenidos muestran que el programa de entrenamiento fue efectivo en propiciar en las madres las conductas objetivas, las cuales se generalizaron a otro escenario y a otros sujetos diferentes a los del entrenamiento.

MARCO TEORICO

La escuela es una institución social que refleja la cultura de la cual se parte y trasmite a los educandos un punto de vista del mundo así como también conocimientos y habilidades específicas; del mismo modo, es un ambiente propicio para el desarrollo individual, ya que el educando pasa gran parte de su tiempo en la escuela como miembro de una sociedad, en la cual existen tareas que realizar, gente con quien relacionarse y reglas que modulan su comportamiento.

Tales experiencias afectan aspectos de la conducta social y el desarrollo del niño, la creencia en su propia competencia, las relaciones con sus padres, puntos de vista sobre la justicia y la moral, y la concepción de un sistema más allá del que representa la familia (Minuchin y Shapiro, 1983), por lo que la educación es el proceso en el que todo individuo debe pasar para su pleno desarrollo, tanto social como cultural. Este proceso ha sido dividido en diferentes etapas para facilitar su aplicación y estudio.

Una de las etapas iniciales de este proceso es la educación preescolar, que se refiere a la atención que se presta a los niños que se encuentran en la etapa anterior a la escuela elemental, es decir, desde el nacimiento a los seis años de edad. (Navarro et al., 1982; Mijares et al., 1982).

En nuestro país, el origen del jardín de niños data de principios de siglo (1904). Su crecimiento durante las primeras décadas fue sumamente precario, alcanzando de 1905 a 1927 solamente 127 establecimientos en todo el país, triplicándose en 1935, y su crecimiento en las siguientes décadas ha sido raquítico (Bárcena, 1988).

La educación preescolar observó un fuerte impacto con el movimiento de las guarderías, en el actual primariamente se brindó atención a los niños de las familias de clase media, principalmente en la década de los 30's, proporcionando a las madres obreras un lugar donde pudieran dejar a sus hijos durante las horas de su trabajo. Posteriormente, en las décadas de los 60's, se hizo posible que este tipo de atención se ampliara a las clases más necesitadas (Biber, 1972; Swift, 1964).

Este nivel escolar no siempre se ha planeado conforme a las necesidades de los niños; más aún, hasta hace muy poco los centros escolares se diseñaban para responder principalmente a las necesidades de los adultos. Posteriormente, las escuelas cambiaron este tipo de carácter imprevisto de mayor interés con la educación. Por lo tanto, la educación preescolar como medio para satisfacer las variables cognoscitivas, intelectuales, sociales y emocionales del niño pequeño, tiene una historia relativamente reciente. Esto se debió principalmente a que diversas investigaciones consideraron el escenario preescolar como un factor potencial para el desarrollo de los niños.

En la actualidad se observa que los padres inscriben a sus niños en la escuela preescolar por diversas razones, tales como la necesidad de un cuidado suplementario de calidad mientras están trabajando, y el deseo de que sus hijos tengan más contacto con diversos tipos de compañeros. De igual manera, muchos de los padres inscriben a sus niños a la escuela preescolar porque suponen que al salir de ella estarán mejor preparados para ingresar a la escuela primaria (Bárcena, 1988).

Por otro lado, el nivel preescolar ha estado social, histórica y cuantitativamente desvinculado de la escuela primaria y en los últimos años éste ha sido impulsado por el estado debido al valor oficial que se le ha otorgado por su eficacia para reducir la deserción y el fracaso escolar en la primaria (Bárcena, 1988).

En la actualidad se tiene la idea de que escuela significa aprendizaje de habilidades que dependen de símbolos abstractos, lo cual no es adecuado para niños menores de seis años, debido a que se encuentran en un período del desarrollo psicológico en el que los objetos de aprendizaje deben ser concretos y fácilmente manipulables. En esta edad, los niños se interesan e involucran con gran facilidad en las enseñanzas institucionales, lo que puede ser debido principalmente a tres factores:

1) Su inexperiencia y su gran disposición al aprendizaje lo hace más sensible a las influencias del medio social.

2) Su aprendizaje se basa en la acción propia de él mismo.

3) Es, por lo general, su inicio institucional, y, debido a que hasta entonces la principal fuente de afecto y de figura de autoridad cotidiana ha sido la madre, existe una alta probabilidad de que se produzca la identificación psicológica con la educadora al relacionarla con la figura materna (Bárcena, 1988).

Por otra parte, el ambiente que priva en este nivel escolar, es un ambiente en donde el niño tiene aún el concepto de un salón de clases como un sociedad organizada. El niño interactúa con uno o dos maestros, usualmente del sexo femenino, quienes representan figuras significativas.

El niño preescolar selecciona formas para hacer y mantener contacto social, comunicar necesidades y expresar sus frustraciones.

Los patrones de conducta basados en la experiencia familiar son modificados en el ambiente escolar, en el grado en que el niño se orienta hacia los patrones sociales que son mutuamente establecidos con otras personas y viables en este tipo de ambientes.

Se ha destacado la importancia del nivel preescolar como una acción valiosa en sí misma, subrayando que, a diferencia de otros niveles educativos, su acción no es informativa sino formativa, que más que estar dirigida a la adquisición de conocimientos lo esta hacia el desarrollo de capacidades por parte del niño (Bárcena, 1988).

En la actualidad existen diferentes métodos de trabajo en el nivel preescolar y entre ellos se encuentra el método tradicional, el cual, en los orígenes de los jardines de niños, los trabajos eran elaborados casi en su totalidad por la educadora y el niño hacia una mínima parte. De este modo, el niño se convertía en un ser pasivo. En la actualidad estas ideas han cambiado y se pretende desarrollar al niño integralmente.

El programa de educación preescolar se encuentra fundamentado en la teoría Piagetiana, la cual considera que el niño reacciona como un ente único en todo acto de su vida, en el que confluyen las tres áreas del desarrollo: afectiva-social, cognoscitiva y psicomotora de manera simultánea e indisoluble (Libro 1 P.E.P., 1981).

Este programa se apoya en la actividad lúdica, esencial en el niño, y la define como en conjunto de actividades en las que el organismo toma parte sin otra razón que el placer de la actividad en sí (Kamii y De Vries, 1981).

Para Piaget (1986), el juego es la construcción del conocimiento, al menos en los periodos sensorial-motriz y pre-operacional, y argumenta lo siguiente:

"Para el niño recién nacido no hay objetos; por otro lado, ningún objeto puede existir para el niño hasta que él ha sido capaz de imponer la estructura de los objetos a la mesa de sensaciones amorfas" (p. 26).

Al tomar en cuenta que la construcción del objeto no es el resultado de ninguna enseñanza sino de la propia iniciativa del niño; al no actuar el niño sobre los objetos, no habría objeto para el niño y al no haber objeto, el tiempo y el espacio no los podría estructurar, así como la noción de causalidad nunca llegaría a existir y no podría haber representación lógica, física o histórica.

El juego-trabajo se sistematiza para estimular al niño en todas las áreas del desarrollo, y esta sistematización propicia que los niños, mediante la interacción con otros niños, aprendan a respetar los derechos de los demás, aprendan a realizar una tarea trabajando individual y colectivamente; desarrollen un

sentido de competencia personal; aprendan reglas sociales; tiendan menos a invertir y confundir las letras; inicien la lecto-escritura; estimulen la creatividad y la curiosidad; tengan experiencias matemáticas; se vuelvan más críticos; se reafirme el autoconcepto de sí mismos; sean más responsables; experimenten; descubran; satisfagan sus intereses; estimulen sus habilidades y aptitudes; desarrollen un sentido de suficiencia y control; estimulen e incrementen sus habilidades para resolver problemas; aprendan a controlar impulsos sin perder espontaneidad; encaucen sus energías hacia una actividad constructiva; etc.

Pero todo esto debe ser fomentado por parte de los padres ya que es necesario que ellos acepten la filosofía del programa para que complementen las prácticas educativas en lugar de entorpecerlas; deben conocer las etapas de desarrollo de su hijo para que sepan como estimularlo y no reciba una educación contradictoria.

Si los adultos en casa se relacionan con el niño de forma autoritaria (dando al niño poca o ninguna opción de elegir) y apreciando poco la cualidad de pensamiento del niño (teniendo poca paciencia para los juegos "sucios", las "tonterías" o las "inoportunas"), el niño puede volverse retraído o incapaz de tomar la iniciativa en sus propias actividades o de tener confianza en sí mismo. Tal situación de expectación puede bloquear al niño y crearle un estado de ansiedad pues un niño de cuatro años siente profundamente lo que es aceptable en casa y lo que no lo es y lo lleva a la escuela (Kamii y De Vries, 1985; Pérez, 1986).

La escuela preescolar pertenece a una nueva escuela, a un nuevo y revitalizado concepto de la educación, a un nuevo ideal para la vida de los niños; debe ser el instrumento a través del cual el niño enfrente los problemas de la vida real con mayor eficiencia con un gran logro de felicidad para él mismo y una creciente promesa de servicio a la comunidad a la que vivirá como adulto (Biber, 1986).

Para los adultos, todas las actividades infantiles resultan tan sencillas que no les dan importancia y no consideran que los preescolares están iniciándose en actividades como: coloreado, recortado, clasificado, seriado y ubicación espacial, entre otras; para los niños, estas actividades presentan algunas dificultades y pueden afectarles o ayudarles según sea el caso, en más de una área del desarrollo.

Por otro lado, este es el nivel adecuado para generar aprendizajes básicos, como las nociones temporales, nociones espaciales, nociones infralógicas, coordinación motora gruesa y fina, autosuficiencia, cooperación y participación, etc., que no consisten precisamente en aprendizajes abstractos típicos de la escuela, sino en aquellos aprendizajes que los van a posibilitar. Bereiter y Engelman (1977) han puesto en evidencia que el nivel preescolares es el más adecuado para las funciones compensatorias de la educación, tanto en la dimensión de "rehabilitación" o compensatoria, como "preventiva". Este nivel educativo es el más eficaz instrumento de "normalización", ya que permite abordar los problemas precozmente.

Este nivel permitirá y favorecerá que la estimulación que en él se proporciona, favorezca el proceso de maduración y el proceso madurativo que van a permitirle adaptarse al medio.

Tomando en cuenta que todos los niños del nivel preescolar (4 a 6 años), se encuentran en el período denominado por Piaget (1986) "preoperatorio" o "de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento", se debe considerar la importancia de las actividades que ahí realizan los niños, ya que con esto va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento.

El proceso que recorre el niño representa un proceso de descentración progresiva, que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

Algunas de las operaciones que el niño realiza en este nivel son: la clasificación, la seriación y la orientación espacial.

La clasificación constituye una serie de relaciones mentales en función de las cuales los objetos se reúnen por semejanzas, se separan por diferencias, se define la pertenencia del objeto a una clase y se incluyen en ella subclases. Pasa por tres estadios:

Primer estadio (hasta los 5 años 6 meses, aproximadamente). Se realizan colecciones figurales, reúnen objetos formando una figura en el espacio y tomando en cuenta las semejanzas en función de su proximidad espacial y estableciendo relaciones de conveniencia.

Segundo estadio (de 5 años 6 meses a 7 años, aproximadamente; "Colecciones no figurales"). El niño reúne objetos formando pequeños conjuntos; ha logrado la noción de pertenencia de clase aunque aún no maneja la relación de inclusión.

Tercer estadio En éste llega a constituir todas las relaciones comprendidas en la operación clasificatoria hasta la inclusión de clases. Este estadio no se alcanza en el nivel preescolar.

La seriación es una operación en función de la cual se establecen y ordenan las diferencias existentes relativas a una determinada característica de los objetos; es decir, se efectúa un ordenamiento según las diferencias crecientes y decrecientes.

Pasa por tres estadios:

Primer estadio (hasta los 5 años aproximadamente). El niño aún no establece las relaciones "mayor que ..." y "menor que ..."; los objetos los reúne por parejas y tríos.

Segundo estadio (de 5 años a 6 años y 6 meses o 7 años aproximadamente). Logra construir series de 10 elementos por ensayo y error; no puede anticipar la seriación.

Tercer estadio (a partir de los 6 6 7 años aproximadamente). Puede anticipar los pasos para construir una serie y lo hace de manera sistemática.

La estructuración del espacio comprende no solo la estructuración del espacio externo al niño, sino también, y de manera muy importante, la organización de su esquema corporal y de las relaciones entre su cuerpo y el mundo exterior. Existen tres niveles espaciales:

Primer nivel. El espacio propio perteneciente a la topografía del niño.

Segundo nivel. Es el espacio inmediato; lo constituyen los puntos directamente accesibles al niño.

Tercer nivel. Es el espacio inmediato; lo constituyen los puntos situados más allá del espacio inmediato.

A partir de estos niveles espaciales, se adquieren las nociones de derecha-izquierda, las cuales pasan por tres estadios:

Primer estadio (de 5 a 8 años aproximadamente). La derecha y la izquierda son consideradas solamente desde el punto de vista del propio sujeto.

Segundo estadio (de 8 a 12 años aproximadamente). La derecha y la izquierda son consideradas desde el punto de vista de los demás y del interlocutor.

Tercer estadio (de 11 a 12 años aproximadamente). La derecha y la izquierda ya empiezan a ser consideradas desde el punto de vista intrínseco de las cosas en sí mismas.

Retomando que el juego es la base del aprendizaje del preescolar y que, a su vez, el movimiento, ya sea fino o grueso, es la base del juego, encontramos que es importante el control de los movimientos y con ello la importancia del desarrollo psicomotor, el cual, mediante actividades, satisfacen los intereses cognoscitivos y socio-afectivos del niño, con lo que logra realizar las operaciones propias de su período y que de alguna manera Montserrat Antón (1983) explica al decir que la vivencia aplicada al cuerpo, a los objetos, al tiempo y al espacio, y entendida como un medio de exploración progresiva, es el instrumento natural de aprendizaje de que se vale el niño para dominar el espacio y descubrir todas las leyes universales que, explicadas por un maestro en la pizarra, se memorizarían de una manera teórica, pero nunca llegaría a integrarse bien. Esto viene a ser lo que Piaget (1986) denomina asimilación y acomodación, que significa la interacción del niño con los objetos para obtener nuevos aprendizajes.

Tomando en cuenta que los niños en este nivel aún no saben leer ni escribir, encontramos muy importante la expresión gráfico-plástica, mediante la cual el niño, además de representar su realidad, expresa sus emociones, sus vivencias, sus temores, etc., además de desarrollar su conocimiento físico al entrar en contacto con una gran diversidad de materiales que tienen diferentes atributos, como texturas, formas, colores, etc.

Es importante mencionar que toda acción humana implica la participación total del sujeto que la realiza y que los aspectos socio-afectivos pasan a ser prioritarios en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita su desarrollo integral, aún cuando la actividad del niño es concebida y se atiende de manera segmentaria a través de objetivos conductuales, desintegrando la conducta de la forma como realmente se da, ya que el niño, en cualquiera de sus actividades, responde como una totalidad integrada dentro de un contexto social.

Como se ve, el coloreado y recortado permiten al niño controlar sus movimientos manuales para lograr el control en la relación ojo-mano; la clasificación y la seriación le van a permitir conocer y distinguir características de los objetos encontrando en ellos semejanzas y diferencias, y la estructuración del espacio le permite ubicarse en un lugar, ya sea un espacio amplio o reducido como el de una hoja; todo esto forma parte de las precurrentes para su ingreso al nivel primario, permitiendo además el logro de los objetivos del nivel preescolar planteados en el Libro 1 del Programa de Educación Preescolar (1981).

Tomando en cuenta que los objetivos para el desarrollo cognoscitivo son: que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio temporales, esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores, particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

El objetivo para el desarrollo motor es que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.

El objetivo para el desarrollo afectivo-social es que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad sus ideas y afectos.

Otro objetivo para el desarrollo afectivo-social es que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea.

El paso por la educación preescolar, como se ha indicado, reviste de una gran importancia para el desarrollo integral del niño, ya que posibilita el prevenir algún tipo de deficiencia que pueda promover problemas de aprendizaje en los niveles posteriores.

A este respecto, Eyberg y Robinson (1981) han sugerido una clasificación provisional de las causas de retardo para la lectura, y consideran que pudieran ser las mismas de las dificultades para el aprendizaje, de las cuales el segundo aspecto, el de las causas sociopsicológicas, sería uno de los de mayor importancia dentro de la escuela a nivel preescolar y el primer aspecto para el presente estudio.

Causas Sociopsicológicas:

- 1) Defectos en la enseñanza.
- 2) Deficiencias en los estímulos educacionales durante los primeros seis años de vida.
- 3) Falta de motivadores ambientales.
- 4) Falta de motivación debida a factores emocionales.

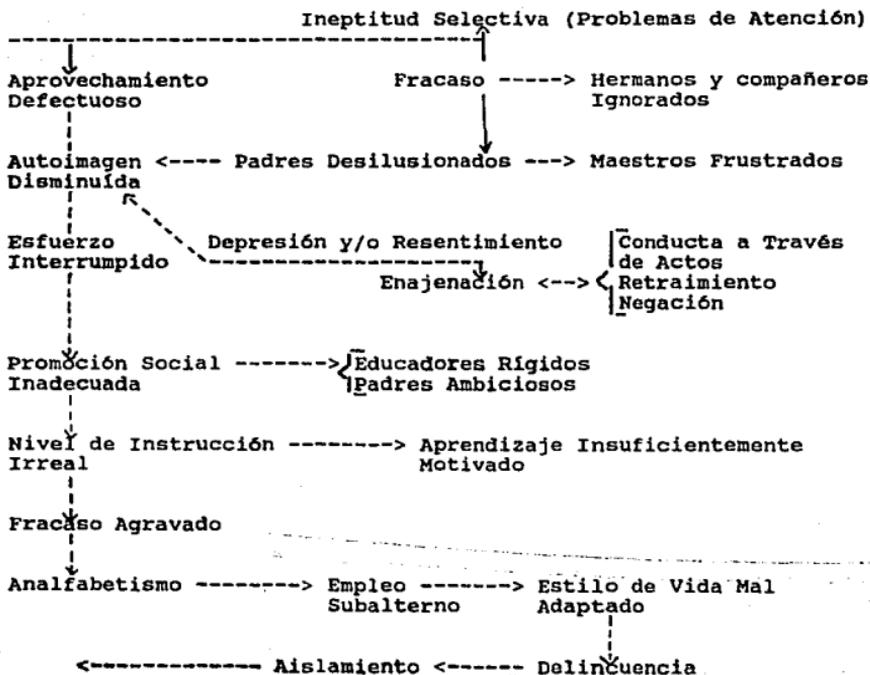
Causas Psicofisiológicas:

- 1) Debilidad general debida a deficiencias en la nutrición o enfermedad crónica.
- 2) Defectos graves en la vista y el oído.
- 3) Retardo mental.
- 4) Lesión cerebral.
- 5) Incapacidades genéticas o congénitas para la lectura.

Esta problemática se presenta con mayor frecuencia en niños que pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural bajo, debido a la falta de información por parte de las autoridades, padres de familia y maestros, entre otros factores. Aunque es difícil calcular el porcentaje de niños con problemas de aprendizaje debido a que no se conoce el origen del mismo en cada caso, Kinsbourne y Kaplan (1983) mencionan que las diferencias de dificultades de aprendizaje en cuanto a sexo se estima en una relación que va del 1.5 de niños por 1 de niñas hasta los 10 niños por 1 niña, observándose que siempre es mayor en los hombres. Esto es debido a que comúnmente se espera más de ellos y los problemas de aprendizaje aparentemente son más serios en los niños que en las niñas.

Algunas deficiencias pueden ser atendidas en el nivel preescolar para evitar que al ingresar a la primaria el niño se encuentre en el denominado Círculo Vicioso del Fracaso Escolar, el que muestran esquemáticamente Azcoaga, Derman e Iglesias (1986), el cuál se observa en la figura 1, en el que se puede notar que la problemática del fracaso escolar se inicia con una ineptitud selectiva o problemas de atención.

Figura 1. Circulo Vicioso del Fracaso Escolar.
Azcoaga et al. (1986).



Se puede notar que el esquema es iniciado por una ineptitud selectiva o un problema de atención, lo que conlleva a un problema de aprendizaje o fracaso, debido a un aprovechamiento defectuoso, lo que ocasiona que el alumno ignore a los hermanos y compañeros al sumergirse en su problema, cambiando sus actitudes afectivas debido a que sus padres se desilusionarán y los maestros mostrarán su frustración por sus malos resultados, provocando en el alumno una autoimagen disminuida, interrumpiendo sus esfuerzos, sumergiéndose en la depresión y mostrando resentimiento, enajenándose con sus conductas a través de actos, retraimiento y negación de su problema.

Al interrumpir sus esfuerzos y enajenarse tendrá una promoción social inadecuada debido a que sus educadores serán más rígidos y sus padres más ambiciosos, exigiéndole más; pero al sentirse minimizado y deprimido lo único que provocará será que alcance un nivel de instrucción irreal a través de un aprendizaje insuficientemente motivado, lo que le llevará a un fracaso agravado y, al darse esto en un inicio de su educación escolar, provocará el analfabetismo, con lo que de adulto sólo obtendrá empleos subalternos, teniendo un estilo de vida mal adaptado y para mejorarlo caerá en la delincuencia, lo que provocará que traten de aislarlo, iniciándose nuevamente un círculo de problemas.

Como se puede observar, son muchas las consecuencias que traen consigo los problemas de aprendizaje y que no solo deben quedar en manos de los maestros, sino que debe ser un trabajo conjunto con los padres y de tipo preventivo, por lo cual es conveniente que los padres se preparen constantemente para proporcionar ayuda y orientación a sus hijos, desde el nivel preescolar, aprendiendo a motivarlos en su aprendizaje, al mismo tiempo que mejora su trato y sus relaciones afectivas.

Dentro de cada función que puede desempeñar el padre, Schaefer y Edgerton (1974) encontraron que el apoyo del padre ha hecho que se incremente el aprovechamiento escolar y en consecuencia la inteligencia. Del mismo modo, se observan más actitudes positivas de los niños hacia la escuela.

Fox (1964), en su estudio, encontró que los niños que contaban con el apoyo de sus padres:

- 1) utilizan más sus habilidades;
- 2) tienen un alta auto-estima;
- 3) tienen más actitudes positivas hacia la escuela, y
- 4) presentan mayor ajuste psicológico a la escuela.

Por su parte, Mize y Klausmeir (1977) encontraron que los niños tenían mayor motivación para aprender, mayor autoestima, mejores actitudes académicas y mejor desempeño en la lectura, y Ehrlich (1980) observó la percepción de los niños acerca de la participación paterna y concluyó que provocan experiencias más agradables en la escuela.

También se ha observado que la participación paterna ha provocado mayores actitudes positivas hacia la escuela (Bloom, 1964; Cloward y Jones, 1963; Fairchild, 1976; Mc Kinney, 1975; Mize y Klausmier, 1977; Smith, 1970), al igual que ha habido un decremento de las conductas inapropiadas dentro del salón de clase (Csapo, 1973; y Fairchild, 1976).

Gordon, Olmstead, Rubin y True (1978) han escrito acerca de la importancia de involucrar a los padres en el trabajo escolar como maestros de sus propios hijos, elaborando una primera clasificación.

Primera clasificación:

- a) como paraprofesional,
- b) como consejero en la toma de decisiones,
- c) como receptor de la información y
- d) como voluntario en el salón de clases.

Posteriormente, los mismos autores (1979) propusieron una segunda clasificación, que consiste en los siguientes puntos:

Segunda clasificación:

- a) consideran al padre como estimulador de condiciones,
- b) el padre como maestro motivador,
- c) como tutor,
- d) como oyente,
- e) como aprendiz,
- f) como voluntario en el salón de clase,
- g) como consejero en la toma de decisiones,
- h) como paraprofesional,
- i) como soporte o apoyo y
- j) como defensor.

Tomando en cuenta las funciones que pueden desempeñar los padres de familia, Rubin (1979) considera el hogar como un lugar de participación activa primaria, en donde la conducta de los padres es de gran importancia para el esfuerzo del niño en el salón de clase.

Se ha considerado a la participación de los padres como la principal cadena en las relaciones escuela - hogar (Shafer y Edgerton, 1974; Mize, 1977), ya que ha sido ampliamente aceptado que los padres son agentes cruciales en el desarrollo social, afectivo, intelectual y académico de sus hijos (Gray, 1959; Rollings y Thomas, 1979).

En una serie de investigaciones se han estudiado los factores familiares que contribuyen a la ejecución satisfactoria del niño en la escuela. Gordon, Greenwood, Ware y Olmstead (1974) fueron los primeros en señalar la importancia del involucramiento de los padres, señalando la existencia de tres elementos dentro del contexto del hogar, los cuales ejercen una influencia sobre las conductas escolares; dichos elementos son los factores demográficos, los factores cognoscitivos y los factores emocionales.

Las variables demográficas contemplan vivienda, ingresos y grupo social.

Las variables cognoscitivas pueden ser definidas como la cantidad y calidad de apoyo en las actividades académicas, el nivel cognoscitivo y el estilo de los padres, las actividades culturales que les proveen, sus aspiraciones educacionales, su estructura de lenguaje, la frecuencia de interacciones lingüísticas y la intelectualidad que proporcionan a través de libros, revistas, etc.

Los factores emocionales de los padres pueden concebirse como la consistencia en la supervisión y patrones disciplinarios, la seguridad emocional y autoestima de los padres, y sus creencias.

Así mismo, Friedman (1973) propone que tales variables son los procesos por medio de los cuales la familia negocia las pérdidas de autoridad, el grado y el contexto de las recompensas y el clima psicológico e interpersonal del hogar, la influencia de las actitudes y conductas en la escuela por parte del niño.

Brown (1973) señala que cuando existe cordialidad en el hogar, los niños se sienten seguros de explorar el ambiente y hacer preguntas, mostrando actitudes positivas hacia el aprendizaje tanto familiar como social. Por otro lado, la conducta problemática en el salón de clases puede ser el resultado de la manera en como los padres llevan a cabo las medidas disciplinarias en el hogar; si en los hogares existe inconsistencia en la aplicación de las reglas o diferencias entre los padres, se puede provocar que los niños distorsionen las reglas, incluyendo las del salón de clase.

Con referencia a la influencia que ejercen los padres sobre los niños en el hogar, Ehrlich (1981) plantea cuatro dimensiones de dicha influencia:

- a) como apoyo a los esfuerzos del niño en el salón de clases.
- b) como motivador y maestro,
- c) como partidario de la competencia intelectual, y
- d) como proveedor de apoyo en entrenamiento independiente.

Los estudios realizados en estas cuatro dimensiones, concluyen que: los padres que apoyan los esfuerzos de sus hijos en el salón de clases, responden positivamente cuando sus hijos solicitan aprobación por sus logros, muestran interés en sus actividades escolares, discuten asuntos de la escuela, asisten a pláticas que ofrecen las instituciones educativas y apoyan los intereses escolares de sus hijos (Bronfenbrenner, 1974; Crandall, Datkosky y Preston, 1960; Rankin, 1967).

Los padres que juegan el papel de motivadores y maestros proveen de un lugar y un espacio para el estudio del niño, lee para y con el niño, asisten a sus hijos en la realización de sus tareas, están al tanto de su comportamiento en la escuela, recompensan logros académicos, castigan el bajo rendimiento y ofrecen apoyo académico (Bilby, 1973; Della-Piana, 1966; Dave, 1973; Shea y Hanes, 1977; Tregaski, 1977).

Los padres, como partidarios de la competencia intelectual, proveen de libros y materiales didácticos en el hogar, valoran el logro académico de sus hijos, enfatizan el cumplimiento, observan altas expectativas y aspiraciones de logro, alientan al niño en su desarrollo intelectual (Friedman y Meltzer, 1973).

Los padres que proporcionaron entrenamiento independiente al escolar en su casa, alientan al compartir ideas, actividades y confidencias, alientan al niño a participar en conversaciones y actividades con adultos en el hogar, permiten al niño participar en las decisiones familiares (Baumrind y Black, 1967; Gordon y Jester, 1973; Love y Kaswan, 1974; Slaughter, 1968; Wilkins, 1970).

Por otro lado, los fracasos escolares (reprobación, conducta disruptiva o actitudes negativas hacia la escuela) frecuentemente se han asociado con la ausencia de las acciones contempladas en las cuatro dimensiones anteriormente reseñadas, así como la presencia de interacciones adulto-niño negativas (Bloom, 1964; Shapiro, 1975).

Love y Kaswan (1974) demostraron la existencia de una relación entre problemas de ajuste escolar (v.g. problemas de atención, peleas en el salón de clase, hiperactividad y aislamiento social), padres que ignoran y aíslan físicamente a sus hijos y madres que gritan, golpean y regañan.

Wilkins (1970) evidenció la asociación entre niños diagnosticados con problemas de aprendizaje y patrones coercitivos parentales (v. g. extrema presión sobre el niño para que se comporte conforme a los deseos de sus padres).

Tomando en cuenta las diferentes funciones que pueden desempeñar los padres de familia, Rubin (1979) considera al hogar como el lugar idóneo de participación activa, en el cual la conducta de los padres reviste de vital importancia para apoyar los esfuerzos de sus hijos en el salón de clase.

Al observar la importancia que tiene la participación de los padres en las actividades escolares, encontramos que se han elaborado programas de entrenamiento a padres con diferentes procedimientos y diversas finalidades. Mc Dowell (1976) señala que los programas de entrenamiento se agrupan en tres grandes rubros:

- a) Informativos,
- b) psicoterapéuticos, y
- c) de entrenamiento.

a) Informativos, los cuales contemplan acciones tales como conferencias, pláticas, etc., respecto a una gran diversidad de temas (v. g. desarrollo del niño, desarrollo de programas educacionales, etc.) presuponiendo que con sólo la transmisión de conocimientos los padres variarían su comportamiento.

b) Psicoterapéuticos. Programas diseñados para auxiliar a los padres a abordar sus sentimientos personales y conflictos resultantes del problema de sus hijos considerando que el afrontarlos le permitirá mejorar la relación con sus hijos.

c) De entrenamiento. Este tipo de programas tiene como objetivo ayudar a los padres en sus esfuerzos para lograr una interacción positiva y afectiva con el niño, con lo cual se espera que después del entrenamiento los padres puedan aplicar las habilidades aprendidas para el manejo conductual de sus hijos en otros escenarios y otro tipo de conductas.

Dentro de este último rubro, se han llevado a cabo esfuerzos en dos direcciones:

i) Programas orientados a solucionar problemas específicos de los niños, cuya meta es la utilización de técnicas y procedimientos diseñados específicamente para remediar las deficiencias reportadas de una manera rápida y eficiente.

ii) Programas orientados a la enseñanza de las habilidades de manejo en general, cuya característica principal es el entrenamiento en estrategias de tratamiento para modificar el sistema familiar, con base en las características de la familia y de las diversas técnicas que han sido efectivas para dicha finalidad (Embry, 1981; Blechman, 1984; Campbell, O'Brien, Bickett y Lutzker, 1983; Dumas, 1986; Dumas y Albin, 1986).

Ambas direcciones se basan en la medición de las variables involucradas, así como el conocer no sólo cómo los padres pueden aplicar los conocimientos con sus hijos, sino también cómo enseñar a los padres de una manera efectiva y proporcionarles los apoyos necesarios para que puedan mantener y generalizar las habilidades adquiridas (Sanders y Glynn, 1981; Strein, Steels, Ellis y Timm, 1982; Lowry y Whitman, 1989).

En esta línea de trabajo se han elaborado una serie de programas dirigidos a padres con niños en edad preescolar, siendo el más representativo el elaborado por Shearer, Bluma, Eloy y Loftin (1977), conocido como Proyecto Portage. En México, los trabajos se han avocado al entrenamiento a padres con niños con problemas de diferente tipo: hiperquinesis (Alvarez, 1983), con síndrome de Down (Sahagún, 1979), con retardo mental (Reyes, 1985), con problemas de aprendizaje y conducta (Marruenda, 1986; Corro, 1984), con deficiencia mental (Mele, 1988), con hijos farmacodependientes (Quiroga, Mata y Ayala, 1988), entrenamientos de modificación de conductas (Martínez, 1978; Gomar, 1984), y con niños que asisten a Centros de Desarrollo Infantil (Gutiérrez, 1991), entre otros.

Sin embargo, no se observan trabajos dirigidos a padres con niños "normales" y que se encuentren en edad preescolar o escolar, por lo que se considera relevante el desarrollo de este tipo de programas, los cuales proporcionen sencillas técnicas a los padres de familia para:

- a) enseñar a sus hijos;
- b) propiciar la aparición de relaciones afectivas entre padres e hijos;
- c) incrementar el aprovechamiento escolar de los hijos, y
- d) proporcionar satisfacciones a los padres, ya que es conveniente poner en práctica programas de prevención más que programas para remediar problemas.

Tradicionalmente, para la elaboración de programas de intervención con padres, se han tomado como indicadores principales para establecer las metas de tratamiento, medidas tales como: reportes de los mismos padres y pruebas de lápiz y papel (Cristophersen, Arnold, Hill y Quilitch, 1972; Hall, Axelrod, Tyler, Grief, Jones y Robertson, 1972; Rinn, Vernon y Wise, 1975; Rose, 1974; Salzinger, Feldman y Portnoy, 1970); sin embargo, estas medidas no constituyen una evaluación directa y objetiva de las variables relevantes para diseñar el entrenamiento de conductas de la diada padre-hijo, por lo que se ha considerado que, para instrumentar un programa de entrenamiento a padres, se hace necesario el disponer de un instrumento de evaluación capaz de proporcionar información significativa que permita recopilar y analizar de una manera comprensiva la problemática a abordar (Budd y Fabry, 1984).

Una aproximación que ha demostrado ser altamente promisoría para el entrenamiento a padres es el Sistema de Evaluación Estructurada (Haynes, 1978). En esta aproximación se sugiere una estructura en las interacciones adulto-niño a través del uso específico de señales (v. g. instrucciones, claves, materiales o asignación de actividades), que propician la presentación de conductas de interés.

Esta estructura, a su vez, contempla un sistema de registro por medio del cual se seleccionan un número limitado de conductas pertinentes y un marco de trabajo sistemático para el registro de la ocurrencia de conductas.

La instrumentación del procedimiento de evaluación estructurado ha sido ampliamente utilizado para evaluar las interacciones adulto-niño, tanto en condiciones de laboratorio como en ambientes naturales (Hughes y Haynes, 1978).

Hanf (1968) fue el primero en instrumentar este tipo de sistema para la evaluación clínica en el entrenamiento a padres. Su sistema de evaluación estandarizado ha sufrido una serie de modificaciones y se ha utilizado de manera extensiva en los ambientes naturales (Forehand y King, 1974, 1977; Forehand y Mc Mahon, 1981; Peed, Roberts y Forehand, 1977).

En este sistema, las conducta de padres e hijos son registradas en dos contextos estructurados:

- a) Una situación de seguimiento de instrucciones, en donde las reglas y las actividades son determinadas por los padres, y
- b) una situación de juego libre, en la cuál las reglas y la naturaleza de las interacciones las determinan los hijos.

Estas dos situaciones estructuradas fueron diseñadas por ser situaciones problemáticas análogas a las situaciones típicas refutadas por los padres (v. g. instrucciones alfa: que son instrucciones claras y precisas, que permitan al niño ejecutar la tarea solicitada, y beta: que son instrucciones vagas y ambiguas, interpretación del padre antes de que el niño termine la tarea o el padre realiza la conducta del niño; amonestaciones; preguntas; atención; recompensar; tiempo fuera) y tres conductas de los niños (v. g. conducta inapropiada, seguimiento de instrucciones y desobediencia), en una situación estructurada de cinco a diez minutos.

Eyberg y Robinson (1981) y Robinson y Eyberg (1981), a su vez, desarrollaron un sistema de evaluación clínica basado en la estructura propuesta por Hanf (1968) con un total de 24 conductas de las interacciones adulto-niño, las cuales se observan y registran en situaciones estandarizadas de tres a cinco minutos, considerando las siguientes conductas: seguimiento de instrucciones, juego libre y asearse.

Por otra parte, Budd y Fabry (1984) utilizaron el esquema de este sistema de evaluación para instrumentar un programa de entrenamiento a padres en donde se estructuraron actividades de cinco a doce minutos en un ambiente clínico que simulaba el ambiente del hogar.

Las actividades contempladas comprendieron las siguientes habilidades:

- a) proporcionar instrucciones,
- b) atención diferencial,
- c) utilización de un sistema de economía de fichas,
- d) enseñanza de nuevas habilidades y
- e) utilización del tiempo fuera.

Las ventajas que ofrece el Sistema de Evaluación Estructurado en el entrenamiento a padres, sobre otros procedimientos de observación son:

a) La estructura promueve la ocurrencia de interacciones adulto-niño de interés aplicado, dentro de un marco de tiempo más eficiente que puede ser complementado con observaciones en el hogar;

b) permite anticipar las respuestas particulares de la interacción adulto-niño, lo cual facilita la obtención de conductas variables relevantes en el ambiente, y

c) la estructura permite ser utilizada como un sistema de auto-observación por parte de los adultos como ejercicio del entrenamiento, como una forma de obtener datos complementarios en ambientes adicionales.

Considerando las restricciones prácticas de la evaluación en el hogar, el Sistema de Evaluación Estructurada representa un método potencialmente viable para la obtención de medidas sistemáticas de las conductas adulto-niño en ambientes aplicados y, de este modo, poder llevar a cabo el entrenamiento de conductas específicas, ya sean de tipo remedial o para la enseñanza de nuevas conductas.

Tomando en cuenta los conceptos vertidos con anterioridad, el objetivo del presente trabajo fue instrumentar un programa de entrenamiento a padres de familia a través del Sistema de Evaluación Estructurado, que permita a los padres emitir los componentes conductuales que propicien en sus hijos conductas propias de su edad, como son: recortado, coloreado, clasificado, seriado y ubicación espacial, las cuales representan repertorios de desarrollo básicos del niño preescolar.

METODO.

SUJETOS.

Los sujetos que participaron en el presente estudio lo conformaron ocho madres de familia, con un rango de edad de 23 a 42 años, de nivel socioeconómico bajo, y sus respectivos hijos, de nivel preescolar, cuyas edades fueron de 5.7 a 6.1 años, de los cuales cinco fueron niños y tres niñas; además, tres niños participaron en la etapa de generalización de sujetos, con una edad de 7.6 años a 9.1 años.

ESCENARIO.

La presente investigación se desarrolló en un salón de clases de un Jardín de Niños, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, el cual tiene las siguientes características: 6.5 m de ancho y 7 m de largo, con un pizarrón, 16 mesas, 40 sillas y se encontraba rodeado de materiales tales como: cuentos, crayolas, delantales, botes con materiales de plástico, etc., y en las casas de las madres de familia participantes.

MATERIALES.

A través de la investigación se utilizaron los siguientes materiales: lápices, formatos de registro, dos cronómetros y los materiales pertinentes en cada actividad específica (crayolas, hojas de papel, tijeras, etc.).

DEFINICION DE VARIABLES.

VARIABLE INDEPENDIENTE.

El entrenamiento a las madres de familia se realizó a través de un Sistema de Evaluación Estructurado, el cual se encontró constituido por nueve actividades estructuradas dirigidas a proporcionar en las madres de familia la ejecución de conductas específicas que promovieron en sus hijos la estimulación de repertorios concernientes a las áreas cognoscitiva y psicomotora: coloreado, recortado, seriado, clasificado y ubicación espacial.

El entrenamiento que se proporcionó a las madres constó de los siguientes procedimientos de enseñanza conductual:

1) **Instrucción General.** Comprendió las verbalizaciones que se proporcionaron a la madre, que indicaban las acciones que debía realizar para propiciar las conductas de interés en el niño, enfatizando que su interacción con el niño debía ser positiva.

2) **Modelamiento.** Consistió en presentar un modelo (el experimentador) que sirvió como ejemplo de la ejecución de la conducta determinada en la actividad correspondiente, con el fin de que la madre imitara la conducta del modelo.

3) **Práctica Supervisada.** El experimentador observaba y registraba la ejemplificación por parte de las madres sin hacerles comentario alguno.

4) **Retroalimentación.** Comprendió el revisar los registros sobre los componentes conductuales ejecutados por la madre en la actividad realizada en la sesión anterior, ejemplificando los principales errores cometidos y describiendo sus logros cuando la ejecución fue correcta.

VARIABLE PENDIENTE.

Comprendió los componentes conductuales enmarcados en las actividades estructuradas de la madre, que para propósito del presente estudio fueron las siguientes:

- A) Preparar el ambiente y seleccionar los materiales apropiados.
- B) Obtener la atención del niño.
- C) Proporcionar instrucciones.
- D) Esperar 10 segundos.
- E) Repetir la instrucción.
- F) Esperar 10 segundos.
- G) Modelar.
- H) Esperar 10 segundos.
- I) Proporcionar guía física parcial en los 10 segundos siguientes; y
- J) Elogiar la respuesta correcta del niño.

Las definiciones operacionales de estos componentes conductuales se encuentran en el anexo número 1.

SISTEMAS DE REGISTRO.

Para la medición de los componentes conductuales que integraron el Sistema de Evaluación Estructurado, se empleó un registro de ensayo, en donde se registró si la emisión de dichos componentes se realizaba (ver anexo 2):

- a) Correctamente,
- b) Incorrectamente y
- c) No se realizó.

MEDICION DE LA CONFIABILIDAD.

Las sesiones de confiabilidad se llevaron a cabo a través del experimentador y un observador independiente, quienes registraron simultánea pero de manera independiente la ocurrencia de los componentes conductuales en cuestión, los índices de confiabilidad se obtuvieron por medio de la siguiente fórmula:

$$\% \text{ Confiabilidad} = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

Confiabilidad obtenida: línea base 88 %
tratamiento 99 %
generalización de escenarios 95 %
generalización de sujetos 95 %

DISEÑO.

Se empleó un diseño intrasujeto tipo A-B-C-D, en donde A fue la línea base, B el tratamiento, C la generalización a través de escenarios y D la generalización a través de sujetos.

PROCEDIMIENTO.

Antes de llevar a cabo el entrenamiento, se realizó una plática previa para motivar a las madres de familia participantes. Se platicó con ellas acerca de sus problemas para enseñar y educar a sus hijos, así como sus expectativas acerca del programa a fin de conocer sus intereses y lograr el rapport, el cual es un referente importante para obtener la confianza de las madres de familia y lograr una mayor comunicación.

Fase A (Línea Base). En esta condición se llevaron a cabo los registros de las conductas enmarcadas en el Sistema de Evaluación Estructurado, durante tres sesiones consecutivas, sin realizar ningún tipo de intervención.

Los observadores llegaron al salón de clases y registraron durante 30 minutos, sin interferir en la dinámica de la actividad realizada en ese momento entre la madre y el niño. En estas sesiones solo se le indicó a la madre que debía solicitar a su hijo que participara en la elaboración de un trabajo determinado.

Fase B (Entrenamiento). Se llevaron a cabo tres sesiones semanales de entrenamiento de acuerdo a las actividades seleccionadas (ver anexo 4); las sesiones finalizaban hasta que se lograra el criterio requerido en dichas actividades, o bien hasta que se cubriera el tiempo establecido de la sesión (aproximadamente 45 minutos).

La secuencia de entrenamiento fue la siguiente:

La sesión se iniciaba proporcionando retroalimentación a la madre en turno sobre su ejecución en la sesión anterior; posteriormente, se le proporcionaba la instrucción general de la actividad en cuestión, verbalizando lo siguiente:

"Señora _____ (nombre de la madre) _____, lleve a cabo la actividad correspondiente a: (coloreado, recortado, clasificado, seriado y ubicación espacial)."

Al término de la sesión, se verificaban los registros correspondientes a cada una de las actividades (preparación del ambiente y selección de los materiales adecuados; obtener la atención del niño; proporcionar instrucciones claras; esperar 10 segundos; repetir la instrucción; esperar 10 segundos; modelar; esperar 10 segundos; proporcionar guía física y elogiar la respuesta correcta) realizadas por la madre en turno y se le proporcionaba retroalimentación (v. g. "la mayoría de las conductas las realizó de manera correcta; no obstante, puede mejorar su ejecución en algunas, siempre y cuando la realice de la siguiente manera..."; "muy bien, todas las conductas de la actividad las realizó de manera perfecta", "felicidades", "excelente", etc.), o se ejemplificaban las conductas a través del modelamiento de aquellas en donde se observó que presentaban mayor dificultad para realizarlas.

El orden de entrenamiento de las conductas seleccionadas para este estudio fue el siguiente: coloreado, recortado, clasificación, seriación y ubicación espacial. Este orden se eligió tomando en cuenta el grado de dificultad de cada una de estas conductas en relación a los niños.

Para el entrenamiento de las conductas especificadas en el Sistema de Evaluación Estructurado, se instrumentaron los siguientes procedimientos de enseñanza:

1) **Lectura y discusión** sobre la importancia de estimular las conductas de las áreas cognoscitiva y psicomotora.

Una vez que se logró el rapport inicial con la madre, se le explicó en que consistía el entrenamiento y se le invitó a participar, con el objeto de estimular los repertorios que incluyen las áreas cognoscitiva y psicomotora, principalmente. Por otra parte, se trató de hacer conciencia en la madre sobre la importancia que tiene el promover dichas conductas en la etapa de desarrollo en que se encuentra su hijo.

2) Instrucción General. Consistió en proporcionar a las madres de familia las conductas que debían realizar a fin de propiciar en sus hijos los repertorios conductuales de cada una de las conductas (coloreado, recortado, etc.).

Por ejemplo: "usted debe preparar el ambiente de aprendizaje y seleccionar los materiales adecuados para que nada distraiga a su hijo y solo vea los materiales con los que va a trabajar."

3) Modelamiento. Consistió en que el experimentador modeló los componentes conductuales contemplados en el sistema de evaluación estructurado, haciendo énfasis en la calidad de la interacción que debería llevar a la práctica. Se modelaron de manera particular la actitud del adulto al llevar a cabo los componentes conductuales, explicando a la madre cuando debía esperar, alentar y promover una respuesta por parte del niño. Es decir, que no realizaran los componentes conductuales de manera mecánica, sino que tratara de inducir movimientos en el niño.

Por ejemplo: el experimentador, sentado al lado de una de las madres de familia que efectúa el papel de niño, elimina el material que puede distraer su atención y coloca el material necesario para la actividad correspondiente.

4) Práctica Supervisada. Consistió en ejemplificar de manera breve los componentes conductuales que se esperaba llevar a cabo la madre y se le pidió que los recordara al desarrollar la actividad correspondiente con su hijo. Posteriormente, el experimentador observó a la madre sin interrumpirla y registró los componentes conductuales que realizó y cómo los ejecutó. Al finalizar la sesión, el experimentador informó a la madre sobre su desempeño y se fijaron puntos a discutir en la siguiente sesión.

Por ejemplo: sentadas las madres de familia y trabajando una como niño y la otra como su madre, el experimentador las observó y registró las conductas y desempeño mostrado por ambas.

5) Retroalimentación. Consistió en que el experimentador revisara de nueva cuenta las observaciones realizadas la sesión anterior; explicó los principales errores cometidos por ella y describió los logros cuando la ejecución hubiese sido correcta. Así mismo, el experimentador dialogó con ella para detectar las causas por las cuales no interactuó de manera positiva con su hijo, y se le hicieron sugerencias en caso de haber sido pertinente, principalmente sobre su actitud, tratando de superar las limitaciones o dificultades observadas.

Por ejemplo: "señora, estuvo muy bien cuando repitió la instrucción, pero durante el modelamiento debió haber exagerado el movimiento para colorear porque su hijo no lo notó; además, procure no hacer ningún gesto porque su niño se da cuenta con esto si acepta o no lo que él hace."

Esta serie de procedimientos se llevaron a cabo hasta que la

madre realizó tres veces consecutivas el 100 % de los componentes enmarcados en el Sistema de Evaluación Estructurado.

6) **Discusión final.** Al término del entrenamiento se discutió con las madres de familia lo aprendido durante el mismo, sus beneficios y sus limitaciones, y se les solicitó que lo siguieran llevando a la práctica con su hijo.

7) **Generalización.** Se programaron dos tipos de generalización como parte integral del programa de entrenamiento, con el propósito de asegurar que los cambios propiciados en las madres de familia no se limitaran exclusivamente al escenario de trabajo, por lo que se consideró pertinente programar la generalización en otros escenarios y con otras personas.

Fase C (Generalización de escenarios). Esta fase se llevó a cabo, durante cinco sesiones en el hogar de cada madre de familia, en donde se programaron actividades diferentes a las empleadas en el entrenamiento, las cuales las llevó a cabo con su hijo y se observaron y registraron la ocurrencia o no de los componentes conductuales entrenados.

Fase D (Generalización de personas). Esta fase consistió en programar actividades académicas en el hogar de cada madre de familia, en la que participaron algunos de sus hijos y que no fue seleccionado en el entrenamiento; se consideró a aquellos hijos que no fuesen tres años mayor al niño que participó en el estudio; se observó y registró la ocurrencia o no de los componentes conductuales entrenados. Esta fase se llevó a cabo durante cinco sesiones.

RESULTADOS

Los resultados del presente estudio se presentarán de acuerdo al siguiente orden:

En primer lugar, los datos individuales de las ocho madres de familia participantes.

En segundo lugar, el porcentaje promedio de ejecuciones del total de madres participantes.

En tercer lugar, el porcentaje promedio de ejecuciones del total de madres participantes.

En cuarto lugar, el porcentaje promedio de una parte de las madres participantes, que fueron las tres madres participantes en las fases de la línea base, tratamiento, generalización de escenarios y generalización de sujetos.

En quinto lugar, el porcentaje promedio de cada una de las habilidades solicitadas en los niños.

En la gráfica 1 se presentan los datos correspondientes a la madre de familia 1, observándose que durante la fase de la línea base obtuvo una ejecución promedio de 63 %, la cual se incrementó de manera gradual durante el entrenamiento, logrando en cinco sesiones el 100 % de ejecución promedio, que fue el criterio establecido, y durante la fase de generalización se observa un promedio de ejecución del 89 %.

En la gráfica 2 se presentan los datos de la madre de familia 2, observándose en la fase de la línea base una ejecución promedio de 48 %; durante la fase de tratamiento en siete sesiones se logró el criterio establecido del 100 % de ejecución promedio; en las sesiones durante la generalización de escenarios, se presentó un porcentaje promedio de ejecución del 85 %, y en la fase de generalización de sujetos se aprecia un 87 % de promedio de ejecución.

En la gráfica 3 se muestran los datos de la madre de familia 3, observándose en la fase de línea base una ejecución promedio de 31 %; durante la fase de tratamiento en seis sesiones se logró el criterio establecido del 100 % de ejecución promedio, y en la fase de generalización de escenarios se logró el 91 % de ejecución promedio.

En la gráfica 4 se presentan los datos de la madre de familia 4, observándose en la fase de línea base una ejecución promedio de 40 %; durante la fase de tratamiento se logró en seis sesiones el criterio establecido del 100 % de ejecución promedio, y en la fase de generalización de escenarios obtuvo una ejecución promedio de 88 %.

En la gráfica 5 se muestran los datos de la madre 5, notándose que durante la fase de línea base obtuvo una ejecución promedio 62 %, la cual se incrementó y en cuatro sesiones logró el 100 % de promedio de ejecución como criterio establecido; durante la fase de generalización de escenarios obtuvo una ejecución promedio de 94 % y en la fase de generalización de sujetos, un 91 % de ejecución promedio.

En la gráfica 6 se muestran los datos de la madre de familia 6, observándose que en la fase de línea base obtuvo un promedio de ejecución de 60 %; durante la fase de tratamiento a las cuatro sesiones, logró el 100 % de ejecución, promedio como criterio establecido; en la fase de generalización de escenarios logró una ejecución promedio de 95 % y durante la fase de generalización de sujetos, una ejecución promedio de 91 %.

En la gráfica 7 se muestran los datos de la madre de familia 7, encontrándose que en la fase de línea base logró una ejecución promedio de 27 %; durante la fase de tratamiento gradualmente obtuvo el 100 % de ejecución promedio como criterio establecido a las seis sesiones, y durante la fase de generalización de escenarios obtuvo una ejecución promedio de 94 %.

En la gráfica 8 se observan los datos de la madre de familia 8, observándose que en la fase de línea base obtuvo un 32 % de ejecución promedio; durante la fase de tratamiento alcanzó gradualmente en seis sesiones el 100 % de ejecución promedio como criterio establecido, y durante la fase de generalización de escenarios logró una ejecución promedio de 91 %.

En la gráfica 9 se presentan los datos correspondientes a las fases de línea base y tratamiento, de la madre de familia que requirió el menor número de sesiones para alcanzar el criterio establecido en las conductas de preparar el ambiente y seleccionar los materiales adecuados; obtener la atención del niño; proporcionar instrucciones; esperar 10 segundos; repetir la instrucción; modelamiento; guía física parcial y elogiar la respuesta correcta del niño, observándose que éste se logró en cuatro sesiones.

En la gráfica 10 se presenta el porcentaje promedio de respuestas durante las fases de línea base y tratamiento, de la madre de familia que requirió el mayor número de sesiones para alcanzar el criterio establecido en las conductas de preparar el ambiente y seleccionar los materiales adecuados; obtener la atención del niño; proporcionar instrucciones; esperar 10 segundos; repetir la instrucción; modelamiento; guía física parcial y elogiar la respuesta correcta del niño, observándose que este se logró en siete sesiones.

En la gráfica 11 se presentan los datos correspondientes a las fases de línea base, tratamiento y generalización de escenarios de las ocho madres de familia participantes; durante la fase de línea base, se presentó un porcentaje promedio de ejecución de 45 %; durante la fase de tratamiento se logró el 100 % de ejecución promedio como criterio establecido, y en la fase de generalización de escenarios se observó un porcentaje promedio de ejecución de 93 %.

En la gráfica 12 se muestra el porcentaje promedio de respuestas durante las fases de línea base, tratamiento, generalización de escenarios y generalización de sujetos, de las tres madres participantes y que cumplieron con el requisito de tener otro hijo tres años no mayor que el de educación preescolar. Se encontró en la fase de línea base un promedio de ejecución de 57 %; en la fase de tratamiento se alcanzó el criterio establecido del 100 % de ejecución promedio; en la fase de generalización de escenarios, un promedio de ejecución de 92 % y en la fase de generalización de sujetos, un promedio de ejecución de 90 %.

En la gráfica 13 se muestran los porcentajes promedio de ejecución del total de las madres de familia participantes, en propiciar en sus hijos las conductas de colorear, recortar, clasificar, seriar y ubicar en el espacio, en las fases de línea base y generalización de escenarios. Se observa que la habilidad de menor dificultad de ejecución en ambas fases fue el coloreado; en segundo lugar es el recortado; en tercer lugar, la clasificación; en cuarto lugar, la ubicación espacial, y finalmente, y con mayor grado de dificultad en la ejecución, la seriación.

En la gráfica 14 se muestran los porcentajes promedio de ejecución de los niños durante las actividades de coloreado; coloreado; clasificado; ubicación espacial y seriado.

Durante la línea base en la actividad de coloreado obtuvieron 54 %; en recortado, 52 %; en clasificado, 51 %; en seriado, 39 %, y en ubicación espacial, 47 %.

Durante la fase de generalización de escenarios: en coloreado 89 %; en recortado 87 %; en clasificado 85 %; en seriado 69 %, y en ubicación espacial 80 %.

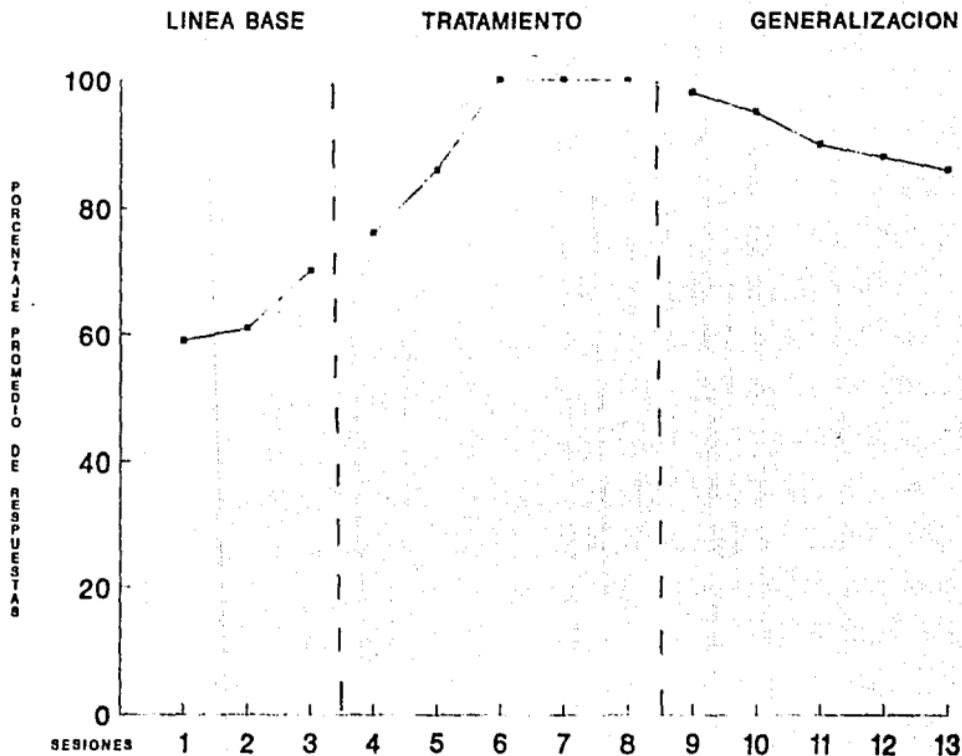


FIGURA 1. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 1 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO Y GENERALIZACION DE ESCENARIOS EN LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

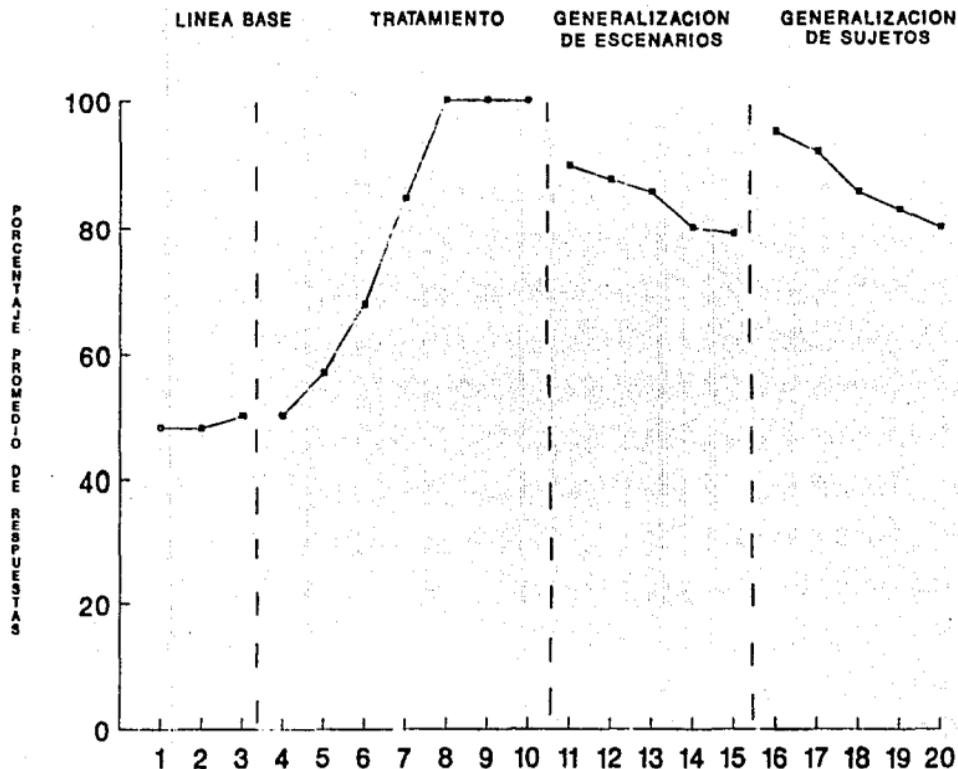


FIGURA 2. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 2 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO, GENERALIZACION DE ESCENARIOS Y GENERALIZACION DE SUJETOS EN LAS CONDUCTAS PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

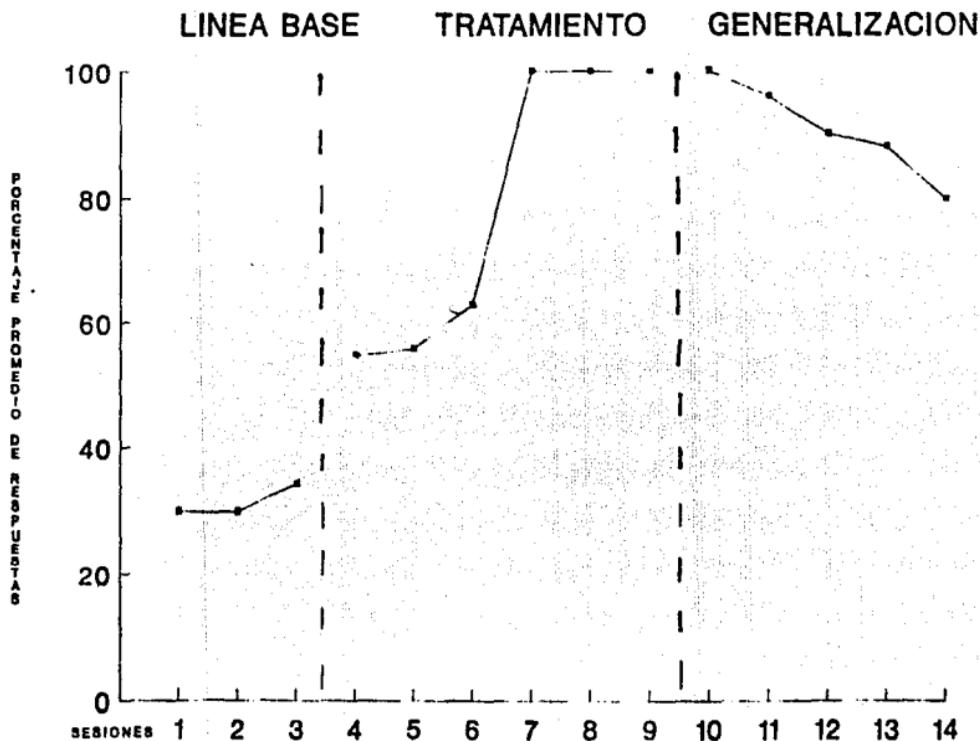


FIGURA 3. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 3 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO Y GENERALIZACION DE ESCENARIOS EN LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

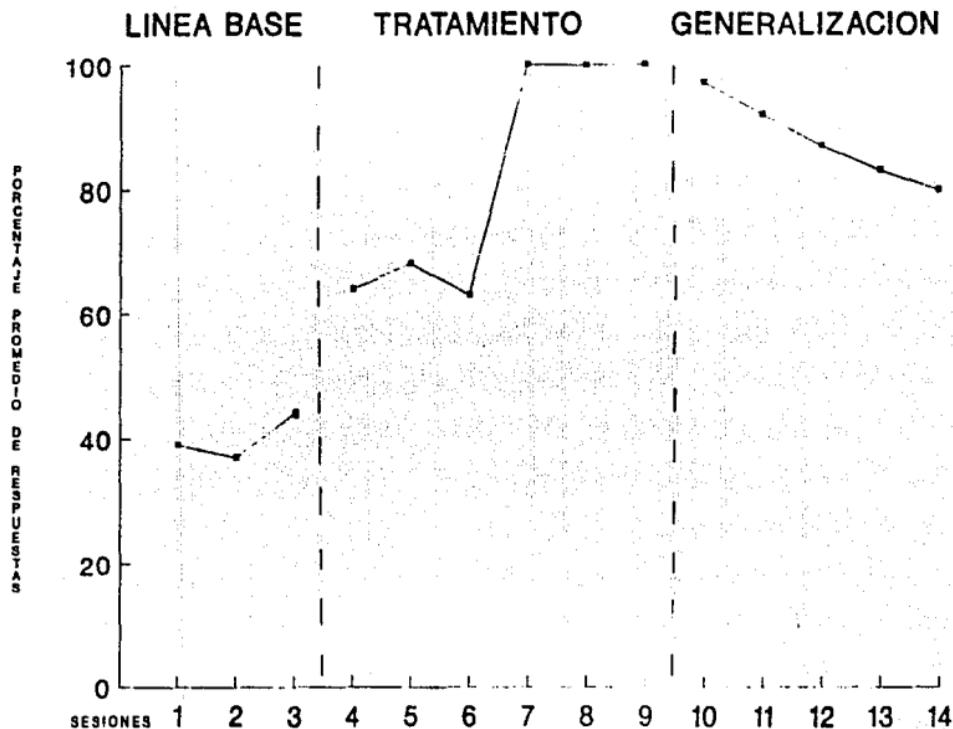


FIGURA 4. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 4 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO Y GENERALIZACION DE ESCENARIOS EN LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

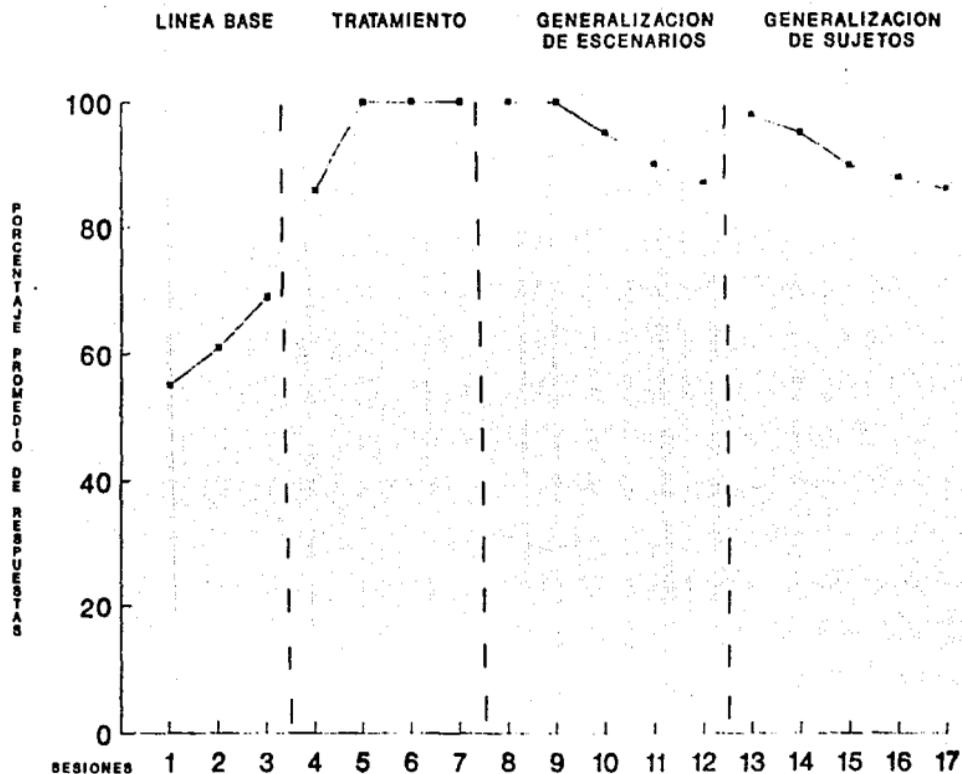


FIGURA 5. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 5 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO, GENERALIZACION DE ESCENARIOS Y GENERALIZACION DE SUJETOS EN LAS CONDUCTAS PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELIAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

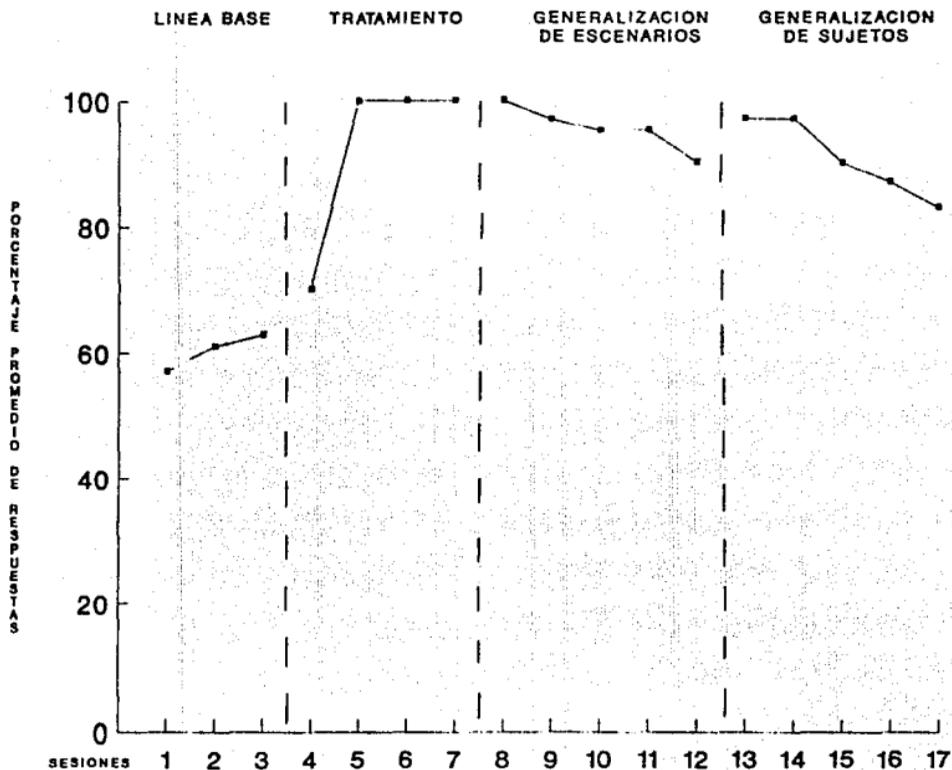


FIGURA 6. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCIÓN DEL SUJETO 6 DURANTE LAS FASES DE LÍNEA BASE, TRATAMIENTO, GENERALIZACIÓN DE ESCENARIOS Y GENERALIZACIÓN DE SUJETOS EN LAS CONDUCTAS PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCIÓN DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCIÓN; MODELAMIENTO; GUÍA FÍSICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

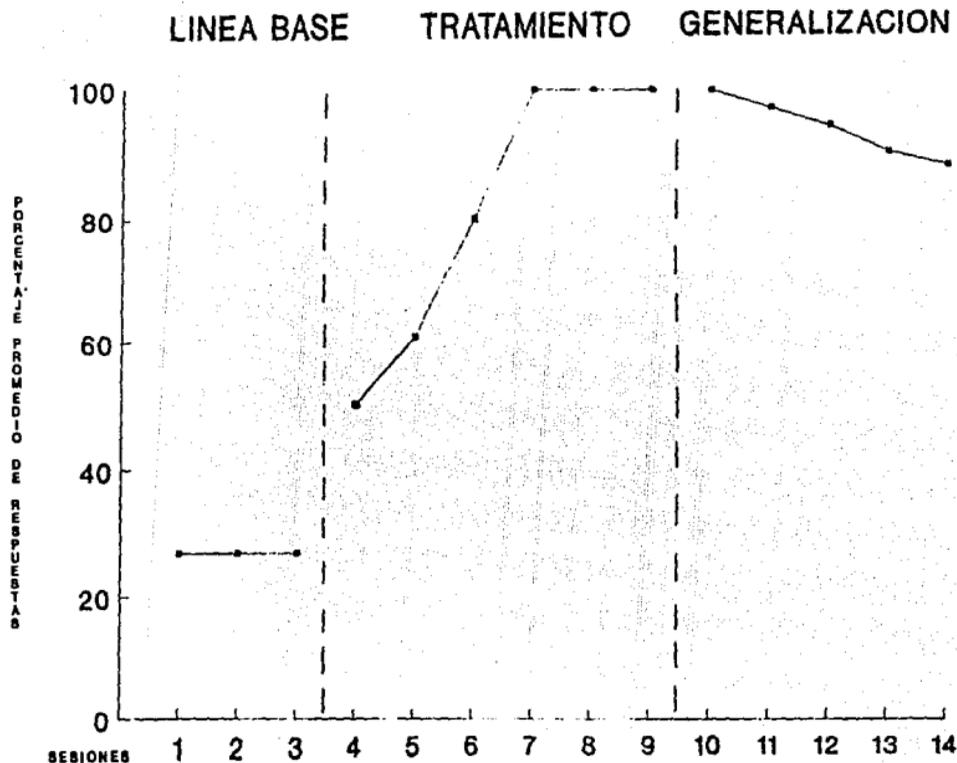


FIGURA 7. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 7 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO Y GENERALIZACION DE ESCENARIOS EN LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

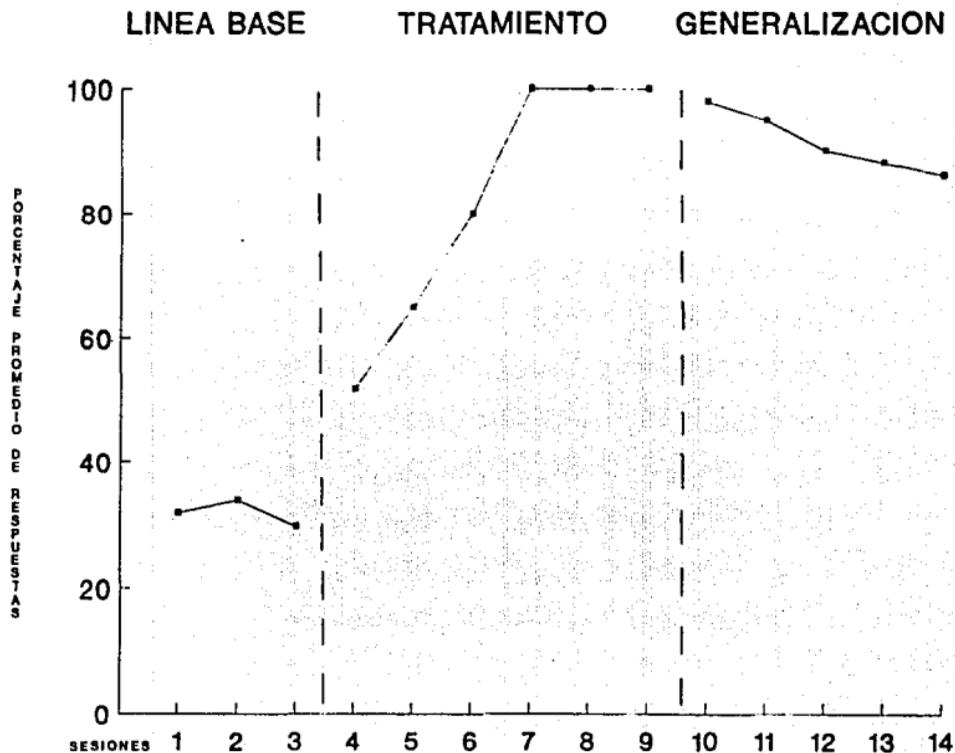


FIGURA 8. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL SUJETO 8 DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO Y GENERALIZACION DE ESCENARIOS EN 2 LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

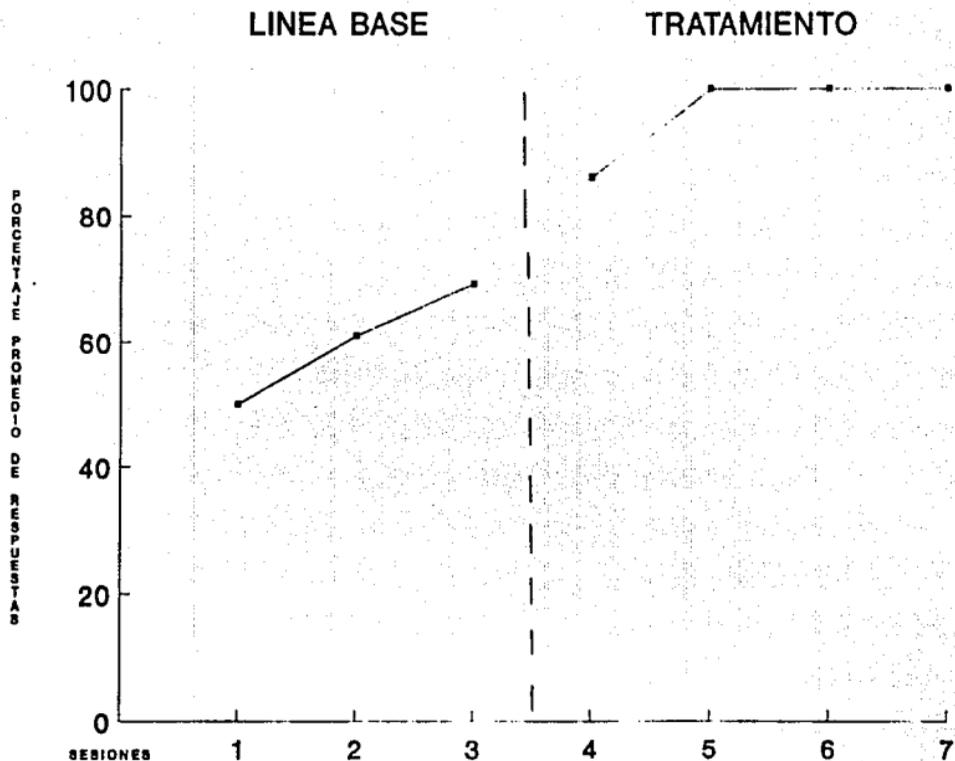


FIGURA 9. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DE LA MADRE DE FAMILIA QUE REQUIRIO EL MENOR NUMERO DE SESIONES DURANTE EL ENTRENAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

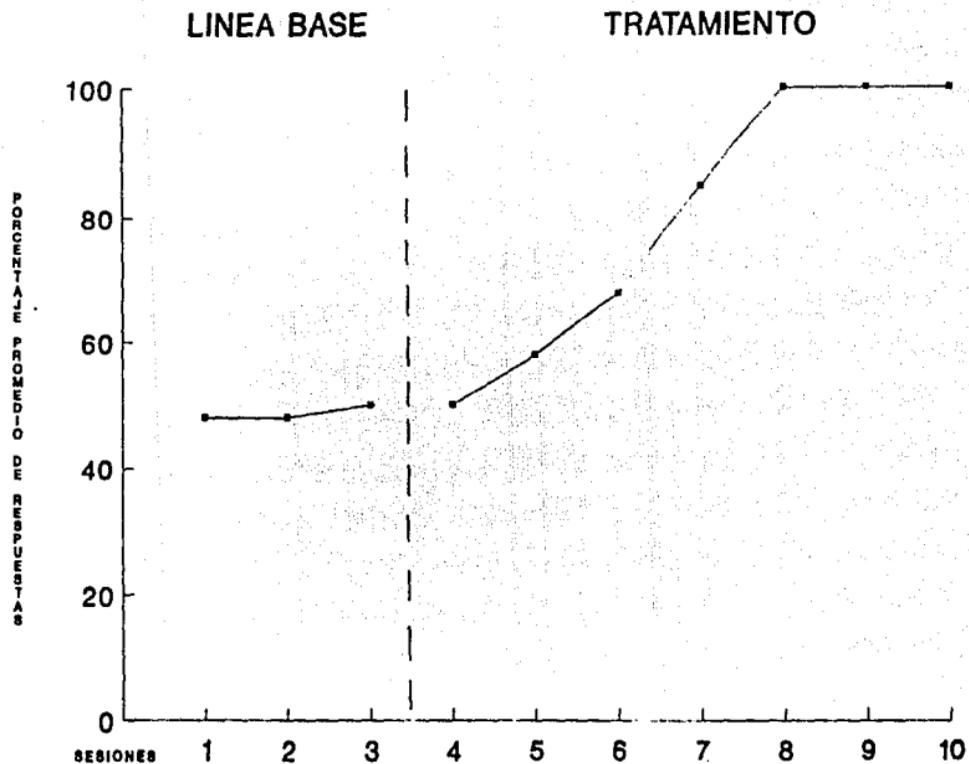


FIGURA 10. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DE LA MADRE DE FAMILIA QUE REQUIRIO EL MAYOR NUMERO DE SESIONES DURANTE EL ENTRENAMIENTO DE LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

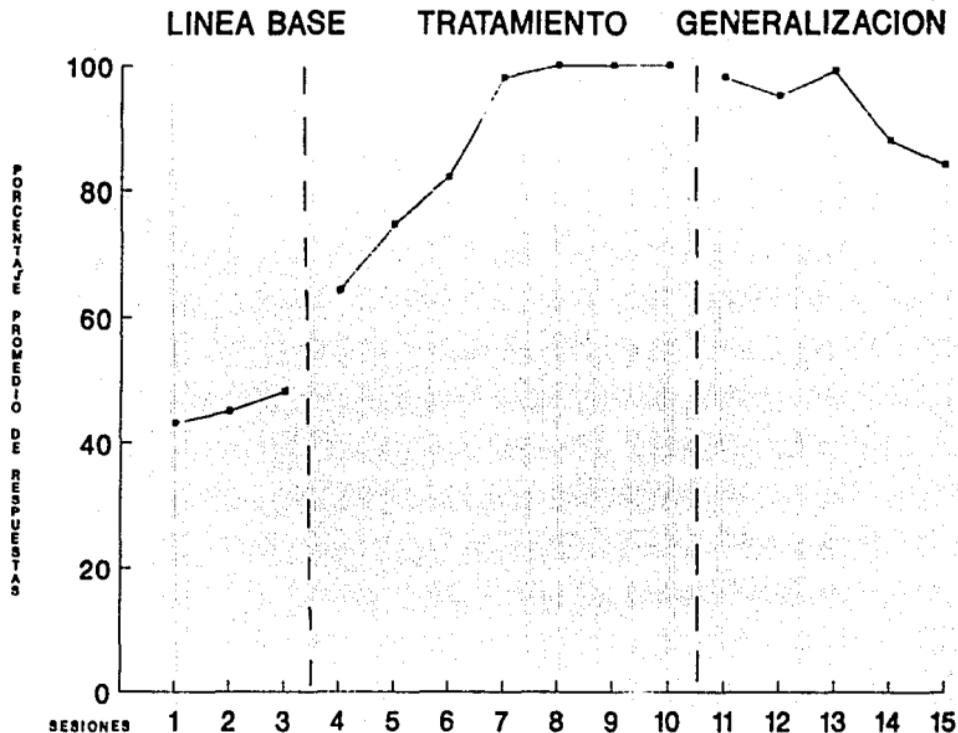


FIGURA 11. PORCENTAJES PROMEDIO DE EJECUCION DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO Y GENERALIZACION DE ESCENARIOS EN LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO, DE LAS OCHO MADRES DE FAMILIA.

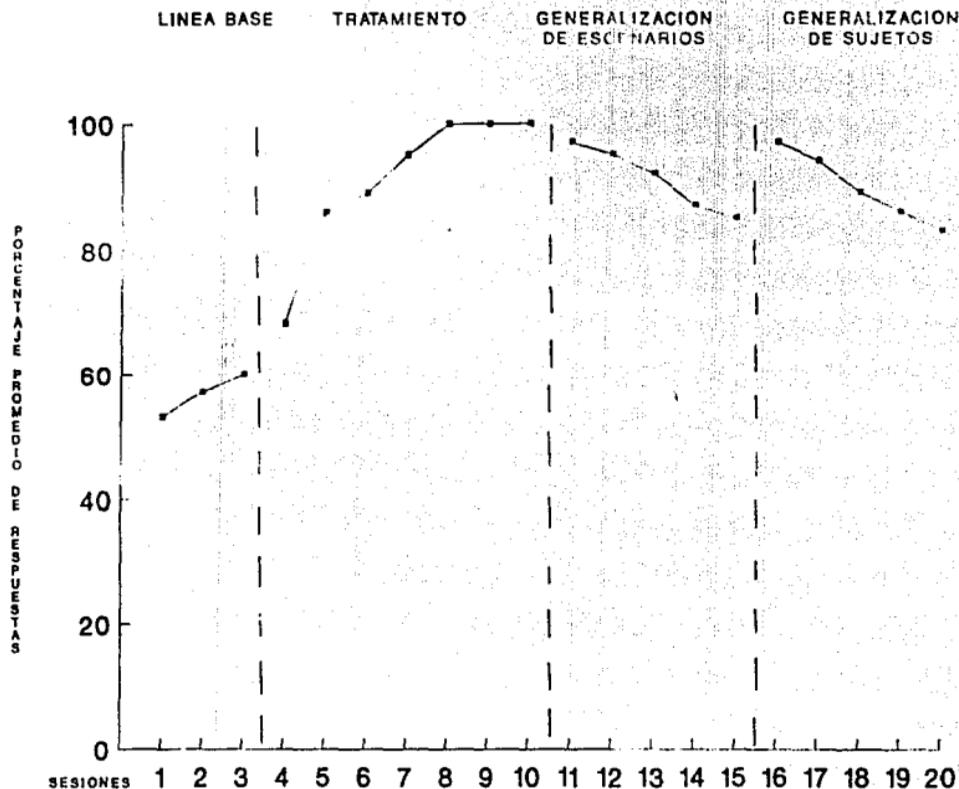


FIGURA 12. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DURANTE LAS FASES DE LINEA BASE, TRATAMIENTO GENERALIZACION DE ESCENARIOS Y GENERALIZACION DE SUJETOS EN LAS CONDUCTAS DE PREPARAR EL AMBIENTE Y SELECCIONAR LOS MATERIALES APROPIADOS; OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO; PROPORCIONAR INSTRUCCIONES; ESPERAR 10 SEGUNDOS; REPETIR LA INSTRUCCION; MODELAMIENTO; GUIA FISICA PARCIAL Y ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO. DE TRES DE LAS MADRES DE FAMILIA.

FIGURA 13. PORCENTAJE PROMEDIO DE EJECUCION DEL TOTAL DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES DE ACUERDO AL NIVEL DE DIFICULTAD DE LAS HABILIDADES ENTRENADAS EN LAS FASES DE LINEA BASE Y GENERALIZACION.

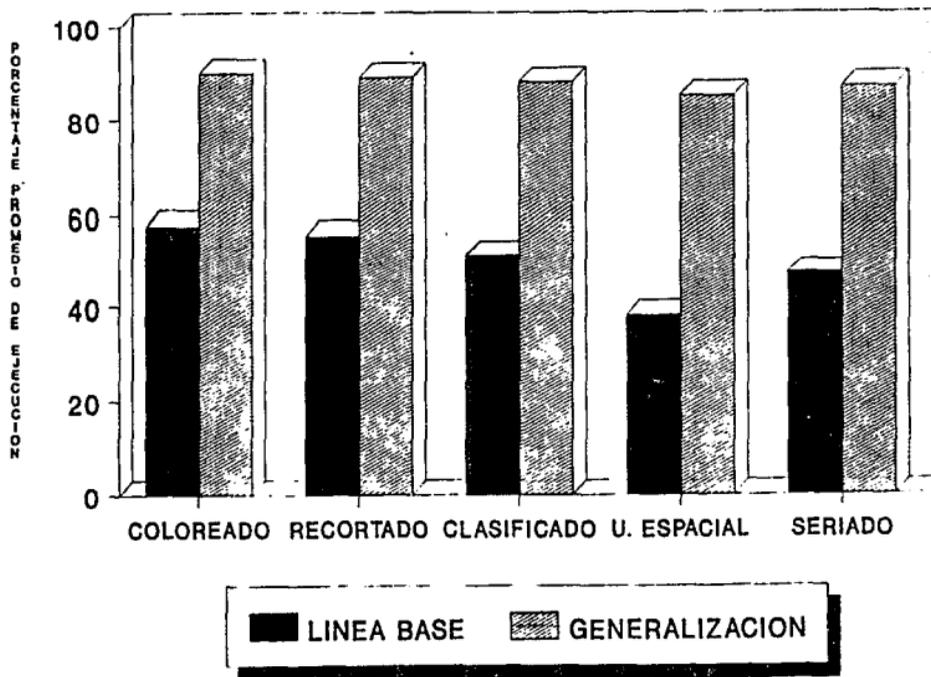
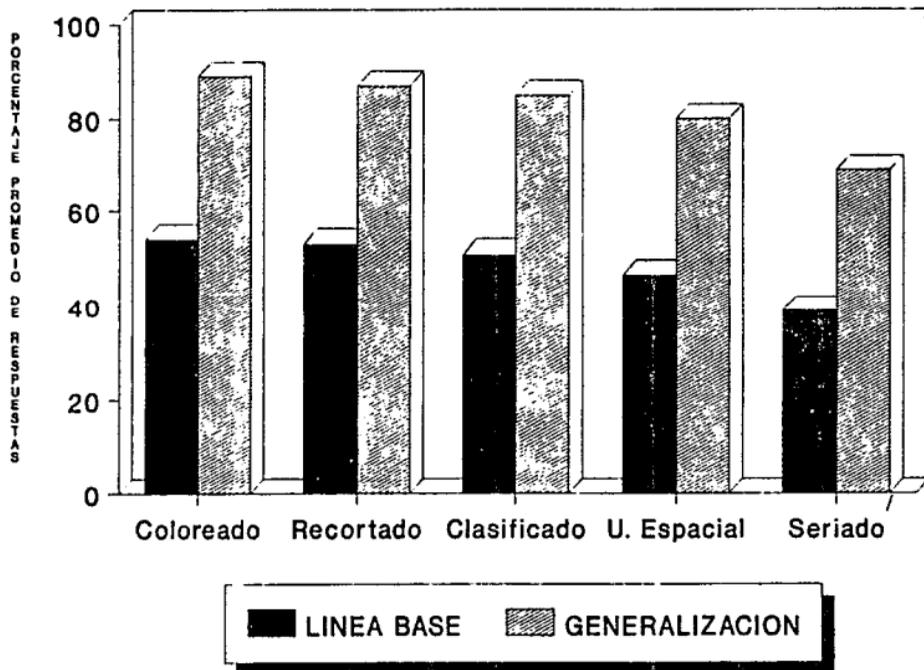


FIGURA 14. PORCENTAJE PROMEDIO DE RESPUESTAS DE LOS NIÑOS SELECCIONADOS EN LAS CONDUCTAS DE COLOREADO, RECORTADO, CLASIFICADO, UBICACION ESPACIAL Y SERIADO EN LAS FASES DE LINEA BASE Y GENERALIZACION.



DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Tomando en cuenta los resultados generados en el presente estudio se puede concluir, de manera general, una serie de aspectos relevantes concernientes al entrenamiento a padres.

En primer lugar, al Sistema de Evaluación Estructurado en combinación con los procedimientos de enseñanza (Instrucción general, modelamiento, práctica supervisada y retroalimentación), fueron efectivos en el entrenamiento de ocho madres de familia en el dominio y generalización de habilidades que propiciara en sus hijos conductas tales como: coloreado, recortado, clasificado, seriado y ubicación espacial, lo cual corrobora los resultados obtenidos por Budd y Fabry (1984), Hanf (1968), Forehand y King (1974, 1977), Forehand y McMahon (1981) Pedd et al. (1977), Haynes (1978), Huges y Haynes (1978), Eyberg y Robinson (1981), y Robinson y Eyberg (1981).

En cuanto al diseño experimental utilizado, éste permitió observar de manera clara y objetiva la efectividad y generalización del entrenamiento, así como la efectividad de los procedimientos de enseñanza aplicados.

Por lo que respecta al número de sesiones que requirieron las madres de familia para alcanzar el criterio establecido, éstas no variaron de manera significativa, puesto que la diferencia con la madre que requirió el menor número fue de tres sesiones.

En cuanto a la dificultad observada por parte de las madres de familia en el apoyo de las conductas de coloreado, recortado, clasificación, seriación y ubicación espacial, ésta fue de acuerdo al siguiente orden: la de menor dificultad fue coloreado, en segundo lugar recortado, en tercero clasificación, en cuarto ubicación espacial y en quinto y con mayor grado de dificultad la seriación, lo que puede deberse, básicamente, a la complejidad que estas representan tanto para su ejecución por parte del niño, como por el grado de apoyo que requiere la madre de familia.

Como se observa en los datos de generalización, las ocho madres de familia llevaron a cabo los componentes conductuales entrenados, observándose en la generalización de escenarios un porcentaje promedio de ejecución de 93 %, y en la generalización de personas, en donde sólo se pudo programar en tres madres de familia, un porcentaje promedio de ejecución de 90 %.

Por otra parte, los procedimientos de instrucción general, modelamiento, práctica supervisada y retroalimentación, promovieron el aprendizaje por parte de las madres de familia del total de componentes conductuales en cuestión, ya que en promedio se requirió de diez sesiones, lo cual señala la importancia de estos procedimientos de enseñanza para el entrenamiento a padres (Gomar, 1984; Gutiérrez, 1991).

En relación al análisis de los datos del presente estudio, se hace necesario indicar una serie de consideraciones respecto a la instrumentación del programa de entrenamiento. En primera instancia, los resultados no son generalizables a otro grupo de padres puesto que sólo participaron en el estudio ocho madres de familia, las cuales asistieron de manera voluntaria. En segundo lugar, la generalización de personas sólo se logró programar con tres del total de las ocho madres de familia, lo cual restringe en alguna medida este tipo de efecto.

Por último, se considera que para futuras investigaciones con este tipo de sistema, se tome en cuenta la realización de seguimientos a largo plazo la posibilidad de llevar el entrenamiento en forma grupal, la utilización de apoyos audiovisuales y la participación de ambos padres de familia, lo cual redundará tanto en el impacto y generalización de sistema, como en la posibilidad de proporcionar este tipo de programa a un mayor número de padres de familia con personal dedicado sólo a ello dentro de la institución en que se realice.

La importancia de instrumentar programas de entrenamiento a padres que los involucren en actividades relacionadas con la formación educativa de sus hijos en el nivel preescolar, reviste de vital importancia al menos por dos razones:

La primera se refiere a que la educación preescolar juega un papel determinante en el desarrollo integral del niño, ya que en este nivel se le proporcionan actividades que promueven la estimulación en todas las áreas y, así mismo, puede prevenir algunas deficiencias para que se eviten que el niño pueda caer en el círculo vicioso del fracaso escolar cuando ingrese a la primaria (Azcoaga et al., 1986), lo cual tiene relación en gran parte de involucramiento o apoyo que los padres puedan brindarle en su desempeño escolar.

De igual manera, al considerarse importante la participación de los padres en las actividades y tareas preescolares y escolares, podemos notar que se propiciará mayor estimulación dentro del hogar proporcionando la buena preparación con aprendizajes previos a la educación primaria, lo cual, unido a la estimulación escolar, multiplicará los buenos resultados, elevando el nivel de rendimiento académico, con lo que el padre obtendrá satisfacciones, ya que su hijo no tendrá problemas serios dentro de la escuela e incluso podría adelantar en el aprendizaje de actividades académicas, por lo que se puede decir que un punto que hace importante a este programa es que es de tipo preventivo, ya que es empleado con padres de familia con hijos "normales" y no es empleado para solucionar problemas específicos, además de que solo se emplean estímulos de tipo social evitando gastos con reforzadores de otro tipo.

La segunda razón, y como se ha visto, es la que concierne a que los padres son considerados como el vehículo por medio del cual ellos modelan y refuerzan socialmente aquellas conductas compatibles con los logros en el salón de clase. El apoyo que proporcionan los padres tiende a motivar y sancionar las conductas relacionadas con la escuela, por lo que el niño aprende qué tipo de conductas en específico, tanto en el hogar como en la escuela, pueden ser objeto de recompensas, que en gran medida se refieren a la atención y aprobación por parte de los padres (Ehrlich, 1981).

Así mismo, el que los padres participen en las actividades escolares de sus hijos en el hogar, permite crear una atmósfera en él, en donde las experiencias escolares del niño son consideradas como importantes y valiosas por el grupo familiar. La ejecución del niño en el salón de clase es afectada debido a que aprende e identifica cuáles son las actividades en que sus padres reflejan interés y dedicación en su educación (Ehrlich, 1980, 1981; Gordon et al., 1970, 1976, 1978).

De la misma manera, aprenderá a apreciar y valorar la escuela ya que sus padres la valoran; también aprenderá a tener actitudes positivas hacia la escuela teniendo una motivación constante para continuar el estudio, superándose cada vez más (Schaefer y Edgerton, 1984; Chapulsky et al., 1976; Mize, 1977) y aumentando a la par su autoestima (Fox, 1964).

Al mismo tiempo, el momento dedicado al trabajo con sus hijos propicia una situación de relación afectiva entre padre e hijo, considerándolo como un tiempo dedicado solo a él, sin importar la cantidad de tiempo que pasen juntos, sino la calidad de la interacción ya que este programa enseña a los padres que dicha interacción debe ser en todo momento positiva.

En resumen, los programas de entrenamiento a padres tendientes a involucrarlos en la educación de sus hijos, deben ser considerados como un elemento natural en el estilo de vida familiar, al igual que debieran ser obligatorios en el nivel preescolar, primario y secundario, etapas básicas en la educación infantil y en los cuáles los padres debieran involucrarse activa y positivamente para no convertirlo en una ceremonia ritualista y aversiva.

ANEXO 1

DEFINICIONES OPERACIONALES DE LAS CONDUCTAS DE LA MADRE DE FAMILIA.

PREPARACION DEL AMBIENTE Y SELECCION DE LOS MATERIALES APROPIADOS.

Consiste en que la madre sustraiga del ambiente aquellos objetos o estímulos que no correspondan a la actividad a desarrollar o favorezcan conductas no pertinentes a dicha actividad (juguetes, láminas, etc.) y que seleccione los recursos e instrumentos requeridos para la actividad en cuestión (tijeras, pegamento, papel, etc.).

OBTENER LA ATENCION DEL NIÑO.

Consiste en que la madre llame al niño por su nombre, y en caso necesario, tome alguna parte del cuerpo del mismo (tomarlo de la mano, del brazo, girar su tronco, etc.) para obtener el contacto visual y verbalice: "mirame y oye bien lo que te voy a decir..."

PROPORCIONAR INSTRUCCIONES.

Consiste en que la madre verbalice instrucciones sencillas al niño que indiquen la conducta que éste debe ejecutar, utilizando un lenguaje oral, preciso, audible, amable y con pronunciación correcta (por ejemplo: "dame las tijeras", "corta el papel de esta manera", etc.).

ESPERAR 10 SEGUNDOS.

Consiste en que la madre no emita ningún tipo de conducta, verbal y/o física después de haber verbalizado la instrucción correspondiente, observando únicamente la conducta del niño durante 10 segundos.

REPETIR LA INSTRUCCION

Consiste en que la madre provea una vez mas las verbalizaciones que indican la conducta en cuestión que se desea realice el niño. Este paso es opcional, ya que se realiza sólo si han transcurrido los diez segundos después de la instrucción y el niño no realiza la conducta esperada.

MODELAMIENTO

Consiste en que la madre realice la conducta especificada en la actividad en cuestión, con la finalidad de que dicha conducta sea imitada por el niño; esta conducta es opcional y se realiza sólo en caso de haber transcurrido los diez segundos después de que se le repitió la instrucción y no hubiera realizado la conducta solicitada.

GUIA FISICA PARCIAL

Consiste en que cuando el niño realice la conducta especificada, parcialmente correcta o de manera incorrecta, la madre proporcione guía física parcial al niño a fin de éste ejecute dicha conducta de manera correcta. Específicamente, la madre debe tomar suavemente con sus dedos índice y pulgar de su (s) mano (s) en forma de pinza las partes del cuerpo involucradas en la conducta especificada y guiarlo físicamente con un movimiento adecuado a la realización correcta de la conducta especificada.

ELOGIAR LA RESPUESTA CORRECTA DEL NIÑO.

Consiste en que la madre proporcione verbalizaciones al niño alabando sus respuestas correctas (por ejemplo: "muy bien", "que bien lo hiciste", etc.), acompañado de gestos o señas aprobatorias, así como contacto visual y físico afectuoso (abrazos, palmaditas, besos, etc.), una vez que el niño haya ejecutado de manera correcta la conducta especificada con ayuda o sin ella.

ANEXO 2

DEFINICIONES OPERACIONALES DE LAS CONDUCTAS DEL NIÑO.

ATENCION.

Implica que el niño establezca contacto visual con la madre al llamarlo por su nombre o tomar alguna parte del cuerpo del niño, el cual responde girando su tronco o cabeza en dirección de la madre y establezca dicho contacto visual con ella.

REALIZA LAS INSTRUCCIONES DENTRO DE LOS 10 SEGUNDOS.

Consiste en que el niño realice la conducta en cuestión dentro de un tiempo de 10 segundos posteriores a la verbalización de las instrucciones por parte de la madre.

REALIZA LA CONDUCTA DESPUES DE REPETIR LA INSTRUCCION.

Implica que el niño ejecute la conducta particular a más tardar a los 10 segundos posteriores a la repetición de las instrucciones.

REALIZA LA INSTRUCCION CON GUIA FISICA PARCIAL.

Consiste en que el niño ejecute la conducta en particular con la guía física parcial que le proporcione la madre en un período de 10 segundos, después de los 10 segundos posteriores a la instrucción.

REALIZA LA CONDUCTA CORRECTAMENTE DENTRO DE LOS PRIMEROS 10 SEGUNDOS DESPUES DE LA INSTRUCCION.

Implica que el niño ejecute la conducta en particular de manera correcta dentro de los 10 segundos posteriores a la instrucción.

ANEXO 3

FORMATO DE REGISTRO

Nombre de la madre: _____
 Fecha: _____ Hora inicial: _____ Hora final: _____

MADRE.	CLAVE DE RESPUESTAS.	NIÑO.
C Lo realiza correctamente. I Lo realiza incorrectamente. N No lo realiza.		Realiza la respuesta.
RESPUESTAS DE LA MADRE.		RESPUESTAS DEL NIÑO.
Prepara el ambiente de aprendizaje y seleccionar los materiales adecuados.		
Obtener la atención del niño.		Atención.
Proporcionar instrucciones.		
Esperar 10 segundos.		Realiza la instrucción dentro de los 10 seg.
Repetir la instrucción.		
Esperar 10 segundos.		Realiza la instrucción después de repetir la instrucción.
Modelar.		
Esperar 10 segundos.		Realiza la instrucción después del modelamiento.
Proporcionar guía física parcial.		Realiza la instrucción con ayuda física.
Elogiar la respuesta correcta.		
Total de respuestas.		Total de respuestas.

ANEXO 4

PROCEDIMIENTO DE EVALUACION ESTRUCTURADA.

Actividades de la madre.	Conductas de la madre.	Conductas del niño.	Sistema de registro.
<p>Promover en el niño las conductas de: coloreado, recortado, clasificado, seriado y ubicación espacial a través de las actividades de:</p> <p>Tragabolas Avión Poster Boliche Juego de Precisión Lotería Dominó Titere Pega la cola al burro Papalote Ruleta Casita Teléfono Disfraz Televisión Mantel Barco Automovil Tiro al blanco</p>	<p>1.Preparar el ambiente de aprendizaje y seleccionar los materiales adecuados.</p> <p>2.Obtener la atención del niño.</p> <p>3.Proporcionar instrucciones claras.</p> <p>4.Esperar 10 segundos.</p> <p>5.Repetir la instrucción.</p> <p>6.Esperar 10 segundos.</p> <p>7.Modelar.</p> <p>8.Esperar 10 segundos.</p> <p>9.Proporcionar guía física.</p> <p>10. Elogiar la respuesta correcta.</p>	<p>Atención</p> <p>Realiza la instrucción dentro de los 10 seg.</p> <p>Realiza la actividad después de repetir la instrucción.</p> <p>Realiza la instrucción después de modelar.</p> <p>Realiza la instrucción con ayuda física.</p>	<p>Ocurrencia de respuestas en ensayos instruccionales.</p>

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, R. (1983). Entrenamiento a padres con niños hiperquinéticos en clínica. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.
- Anton, M. (1983). La psicomotricidad en el parvulario. Cuadernos de Pedagogía. Ed. Laia. Barcelona. España.
- Azcoaga, J.; B. Derman; P. Iglesias. (1986). Alteraciones del aprendizaje escolar, diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Paidós. México, D. F.
- Barcena, A. (1988). Ideología y pedagogía en el jardín de niños. Ed. Oceano. México.
- Baumrind, D. & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. Child Development, 38, 291-397.
- Bereiter, J.; S. Engelman. (1977). Enseñanza especial y preescolar. Ed. Morata. Barcelona. España.
- Biber, H.; L. Miller; J. Dyer. (1972). Feminization in preschool. Developmental psychology, 7, 86.
- Bilby, R. (1973). Parental variables as predictors of student self-conceptions of ability. ERIC Document Reproduction Service No. 068 416.
- Blechman, E. (1981). Toward comprehensive behavioral family interventions: An algorithm for matching families and intertions. Behavior Modification, 5, 221-235.
- Bloom, B. (1964). Stability and change in human characteristics. Ed. John Wiley and Sons, Inc. New York, USA.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective?: Day care and early intervention. Child development, 2, 14-18.
- Brown, S. (1973). Family experience and change. In: Friedman, R. (ed). Family roots of school learning and behavior disorders. Ed. Thomas. Illinois, USA.
- Budd, K.; P. Fabry (1984). Behavioral assesment in applied parent training. Use of a Structured Observation System. In: R. Dangel; R. Polster (eds.) Parent training. Ed. Guilford Press.
- Campbell, R.; S. O'Brien; A. Bickett; J. Lutzker (1983). In: home parent training, treatment of migraine headaches and marital counseling as an ecobehavioral approach to prevent a child abuse. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 14, 147-153.

Cloward, R.; J. Jones (1963). Social class: Educational attitudes and participation. In: A. Parsow (ed.). Education in depressed areas. Ed. Bureau of publications, Teacher College, Columbia University. pp. 190-216.

Corro, G. (1984). Elaboración de un programa de adiestramiento a padres para el manejo de problemas de conducta. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Crandall, V., Datkosky, W. & Preston, A. (1960). Parental behavior and children's achievement development. Paper presented at the American Psychological Association, Chicago.

Cristophersen, E., Arnold, C., Hill, C. & Quilitch, H. (1972). The home point system: Token reinforcement procedures for application by parent of children with behavior problems. Journal and Applied Behavior Analysis, 5, 485 - 496.

Della - Piana, G. (1966). The influence of parental attitudes and child - parent interaction upon remedial reading progress. Utah University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 012 689).

Dumas, J. (1986). Parental perception and treatment outcomes in families of a aggressive children: A causal model. Behavioral Research and Therapy, 17, 420 - 432.

Dumas, J. & Albin, J. (1986). Parent training outcomes: Does active parental involvement matter?. Behavior Research and Therapy, 24, (2), 227 - 230.

Ehrlich, M. (1980). Perception of primary involvement; A study of children's judgement of their family's involvement in their education. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas.

Ehrlich, M. (1981). Parental involvement in education: A review and synthesis of the liyterature. Revista Mexicana de Análisis de la conducta, 7, (1), 49 - 68.

Embry, L. (1981). Two emergin models of parent training: general and problem especific. Ponencia presentada en el I Simposio de Análisis Conductual Aplicado a la Educación.

Eyberg, S. & Robinson, E. (1981). Dyadic parent - child interaction coding system: A Manual Unpublished Manuscript.

Fairchild, T. (1976). Home - School token economies: Bridging the communication gap. Psychology in the schools, 13, 463 - 467.

Forehand, R. & King, H. (1977). Noncompliant children: Effects of parent training on behavior attitude change. Behavior Modification, 1, 93 - 108.

Forehand, R. & McMahon, R. (1981). Helping the noncompliant child. New York, Guilford Press.

Fox, R. (1964). Pupil - teacher adjustment and mutual adaptation in creating classroom learning environments. Final report. Michigan University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 068 416).

Friedman, R. (1973). Family roots of school learning and behavior disorders. Springfield, Illinois: Thomas.

Friedman, R. & Meltzer, D. (1973). Family factors in learning disabilities. In Friedman, R. (ed.) Family roots of school learning and behavior disorders, Springfield, Illinois: Thomas.

Gomar, R. (1984). Generalización temporal en un programa de entrenamiento a padres. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Gordon, I. (1970). Parent involvement in compensatory education. Urbana, Illinois. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 039 954).

Gordon, I., Greenwood, G., Ware, W. & Olmstead, P. (1974). The Florida parent follow through program. Institute for Development of human resources, University of Florida.

Gordon, I. & Jester, R. (1973). Techniques of observing teaching in early childhood and outcomes of particular procedures. In Travers, R. (ed). Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally & Co.

Gordon, R., Olmstead, P., Rubin, R. & True, J. (1978). Continuity between home and school: Aspects of parental involvement in Follow Through. Gainesville, Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 154 391).

Gordon, I., Olmstead, P., Rubin, R. & True, J. (1979). How has follow Through promoted parental involvement: National association for the education of young children.

Gray, S. (1959). Perceived similarity to parents and adjustment in children. Child Development, 30, 91 - 107.

Gutiérrez, L. (1991). El uso de un sistema de evaluación estructurado en un programa de entrenamiento a padres. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Hall, R., Axelrod, S., Gried, E., Jones, F. & Roberston, R. (1972). Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. Journal of Applied Behavior Analysis, 5, 53 - 62.

Hanf, C. (1986). Modifying problems behaviors in mother child interaction standardized laboratory situations. Paper presented at the meeting of the Association of Behavior Therapies, Olimpia. Washington.

Haynes, S. (1978). Principles of behavioral assessment. New York. Garden Press.

Hess, R. & Shipman, V. (1966). Maternal attitudes toward the school and the role of pupil class comparisons. Paper presented at the fifth work Conference on curriculum and teaching in depressed urban areas. Teacher College, Columbia University.

Hughes, M. & Haynes, S. (1978). Structured laboratory observation in the behavioral assessment of parent - child interactions: A methodological critique. Behavior Therapy, 2, 428 - 447.

Kamii, C. y De Vries, R. (1985). La teoría de Piaget y la educación preescolar. Gráficas Valencia. Madrid, España.

Kinsbourne, M. y Kaplan, P. (1980). Problemas de atención y aprendizaje en los niños, Prensa Médica Mexicana. México, D. F.

Lowry, M. & Whitman, T. (1989). Generalization of parenting Skills: An early intervention program. Child and Family Behavioral Therapy, 11, 45 - 64.

Love, L. & Kaswan, J. (1974). Troubled children: Their families, school and treatments. New York. Wiley.

Marruenda, V. G. (1986). Adiestramiento en técnicas de control a padres de niños con problemas de aprendizaje y conducta. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Martínez, M. (1978). Adiestramiento a padres en técnicas de modificación de conducta. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Mele, J. (1988). Entrenamiento a padres de niños con deficiencia mental. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Mc Dowel, R. (1976). Parent Counseling: The state of the art. Journal of Learning Disabilities, 2, (10), 614 - 619.

Mijares, C. et. al. (1982). Manual de organización de un centro de desarrollo infantil. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Inicial. SEP.

Minuchin, P. & Shapiro, E. (1983). The school as a context for social development. In Handbook of child psychology, vol. IV. Mussen (ed.) New York.: John Wiley and Sons.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Mize, G. & Klausmeir, J. (1977). Factors contributing to rapid and slow cognitive development of elementary and high school students. Working Paper No. 201. Madison, Wisconsin: Wisconsin research an development center for cognitive learning.

Navarro, L. et. al. (1982). Qué es un centro de desarrollo infantil?. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Inicial. SEP.

Peed, S., Roberts, M. & Forehand, R. (1971). Evaluation of the effectiveness of a standardized parent training program in altering the interaction of mothers and their noncompliant children. Behavior Modification, 1, 323 -350.

Pérez, J., Abriega, L., Zarco, M., Schugurensky, D. (1986). Nezahualpilli, educación preescolar comunitaria. Centro de Estudios Educativos. México.

Piaget, J. (1986). Seis estudios de Psicología. Morata, España.

Programa de Educación Preescolar. (1981) Libro 1. Planificación general del programa. SEP. México, D. F.

Quiroga, H., Mata, A. y Ayala, H. (1988). La familia enseñante: Procedimientos para incrementar la efectividad de padres con hijos farmacodependientes en el monitoreo y evaluación de la conducta de sus hijos. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 14, (2). 169 - 192.

Rankin, P. (1967). The relationship between parent behavior and achievement of inner city elementary school children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 017 550).

Reyes, G. (1985). Entrenamiento a padres en el manejo de técnicas conductuales para la lecto - escritura. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Rinn, R., Vernon, J. & Wise, M. (1975). Training parents of behaviorally disordered children in groups: A three reafs program evaluation. Behavior Therapy, 6, 378 - 387.

Robinson, E. & Eyberg, S. (1981). The dyadic parent child interaction coding system: Standarization and validation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49, 245 - 250.

Rollins, B. & Thomas, D. (1979). Parental support, power and control. Techniques in the socialization of children. In Burr, W. (ed.). Contemporary Theories About the Family. Research - based theories. New York. Free Press.

Rose, S. (1974). Training parent in groups as behavior modifiers of their mentally retarder children. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 5, 135 - 140.

Rubin, R. (1979). Parent involvement results for the six parent involvement models in the parent education Follow Through Program. Paper presented at the American Educational Research Association Convention, April.

Sanders, M. & Glynn, T. (1981). Training parent behavioral self management: An Analysis of generalization and maintenance. Journal of Applied Behavior Analysis, 14, 213 - 237.

Sahagun, V. (1979). Entrenamiento a padres de niños con síndrome de Down. Tesis. Facultad de Psicología. UNAM.

Salzinger, K., Feldman, R. & Portnoy, S. (1970). Training parents of brain - injured children in the use of operant conditioning procedures. Behavior Therapy, 1, 4 - 32.

Schaefer, E. Edgerton, M. (1974). Development of inventories for assessing parent and teacher interaction and involvement. Final report. North Carolina University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 105 980).

Shapiro, S. (1975). Parent involvement in day care. Its impact on staffed classroom environment. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 119 874).

Shea, J. & Hanes, M. (1977). The relationship between measures of home environment and school achievement of Follow Through children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 144 955).

Shearer, D., Bluma, S., Eloyd, S. & Loftin, C. (1984). The Portage Project. Teaching parent to teach their preschool children in the home. In Dangel, R. & Polster, R. (eds.). Parent Training. Guilford Press.

Slaughter, D. (1968). Maternal antecedents of the academic achievement behavior of negro Head Start children. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.

Smith, M. (1970). To educate children effectively ... we must involve parents instructor. Child development, 80, 118 - 121.

Stevenson, D. & Baker, D. (1978). The family - school relation and the child's school performance. Child Development, 58, (5), 1348 - 1357.

Strein, P., Steels, P., Ellis, T. & Timm, M. (1982). Long term effects of a oppositional child treatment with mothers and therapists trainers. Journal of Applied Behavior Analysis, 15, 163 - 164.

Swift, J. (1964). Effects of early group experience: The nursery school and day school. In M.L. Hoffman (ed.). Review of Child Development Research, 1. New York. Russel Gage Foundation.

Tregaski, G. (1977). Learning experiences at home: Reinforcement for the intermediate grades. New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 145 924).

Wilkins, M. (1970). Comparisons of attitudes toward childrearing of parents of certain exceptional and normal children. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas Austin.