

132
2el.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

APLICACION DEL
CONDICIONAMIENTO OPERANTE
COMO UNA OPCION PARA EL
CONTROL DE LA CONDUCTA
PROBLEMATICA EN LA POBLACION
MATERNAL DE UN CENDI

REPORTE LABORAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTA:
PATRICIA GRANADOS HERNANDEZ

ASESOR: LIC. NESTOR FERNANDEZ
SANCHEZ

FACULTAD
DE PSICOLOGIA

NOVIEMBRE 1997.

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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

Agradecimientos

En nuestro camino por la vida nos encontramos con diferentes experiencias: algunas especialmente satisfactorias, otras agradables y algunas quizá no tanto, pero de todas ellas siempre se aprende lo importante que es compartir alegrías, tristezas, triunfos y fracasos con quienes amamos, ya sea para disfrutarlas más o para que sean más llevaderas.

Es por ello que quiero agradecer a:

- *Dios por permitirme realizar uno más de mis sueños en la vida.*
- *Mis padres por inculcarme el respeto y amor a la disciplina y al estudio.*
- *Mis hermanos por su ejemplo.*
- *Luis Angel, mi esposo por su amor incondicional traducido en apoyo moral y material. Estando además inmensamente presente en los momentos más difíciles y cruciales de mi vida.*
- *Mi hija Maddeleine quien, con su existencia me enseño que la vida es en si lo más importante para los seres humanos, creando en mi el deseo de heredarle un ejemplo positivo.*
- *Susana por su apoyo y entusiasmo.*
- *Mi familia política por su discreto apoyo, confianza y comprensión sin limite.*
- *Lic. Nestor Fernandez S. por guiarme durante mi vida estudiantil y orientarme profesionalmente brindandome consejos de incalculable valor.*
- *La División de Educación Continua por su asesoría técnica y administrativa para la integración y presentación de mi Reporte Laboral.*
- *Todos mis amigos que con su sonrisa me ayudaron a salir adelante.*

Indice

Introducción	1
Capítulo I	5
Desarrollo Psicológico del niño	
I.A. Enfoques de estudio	5
I.A.1. El enfoque psicoanalítico	7
Sigmund Freud	7
Erik Erikson	14
I.A.2. El cognoscitivismo	21
Jean Piaget	21
I.A.3. La perspectiva Biológico-Madurativa	26
Arnold Gesell	26
I.A.4. El Conductismo	33
Sidney Bijou	33
Albert Bandura	40
I.B. Los primeros cinco años de vida	46
I.B.1. Aspectos del desarrollo normal del niño	47
Desarrollo físico	47
Desarrollo intelectual	55
Desarrollo lingüístico	59
Desarrollo emocional	62
Desarrollo Social	63
I.B.2. Conducta problemática del niño	68
Capítulo II	71
Centros de Desarrollo Infantil	71
II.A. Antecedentes	71
II.A.1. La atención al niño	71
Objetivos del CENDI	75
Organización	76
Funcionamiento	78
II.B. El Centro de Desarrollo Infantil de la Lotería Nacional para la Asistencia Pública	82
II.B.1. El papel del Psicólogo	91
II.B.1. Problemas más comunes en el CENDI	94

Capítulo III	98
Modificación de la Conducta	
III.A. Generalidades	98
III.A.1. Clases de Aprendizaje	101
III.A.2. Principios del Condicionamiento Operante	104
Programas de Reforzamiento	107
Principio de Generalización	110
Principio de Premack	111
III.B. Pasos a seguir para el establecimiento de un programa de Modificación de Conducta	112
III.B.1. Identificación de la conducta-objetivo	114
III.B.2. Evaluación de la conducta-objetivo	115
III.B.3. Elección de Estrategias	122
III.B.4. Evaluación de la eficacia del programa	124
III.C. Aplicaciones en el aula	132
III.D. Implicaciones éticas	134
III.E. El papel de los agentes naturales	136
Capítulo IV	138
Intervención profesional del Psicólogo. Aplicación del Condicionamiento Operante. Experiencia en un CENDI.	
IV.A. Objetivo general	139
IV.B. Diagnóstico	139
IV.C. Plan de intervención	147
IV.C.1. Primera fase	148
Determinación de eventos asociados a la conducta problemática	148
Elección de estrategias	151
Instrucción al personal docente	152
Instrucción a los menores	153
Determinación de reforzadores	153
Modelamiento	154
Aplicación	154
Evaluación de primera fase	154
IV.C.2. Segunda fase	159
Identificación de conductas-problema	159
Evaluación inicial	160
Determinación de eventos asociados a la conducta problemática	163
Elección de estrategias	163

Instrucción al personal docente	163
Instrucción a los menores	163
Determinación de reforzadores	164
Modelamiento	164
Aplicación	164
Evaluación de segunda fase	168
IV.D. Evaluación de la intervención	173
IV.E. Análisis	176
Referencias	181

Introducción.

La participación de la mujer en la vida productiva de la nación se intensifica cada vez más en todos los niveles: en fábricas y en altos puestos de grandes corporaciones o fungiendo como funcionarias en Secretarías de Estado.

Los problemas económicos actuales y los cambios constantes en el mercado laboral, ocasionan que este sea cada vez más absorbente y exigente. Por ello, la mujer requiere de gran dedicación y alta calificación profesional; por otra parte, los intereses individuales disminuyen cada vez más la posibilidad de que las madres de familia puedan atender y educar, a sus hijos durante los primeros años de vida. Esto genera el incremento en la demanda de un servicio que cubra la atención de los hijos de las madres que trabajan fuera del hogar.

En respuesta a esa necesidad social, y con el fin de brindar servicio a los hijos de madres trabajadoras durante el tiempo que éstas laboran, surgen los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) instituciones que proporcionan básicamente, asistencia y educación a los niños.

Numerosas instituciones cuentan con su propio CENDI, incluso existen algunos que se manejan de forma privada. La Lotería Nacional para la Asistencia Pública, donde se llevó a cabo el presente trabajo, dentro de sus prestaciones al personal cuenta con el Departamento Educativo o CENDI, cuyo objetivo es proporcionar a los niños los medios necesarios para que ejerciten plenamente sus potencialidades, sin que corra riesgo su desenvolvimiento, de tal forma que las madres trabajadoras tengan la confianza de depositar a sus hijos en manos del personal del Centro, durante su jornada laboral.

Para cumplir con su objetivo, en relación a las necesidades de carácter educativo, social, de salud y psicológicas que se presentan en el CENDI, éste cuenta con un equipo de profesionales (técnicos), que deben atender de forma interdisciplinaria todas aquellas

situaciones que así lo requieran. El equipo técnico está integrado por las áreas de Nutrición, Trabajo Social, Pediatría, Pedagogía y Psicología.

Para el propósito del trabajo que se reseña, se consideró de forma especial la intervención del psicólogo, en cuya área se tiene el objetivo de propiciar, mediante acciones psicológicas programadas, el desarrollo armónico de los niños que asisten al Centro de Desarrollo Infantil. Para lograrlo, se trabaja principalmente el nivel psicoprofiláctico que comprende la atención a los padres de familia y al personal del centro por medio de orientación sobre los aspectos psicológicos que afectan al niño, esto con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza a los niños y las relaciones interpersonales dentro del plantel y el hogar, así como el aspecto psicopedagógico cotidiano. Este rubro comprende todas aquellas situaciones que pueden interferir con el proceso educativo y el sano desarrollo de los niños, incluye tanto las actitudes y conductas negativas que se manifiestan en las relaciones entre adultos así como la de estos con los niños y las que provienen del comportamiento infantil en el aula.

En lo relativo a este último, se observó en el CENDI que nos ocupa, que las educadoras y el personal docente presentaban una frecuente demanda de asesoría y orientación, e incluso de intervención más especializada, cuando la conducta de uno o varios niños escapaba completamente de su control afectando al grupo en particular y en consecuencia alterando la rutina del CENDI en general; por ejemplo, cuando los niños exhibían conductas como: gritos constantes, llantos, juegos bruscos, berrinches y agresiones físicas (tempujones, mordidas, puntapiés).

La presencia de tales conductas ocasionó la interrupción tanto de las actividades rutinarias como de las pedagógicas, ya que los niños no podían mantener su atención en las tareas e instrucciones que se les encomendaban, llegando incluso a producirse accidentes al jugar en escaleras, baños y otras áreas del CENDI.

Ante el mal comportamiento de los niños, las docentes generalmente aplicaban amenaza y castigos provocando que el ambiente escolar se tornase cada vez más conflictivo e intolerable tanto para los niños como para los adultos.

Es por medio del presente trabajo que se presenta la forma en que se abordó y resolvió el problema desde el punto de vista psicopedagógico.

El escrito está constituido por 4 capítulos o apartados, en el primero de ellos se explican los principales enfoques de estudio con relación al desarrollo del niño, brindando así un antecedente general de las ideas y conceptos concebidos por los principales exponentes de los pensamientos: psicoanalítico, cognoscitivo, biológico-madurativo y conductista. Se incluye también la descripción del desarrollo normal del niño, desde que es un neonato cuya vida depende de reflejos, hasta la edad de 5 años en que ya es un ser que actúa sobre el medio ambiente en forma voluntaria. Se consideraron para ello, las características de evolución de los aspectos: físico, intelectual, lingüístico, emocional y socio-afectivo. Cabe aclarar que aunque estas características se describen "aisladamente" en realidad no se manifiestan de esa forma en la conducta infantil.

En este mismo capítulo, se aborda lo que se denominó como "conducta problemática del niño" por sus efectos indeseables en el medio escolar, descartando conductas patológicas. Dentro de las principales conductas que alteran el ritmo del proceso enseñanza-aprendizaje están: la rebeldía, berrinches, indisciplina y agresividad.

A continuación se encuentra información relativa a los Centros de Desarrollo Infantil. Partiendo de una breve historia sobre la atención y cuidados que en nuestro país se han proporcionado a los hijos de las madres trabajadoras hasta llegar a una descripción detallada de la organización y funcionamiento actual del CENDI de la Lotería Nacional para la Asistencia Pública, específicamente del trabajo que lleva a cabo el psicólogo dentro de la labor educativa y asistencia del centro, y a que de ello se deriva la intervención que con posterioridad se expondrá.

Modificación de Conducta se denomina el 3er. capítulo constituido por la descripción general del aprendizaje y sus modalidades como lo son: el aprendizaje por observación, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Se profundiza en los principios del condicionamiento operante los pasos a seguir para el establecimiento de un programa de

modificación de conducta y sus aplicaciones en el aula. Se incluye un panorama de los antecedentes que apoyan la efectividad de este tipo de intervenciones, así como las implicaciones éticas de la manipulación conductual. Por otra parte, aunque el psicólogo puede y es considerado pieza clave para implementar cambios en beneficio de cualquier ámbito u organización, no suele actuar solo, ya que influye en otros para generar y promover el mejoramiento en las organizaciones por medio del trabajo de equipo.

Todo lo anterior funciona como un preámbulo para presentar la exposición de la intervención profesional del psicólogo en la que se describe la experiencia vivida en el CENDE de la Lotería Nacional para la Asistencia Pública.

Aquí se explica paso a paso cómo se detectó el problema y se llevó a cabo el diagnóstico de la situación, así como la elección de alternativas para solucionarlo y erradicarlo. Se incluyen datos que evidencian y respaldan los hechos que, aunque no se recabaron con todo rigor científico apoyan los resultados obtenidos, los cuales se comentan y analizan al finalizar el capítulo.

Capítulo I

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO

Los primeros años de la existencia humana son muy importantes en la formación de la personalidad; de ahí la importancia de conocer con detalle algunos enfoques de estudio al respecto. Numerosos investigadores dedicaron gran parte de su vida a estudiar y explicar el desarrollo y el comportamiento humano con base en estudios y metodología acorde a sus necesidades. Todo esto originó la creación y postulación de teorías que han sido utilizadas como punto de partida para propiciar el desarrollo de nuevas ideas con el fin de explicar el desarrollo humano. La Psicología del Desarrollo reúne el gran aporte de los datos conocidos para describir los cambios del niño en los diferentes aspectos de su personalidad, especialmente su conducta, a fin de conocerlo en una dimensión más amplia.

La conducta tiene su raíz en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor; el término conducta se emplea en todas las reacciones del niño. (reflejas, voluntarias, espontáneas o aprendidas). A medida que el sistema nervioso se modifica por efecto del crecimiento, la conducta del ser humano se diferencia y cambia. Es así como a través del crecimiento del cuerpo del niño, su conducta evoluciona a consecuencia del proceso de desarrollo. Esto significa que el comportamiento del niño es diferente en cada edad, no es estático ni permanente.

Considerando las influencias que los diferentes eventos o circunstancias ejercen en el desarrollo humano, diversos teóricos han elegido una línea de trabajo en particular para explicar y describir, desde su propia perspectiva, los cambios que presenta el niño durante su desarrollo.

1.1 Enfoques de Estudio.

Comúnmente, los psicólogos del desarrollo tratan a la edad como una variable que puede correlacionarse con un cambio en la conducta; sin embargo, no se considera que el

cambio en la edad sea la causa de la modificación del comportamiento, sino un indicador o marca coincidente con un cambio.

Algunos de los teóricos del desarrollo infantil coinciden en que la edad no es una variable causal en el desarrollo psicológico y proponen su definición y explicación por etapas. Para algunos, edad y etapa son prácticamente sinónimos; para otros, la etapa es la variable causal determinada por la edad, y algunos más, la distinguen mediante las conductas observadas.

En la teoría del desarrollo, el concepto de "etapas" no es sencillo. Por lo general se habla de etapas cuando el desarrollo de la conducta parece avanzar mediante cambios sorprendentes y saludables en las estructuras complejas de la conducta. Se puede definir una etapa en términos de un conjunto complicado de características o segmentos de conducta que se dan juntos y que por consiguiente se pueden agrupar. Este concepto, implica una sucesión de desarrollo que sugiere la intervención de principios teóricos, las etapas propuestas, apoyan la apreciación coherente del curso del desarrollo (Mussen, Conger y Kagan, 1980). Por ejemplo el hecho de que el niño adquiera más edad no significa que por ese simple hecho deba comportarse de cierta forma o adquirir determinados aprendizajes, pero, el incremento en la edad amplía la acumulación de experiencias que incrementarán la posibilidad de que así suceda.

Las teorías en términos de etapas o estadios acentúan la variabilidad del sujeto de manera individual a lo largo del tiempo y sus semejanzas con otras personas de edades específicas. Hacen poco énfasis en las influencias de otros individuos; a las diferencias biológicas, y a las socioeconómicas y culturales (Bandura y Walters, 1978).

A pesar de que algunos autores describen la evolución del desarrollo humano por etapas, estas no se explican de la misma forma, ya que varían de acuerdo con los objetivos de cada autor. Esta situación se observará a continuación, al describirse en términos generales, algunas características conceptuales de los principales enfoques de estudio del Desarrollo Psicológico.

1.A.1 El enfoque psicoanalítico.

SIGMUND FREUD

El fundamento de todo el pensamiento freudiano, se encuentra en la hipótesis de que el cuerpo es la única fuente de toda experiencia mental. Supone que no hay ninguna discontinuidad en los procesos mentales; hay una causa para cada pensamiento, recuerdo, sentimiento o acción. Cada suceso mental es causado por una intención consciente o inconsciente y ya está determinado. La observación directa de sus pacientes así como la motivación a los mismos para que hablaran libremente y comunicaran sus ideas con respecto a sus síntomas, fueron los medios utilizados por S.Freud para obtener los conceptos fundamentales de su teoría.

Anna Freud llevó a cabo una selección de los conceptos e ideas fundamentales del psicoanálisis freudiano (1988) los que, con base en tal literatura se exponen a continuación para aclarar algunos tópicos relacionados con la actividad psíquica, la cual procede en su mayor parte del inconsciente. Algunos fragmentos de esta actividad emergen de forma pasajera de la conciencia; hay situaciones que abandonan temporalmente el terreno de la conciencia y en cualquier momento pueden retornar a ella sin dificultad. En psicoanálisis se les llama preconsciouses, un término que caracteriza su posición de espera antes de la conciencia.

Los procesos mentales se clasifican en Inconscientes, Preconsciouses y Conscientes. Gran parte del sufrimiento psíquico del hombre, proviene de la lucha permanente entre los instintos que son controlados, pero se afanan por salir a la superficie y el sistema consciente que se protege de estos "invasores" o que, cuando falla la defensa, intenta mediante alguna situación disfrazada minimizar el daño (Freud, 1988).

A continuación se explican tales conceptos:

El Inconsciente: Freud postuló que existe relación entre los sucesos mentales. Cuando un sentimiento o pensamiento aparentemente no tiene relación con otros sentimientos precedentes, las conexiones se encuentran en el inconsciente. Son aquellas representaciones latentes de las que tenemos algún fundamento para sospechar que se hallan contenidas en la vida anímica, como sucede con la memoria.

Dentro del inconsciente, hay elementos instintivos que nunca han sido conscientes y que tampoco son accesibles a la conciencia. Hay material censurado y reprimido que no se olvida, únicamente no se le permite ser recordado. En él están los principales determinantes de la personalidad, la fuente de la energía psíquica y de los impulsos o instintos.

El preconscious toma parte del inconsciente pero, es capaz de volverse consciente. Las partes de la memoria que son accesibles son parte del preconscious. Se puede decir, que es donde están los recuerdos que la conciencia necesita para llevar a cabo sus funciones (infancia, preferencias, anécdotas, etc.).

En lo que respecta a *la conciencia*, ésta es solo una pequeña parte de la mente; involucra todo aquello de lo cual nos damos cuenta en cualquier momento. Es la representación que está presente en la propia conciencia y es objeto de nuestra autopercepción.

Un pensamiento pasa generalmente por dos estados o fases, entre las que se encuentra la "censura" o examen. En una primera fase el pensamiento es inconsciente, al ser "examinado" por la censura es rechazado, no podrá ingresar a la segunda fase; entonces se le calificará como "reprimido" y tendrá que permanecer inconsciente. Pero, si ocurre lo contrario, pasará al segundo sistema o fase es decir, al consciente.

S. Freud se interesó en los mecanismos de la conciencia; sin embargo, le inquietaron más las áreas menos conocidas del inconsciente y el preconscious¹.

¹ No se ahondará en el papel que estos elementos tienen en la vida del ser humano, ya que no es el propósito del presente trabajo.

Sigmund Freud postuló que los seres humanos se mantienen en estado de fluctuación constante entre dos estados: sus impulsos naturales (instintos), y las restricciones que les impone la sociedad.

Los impulsos o instintos son las presiones que dirigen a un organismo hacia determinados fines. Freud utiliza el término en referencia a los equivalentes humanos de los patrones complejos y hereditarios de la conducta animal; solía llamar necesidades a los aspectos físicos de los instintos, y a los mentales, los denominó deseos. Los instintos son una fuerza o fuerzas que llevan al hombre a actuar

Los instintos se componen de cuatro elementos:

- 1) Una fuente, que es donde surge la necesidad, puede ser una parte o todo el cuerpo.
- 2) La Meta, tiene por objeto reducir la necesidad hasta que ya no se requiera más acción; además de proporcionar al organismo la satisfacción necesaria.
- 3) El ímpetu, corresponde a la cantidad de energía, fuerza o presión, que se utilizará para satisfacer o recompensar al instinto, está determinado por la urgencia de la necesidad.
- 4) El objeto de un instinto que puede ser cualquier cosa, acción, etc. que proporcione la satisfacción de la meta original.

En el ser humano, las reacciones de búsqueda iniciales pueden ser instintivas, sin embargo, hay que resaltar el hecho de que el instinto puede satisfacerse total o parcialmente de varias formas a diferencia de los animales, los cuales poseen patrones de conducta estereotipada para satisfacer sus necesidades. En el hombre, los instintos únicamente inician la necesidad de una acción, no predeterminan la acción dada ni la forma en que se llevará a cabo, La cantidad de soluciones para un individuo es la suma de su urgencia biológica, del "deseo" mental (consciente o inconsciente) y de su acervo cultural en general.

De acuerdo con lo supuesto por S. Freud, el ser humano seguirá un patrón normal, saludable, conductual y mental orientado a reducir la tensión a niveles aceptables. Una persona que tenga una necesidad, continuará buscando actividades que puedan reducir su tensión original. Las tensiones se eliminan cuando el cuerpo vuelve al nivel de equilibrio que existía antes de que la necesidad se presentara.

Este mismo autor trató de reducir de una amplia variedad de instintos a 2 básicos: El Sexual y el Agresivo o destructivo, posteriormente consideró estas fuerzas como de apoyo a la vida o de estímulo a la muerte. Presupone un par de conflictos básicos, biológicos, duraderos y sin solución.

Cada uno de los instintos básicos generalizados tiene su propia fuente de energía, en relación con los instintos de la vida, es la Libido quien ejerce tal papel (la libido puede "moverse" y ubicarse en un área de atención o en otra).

La energía del instinto de agresividad o de muerte no tiene un nombre en especial y el autor no contempla con claridad este concepto.

Estructura de la Personalidad

Para Freud, la personalidad está constituida por el Ello, el Yo y el Super Yo.

La búsqueda ciega de satisfacción por parte de los impulsos que vienen dados desde el nacimiento y determinan la naturaleza del ELLO (Id), se refiere a los instintos, todo aquello con lo que el ser humano nace. Es la estructura original básica y más dominante de la personalidad. No es comparable con la naturaleza del YO (Ego) que es la parte del mecanismo psíquico que está en contacto con la realidad externa. Se desarrolla a partir del ELLO para que el individuo pueda atender y calmar las repetidas exigencias de aquél. Su labor es registrar las condiciones, las demandas y los peligros del mundo exterior y tomarlos en consideración. Las instancias del YO se dividen de acuerdo con su doble origen. El YO es una parte remodelada separada del ELLO y adaptada al mundo exterior; el SUPER YO es el sedimento de la

prolongada dependencia del niño respecto a los padres y sus exigencias en relación al control de los impulsos y la socialización. Se desarrolla del YO. Es el depósito de los códigos morales, los modelos de conducta y todas aquellas construcciones que constituyen las inhibiciones de la personalidad.

El YO se esfuerza en transmitir al ELLO, la influencia del mundo exterior y aspira a sustituir el principio del placer, el cual prevalece sin restricciones en el ELLO, por el principio de la realidad. La percepción es para el YO lo que el instinto es para el ELLO. El YO representa lo que puede llamarse la razón o la reflexión, opuestamente al ELLO que contiene las pasiones.

El SUPER YO o ideal del YO, es rígido e impone determinadas normas de conducta, sin atender a las dificultades por parte del Ello y del mundo exterior y le castiga; en caso de infracción" con los sentimientos de inferioridad y culpabilidad.

De acuerdo con la postura de Freud, un niño es un organismo reactivo cuyo desarrollo se efectúa a través de cinco etapas, los elementos fundamentales de éstas, son las distintas formas de placer y las áreas físicas de satisfacción del ser humano (donde se ubique la libido). Este autor separó lo sexual de lo genital para rastrear el desarrollo de la función sexual desde sus manifestaciones en el adulto, hasta sus primeros comienzos en la infancia.

Freud muestra lo que hasta ese momento se había considerado un vicio o un mal comportamiento infantil (succion del pulgar, interés por los excrementos, masturbación), como una búsqueda de placer desconectada de lo genital, pero supeditada a zonas corporales específicas que en el transcurso del desarrollo infantil cobran significación en virtud de su excitabilidad; son estas en primer lugar, la boca, luego el ano y por último el pene. Las tendencias oral, anal, fálica que componen en su conjunto la sexualidad infantil (Freud 1988)

La energía libidinal puede "moverse" y ubicarse en un área de atención o en otra conforme el niño crece, a esta evolución S. Freud la denominó Etapas Psicosexuales del Desarrollo:

Etapas Psicosexuales del Desarrollo.

Cada una de estas etapas comprende un complicado conjunto de características de la personalidad relacionadas entre sí, a continuación se exponen para conocerlas de forma general.

-Etapa Oral: (0-12 ó 18 meses). El interés y las actividades principales del niño giran en torno a la función biológica de comer, que en ese tiempo es la fuente principal de satisfacción. La teoría postula que las experiencias de alimentación que el niño tiene en esta etapa tendrán efectos profundos y duraderos en su ajuste y personalidad posteriores (probablemente en el desarrollo de características tales como la cordialidad, el optimismo y la generosidad).

-Etapa Anal: (12 ó 18 meses-3 años). La fuente de gratificación se encuentra en el ano, principalmente al defecar. La zona anal es, como la zona buco-labial, muy apropiada por su situación para permitir el apoyo de la sexualidad en otras funciones fisiológicas. Frecuentemente se presentan trastornos intestinales (normales en la niñez) que producen intensas excitaciones en esa zona. Los niños suelen retardar el acto de la excreción hasta que la acumulación de las materias fecales produce violentas contracciones musculares, y a través de su paso por el esfínter genera una viva excitación de las mucosas. En esta etapa, los padres enseñan a los niños que las heces son sucias, surge un conflicto entre los deseos del niño y los deseos de los padres. Un entrenamiento de limpieza estricto, según esta teoría, producirá un adulto tacaño, obstinado, desconfiado y ordenado (Freud 1988). Otro autor que atribuye gran importancia a esta edad fue E. Erickson que pone de manifiesto la necesidad del niño de confiar en la capacidad de su organismo para controlar sus necesidades, lo cual se comentará más adelante con mayor detalle.

-Etapa Fálica: (3 + 5 ó 6 años). El sitio principal del placer se desplaza del área anal a la zona genital, la satisfacción se produce por medio de la estimulación de esta zona. Mientras las manifestaciones sexuales del niño y la niña difieren muy poco durante las fases anteriores (oral y anal) se amplía esa diferencia en la fase fálica, en la que la dotación anatómica

de la niña la pone en desventaja con relación al niño, poseedor del falo, en lo que respecta al placer masturbatorio y exhibicionista.

En tanto el varón, que tan altamente valora su órgano sexual está expuesto a la angustia de castración, la niña desarrolla una envidia por el pene y el deseo de sustituir aquello de lo que se siente despojada.

En este periodo se desarrolla, también la situación respectiva al complejo de Edipo. El niño se apega a la madre y entra en conflicto con el padre. Más tarde abandona (reprime) su deseo por la madre y se identifica con el padre. Probablemente ocurra lo opuesto en el caso de las niñas (Lipsitt y Reese, 1981).

El estadio fálico marca el final de la sexualidad infantil, el momento en que las pulsiones parciales se unifican bajo la primacía de la zona genital. El descubrimiento de las diferencias anatómicas de los sexos, es lo que abre y organiza la fase fálica, descubrimiento vivido de un modo muy diferente, como ya se comentó, por niños y niñas. Esta etapa llama poderosamente la atención de los adultos porque los niños comienzan a manifestar todo este tipo de inquietudes en la escuela ya que es el lugar en el cual encuentran una población mixta que puede satisfacer su curiosidad por el conocimiento del sexo de sus compañeras(as).

Etapa de Latencia: (5 ó 6 años - Pubertad). Sexualmente el niño está tranquilo. Los deseos sexuales irresolubles de la etapa fálica no son atendidos y sí reprimidos. No se presenta ninguna fascinación erótica nueva.

Etapa Genital: (pubertad en adelante). Predomina el interés por el sexo opuesto. Los cambios fisiológicos en relación a la reproducción llevan a la sexualidad adulta madura. Se busca la cercanía heterosexual fuera de la familia.

El tránsito exitoso a través de las etapas previas presupone el alcance de una edad adulta normal.

Freud postuló que las vivencias que se tengan durante estas etapas, serán determinantes de los rasgos de personalidad para la vida adulta; también utiliza el término "fijación" cuando una persona no progresa normalmente de una etapa a otra y permanece apegado a una de ellas. Una persona con una "fijación" comúnmente prefiere satisfacer sus necesidades en formas más simples o infantiles y no en una forma más adulta que resultaría de un desarrollo normal (Fadiman y Frager 1979).

ERIK ERIKSON.

Por otra parte, Erik H. Erikson (1974) se interesó por la influencia del entorno social en el desarrollo de la personalidad. Erikson describe ocho estadios del desarrollo psicosocial, cada uno de los cuales depende de la resolución exitosa de un punto decisivo o crisis. En esas ocho crisis, las edades aproximadas representan el periodo crítico para el desarrollo de las características contempladas.

Cada etapa y crisis sucesiva tiene una relación especial con uno de los elementos básicos de la sociedad, y ello por la simple razón de que el ciclo de vida humana y las instituciones del hombre han evolucionado juntos. Cada etapa se relaciona con un elemento básico de la organización social.

El niño sobrelleva un conflicto principal, diferente en cada estadio. La forma en que se resuelve o no cada uno de ellos, influye en el desarrollo final de la personalidad individual.

Etapas del Desarrollo Psicosocial descritas por Erik H. Erikson.

-Confianza Básica en oposición a Desconfianza Básica. (0 - 12 ó 18 meses). La primera demostración de confianza social en el pequeño es la facilidad con que recibe su alimentación, la profundidad de su sueño y la "regulación" intestinal. En este periodo las formas de bienestar y las personas asociadas a ellas, se vuelven cada vez más familiares. El primer logro social del

niño entonces, es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquélla (su mamá) se convierte en una CERTEZA INTERIOR así como en algo EXTERIOR PREVISIBLE (el pequeño sabe que está ahí).

El estado general de confianza implica no sólo que el niño aprende a confiar en que los mismos proveedores estarán presentes de manera continua, sino también que puede confiar en sí mismo y en la capacidad de los propios órganos para enfrentar las urgencias, y es capaz de considerarse suficientemente digno de confianza como para que los proveedores no necesiten estar atentos para evitar, por ejemplo, un mordisco.

La cantidad de confianza derivada de la más temprana experiencia infantil no parece depender de cantidades absolutas de alimento o demostraciones de amor sino más bien de la cualidad de la relación materna. Las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza mediante ese tipo de manejo que en su cualidad combina el cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura.

Aún bajo circunstancias favorables esta etapa, según Erikson, se introduce en la vida psíquica un sentimiento de división interior y de nostalgia universal por un paraíso perdido, del que se convierte en prototipo. La confianza básica debe mantenerse a través de toda la vida precisamente frente a esta poderosa combinación de un sentimiento de haber sido despojado, dividido y abandonado.

- *Autonomía en oposición a Vergüenza y Duda.* (18 meses - 3 años). En esta fase, el organismo se prepara muscularmente para llevar a cabo todo por sí mismo incluyendo la experimentación de la retención y la eliminación, y de esta manera llegar a ser más autónomo. Como en las otras etapas, los conflictos básicos del niño, pueden llevarlo en última instancia a expectativas y actitudes hostiles o bondadosas. De este modo, aferrar puede llegar a significar retener o restringir en forma destructiva y cruel, o también, convertirse en un patrón de cuidado de tener y conservar. Soltar puede convertirse en una liberación hostil de fuerzas destructivas, o en un amable "dejar pasar" o "dejar vivir".

El niño en esta edad, sufre un repentino deseo de elegir por su propia cuenta, al percatarse de que tiene una voluntad, se afirma a sí mismo; sin embargo, comprende la limitación de sus habilidades y su continua dependencia lo hace dudar de su capacidad para ser autónomo y auto-dirigirse. Si no recibe suficiente control por parte de los adultos, desarrollará su propia "conciencia precoz" y con ella un sentimiento de Vergüenza o ira contra sí mismo. Los niños que fracasan en el desarrollo del sentido de autonomía debido al excesivo control o a la excesiva permisividad de sus padres, pueden convertirse en autocontroladores compulsivos. El temor a perder el autocontrol puede llegar a inhibir su autoexpresión y provocar que duden de sí mismos, se avergüencen y en consecuencia sufran la pérdida de la autoestima.

La vergüenza es una emoción y supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado; en una palabra, consciente de uno mismo.

La provocación excesiva de vergüenza no lleva al niño a una corrección genuina, sino a una secreta decisión de tratar de hacer las cosas impunemente, sin que nadie lo vea, cuando no trae como consecuencia una desafiante vergüenza (Erikson, 1974).

Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la autoestima da origen a un sentimiento de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida del autocontrol y la existencia de un sobrecontrol externo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza.

- *Iniciativa en oposición a Culpa.* (3 - 6 años). Una crisis, más o menos caracterizada por tanteos y temores, se resuelve en tanto el niño parece repentinamente "integrarse", tanto en su persona como en su cuerpo. Se observa más cariñoso, relajado y brillante en su juicio, más activo y activador. Posee un excedente de energía que le permite olvidar rápidamente los fracasos y encarar lo que parece deseable con un sentido direccional íntegro y más preciso. La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, la planeación e inicio de una tarea por el sencillo deseo de estar activo y en movimiento, anteriormente el obstinamiento inspiraba la mayoría de las veces actos de desafío, por lo menos, protestas de independencia.

El conflicto básico en este momento se produce entre la iniciativa, que los capacita para planear y ejecutar actividades y la culpa con respecto a lo que desean hacer. Esto representa una ruptura entre la parte de la personalidad que permanece como un niño y la parte que está desarrollándose hacia la adultez.

La iniciativa es una parte necesaria de todo acto, y el hombre necesita un sentido de la iniciativa para todo lo que aprende y hace desde tareas simples y cotidianas hasta las más complejas.

Si el superego se hace muy estricto y produce mucha culpa, los niños pueden controlarse en exceso y restringirse mucho hasta el punto de anular su personalidad. Los niños que no desarrollaron iniciativa durante estos años, pueden sufrir de represión, padecer enfermedades psicósomáticas o incluso llegar a mostrarse más preocupados por aspectos negativos de prohibición para sus propios impulsos o los de otros, que por tareas positivas que exigen un guía con iniciativa.

La crisis en esta etapa, radica en el sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante experimentado, ante las nuevas perspectivas locomotrices y mentales: los actos de manipulación y coerción agresivas que pronto van mucho más allá de la capacidad ejecutiva del organismo y la mente, y por lo tanto, requieren una detención energética de la iniciativa planeada. La iniciativa trae apareada la rivalidad anticipatoria con los que han llegado primero y pueden, por lo tanto, ocupar con su equipo superior el campo hacia el que está dirigida la propia iniciativa.

- *Industriosidad en oposición a Inferioridad.* (6 - 12 años). El niño de desarrollo normal olvida, sublima, la necesidad de conquistar a las personas mediante el acceso directo o de "convertirse" en papá o mamá en forma apresurada; ahora aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. En este periodo, el niño ha dominado el aspecto ambulatorio y los modos orgánicos. Desarrolla un sentido de la Industria, se adapta al mundo inorgánico de las herramientas. Se puede convertir en una unidad ansiosa y absorta en una situación productiva.

Concluir una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y los deseos del juego. En esta etapa, los niños de todas las culturas reciben algún tipo de instrucción sistemática y sea proveniente de sus padres u otros adultos, además de aquellas situaciones en que participan formalmente los maestros. La crisis en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Puede desesperarse de sus herramientas y habilidades o de su "status" entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas (ya no se ocupa en realizar tareas en las que se siente inútil o torpe) se considera condenado a la mediocridad o a la inadecuación. Erikson considera también a esta época como de latencia física y sexual relativa, así como de un rápido crecimiento cognoscitivo.

- *Identidad en oposición a Confusión de Rol.* (Adolescencia aproximadamente entre los 13 - 19 años).

Da inicio la juventud. Los jóvenes se preocupan ahora fundamentalmente por lo que parecen ser ante los ojos de los demás en comparación con lo que ellos mismos sienten que son, y con el problema relativo a relacionar los roles y las aptitudes desarrolladas previamente con los prototipos ocupacionales del momento. Están dispuestos a establecer ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final. Buscan adversarios y eligen a personas bien intencionadas para ello.

El peligro de esta etapa es la confusión de rol. Cuando ésta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual, los episodios delincuentes y abiertamente psicóticos no son raros. Sin embargo lo que perturba a la gente joven es la incapacidad para decidirse por una identidad ocupacional. Para evitar la confusión se sobreidentifican temporalmente hasta el punto de que casi pierden su identidad a cambio de la que observan en líderes o multitudes. En esta época, Erikson considera importantes las pandillas exclusivistas de la adolescencia y su intolerancia a las diferencias como defensas contra la confusión de identidad, además, considera el enamoramiento como un intento por definir la misma.

Conviene resaltar en este periodo la importancia con relación a la búsqueda de identidad, de la decisión por parte de los jóvenes de seguir una carrera.

- *Intimidación en oposición a Aislamiento.* (Edad adulta temprana ,aproximadamente entre los 20 - 40 años). El adulto joven que surge de la búsqueda de identidad con la de otros, parece estar preparado para la intimidación, es decir, tiene la capacidad para entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas así como para desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos, aun cuando ello requiera sacrificios significativos.

Las personas saludables están dispuestas a correr riesgos temporales de entregas del ego (autoabandono) en situaciones de exigencia emocional, tales como el coito y el orgasmo; en situaciones de estrecha amistad que demandan sacrificios y compromisos personales y en otras similares.

La evitación de las experiencias de autoabandono pueden surgir de un temor a perder el Yo, lo cual puede llevar a un profundo sentido de aislamiento y a una consiguiente autoabsorción.

El adulto joven puede aspirar en este momento a lo que Erikson denominó "utopía de la genitalidad" la cual debería incluir:

- Mutualidad del orgasmo
- Con un compañero amado
- Del sexo opuesto
- Con quien uno puede y quiere compartir una confianza mutua y con el que se puede y quiere regular los ciclos de
 - a) el trabajo;
 - b) la procreación;
 - c) la recreación;

- Con el fin de asegurar también a la descendencia todas las etapas de un desarrollo satisfactorio.

-*Capacidad de generación en oposición a Estancamiento.* (Madurez aproximadamente entre los 40 - 70 años). La capacidad de generación o generatividad es un término que abarca el desarrollo evolutivo que ha hecho del hombre el organismo que enseña e instituye, así como el que aprende. El hombre maduro necesita sentirse útil, y la madurez requiere la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar.

La generatividad es en esencia la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación. Los seres humanos no necesitan tener hijos para que se produzca en ellas el impulso de la generatividad, ésta puede surgir en relación a la productividad y la creatividad en otras áreas.

La generatividad constituye una etapa esencial en el desarrollo psicosexual y también en el psicosocial. Cuando tal enriquecimiento falta por completo, tiene lugar una regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, a menudo con un sentimiento general de estancamiento y empobrecimiento personal; se hacen muchas concesiones a sí mismos (son generativos hacia ellos como si fueran sus propios hijos), pueden caducar en todo lo relacionado con la autopreocupación, llegando a la invalidez física y/o psicológica.

Integridad del Ego en oposición a Desesperación. (Vejez, a partir de los 70 años). Erikson manifiesta que "Sólo el individuo que en alguna forma ha cuidado de cosas y personas y se ha adaptado a los triunfos y a las desilusiones inherentes al hecho de ser el generador de otros seres humanos o el generador de productos e ideas, puede madurar gradualmente el fruto de estas siete etapas. "Para ello utiliza el término de Integridad del Yo, algunos de los elementos que caracterizan tal estado se nombran a continuación: Es la seguridad acumulada del Yo con respecto a su tendencia al orden y al significado. "Es un amor postnarcisista del yo humano no el sí mismo como una experiencia que transmite un cierto orden del mundo y sentido espiritual, por mucho que se haya debido pagar por ella" (Erikson, 1974, p. 241). Es también la aceptación

del propio y único ciclo de vida, sin pesares por lo que debería haberse hecho en forma distinta. Implica aceptación con las formas organizadoras de épocas remotas y con actividades distintas (aceptación de nuestros padres como quienes hicieron lo mejor que pudieron por nosotros, haciéndose por ello merecedoras de nuestro amor aún sin ser perfectos).

El poseedor de integridad siempre está listo para defender la dignidad de su propio estilo de vida contra toda amenaza sea física o económica.

Durante esta etapa hay una aceptación de la muerte como fin inevitable de la existencia vivida.

La falta o pérdida de la integración yoica acumulada se expresa en el temor a la muerte: no se acepta el único ciclo de vida como esencial de la misma. La Desesperación expresa el sentimiento de que ahora el tiempo que resta es demasiado corto para intentar otra vida y probar nuevos caminos hacia la integridad.

Como se puede observar, la teoría de Erikson concede gran importancia a las influencias sociales y culturales del desarrollo, y cubre la trayectoria entera de la vida, a diferencia de otras, que se concentran en la infancia y adolescencia.

1.A.2 El cognoscitivismo.

JEAN PIAGET

Esta perspectiva del desarrollo, cuya fuente principal de teoría e investigación se deriva de los trabajos de Jean Piaget, considera al ser humano como un organismo activo, que por sus propias acciones inicia su desarrollo. El cambio es una parte inherente de la vida y es más interno que externo.

Piaget se concentró en los aspectos relacionados con el desarrollo del intelecto, sus obras versan sobre la forma en que el organismo humano, desde muy joven, es transformado mediante la experiencia en un adulto pensante, dotado de habla, capaz de resolver problemas, e

inteligente. Su interés prevaleció en los problemas del pensamiento y del conocimiento y la manera en cómo el niño llega a comprender el medio que lo rodea. La actuación del niño en su ambiente y su tendencia a la adaptación tiene gran importancia en lo que toca al desarrollo de la comprensión y del conocimiento fundamental.

Este autor utilizó el método clínico para investigar el pensamiento infantil, el cual consistía en dejar que las respuestas del niño determinarían el curso de la entrevista. El objetivo de este método consistía en adaptarse al pensamiento infantil sin restringirlo en alguna forma; añadió como complemento la manipulación de ciertos materiales primero en niños anormales y después con niños normales. El punto central de las investigaciones psicológicas fue la inteligencia la cual se definía por las formas que adoptan los niños para pensar. El empleo del método clínico para el estudio del pensamiento y la lógica, resultó idóneo para integrar el interés que Piaget tenía sobre la biología y la epistemología (rama de la filosofía relacionada al estudio del conocimiento) (Ginsburg y Oppen, 1977).

Para Piaget, el desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un permanente pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

El equilibramiento elimina el estado de desequilibrio que se presenta cuando el niño es incapaz de asimilar experiencias y cuando no puede acomodarse a ellas. El equilibramiento reorganiza la estructura mental de tal forma que nuevamente se obtenga el equilibrio, así el niño alcanza una comprensión más completa de la realidad, y los procesos de Asimilación y Acomodación continúan dentro de esta nueva estructura (Lippsit y Reese, 1981).

Existen dos aspectos complementarios del proceso de equilibración: las estructuras variables, las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio, y un determinado funcionamiento constante que es el que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente.

El análisis de las estructuras variables o progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, es el que marca las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta el adolescente.

Las estructuras variables serán, entonces, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por un lado, y afectivo, por otro, así como según sus dos dimensiones: individual y social. Para explicar mejor estos conceptos, Piaget distingue cuatro grandes estadios o periodos de desarrollo, que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas (Piaget, 1981).

1o. Sensoriomotor (0 - 2 años). Es el periodo de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones. El niño evoluciona de ser una criatura que básicamente responde por reflejo, a ser capaz de organizar sus actividades en relación con el ambiente.

La inteligencia del niño se despliega progresivamente en diversas acciones. Este periodo precede al inicio del lenguaje simbólico.

El periodo sensoriomotor está constituido por seis subetapas:

- *Ejercicio reflejo*
- *Reacciones circulares primarias*
- *Reacciones circulares secundarias. Procedimientos conocidos en situaciones nuevas*
- *Reacciones circulares terciarias. Experimentación activa*
- *Recombinaciones mentales*

En estas, el desarrollo de la permanencia de objeto es el logro principal.

En la primera subetapa, el niño es estimulado guiado y controlado por patrones de reflejos innatos. El ejercicio de estas tendencias innatas retroalimentará diferencialmente al bebé y la experiencia acumulada le guiará a la obtención de respuestas más amplias.

La "reacción circular primaria" es como Piaget denomina a la primera manifestación de una modificación ocurrida en la experiencia. Las reacciones circulares evidencian secuencias

de interacciones que recogen una respuesta para alcanzar un efecto; según la amplitud de intencionalidad y conciencia de la secuencia, se distinguen varios niveles de reacción circular, así la reacción circular primaria comprenden generalmente los arreglos que los bebés hacen consigo mismos, en vez de manifestar un comportamiento que modifique su medio ambiente o afecte a otras personas.

En la tercera subetapa, el niño es capaz de iniciar y de interrumpir un patrón de conducta.

Durante la cuarta subetapa, el bebe reúne varias reacciones circulares secundarias a fin de conseguir logros más complejos. El niño tiene mayor intencionalidad en sus acciones. En la subetapa de la experimentación activa, como su nombre lo indica, los bebés asumen una conducta mucho más experimentadora, y gustan del descubrimiento.

Al llegar a la sexta subetapa el niño organiza sus logros de tal forma que pueda resolver problemas y está a punto para entrar al periodo preoperacional.

2o. Preoperacional (2 - 7 años). Este periodo incluye los años de desarrollo que comúnmente se conocen como edad preescolar. El niño inicia el uso de símbolos (palabras, imitación de conductas). Es el periodo de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Sus procesos del pensamiento aún son muy ilógicos y es egocéntrico en exceso.

Inicialmente, el pensamiento no está organizado en conceptos, el niño es incapaz de reproducir series de acciones o hechos ya que no tiene representaciones mentales. El niño trata a los objetos como símbolo de algo distinto de lo que son (juego simbólico). Al finalizar el periodo se observa una fluidez progresiva del lenguaje.

En los niños, los "por qué" significan al mismo tiempo la causa y la finalidad ("por qué motivo" y "para qué sirve").

El niño está dominado por el "realismo" por el cual el cree que funciona como las cosas que le rodean, no diferencia lo físico de lo psíquico. Por el "animismo", considera que todo lo que está en movimiento está vivo, dotado de voluntad. Debido al "artificialismo" atribuye al hombre el control de los fenómenos naturales (Rondal y Hurtig, 1986).

3o. Operaciones Concretas (7 - 11 años). El niño empieza a comprender y utilizar conceptos que le ayudan a controlar su ambiente. Aparece la lógica y los sentimientos morales y sociales de la cooperación. Se encuentran presentes operaciones de conservación. El niño adquiere nociones de probabilidad y regularidad (leyes, normas). Es capaz de razonar simultáneamente acerca de un todo y de sus partes; seriar (arreglar o disponer de acuerdo con la dimensión); reproducir una secuencia de eventos (representación mental). En esta etapa los niños exhiben los tipos de "razonamiento" que Piaget considera como las características de la inteligencia humana adulta (Lipssit y Reese, 1981).

4o. Operaciones formales (12/15 años-a la edad adulta). Cuando el individuo puede pensar en términos abstractos y enfrentar situaciones hipotéticas, este estadio es el de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la iniciación afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Esta última etapa durante la cual el niño es capaz de razonar y deducir, no solamente sobre objetos manipulables (concretos), sino que es capaz de emplear la lógica y los razonamientos deductivos, hipótesis y proposiciones. Lipssit y Reese (1981) comentan con respecto a las operaciones formales que son una capacidad necesaria para la elaboración de hipótesis o teorías y para la experimentación científica.

Es importante aclarar, que se han encontrado diferencias en cuanto a las edades propuestas por Piaget, en poblaciones de diferente cultura, educación y nivel socioeconómico, no queda definido el origen de los diferentes ritmos de crecimiento, pero es necesario considerarlos. El orden de sucesión continúa en todas las situaciones, pero con desfases.

La Educación Preescolar en México, concede gran importancia a las ideas de J. Piaget ya que de ellas se derivan sus programas educativos (Secretaría de Educación Pública, 1981)

Para Freud, Erikson y Piaget, etapa es mucho más que una marca que señala el surgimiento probable de ciertas conductas o de medios ambientes determinados. Etapa significa para ellos que la personalidad, el intelecto o cualquier dominio que se considere, se encuentra estructurado de un modo particular. El concepto de estructura hace referencia a la forma en que se interrelacionan los elementos involucrados en cada aspecto.

De esta forma, atravesar por cierta etapa significa no solo la posesión de ciertas capacidades conductuales, sino también la posesión de determinado modelo o estructura de aptitudes conductuales.

1.A.3 La perspectiva biológico-madurativa.

ARNOLD GISELL.

Otro estudioso que realizó un gran aporte en cuanto al conocimiento del niño fue el Dr. Arnold Gesell, quien llevó a cabo una importante contribución al describir los aspectos generales del desarrollo del niño (White, 1985). Tomando como punto de partida para su descripción la idea de que "...la conducta evoluciona. El comportamiento normal asume modos característicos a medida que se desarrolla" (Gesell y Amatruda, 1994 p.32).

Hacia su muerte (en 1961) había proporcionado una basta documentación obtenida básicamente, de la observación y registro de conductas específicas propias de una edad determinada del niño en desarrollo. Una idea que era parte de la conceptualización de este autor, es que las tendencias innatas hacia el desarrollo óptimo fijan o controlan la tasa de crecimiento y aprendizaje de cada niño, en el cual apenas intervienen las circunstancias ambientales. Además sostenía que el conjunto heredado o constitucional de respuestas del infante forman el material básico para que se presenten nuevos adelantos en el desarrollo.

Para Gesell, el producto final del proceso de desarrollo es la consecuencia de la **continua interacción** entre la dotación genética y el ambiente.

Este mismo autor utiliza o maneja cinco campos de conducta que son **representativos de los diferentes aspectos del crecimiento**, tanto para la descripción del desarrollo como para su **evaluación** en caso de ser necesario.

Los aspectos a los que se hace referencia son:

- **Conducta Adaptativa:** aspecto predecesor de la futura "inteligencia", que utiliza las experiencias previas para enfrentar y solucionar nuevos problemas.

Comprende la organización de los estímulos, la percepción de las relaciones, así como la desintegración de un todo en sus partes y la reversibilidad de este proceso de una manera coherente.

Están incluidas las más delicadas adaptaciones sensoriomotrices ante objetos y situaciones: la coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos, así como la destreza para utilizar apropiadamente el **aservo motriz** en la solución de problemas prácticos, y la capacidad de realizar nuevas adaptaciones ante la presencia de problemas simples. El niño mostrará formas de conducta significativas cuando maneje objetos simples, por ejemplo una campanita. Pautinamente revelará a través de ello el crecimiento de sus recursos.

- **Conducta Motriz Gruesa:** Se refiere a las reacciones posturales, tales como el equilibrio de la cabeza, sentarse, gatear, pararse y caminar.
- **Conducta Motriz Fina:** Consiste en el uso de manos y dedos para la aproximación, presión y manipulación de objetos. (El comportamiento motor y el adaptativo se interrelacionan

estrechamente pero pueden ser separados, especialmente para las situaciones de diagnóstico).

- **Conducta del Lenguaje:** Comprende toda forma de comunicación visible y audible, en el sentido más amplio, incluyendo gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, etc. Esta conducta incluye además la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.

El lenguaje es una función socializada que por lo mismo requiere de un medio social, pero también depende de la existencia y del estado adecuado de las estructuras corticales y sensoriomotrices. La etapa preverbal, es una preparación para la verbal. Las vocalizaciones inarticuladas y los signos vocales preceden a las palabras. Las etapas inferiores o anteriores en el desarrollo del lenguaje son tan ordenadas e inevitables como las que se observan en los campos conductuales adaptativo y motor.

- **Conducta Personal - Social:** Comprende las reacciones del niño ante el entorno social en que vive. Al igual que en los otros cuatro campos, la aparición de ciertas conductas está determinado fundamentalmente por los factores intrínsecos del crecimiento, por ejemplo: no se puede adquirir el control de esfínteres si el organismo no ha alcanzado la madurez neuromotriz necesaria, lo mismo sucede con otros aspectos, como la alimentación, higiene, el juego. A pesar de que la conducta personal-social está particularmente sujeta a los objetivos y normas sociales y a las diferencias individuales, las variaciones que se encuentran están dentro de límites normales.

La "forma de conducta tipificada" es un criterio de madurez que ha sido definido a consecuencia de una serie de estudios sistemáticos realizados por A. Gesell acerca del curso promedio que sigue el desarrollo del comportamiento. Las tendencias medias del desarrollo de la conducta derivan del estudio de miles de lactantes y niños pequeños sanos, de éste se llegó a dos ideas básicas:

- 1) las secuencias del desarrollo es decir, el orden en que aparecen las formas de comportamiento y,
- 2) la edad en que aparece cada modo son significativamente uniformes (Gesell y Amatruda, 1994).

Cabe aclarar que no existe una medida absoluta del desarrollo y lo que se plantea en realidad son aproximaciones basadas en estudios previos que pueden servir como una escala de comparación.

A diferencia de los autores citados en otros enfoques, para Gesell el desarrollo es un proceso continuo.

El Dr. Arnold Gesell y la Dra. Catherine S. Amatruda describen los aspectos observables y evaluables de la conducta del niño de la siguiente forma:

En el Primer Trimestre de la vida, el niño adquiere el control de sus músculos oculomotores.

En el Segundo Trimestre (entre las 16 y las 28 semanas), logra controlar los músculos que sostienen su cabeza y mueve los brazos y las manos. Hace esfuerzos por alcanzar objetos y los toma, transfiere y manipula. Su cabeza está erecta y firme.

En el Tercer Trimestre (28 - 40 semanas), alcanza a dominar el tronco y los dedos. Hurga y ase con pulgar e índice; se sienta y ya gatea.

Durante el Cuarto Trimestre (40 - 52 semanas ó de los 10 meses al año) extiende el control logrado a las piernas y los pies y descarta el apoyo adicional para manos y dedos. Recoge una bolita con precisión adulta. Se para y camina sosteniéndose.

En el Segundo Año camina y corre; articula palabras y frases; adquiere control de vejiga y recto, además de un primitivo sentido de identidad personal.

Entre el Segundo y Tercer año habla empleando oraciones. Usa las palabras como instrumentos del pensamiento; manifiesta una positiva propensión a comprender su ambiente y a satisfacer las exigencias culturales impuestas por éste. Ya no es tan desvalido.

En el Cuarto Año formula gran cantidad de preguntas; percibe analogías y despliega una activa tendencia a conceptualizar y generalizar. Se vuelve más independiente en la rutina hogareña.

A los Cinco Años ha madurado por completo en el control motor. Salta y brinca. Habla sin articulación infantil. Es capaz de narrar un cuento largo, prefiere jugar con sus compañeros y exhibe satisfacción por su vestimenta y por sus logros.

Los listados de cada área, que a continuación se presentan, muestran modos de conducta seleccionados que ejemplifican la progresión normal del desarrollo en el niño sano.

Conducta Adaptativa:

5 años	Cuenta 10 objetos. Copia triángulo
4 años	Imita portal (puerta) de 5 cubos. Copia una cruz.
3 años	Imita puente de 3 cubos. Copia un círculo
2 años	Construye torre de 6 cubos. Imita una línea circular
18 meses	Extrae la bolita de la botella. Garabatea espontáneamente
12 meses	Suelta un cubo dentro de una taza. Intenta torre de 2 cubos
40 semanas	Sostiene la botella y trata de levantar (o levanta) la bolita
28 semanas	Pasa un cubo de una mano a la otra
16 semanas	Correcto seguimiento ocular. Mira el sonajero en la mano

4 semanas
Nacimiento

Mira a su alrededor. Seguimiento ocular limitado

-- -- -- -- --

Conducta Motriz Gruesa

Niveles de Madurez

5 años

Salta, alternativamente, sobre cada pie

4 años

Salta sobre un pie. Salta en largo

3 años

Se para sobre un pie. Salta desde el escalón inferior

2 años

Corre bien patea la pelota.

18 meses

Camina sin caerse. Se sienta por sí mismo

12 meses

Camina con ayuda. Se traslada

40 semanas

Se sienta, gatea. Se para

28 semanas

Se sienta inclinándose hacia adelante, apoyándose sobre las manos. Tolerancia bien su peso sobre los pies

16 semanas

Cabeza firme. Posturas simétricas

4 semanas

La cabeza se bambolea. Reflejo tónico-cervical

Nacimiento

-- -- -- -- --

Conducta Motriz Fina

Niveles de Madurez

4 años

Traza dentro de líneas

3 años

Construye torre de 10 cubos. Sostiene el lápiz a la manera adulta

2 años

Construye torre de 6 cubos. Vuelve páginas una por una

18 meses

Torre de 3 cubos. Vuelve páginas, de 2 a 3 a la vez

12 meses	Ase la bolita con limpia presión tipo pinza
40 semanas	Liberación prensil grosera. Empuja
28 semanas	Toma un cubo en la palma. Barre la bolita
16 semanas	Manos abiertas. Rasca y agurra
4 semanas	Manos cerradas
Nacimiento	-- -- -- -- -- --

Conducta del Lenguaje

Niveles de Madurez

5 años	Habla sin articulación infantil. Pregunta "por qué"
4 años	Usa conjunciones y comprende preposiciones
3 años	Usa oraciones. Contesta preguntas sencillas
2 años	Usa frases. Comprende órdenes sencillas
18 meses	Jerga. Reconoce ilustraciones
12 meses	Dice 2 o más palabras
40 semanas	Dice 1 palabra. Imita sonidos
28 semanas	Vocaliza a los juguetes. Emite sílabas consonantes simples
16 semanas	Murmullos. Rie. Vocalización social
4 semanas	Pequeños ruidos guturales. Atiende el sonido de la campanilla
Nacimiento	-- -- -- -- -- --

Conducta Personal - Social

Niveles de Madurez

5 años	Se viste sin ayuda. Pregunta el significado de las palabras
--------	---

4 años	Se lava y seca la cara. Hace mandados. Juega en grupo
3 años	Usa bien la cuchara. Se pone los zapatos. Espera su turno
2 años	Se pone vestimenta simple. Juega con muñecos
18 meses	Usa la cuchara; derrama algo. Tiene un juguete mientras camina
12 meses	Ayuda a vestirse." Juega" con pelota
40 semanas	Juegos sencillos. Come, solo una galletita
28 semanas	Juega con sus pies. Palmotea imagen en el espejo
16 semanas	Juega con manos y ropa. Reconoce el biberón
4 semanas	Mira los rostros de quienes lo observan
Nacimiento	-- -- -- -- --

La propuesta de estos autores hace énfasis en el ser humano y su relación con el medio ambiente. Pero, existe otro enfoque, para el cual lo más importante es la ACCIÓN del ambiente SOBRE las personas: la Teoría Conductista.

LA.4 El conductismo. 2

SIDNEY BIJOU.

Para La teoría Conductista, los seres humanos tienen más capacidad de reacción que de acción; es decir, el hombre es producto de lo que el ambiente hace de él.

Esta perspectiva, postula que los aspectos más importantes de la conducta son aprendidos.

Este campo es uno de los más importantes de investigación y posee numerosos datos acerca del aprendizaje efectivo y de las condiciones que lo determinan (Ribes,1972). El principal exponente de esta teoría, en el contexto de la conducta humana fue B.F. Skinner, de

² (Análisis Conductual Aplicado)

acuerdo con él, el condicionamiento es el mecanismo que básicamente determina el comportamiento humano. Por medio de cuidadosos experimentos de laboratorio y con la acumulación de datos visibles de la conducta, Skinner formuló sus proposiciones con respecto al análisis científico de la conducta, el condicionamiento y el control de la conducta, entre otros conceptos relacionados con la conducta humana. Propuso que los eventos pasados constituyen datos suficientes para empezar a predecir eventos futuros similares. Dio inicio al análisis científico de la conducta con el aislamiento de las partes de un suceso complejo, de modo que se pueda comprender mejor la parte separada. Para este autor la conducta se puede describir totalmente, ya que es medible, observable y perceptible por medio de instrumentos de medición (Fadiman y Frager, 1979).

Sidney Bijou y Donald Baer (1975) consideraron al niño en desarrollo como un concentrado de respuestas interrelacionadas en interacción con estímulos. Algunos de estos estímulos surgen del medio externo, otros de la propia conducta del niño además de los que provienen de la estructura y funcionamiento biológico del niño.

Por lo tanto el niño no es considerado únicamente como una fuente de respuestas, sino que es también fuente de algunos estímulos.

Bijou y Baer (1975) retoman de Kantor, estadios de desarrollo definidos de acuerdo con los tipos de interacción que dominan en un periodo determinado de la vida del hombre: universal o fundamental, social y básico .

La etapa fundamental empieza desde antes del nacimiento, a partir de que el organismo es capaz de comportarse como un sistema unificado y permanece hasta una parte de la infancia. En este estadio, las conductas características son las Respondientes o reflejas, hay prevalencia de movimientos al azar y conducta ecológica o exploratoria.

La etapa social tiene su inicio después de que los movimientos al azar se han coordinado en cierta medida, y da lugar a la primera fase de la conducta Operante. Este periodo

inicia cuando el niño comienza a tener contactos frecuentes con personas ajenas a su familia y continúa hasta la edad adulta.

Básica es denominada la tercera etapa, comienza al final de la infancia, y se proyecta dentro de la niñez. Los contactos con el medio se encuentran relativamente libres de limitaciones orgánicas (hambre, sueño, etc.). La interacción durante este periodo construye repertorios característicos del niño (individuo) en particular.

En esta clasificación se concede gran relevancia a la forma o formas en que el niño reacciona ante el medio ambiente, lo "conoce" y se relaciona con él. Esta es la idea central del conductismo con relación al desarrollo y aprendizaje del niño.

Desde esta perspectiva, la conducta del niño en desarrollo está formada de dos clases básicas de respuestas: RESPONDIENTES y OPERANTES.

Las RESPONDIENTES, son respuestas controladas principalmente por los estímulos que las preceden.

Las OPERANTES son las respuestas controladas primordialmente por los estímulos que las siguen.

Esta división, de acuerdo con los autores, es adecuada para definir cualquier tipo de conducta exhibida por el niño con base en criterios observables y objetivos. Esta distinción es funcional o causal, ya que depende de las variables o estímulos que controlan la respuesta o conducta en observación.

Una consideración importante con relación a la conducta del niño, es que gran parte de ella, proviene del mismo funcionamiento del organismo (biológicamente hablando). Todos los estímulos generados en el niño pueden adquirir propiedades funcionales, algunos de ellos pueden evocar ciertos tipos de conducta, otros pueden presentarse después de las respuestas del

niño y con ello fortalecer o debilitar la conducta que les antecede; otros estímulos pueden servir como una indicación para la conducta posterior del niño.

Estos mismos autores, señalan dos puntos acerca de las relaciones entre los fenómenos biológicos y psicológicos: ambas clases de eventos tienen lugar al mismo tiempo y cada una tiene efectos sobre la otra

Las interacciones biológicas y psicológicas tienen efectos recíprocos. Muchos eventos biológicos pueden influir en los cambios psicológicos. Los eventos biológicos no deben considerarse como la única causa de la acción psicológica, sino que se combinan con eventos físicos y sociales.

La conducta del niño en desarrollo, se describe como un conjunto de conductas respondientes y operantes interrelacionadas y como una fuente de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación a estas conductas. La conducta del niño genera estimulación social a otras personas y generalmente, una alta proporción de estímulos que afectan la conducta del niño, tienen su origen fuera de su cuerpo.

Bijou y Baer, introducen el término de "función estímulo" porque consideraron importante distinguir dentro de su teoría, que existen estímulos que no tienen funciones, y otros que sí las tienen. En la primera clasificación, se pueden agrupar todos aquellos fenómenos físicos, químicos, sociales, o del organismo, que puedan ser medidos directamente o por medio de instrumentos. Por otra parte, las funciones estímulo se concentran en las formas en que los estímulos controlan la conducta, la producen, fortalecen o debilitan, marcan las situaciones para su ocurrencia o no ocurrencia, la generalizan a situaciones, problemas nuevos, etc. (ejemplo: sonrisas, felicitaciones, caricias fortalecen; gritos, regaños, golpes, debilitan) y las consideran sumamente importantes para el Desarrollo Psicológico.

De acuerdo con el punto de vista de estos autores, el desarrollo psicológico del niño está constituido de cambios progresivos en las diferentes maneras de interactuar con el medio.

la progresión del desarrollo depende de las oportunidades y las circunstancias en el presente y el pasado.

Por otra parte el desarrollo, en un sentido más amplio, está constituido por transiciones de algunas conductas simples, responsivas que corresponden a igual número de estímulos, así como por muchas y complejas cadenas de respuesta intrincadamente relacionadas con amplias disposiciones de estímulos de control. Es por lo anterior que a cada proceso conductual analizado no solamente se le considera como un mecanismo de cambio de conducta, sino también como un medio para producir una conducta cada vez más elaborada. Los autores antes citados, aplicaron lo que ellos denominaron como "mecanismos de modificación de la conducta" para analizar y determinar qué es lo que moldea la conducta preexistente en formas más complejas y diferentes, así como el surgimiento de patrones de respuesta diferentes: a) herencia, b) interacciones organismo-ambiente, las cuales implican condicionamiento respondiente y c) interacciones organismo-ambiente que involucran el condicionamiento operante.

En lo que respecta al primer punto, los factores hereditarios, se han llevado a cabo investigaciones con gemelos, quienes poseen una dotación genética estable, para observar el comportamiento y determinar con base en ello si la herencia es la circunstancia que determina la conducta

Los procesos respondientes, son fortalecidos y/o debilitados por ciertas clases de estímulos antecedentes; el condicionamiento respondiente es un proceso para aumentar la clase de estímulos funcionales que interactúan con la conducta del niño, sólo en aquellas ocasiones en las cuales el estímulo condicionado es ocasional y suficientemente reasociado con un estímulo antecedente ya efectivo.

Bijou y Baer, formularon dos comentarios muy importantes con relación a este tipo de respuestas:

a) Una de las características de las conductas tanto respondientes como de las operantes, es que ocurren en cadenas de continuo entrelazadas, que interactúan entre sí de un modo estrecho. Es por esa razón que los procesos respondientes no pueden ser analizados de forma completa, sin una descripción de los procesos operantes.

b) Las conductas respondientes constituyen la llamada "conducta emocional", la que es denominada de este modo, debido fundamentalmente a la naturaleza de los estímulos que la provocan. No es lo mismo llorar cuando se pica una cebolla, que llorar cuando nos sentimos tristes.

Tanto en el condicionamiento operante como en el condicionamiento respondiente la respuesta debe existir previamente en el repertorio del sujeto; esto se logra APAREANDO ESTÍMULOS en el caso de las conductas RESPONDIENTES y por medio de CONSECUENCIAS ESTÍMULO CONTINGENTES en el caso de las OPERANTES. En ninguno de los dos casos, se "crea" conducta alguna. Las operantes, se pueden encadenar para formar nuevos comportamientos, y modelarse para dar nuevas variantes, pero en cualquier caso, la operante existía antes del condicionamiento. Cabe destacar que de acuerdo con este enfoque, es más sencillo producir cadenas nuevas de operantes ya existentes que cadenas nuevas de respondientes y la variedad de respuestas en la primera es mayor que en la segunda.

Las conductas operantes se van formando por la influencia de las contingencias de reforzamiento apropiadas que las van modelando; en cambio, las respondientes generalmente ya "están hechas" (tienen relación estrecha, la mayoría de las veces, con los reflejos).

Hay niños (recién nacidos) que poseen operantes en forma suficiente para ser modeladas por las experiencias (reforzadoras) futuras. Esto lleva a suponer que cualquier conducta que se observe en el adulto, de alguna forma ya está presente en el recién nacido, para lograrlo se requieren tres situaciones fundamentales: La Diferenciación, la Discriminación y el Encadenamiento.

La Diferenciación de las respuestas en una variedad casi infinita.

La Discriminación a estímulos de las conductas operantes ya diferenciadas creando así, operantes discriminadas.

El Encadenamiento de las operantes diferenciadas, discriminadas en cadenas cada vez más largas y complejas en número y variedad.

El condicionamiento operante está implícito en el gran cambio de la forma y complejidad de las respuestas del niño y puede describirse como el agrupamiento de un conjunto de operantes en una cadena de respuestas; por ejemplo, un niño puede mover sus manos, pero los sencillos movimientos pueden convertirse en eslabones de una cadena de conductas tales como aplaudir, pintar, modelar con plastilina, tocar el piano, coser, etc. El proceso de Encadenamiento puede ser seguro y durable, y por esa razón se encuentra presente con mayor frecuencia en la conducta. (Bijou y Baer, 1975).

Cabe añadir, que el fortalecimiento de la respuesta a través de las contingencias de reforzamiento produce un cambio durable, sobre todo si se aplican con habilidad los programas de reforzamiento, las conductas operantes pueden protegerse contra una eventual extinción.

Los procesos operantes, están presentes en la mayoría de las cosas que existen en el medio ambiente del niño, ya que producen una consecuencia (de cualquier tipo) cuando el menor responde (actúa) a ellos, así tienen efectos sobre esas respuestas. De acuerdo con el enfoque propuesto por los autores arriba citados, los procedimientos del condicionamiento operante pueden ser, en apariencia, una alternativa prometedora para analizar la elaboración de la conducta. Los procesos básicos son la Diferenciación, Discriminación, y Encadenamiento; sin embargo, todos ellos dependen de las contingencias de reforzamiento.

ALBERT BANDURA.

Este autor, pone mayor atención a las variables sociales que controlan la conducta del ser humano, de tal forma que los considera más adecuados para explicar el desarrollo y la modificación de la conducta humana. Da mayor énfasis a los estudios y observaciones realizadas en niños, sobre todo en cuanto al aprendizaje social, la forma en que las experiencias de aprendizaje de niños y adolescentes pueden provocar, moldear y mantener pautas de conducta que siguen manifestándose, aunque con algunas modificaciones, en épocas y momentos posteriores de la vida.

De acuerdo con lo señalado por este autor (Bandura y Walters, 1978), los procedimientos del condicionamiento operante pueden ser muy efectivos, sobre todo si el individuo ya dispone en su repertorio de los estímulos que provocan respuestas parecidas en algo a la conducta deseada.

Es importante considerar que hay conductas que no tienen un estímulo seguro que las produzca, aparte de las señales que dan otros miembros de la misma especie que exhiben dicha conducta; en tal caso, la IMITACIÓN es un aspecto esencial del aprendizaje. Incluso cuando hay algún estímulo capaz de provocar una aproximación a la conducta deseada, la presencia de modelos puede acortar el proceso de aprendizaje.

El proceso de imitación es importante, ya que pueden existir conductas cuya manifestación sea elevadamente recompensada pero que de no ser observadas por el niño, éste difícilmente sabrá que es lo que se espera de él.

Se concede gran importancia al proceso de imitación, el cual es considerado como una forma de condicionamiento operante o instrumental, en el que las señales sociales sirven como estímulos discriminativos y se refuerzan o no las respuestas según reproduzcan o no las del modelo.

Bandura señala que puede haber aprendizaje a partir de la observación de la conducta de otros, aún cuando el observador no reproduzca las respuestas del modelo durante la adquisición y por lo tanto no reciba refuerzo. Puesto que la producción y el mantenimiento de la conducta imitativa dependen en gran medida de las consecuencias de la respuesta para el modelo, por ello una teoría adecuada del aprendizaje social debe dar cuenta también del "Refuerzo Vicario", por el cual se modifica la conducta de un observador en virtud del refuerzo proporcionado al modelo.

Con frecuencia el modelo recompensa la conducta imitativa que además tiene en sí misma consecuencias gratificantes, siempre que el modelo exhiba una conducta socialmente efectiva; por ello la mayoría de los niños desarrollan un hábito generalizado de reproducir las respuestas de sucesivos modelos. La forma en que más rápidamente se adquieren las pautas de conducta social es mediante la influencia combinada de los modelos y del refuerzo diferencial.

El aprendizaje por observación se utilizó comúnmente, al igual que el de Aproximaciones Sucesivas (que se explicará con posterioridad) para explicar la adquisición de respuestas nuevas. Mediante éste se pueden adquirir respuestas nuevas, al reforzarse positivamente todos aquellos elementos relevantes de las respuestas que se parezcan a la forma final de la conducta que se desea producir. Ambos principios, el de imitación y el de aproximaciones sucesivas, son muy importantes para comprender la adquisición de pautas de conducta social, el mantenimiento de estas durante prolongados periodos depende de la influencia que el reforzamiento tenga sobre la misma. En el caso de los niños, los familiares y demás miembros de su entorno son los que proporcionan el reforzamiento a los nuevos aprendizajes y en general a toda su conducta.

Desde esta perspectiva, se expone la forma en que las madres aplican a sus hijos programas de reforzamiento sin saberlo y cómo ellas provocan la permanencia e intensificación de ciertas conductas "molestas", por ejemplo los berrinches. "Muchas madres tienden a ignorar las formas leves de búsqueda de atención y a responder sólo cuando esta conducta es frecuente o intensa." (Bandura y Walters, 1978 p. 20). Se habla también de que la conducta agresiva puede establecerse de la misma manera.

Las pautas de conducta aprendidas, tienden a generalizarse a situaciones distintas a aquéllas en que se aprendieron, la intensidad de la generalización estará en función de la similitud que exista entre la situación general de aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación. Difícilmente un ser humano podría aprender un comportamiento único y diferente para cada circunstancia social en particular, de ahí la importancia de la generalización. Pero, por otra parte la generalización resultaría contraproducente si los seres humanos no pudieran discriminar las sensibles o grandes diferencias de las situaciones sociales en que debe involucrarse, lo que le haría incurrir en "errores de comportamiento social" poco adaptativos.

Los reforzadores sociales de un grupo son en cierta forma predecibles, ya que los grupos comparten numerosas experiencias sociales, lo que puede llevar a una identificación de los reforzadores individuales.

Un situación que comenta A. Bandura, es la importancia que tiene el género del modelo y su prestigio social, para que el aprendizaje por imitación sea más efectivo. El primer factor se refiere a que es más sencillo que una niña, por ejemplo, imite a su madre o maestra más que a su padre o un profesor varón. El segundo tiene que ver con el hecho de que se imita a las personas que percibimos como "triunfadoras". En cuanto al reforzamiento, éste tendrá mayor efecto si es proporcionado por una persona a quien se respeta o admira, por ejemplo: Si una persona con grandes logros académicos e intelectuales al que admiramos proporciona aprobación o interés por un trabajo nuestro, tendrá quizá mayor importancia que lo que pueda opinar alguien que no ha realizado nada al respecto o que desconoce la situación que estamos tratando.

Es de gran importancia para este autor, señalar el papel que los reforzadores positivos tienen en el proceso de adquisición de pautas de conducta aprobadas por la sociedad. Por otro lado gran parte de la instrucción social conlleva la omisión o inhibición de respuestas. Esto es de suma importancia ya que las pautas de respuestas aprendidas en cierta situación tienden a generalizarse a otras en que se consideran socialmente indeseables. Las exigencias sociales varían conforme el niño crece y se desarrolla, por esta razón, existen conductas que en una edad

se estimulaban y que posteriormente pueden considerarse inadecuadas por lo tanto necesitarán modificación. También hay pautas de conducta que les son permitidos y reforzados a los adultos, pero en un niño o adolescente recibirá sanción social como lo sería el fumar o beber alcohol. En esta situación, el objetivo de la instrucción social es suprimir totalmente la conducta hasta que el niño llegue a la edad o estatus social que provoque que esa actividad sea aceptable ó "bien vista".

Dentro de los procedimientos que se utilizan para enseñar al niño a cumplir con las exigencias sociales está el refuerzo social diferencial, que consiste en recompensar la conducta (socialmente) apropiada , y el no recompensar las demás respuestas. El refuerzo selectivo es un proceso lento y de acuerdo a lo expuesto por A. Bandura, se utiliza con más frecuencia para plasmar formas y costumbres que no tengan serias consecuencias sociales, que para eliminar conductas que constituyan una amenaza social. Es poco eficaz cuando hay una respuesta dominante y las respuestas alternativas sólo están débilmente desarrolladas o ausentes por completo. (Bandura, 1978). En estos casos, se requiere una intervención más activa, que puede ser, por ejemplo, la eliminación de quitar privilegios o premios o presentar algún estímulo aversivo (castigos).

En el aprendizaje social, el castigo se utiliza más para inhibir respuestas que el niño ha adquirido que para producir respuestas de evitación a determinadas situaciones. Mediante el aprendizaje de evitación, se le enseña a un individuo a emitir una respuesta específica para escapar a un estímulo nocivo; en la inhibición de respuesta el individuo aprende a no dar una respuesta para así escapar del castigo. Tanto la estimulación aversiva (castigos) como la falta de recompensa, pueden ser muy eficaces para transformar la conducta si, mientras se suprime la o las conductas indeseables, se provocan y recompensan las deseables. En el capítulo III se profundiza en todo lo relacionado con este tema.

Con relación a la agresión, Bandura también brinda una explicación muy concreta desde su muy particular punto de vista , manifiesta que hay indicios de que los niños muy agresivos tienen padres que desapruaban, censuran y/o castigan severamente la agresión en el hogar. En numerosas ocasiones los padres de estos niños alientan y recompensan la agresión

fuera del hogar lo que puede ser consecuencia de una instrucción discriminativa. Los niños adquieren otras respuestas agresivas, entre ellas los prejuicios por imitación e instrucción directa y aparecen tempranamente en su vida .

Desarrollo de la Personalidad.

La perspectiva conductista tiene sus propias propuestas en lo que respecta al desarrollo de la personalidad en el niño. Como resultado de los procedimientos de instrucción, el niño aprende varias formas de responder a los estímulos sociales (pautas de conducta). Estas pautas de conducta varían en intensidad, formando con ello una jerarquía de hábitos. Esto significa que un determinado hábito de respuesta puede dominar varias de las jerarquías y, por ello, producirse en muchas situaciones sociales; los hábitos que no son dominantes pueden variar de una jerarquía a otra, tanto en su fuerza como en su relación con el hábito dominante y con el resto de ellos. El modelo de aprendizaje social, considera que las tendencias de respuesta que ocupan un lugar bajo en la jerarquía de respuestas no ejercen influencia o ésta es muy limitada en la conducta manifiesta que es propiamente derivada del aprendizaje social. En lo que se refiere a las conductas de mayor influencia (dominantes) y que en ocasiones permanecen más tiempo del esperado, es decir pasan a ser regresivas, esto tiene explicación cuando las respuestas propias de la edad y las impropias de ella tienen casi la misma fuerza, y especialmente cuando las últimas han recibido refuerzo intermitente prolongado y los programas corrientes de refuerzo son inadecuados para mantener la conducta propia de la edad. A. Bandura (1978), brinda su propia explicación con relación a la "conducta regresiva" que presentan algunos niños cuando observan a un hermanito o familiar cercano de menor edad que es recompensado por exhibir una conducta propia de la edad, pero no la del mayor, esto provocará que el niño grande imite al pequeño en la creencia de que será recompensado por repetir esas conductas.

La regresión implica un retroceso a pautas de respuesta propias de un nivel de desarrollo por el que el individuo debería haber pasado y a.

En cualquier nivel de edad hay notables diferencias de grupo ya que los niños de distintos medios experimentan diferentes contingencias de refuerzo y están expuestos a modelos sociales muy diversos. Los niños que provienen de medios sociales o culturales similares y que poseen características biológicas parecidas, pueden mostrar una importante variabilidad interindividual en cuanto a sus pautas de conducta social, como resultado de sus experiencias de instrucción social. Es de esperar además un alto grado de continuidad intraindividual en la conducta durante los sucesivos periodos de edad, porque los factores familiares, subculturales y biológicos, que determinan en parte las experiencias de instrucción social del individuo, tienden a permanecer constantes durante gran parte de los primeros años de su vida. Los enfoques en términos de aprendizaje social, ponen de relieve las diferencias interindividuales y la continuidad intraindividual.

En lo que respecta a los cambios que se observan durante el desarrollo del niño, las teorías del aprendizaje social, pretenden explicarlos por los cambios repentinos de la instrucción social y de otras variables biológicas o ambientales relevantes (por ejemplo asistencia a la escuela, cambio de ciudad, la estatura, la complexión, etc.). Hablando de las variables biológicas, cabe mencionar que la posesión de ciertas características determinadas genéticamente puede generar diversas reacciones de acuerdo con el entorno social y facilitar la adquisición de medios de gratificación, "...los factores constitucionales influyen inevitablemente sobre la naturaleza de las historias de aprendizaje social de las personas individuales" (Bandura y Walters, 1978, p. 38). De acuerdo con el esquema que proporcionan los modelos sociales predominantes, los atributos físicos pueden tener influencia indirecta sobre la dirección del desarrollo del individuo.

Se han explicado las características que existen en las más importantes teorías de desarrollo del niño aunque existen discrepancias también hay, en esencia un objetivo común: explicar y describir el desarrollo y comportamiento del niño. En general son de utilidad para conocer la evolución del ser humano en todos los aspectos. Principalmente después del nacimiento y durante los primeros años de vida.

Ya que las variables biológicas son difícilmente controlables en el ser humano, la perspectiva conductista da mayor énfasis a la idea de que las variables del aprendizaje social pueden provocar diferencias notables en las pautas de conducta social.

1.B Los primeros 5 años de vida.

Durante los primeros años de vida, el ser humano pasa de ser un organismo dominado por los reflejos, a ser un organismo cuyo conducta es muy compleja, en comparación con la de los primeros días de vida.

En el curso de este tiempo, el ser humano se capacita para la exploración sensorial, la locomoción erguida, para la comunicación verbal, para aprender y para pensar. Es decir, el niño se hace capaz de entrar en contacto activo y eficaz con el ambiente que lo rodea. Esto se hace evidente a través de los cambios en la apariencia y comportamiento del niño en los aspectos:

físico, intelectual, lingüístico, emocional y social .

Se le ha considerado, incluso, como "unidad biopsicosocial" "...indisoluble constituida por aspectos distintos que pueden o no presentar diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus propias condiciones físicas, psicológicas y las influencias que haya recibido del medio ambiente." (S.E.P., 1992a, p.7)

Lo anterior significa que aunque los aspectos ó áreas de desarrollo se describan con frecuencia de manera individual y aparentemente al margen de las demás, esto en la realidad no es posible porque en numerosas ocasiones, una sola conducta implica la manifestación de casi todas las áreas en mayor ó menor medida.

El desarrollo del niño incluye dinámicas de tipo biológico, psicológico y social, que son interdependientes entre sí y se manifiestan a través de la forma de actuar del pequeño. Tales

dinámicas dan cuenta de que el niño se manifiesta de manera integral y de muy diversas formas en cada momento y situación de la vida diaria (SEP,1992 a)

En el transcurso del desarrollo se observa un aumento progresivo de la extensión y variedad de los comportamientos asociados con la edad .

A continuación se describen los cambios que el niño manifiesta durante la evolución de este periodo de su vida.

1.B.1 Aspectos del desarrollo normal del niño.

DESARROLLO FÍSICO

Se refiere al cuerpo del niño, a su desarrollo motor, sensopercepciones, así como a sus habilidades y capacidades físicas.

El recién nacido llega al mundo con un equipo orgánico que le permite encontrar una amplia variedad de condiciones y adaptarse a ellas .

Las actividades que el niño manifiesta al momento del nacimiento, están determinadas en gran parte por el sustrato orgánico marcado por la historia filogenética de la especie, la herencia propia del individuo y los inicios de su ontogenia como lo comentan Pomerleau y Malcuit, (1992). Estos mismos autores, explican cómo las actividades espontáneas del recién nacido influyen de manera directa en su entorno. Las denominan "estados". Los estados del organismo describen condiciones globales del comportamiento o patrones de funcionamiento fisiológico que permanecen estables durante un determinado periodo y surgen de manera repetitiva.

Según Pomerleau y Malcuit (1992) en el lactante se observan de 5 a 10 estados. En el nivel fisiológico, el estado del organismo se define básicamente por la actividad cardíaca, respiratoria, electroencefalográfica, electromiográfica, así como por los movimientos oculares. A nivel conductual, las actividades observables tales como el abrir y cerrar los ojos, la actividad

motriz facial y global y las vocalizaciones, son útiles para definir los estados. En el recién nacido los estados más sobresalientes, concernientes tanto a su manera de interactuar con los estímulos provenientes del medio externo, como a las reacciones que muestran hacia él las personas de su entorno, consisten en estados de sueño, somnolencia, vigilia o llanto.

En el transcurso de las primeras semanas después del nacimiento se suscitan cambios notorios en la distribución de los periodos de vigilia y sueño.

Probablemente el recién nacido, sólo disponga de breves momentos para interactuar con el mundo externo (duerme aproximadamente 17 hrs. y sus estados de vigilia calmada son limitados). Por ello la tarea principal del lactante puede consistir en la organización de su actividad espontánea y en la de su entorno. El infante adquiere progresivamente la capacidad para permanecer despierto a través del desarrollo de niveles cada vez más altos de su sistema nervioso. La tendencia a una creciente vigilia se hace más evidente después del periodo neonatal. Es sensible a las influencias ambientales a partir del instante en que nace (Gesell y Amatruda, 1972).

La psicomotricidad es considerada el aspecto por medio del cual el niño manifiesta la actividad interna de su pensamiento y afectividad mediante la participación corporal. La actividad de tipo físico o motriz lleva al pequeño a tener nuevas experiencias con el mundo, en las cuales el cuerpo actúa como intermediario entre lo que la persona percibe y entre lo que expresa como resultado de sus vivencias.

El niño evoluciona, de ser un organismo cuya conducta motora es aleatoria dominada principalmente por reflejos, a un individuo con niveles cada vez más elevados de organización del desarrollo.

Los reflejos son reacciones automáticas que se desencadenan cuando algún o algunos estímulos activan ciertos receptores. Favorecen la adecuación del individuo a su medio ambiente, tienen raíces filogenéticas (proviene de un pasado biológico remoto) están presentes

en el ser humano durante los primeros meses de vida y algunos a lo largo de toda ella. A medida que madura el sistema nervioso, las respuestas a los estímulos se van haciendo menos automáticas dando inicio a la función cortical. A partir de los reflejos se proveen los esquemas de acción (que menciona Piaget) y por medio de la experiencia adquirida al ejercitarlos, se desarrolla la actividad psicomotriz voluntaria (López-Arce, 1990).

Las respuestas dependen de las necesidades fisiológicas del momento en que se les "solicita", del estado emocional y de las características del contexto ambiental. Los reflejos forman parte de las características dinámicas de la maduración infantil: se desarrollan, se modifican, se adaptan a las circunstancias del momento y del medio, de la salud general del niño, edad, temperamento y ofrecen elementos para anticipar aspectos del futuro y predecir el ritmo del desarrollo psicomotor (López-Arce, 1990).

Los reflejos se encuentran interrelacionados unos con otros, aunque se describen aisladamente no existen realmente en tal forma.

Los reflejos que exhibe el recién nacido son:

El reflejo de Moro (sobresalto).

Babinski

Darwiniano (prensión)

Rotación

Natación

Tónico-asimétrico de cuello

De Marcha

Reacción de Colocación

Patelar

Succión

Enderezamiento corporal neonatal

Tónico laberíntico

Enderezamiento laberíntico del cuello

(Papalia y Wendkods, 1985) (López -Arce, 1990)

La actividad espontánea y la reactividad del lactante a los estímulos externos constituyen sus sistemas de adaptación al mundo circundante.

Mucho de la conducta del recién nacido (del nacimiento a las 4 semanas) tiene similitud con los primeros estados fetales. El recién nacido no se encuentra completamente preparado para las exigencias de la vida postnatal; la respiración puede ser irregular y la termorregulación poco firme. El control y dirección del peristaltismo y deglución son precarios. Se sobresalta, llora, estornuda al más leve estímulo. Sus umbrales son bajos e inconstantes. Su comportamiento parece vacilante e incompleto. El organismo se fatiga rápidamente debido a su falta de madurez y al gran esfuerzo que debe realizar para lograr la coordinación entre sus vísceras y mecanismos sensoriomotrices (Gesell, 1984).

El recién nacido entra en contacto con el mundo que lo rodea gracias a sus sensores: la visión, audición, olfato, gusto, la sensibilidad táctil y la cinestésica, así como la coordinación intersensorial y sensoriomotriz. El recién nacido reacciona a la luz, a los sonidos (principalmente a los de intensidad moderada y que se asemejan a la voz humana). Distingue los olores y los sabores. Posee gran sensibilidad a los estímulos táctiles y vestibulocinestésicos (tomarlo en brazos, arullarlo, acariciarlo)

El sistema visual del lactante es funcional desde el nacimiento y se desarrolla rápidamente en el transcurso de los primeros meses, de la misma forma que el resto de los sistemas perceptuales.

Cuando el niño nace es capaz de ver pero de manera limitada. Detecta la luz y reacciona a diferencias de luminosidad. La agudeza visual aumenta rápidamente en el curso de las primeras semanas, posteriormente hacia los 3 -4 meses puede discriminar colores. Como consecuencia del desarrollo de la visión, el niño discriminará figuras, contornos, integrará figuras asociadas en un todo combinado, y llegará a ser capaz de seguir un objeto con la mirada en un arco de 180 grados.

El recién nacido parece poseer una capacidad de detección de sonidos casi similar a la del adulto; sin embargo su agudeza auditiva aún no es perfecta, e irá en aumento durante el transcurso del primer año de vida. Es capaz de discriminar los sonidos, algunos de ellos suelen tranquilizarlo, otros provocan en él un estado de vigilia atenta, y otros más le pueden generar angustia. Parece que el organismo humano puede responder de una manera especialmente favorable a aquellos sonidos que se asemejen al lenguaje humano.

El olfato también está muy desarrollado desde el nacimiento y ofrece al bebé la posibilidad de realizar discriminaciones finas. Rápidamente el lactante aprende a reconocer los olores familiares y a asociar los diferentes elementos de un evento (sus expresiones faciales de agrado o desagrado promueven la comunicación social y emocional con el entorno).

El sentido del gusto, también está muy bien organizado desde que el niño nace. A partir de este momento, el infante distingue los sabores básicos (dulce, salado, ácido y amargo). Mediante expresiones faciales comunica su placer o disgusto al ingerir leche u otros alimentos (hay preferencia por las sustancias azucaradas). Parece ser que aquellos alimentos que llegan a ser familiares determinan la preferencia hacia tipos particulares de comida.

La organización biológica del lactante favorece la forma en que reacciona a los estímulos táctiles y vestibulocinestésicos del entorno, provoca en el recién nacido la aparición de un nivel de vigilia, activación y atención los cuales establecen condiciones óptimas para la interacción y la exploración activa de su medio circundante.

El bebé está dotado de tal forma que puede integrar información proveniente de fuentes múltiples. Desde el nacimiento reacciona integrando los diversos aspectos de un objeto.

Al tiempo que sus sensopercepciones se desarrollan, la motricidad del pequeño evoluciona de lo más sencillo a lo más complejo, de lo grueso a lo fino, de los extremos hacia el centro y de la cabeza a los pies.

Cuando los nervios, músculos y huesos del bebé han madurado de manera suficiente y están en posición adecuada para permitir la libertad de movimientos, el bebé levanta la cabeza, y conforme lo practica, mejora. Cada nueva actividad que domina, lo prepara para la siguiente y exhibe diferentes logros motores en forma secuenciada.

Al momento del nacimiento, la mayoría de los bebés pueden mover la cabeza de un lado a otro estando acostados boca arriba (posición supina) y pueden levantar la cabeza cuando están acostados boca abajo. El primero de los logros del bebé es levantar la cabeza cuando está acostado boca abajo; después mantenerla erecta al estar sentado; y posteriormente, levantarla cuando se le acuesta boca arriba. Con ayuda puede sentarse momentáneamente.

Los bebés van aprendiendo a sentarse, bien pueden doblarse cuando están acostados, o moviéndose hacia abajo cuando se les tiene de pie. En general se sientan con apoyo cerca de los cuatro meses, a los seis meses en una silla para niño, y finalmente se sentará solo a los siete meses.

Hacia la edad de cinco meses los bebés, en promedio, se dan vuelta. Si están sobre su estómago cambian para quedar de espalda; posteriormente se voltean estando acostados de espalda para terminar boca abajo.

Hacia los seis meses el niño intenta desplazarse, comienza a arrastrarse por el suelo con ayuda de manos y pies previo al movimiento de gateo. Cuando llegan a este punto, entre los nueve y diez meses, se desplazan levantando el estómago y moviendo el cuerpo hacia adelante y los pies hacia atrás. Estando en posición sentada, se mueven con brazos y piernas, habrá ocasiones en que camine con pies y manos tocando el suelo "como un oso". El bebé promedio de ocho meses de edad, se puede poner de pie con ayuda, puede sostenerse de muebles, después cerca del año empieza a empujarlos sobre todo las sillas, finalmente se pone de pie solo entre los 13 y 14 meses

No termina de transcurrir un mes después de que el niño logra mantener el equilibrio y dominio de la posición de pie, cuando dará su primer paso, se cae al suelo, vuelve a gatear y luego intenta caminar nuevamente. Normalmente a los pocos días ya caminan, aunque en forma vacilante (esto es variable). El bebé promedio camina con ayuda entre los nueve y los once meses; camina solo a los 15 meses; corre en posición erguida a los 18 meses, y salta a los 20. Hay un gran avance postural y de locomoción.

Durante el segundo año de vida, los músculos se desarrollan y crecen y dan lugar a un gran aumento en la fuerza; el caminar se convierte en la actividad más relevante durante este período, ya que comienza a ganar más independencia física y libertad para explorar su entorno. A los dos años, el pequeño corre bastante bien, puede saltar en el lugar apropiado, más o menos seguir una línea recta al caminar; subir y bajar escaleras sin ayuda, pasar las páginas de un libro una por una, e incluso pretender que alimenta a un oso de peluche. Al caminar y subir las escaleras, la coordinación mejora, se eliminan los movimientos innecesarios; los pasos se vuelven más largos, más rectos y más rápidos.

A los tres años corre pausadamente y a pasos largos y de un modo más uniforme que a los dos años, puede caminar y casi correr "de puntitas", caminar sobre una línea recta, caminar hacia atrás cierta distancia. Es capaz de saltar en largo hasta 60 centímetros, brincar desde un escalón, saltar con ambos pies. Al subir escaleras, alterna los pies.

El pequeño, en su tercer año de vida, aunque lance un balón no lo lanza bien; pero puede mantener el equilibrio al hacerlo. Coge un balón grande con los brazos extendidos hacia adelante en forma rígida. Se torna muy hábil para trepar a sillas, cajas, resbaladillas, etc.

A los cuatro años con mejor forma y mayor fuerza, se observa más control con relación a parar, iniciar y darse vuelta al caminar o correr. Su movilidad se acrecienta notablemente. Coordina mejor las partes del cuerpo en actividades independientes, salta desde una altura más grande, y sus saltos largos abarcan distancias ligeramente mayores. Con ayuda puede bajar escalones largos alternando los pies; domina la habilidad de subir y bajar escaleras alternando los pies. Depende más de los brazos que de las manos para recibir un balón, al coger

balones grandes y pequeños sus codos están enfrente del cuerpo. Hace rebotar un balón grande utilizando las dos manos. Algunos niños en esta edad aprenden a "galopar". Salta sobre un pie con desplazamiento. Cuando trepa sus movimientos son mas coordinados.

Cuando llega a la edad de cinco años, el niño ha adquirido formas adultas de correr, puede hacer uso de su efectividad en los juegos. Podría correr cerca de 30 metros en menos de 10 segundos. Ha dominado en gran medida la habilidad de saltar, incluso gusta de saltar sobre barreras u obstáculos. Baja escaleras largas alternando los pies sin ayuda. Coge balones pequeños, usa las manos más que los brazos, intenta coger la pelota con una mano. Toma balones grandes y pequeños con los codos a un lado del cuerpo. Puede correr a "galope". La distancia que puede recorrer saltando sobre un solo pie se incrementa; cuando brinca "de cojito" puede alternar los pies. Su habilidad para trepar incluso árboles, bardas, etc. se incrementa notablemente (Papalia y Wendkos, 1985).

La conducta motora fina, es parte del desarrollo físico y evoluciona a niveles cada vez mas complejos.

Durante los primeros seis meses el niño adquiere mayor control de la coordinación de ojos y manos así como de los brazos. Los bebés de cinco meses no agarran firmemente pero tocan los objetos. A los siete meses esta conducta de agarrar no incluye el dedo pulgar; a los nueve meses sí lo incluye. A los quince meses se observa prensión madura, utilizando inclusive el pulgar. El uso del pulgar y de los otros dedos para manipular instrumentos se presenta con posterioridad. A los seis meses puede levantar y soltar objetos e incluso lanzarlos al aire. De los seis a los nueve meses puede arrastrar hacia él los objetos y transferir un juguete de una mano a otra.

A los doce meses pasa de la prensión inferior en forma de pinzas (con las yemas del pulgar y de los dedos) a algo que se asemeja a la prensión con las puntas del pulgar y de los dedos. El niño toca los objetos con el dedo índice extendido; posteriormente logra levantarlos con el índice y el pulgar en oposición. A los dieciocho meses el pequeño puede coger crayolas y

jugar con objetos que impliquen precisión para ensartarlos en orificios y ranuras, también puede abrir cajones y puertas (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1981).

Con relación a la etapa preescolar, de acuerdo con lo estudiado por Fitzgerald et. al. (1981), el niño exhibe cada vez un mayor control de ojos y manos lo cual puede manifestar por medio del dibujo, pasando por el garabateo, completar un círculo llegando a reproducir después una cruz, un cuadrado previo al triángulo y al rombo. Finalmente puede combinar algunas figuras para representar objetos o personas, llegando a dibujarlas con mayor claridad y adjudicándoles nombres. Muchas veces los niños de edad preescolar hacen intentos por trazar letras.

El niño está lleno de energía, la cual manifiesta corriendo, brincando, cayéndose, lanzando objetos, saltando sobre muebles, etc. Aunque la actividad motriz gruesa ocupa la mayor parte de su juego, también tiene periodos tranquilos durante los cuales puede dibujar, modelar, etc. con el mismo entusiasmo y dedicación con que se ocupa del juego más activo.

Es necesario resaltar que el desarrollo varía en cuanto a las edades en las cuales los niños muestran determinadas aptitudes perceptivas y motoras.

DESARROLLO INTELECTUAL.

Este aspecto contempla, entre otros, la obtención y procesamiento de información, solución de problemas y la forma en que el niño conoce su entorno.

Ya se explicó que durante las primeras semanas de vida y hasta que el niño adquiere cierto control de sus movimientos, su actitud hacia el mundo es más receptiva y pasiva que activa, de esa manera las sensopercepciones determinan el nivel y alcance de su conocimiento y relación con el entorno. Este es el periodo sensoriomotriz de acuerdo con J.Piaget. (0 - 2 años). Este autor cuyo planteamiento acerca del desarrollo cognoscitivo se basa en la forma en que las

personas perciben, aprenden, piensan y recuerdan, es quien llevó a cabo una de las mayores contribuciones. El desarrollo cognitivo, está básicamente descrito por J. Piaget.

El periodo sensoriomotor se subdivide en seis etapas . Las primeras cuatro etapas de este periodo se alcanzan generalmente durante el primer año de vida. En las últimas etapas del periodo mencionado, el funcionamiento cognoscitivo del niño se vuelve más complejo, más objetivo, y está cada vez más orientado hacia la realidad.

Durante la primera etapa, la del EJERCICIO REFLEJO (0-1 mes) los reflejos innatos se vuelven cada vez más eficientes. Estas respuestas comprenden lo principal de la conducta de adaptación del organismo.

La segunda etapa, llamada de REACCIONES CIRCULARES PRIMARIAS (1-4 meses) se caracteriza por la aparición de repeticiones de actos sencillos, que se repiten por sí mismos, por ejemplo el chupeteo repetitivo.

En la tercera etapa, REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS (4 - 6 meses) el niño repite respuestas que producen resultados de mayor interés para el niño (puede patear un juguete para ver como oscila o se balancea)

La cuarta etapa, se refiere a la coordinación de las REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS. Procedimientos conocidos en situaciones nuevas (7 - 10 meses). El bebé comienza a resolver problemas sencillos. Utiliza una respuesta aprendida para obtener una meta deseada, y no como fin en sí misma (puede "aventar" una almohada para tirar un juguete deseado y no únicamente para verla caer).

Durante la quinta etapa, de REACCIONES CIRCULARES TERCARIAS, Experimentación Activa. (11-18 meses aproximadamente) el niño comienza a manifestar una activa experimentación de ensayo y error. En esta etapa el niño varía sus respuestas hacia el mismo objeto o ensaya nuevas conductas para obtener las mismas metas. El niño empieza a

manifestar lo esencial del comportamiento que le llevará a la solución de problemas (para tirar un objeto, en ocasiones utilizará sus puños, en otra le arrojará algo, etc.)

La sexta etapa del período sensoriomotor, está caracterizada por la **INVENCION DE NUEVOS MEDIOS A TRAVÉS DE COMBINACIONES MENTALES**. Lo más significativo, es el desarrollo de una forma primitiva de representación de una serie de imágenes que se utilizan en la solución de problemas. Al llegar a esta etapa, el niño empieza a "inventar" nuevos medios para solucionar problemas, pero no actúa de manera evidente (ensayo-error) sino encubierta. La representación y la invención son los conceptos clave para ello. El niño es capaz de generar una representación imaginada y, por consiguiente, de una especie de manipulación intencional de la realidad (Mussen, Conger y Kagan, 1971).

La habilidad mental de un niño de un año, no solo es diferente a la de los adultos, sino también a las de otros niños algo mayores que él.

A partir del momento en que nacen, los niños utilizan todos sus sentidos: huelen, tocan, prueban, escuchan y ven las cosas que los rodean. Todo su cuerpo participa en sus descubrimientos. Las actividades de los niños durante este período no son muy variadas. Por medio de la manipulación de objetos avanzan desde los reflejos, al aprendizaje del ensayo y error, hasta resolver problemas simples. De esta manera el niño llega a orientarse hacia metas y a diferenciarse de su ambiente, todo lo cual sucede antes de la edad de dos años.

A los dos años, los niños se encuentran en la adquisición activa de habilidades que incrementarán su independencia y su capacidad para enfrentarse al mundo por sí solos. El funcionamiento cognoscitivo se vuelve más complejo, objetivo, y cada vez más orientado hacia la realidad. A esta edad está en posibilidad de descubrir que un lápiz puede romperse, arrojarse, pisarse o usarse para marcar en la pared o ponerlo en la boca. Los pequeños de dos años experimentarán activamente en nuevas situaciones, y su conducta muestra una intención definida, se pueden orientar a una meta y establecer una tarea que deben realizar. Comienzan a aparecer las bases para las habilidades de juego creativo. Pueden apilar cubos (hasta 3). Es esencial para el niño de dos años aprender a recobrar o devolver una pelota.

En el periodo preoperatorio (2-7 años). Comienza a presentarse y a desarrollar la Función Simbólica.

Durante la segunda mitad del segundo año, el niño comienza a inventar soluciones mentalmente, al mismo tiempo que utiliza el método de ensayo y error. El niño se forma imágenes mentales de los objetos y puede imaginar nuevas formas para jugar con un determinado juguete. Desarrolla una capacidad para la imaginación y el pensamiento simbólico; tiene la posibilidad de realizar juegos de "simulación".

El niño comienza a imitar antes de los dos años, ya que posee la habilidad para crear y recuperar esquemas de las acciones que ha observado con anterioridad en otras personas. El juego imitativo muestra las crecientes habilidades cognoscitivas del niño.

La Función Simbólica se manifiesta cuando los niños llevan a acabo la Imitación Diferida, practican el Juego Simbólico y usan el Lenguaje. La Imitación Diferida se refiere a la actividad que imita el niño cuando el modelo no está presente. Necesitará observar algo y formar una imagen mental de ello para posteriormente reproducirlo. En el Juego Simbólico, el niño hace que un objeto signifique (represente o sustituya) alguna otra cosa. Al utilizar el lenguaje los niños indican cosas o situaciones ausentes, otorgándole de esta forma un carácter simbólico.

De los dos a los seis años los niños necesitan las experiencias directas, pero pueden empezar a pensar y a comparar las cosas sin tener el objeto real frente a ellos. Como ya se explicó, los niños empiezan a familiarizarse con los símbolos y a enfrentarse con ideas complejas y abstractas. Aumentan paulatinamente sus lapsos de atención y se interesan en primer término por el presente.

Los procesos del pensamiento infantil estaban ligados principalmente a lo real, lo presente y lo concreto. Ahora ya mayor, el niño puede usar símbolos para representar objetos, lugares y personas; sus pensamientos pueden llegar a eventos pasados; avanzar para prever lo

que sucederá a futuro y detenerse en lo que está ocurriendo en algún aspecto del presente. Los procesos mentales son activos y empiezan a ser reflexivos. Ya que se iniciaron en el uso de símbolos para comunicar algo, los pequeños están capacitados para compartir un sistema de símbolos con otros (niños o adultos).

DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Se refiere a las diferentes formas de comunicación (verbal) incluye tanto el hablar como el escuchar.

El desarrollo del lenguaje involucra aspectos biológicos del organismo (sistema nervioso, aparato fono-articulador) y ambientales (socioculturales y familiares). El lactante desarrolla estructuras cognoscitivas que él mismo utiliza para descifrar y codificar la estructura del lenguaje adulto (Fitzgerald, Strommen y Mekinney, 1981).

Mediante el lenguaje, el niño manifiesta toda clase de necesidades, no sólo biológicas sino también afectivas. Es por medio de este recurso que el niño, paulatinamente, percibe y conoce los estados de ánimo o disposición de las personas que lo rodean, establece sus primeras interacciones y le permite adquirir y dar un significado más preciso a lo que escucha, dice, escribe y lee. (SEP, 1992 a)

Es importante tomar en cuenta que es en los primeros años de vida cuando el desarrollo del lenguaje es sorprendentemente más rápido.

El aprendizaje del lenguaje oral se da en virtud de la comprensión que el niño adquiere desde muy temprana edad de las reglas morfológicas y sintácticas de su lengua.

El Lenguaje no aparece por simple imitación ni por asociación de imágenes y palabras, "sino porque el niño para comprender su lengua ha tenido que reconstruir por sí mismo el sistema, ha creado su propia explicación y sistema buscando regularidades coherentes,

ha puesto a prueba anticipaciones creando su propia gramática y tomando selectivamente la información que le brinde el medio" (SEP, 1981a, p.28).

El recién nacido se comunica por medio de un llanto indiferenciado (señales de tipo general) del primero al segundo mes hay un llanto diferenciado (señales específicas). Del segundo al sexto mes se comunica por medio de arrullos y balbuceos (expansión y contracción fonémica). A los seis meses surge la lalación (imitación de sí mismo) (Papalia y Wendkos, 1985).

En el octavo mes aparece la ecolalia o imitación de los sonidos de otros.

Es conveniente comentar que los niños pueden entender y reaccionar a solicitudes, preguntas, negaciones y órdenes de cierta complejidad, mucho antes de que puedan reproducirlas. La habilidad para comprender y la limitada capacidad de expresión, puede deberse a su dificultad para pronunciar algunas palabras, o a su ignorancia en cuanto a la aplicación de las reglas gramaticales (Mussen, Conger y Kagan, 1984).

De los nueve a los quince meses el niño se comunica con frases de una sola palabra (locución holofrástica). El niño dice sus primeras palabras cerca del año de edad. Dentro de las palabras típicas se encuentran papá y mamá. Las consonantes que se presentan con más frecuencia son P, V, B, D, T, M y N, mientras que las vocales más comunes suelen ser la O e I. Debido a que los entornos en el niño son básicamente los mismos, el vocabulario de los infantes tiende a ser similar. Son típicas las palabras que designan a personas importantes, como MAMÁ, PAPÁ, y BEBÉ; alimentos (jugo, leche, galleta); algunas partes del cuerpo (ojo, nariz, mano). También suelen nombrar su ropa (zapato) animales (gato) artículos del hogar (plato, vaso).

A pesar de existir similitudes en el vocabulario inicial, Mussen et al. (1984) dieron a conocer que las diferencias son evidentes en el tipo de palabras que los niños aprenden primero.

El niño de un año, puede adjudicar un gran significado a una sola palabra, ya que mediante ella puede no sólo nombrar el objeto sino también describir una acción, petición, sorpresa o estado emocional, el significado puede entenderse dependiendo del contexto y/o situación. Por ejemplo: puede decir PELOTA, para indicar que está viendo una pelota, que le pegaron con la pelota o bien desea que se la den.

Las frases de dos palabras o locución telegráfica, aparecen entre los quince meses y los tres años.

A la edad de dos años, es cuando los niños intentan combinar palabras para formar oraciones, y a pesar de poseer un vocabulario muy limitado (a los 21 meses tiene 118 palabras y a los dos años 272 aproximadamente) logra comunicarse con los adultos. En esta edad se manifiesta un progreso significativo del lenguaje.

El desarrollo de su comprensión no depende del vocabulario sino de cierta madurez neuromotriz que será la que, a su vez, le hará usar las palabras adecuadas en el lugar y momento preciso. Posteriormente será capaz de llevar a cabo órdenes que impliquen tres acciones en secuencia e incluso realizar encargos fuera del hogar (Gesell, 1984).

Por otra parte, exhibe una gran habilidad para comunicarse mediante los aspectos más sencillos de una oración. Sus primeras oraciones son versiones abreviadas o telegráficas de las oraciones adultas, compuestas básicamente de sustantivos y verbos, con algunos adjetivos. El niño todavía no utiliza preposiciones (en, sobre, debajo) conjunciones (y), artículos (el, la, un) o verbos auxiliares (haber).

Paulatinamente el niño comienza a construir y producir cadenas más largas de palabras, y sus oraciones se vuelven más complejas y estructuradas. Por lo general los errores en el lenguaje temprano de los niños también indican que éstos se encuentran en el proceso de aprender reglas gramaticales.

Finalmente, de los dos a los cuatro años hay profusión de frases con más palabras.

Los niños entre tres y cuatro años usan oraciones telegráficas, que incluyen sólo las palabras fundamentales. Se tornan "preguntones", pueden dar y seguir instrucciones sencillas. Nombran cosas con las cuales están familiarizados (personas, animales, partes del cuerpo). Emplean plurales, el tiempo pasado y las palabras YO, MI, TÚ correctamente. Su vocabulario incluye aproximadamente de 900 a 1200 palabras.

Entre los cuatro y cinco años las frases de los niños son, en promedio, de cuatro y cinco palabras. Ya utilizan preposiciones (en, sobre, detrás, bajo). Emplean más los verbos que los sustantivos, pueden entender y aplicar de 1500 a 2000 palabras.

Hacia los seis años existe un gran dominio de las reglas de gramática (sintaxis) aunque no toman en cuenta todavía las excepciones a las reglas. Los niños comienzan a usar frases de seis a ocho palabras. Son capaces de "definir" palabras simples y conocer opuestas. En el hablar cotidiano, emplean cada vez más las conjunciones, preposiciones y artículos. Su lenguaje es más socializado y menos egocéntrico; su vocabulario abarca aproximadamente entre 2000 y 2500 palabras.

DESARROLLO EMOCIONAL.

Contempla los sentimientos y necesidades del niño como el placer, la comodidad, molestia, etc.

La emoción se refiere básicamente a una amplia gama de respuestas fisiológicas o sus repercusiones externas visibles y a una gran variedad de respuestas motrices a las que generalmente se atribuye un matiz afectivo .

Las capacidades emotivas del ser humano se desarrollan a partir de las habilidades expresivas presentes en el nacimiento.

El niño en un breve periodo puede manifestar muy variadas emociones, la ira, alegría o tristeza. El adulto percibe emociones en el neonato y observa las manifestaciones de las mismas en niños un poco mayores, los identifica y reacciona en consecuencia.

Los recién nacidos observan el rostro de su madre, alegre o triste, y reacciona de diferentes maneras ante éste. El entorno refuerza, modela, ignora o castiga las habilidades expresivas del infante. Las manifestaciones faciales gestuales y vocales se organizan de forma particular según las circunstancias y los contextos. Además, como resultado de la observación de las expresiones de quienes lo rodean, el niño aprende las reacciones y las conductas adecuadas a las situaciones que encuentra. Mediante este proceso moldea sus propias expresiones emotivas.

Al niño le es difícil controlar sus emociones, además su estado físico puede afectarlas de tal forma que puede irritarse cuando está cansado o enfermo.

DESARROLLO SOCIAL.

Se constituye por las interacciones de los niños con las demás personas, incluyendo la cultura de éstas, su comunidad, el sexo y los papeles que desempeñan en la sociedad.

El desarrollo social comprende las conductas vinculadas con los aspectos sociales del medio, es decir, de las conductas en relación funcional con la acción de otras personas presentes en el ambiente del niño.

El niño adquiere paulatinamente patrones de conducta ligados a los aspectos sociales de su ambiente. Aprende a actuar de diferentes maneras con los individuos, de acuerdo con las circunstancias y los contextos.

Desde que el niño nace, el pequeño participa de manera activa en un contexto social, puesto que la mayoría de los estímulos iniciales provienen de seres humanos. El recién nacido

comienza a vivir teniendo muy pocas respuestas emocionales o motivacionales específicas hacia otras personas. "No posee tendencias innatas a amar, odiar, temer, acercarse o alejarse de las personas" (Mussen et al. 1971, p. 238).

Las experiencias del niño durante el primer año de vida establecen los fundamentos para las actitudes que manifestará en diferentes circunstancias, incluso, con relación a los seres humanos. Las reacciones aprendidas a la persona o personas que ejercen el papel de cuidador, que en la mayoría de los casos es su propia madre, forman el núcleo de la conducta que posteriormente exhibirá el niño respecto a otros.

Dentro de las respuestas espontáneas que manifiesta el bebé hacia la persona que lo cuida están: la exploratoria, cuando se pasa observando con frecuencia el rostro de su madre mirándolo y examinándolo con detalle. Cuando el bebé balbucea en presencia de la madre (o de la persona que lo cuida) y ésta le sonríe o platica; el bebé balbucea de nuevo y la madre le responde otra vez. Sonreír es otra reacción común en los pequeños y suele presentarse cerca de las ocho semanas de edad lo cual no significa que no puedan presentarse desde el primer día. Llorar es otra de las respuestas que el bebé puede hacer durante las primeras horas de existencia, al igual que la de mamar.

El niño evoluciona de la dependencia en cuidados, alimentación, etc., hacia la independencia y autonomía que le facilitarán llevar a cabo ciertas actividades de autocuidado y para bastarse a sí mismo.

Durante el segundo año de vida el niño aprende cosas sobre sí mismo y sus habilidades. Es capaz de usar el lenguaje para comunicarse con otras personas. Tiene una gran curiosidad por su entorno y se mueve en él con mayor libertad. Es más activo en relación con su ambiente.

Mussen y col. (1971, 1984) manifiestan que a la edad de dos años se da inicio a la socialización. Los adultos, en general los padres, comienzan a dirigir el aprendizaje del niño sobre la conducta, valores y demás situaciones culturalmente apropiadas. Es importante

considerar que entre los agentes socializadores además de los padres, se encuentran los cuidadores específicos cuando los niños son atendidos en guarderías o instituciones similares. Por lo regular, los padres inician la socialización del pequeño por medio de la inhibición (los "no") posteriormente le enseñarán específicamente lo que sí debe hacer.

La socialización consiste en guiar al niño en la adquisición de las características de personalidad, de la conducta, valores y de los motivos que la cultura considera adecuados. Por ejemplo, la cantidad de conducta agresiva y de conducta tolerada varía conforme al sexo del niño y a su cultura (Mussen, Conger y Kagan, 1971).

El proceso de socialización durante el segundo año, se lleva a cabo predominantemente mediante mecanismos sociales. Inicialmente, los padres usan recompensas y castigos. Después indirectamente a través de la observación de las acciones de los padres o de los niños mayores, el pequeño aprende cuál comportamiento es aceptable y cuál no. A través de estos tres procesos, uso de recompensas y castigos y la observación, aprende los valores y lineamientos conductuales que mantienen los padres. Más tarde en el periodo preescolar, el niño suele estar más motivado por su deseo de ser como alguien al cual respeta, ama, y admira, es decir, por su deseo de identificación.

A los dos años, los niños reaccionan con miedo a los ruidos, las situaciones extrañas, los animales y las personas u objetos vinculados al dolor. La ira y la agresión pueden ser provocadas por muchos acontecimientos cotidianos, por ejemplo, el cansancio y se manifiestan en toda una variedad de formas, como las de chillar o retener el aliento. La agresión es un elemento muy importante, pero la cantidad y la forma de agresión de un niño dependen principalmente de su experiencia social. La frustración (bloqueo de la conducta dirigida a una meta) es un antecedente común de la agresión, los pequeños varían en gran medida en su capacidad de tolerar la frustración y en la intensidad y frecuencia de sus reacciones agresivas a la misma.

Las recompensas directas de la conducta agresiva así como la presencia de modelos agresivos, tienden a elevar el nivel de agresión. Al aumentar en edad y experiencia, el niño

aprende a expresar su agresión de formas culturalmente aceptables y a inhibir respuestas socialmente inaceptables, por otra parte, los niños pueden recibir más reforzamiento que las niñas al manifestar agresión.

Las formas predominantes de expresar la dependencia, así como los objetos de la misma para el niño, cambian durante el período preescolar. Los niños de dos años de edad parecen más dependientes de los adultos y los de cuatro años se observan más dependientes de los niños de su misma edad. La dependencia, la autonomía y la independencia, tienden a ser notablemente estables durante este período.

Para describir el proceso de socialización, se debe contemplar la competencia la cual en el sentido biológico es "una fuerza motivacional intrínseca", operacionalmente, son: "las aptitudes y habilidades específicas mediante las cuales se logra una interacción real y eficaz con el ambiente" (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1981, p. 309).

Con frecuencia se dice que el niño es más o menos competente en relación a alguna aptitud determinada; por ejemplo: El entrenamiento en control de esfínteres y limpieza personal, en los niños que tienen de dieciocho meses a dos años.

Entre los dos años y hasta culminar la etapa preescolar la gran mayoría de los intentos que hace el niño por lograr un control eficaz del ambiente y de la autonomía ocurren en el contexto de la interacción social con sus compañeros.

A los tres años el niño sabe con cierta claridad que es una persona y que los demás también lo son, es capaz de "negociar" posponiendo satisfacciones inmediatas ante la promesa de un beneficio posterior. Manifiesta un deseo constante de agradar y es más dócil. Realiza pequeños encargos en la casa o en los alrededores. Puede manifestar actitudes sociales altamente aceptables como las sonrisas o ser violento con objetos como muebles y juguetes. Sus estallidos emocionales por lo general son breves y es capaz de manifestar celos (revoleándose en el suelo, chillando y pateando). Presenta un fuerte deseo de agradar tratando de hacer reír a los demás, se familiariza con lo que el medio social espera de él. Aunque

manifiesta un interés creciente por jugar con otros niños, todavía le gustan los juegos de tipo solitario y paralelo. Su cooperación es incoherente, fragmentaria y vacilante. Ya comienza a comprender lo que significa esperar turno, tiende a ser cada vez más obediente colaborando eventualmente en algunas tareas del hogar (Gesell, 1984).

El niño de cuatro años es más independiente y sociable, realiza actividades de autocuidado (vestirse, desvestirse, peinarse, cepillarse los dientes). Busca más el contacto social y pasa más tiempo en un grupo de juego, presta sus juguetes, manda y opina. Con frecuencia se porta "desastrosamente" en forma deliberada buscando reacciones sociales en los demás. Puede presentar terrores irracionales (a la oscuridad, a los extraños, entre otros). Gusta de contar historias exageradas, inventa excusas, insulta, amenaza con el fin de identificarse con su cultura y entenderla (Gesell, 1984).

El juego facilita el desarrollo de la competencia y de la autonomía, además, ayuda al niño a lograr el equilibrio entre independencia y dependencia. Por su relevancia, el juego es uno de los medios principales por el que los niños entablan y experimentan relaciones sociales a la vez que desarrollan sus propias aptitudes sociales.

Algunas aptitudes sociales que se esperan en el niño son:

- Captar y mantener la atención de los adultos en una forma socialmente aceptable.
- Expresar afecto, al igual que hostilidad a los adultos.
- Dirigir y seguir a los compañeros.
- Expresar afecto, al igual que hostilidad a los compañeros.
- Competir con los compañeros.

Todas estas aptitudes se van desarrollando durante el proceso de socialización y se consolidan definitivamente hacia fines de la etapa preescolar e inicio de la escolar.

1. B. 2 Conducta problemática del niño

En el medio educativo actual se insiste en brindar mayor libertad al niño para que amplíe sus conocimientos y desarrolle su inteligencia por medio de la acción e interacción con su ambiente (S.E.P. 1992 b). Esto se ha mal interpretado, ya que los niños han recibido libertad en exceso; ante la ausencia de límites y restricciones no pueden controlar sus impulsos lo que genera problemas de conducta en el aula.

No es intención de este trabajo abordar la psicopatología infantil¹, sino aquellas conductas que sin ser patológicas causan problemas al niño, tanto en la convivencia recíproca entre él y sus compañeros como en su seguridad.

Es conveniente aclarar que los niños recurren a la emisión de diversas "señales" o "conductas problemáticas" cuando no cuentan con las palabras necesarias para expresar sus sentimientos o problemas, cuando aprenden que de esa manera pueden obtener la atención o los cuidados que desean y los padres continúan respondiendo a su gusto, o porque son un buen medio para desafiar las reglas y valores (Ackerman y Kappelman, 1981).

Cuando se observa un aula de educación preescolar podemos constatar que los niños son activos, curiosos, traviesos, indagatorios, se desplazan continuamente, platican, etc. Todo esto es común, pero también encontramos niños que generan problemas en el aula ya que su comportamiento provoca situaciones desagradables y en la mayoría de los casos peligrosas. Se observa frecuentemente que los niños no comprenden las reglas o se niegan a seguirlas; por ejemplo: corren por el aula, juegan o empujan en las escaleras, arrastran los muebles o se suben en ellos, gritan, etc., situaciones que si bien no pueden describirse como patológicas, sí como problemáticas para el propio niño, sus compañeros y la educadora, quien contribuye a fortalecer ese comportamiento al atender de inmediato a los niños con "problemas". Están además los niños agresivos, cuya medida para estimar la "gravedad" de su conducta, son los efectos que

¹ Los problemas psicológicos que consisten en un serio obstáculo para el desarrollo del niño y que requieren necesariamente tratamiento psicológico e psiquiátrico como la Hiperactividad, Retardo mental, Embarazo y Partos prematuros y los Trastornos de conducta (Entrenamientos agresivos y no agresivos, Socialidades agresivas y no agresivas) y que como tales no pueden ser tratados en el aula por los docentes o en el hogar por los padres.

producen en quienes les observan y conviven con ellos, aunque en realidad los criterios utilizados para definir una conducta como agresiva son muy variados (Guido y G. de Lebl, 1987).

Guido y Lebl consideran agresión "cualquier conducta violenta que tenga un valor utilitario para la persona", (Guido y G. de Lebl, 1987 p.90). Ese "valor utilitario" se entiende como los recursos que utiliza el niño para obtener lo que desea o para eliminar estados de cosas que le resulten desagradables o irritantes, incluso todas aquellas conductas con que demuestra su desacuerdo o enojo.

Existen numerosas y diferentes conductas agresivas en los niños como lo son: los berrinches, escupir los alimentos, azotar las puertas cuando se les niega algo, patear, golpear con los puños, gritar, decir groserías, romper objetos, pelear con los compañeros, etc.

Conviene puntualizar, que los niños con retardo en el desarrollo, muestran gran cantidad de conductas que causan desagrado en los demás como: berrinches, retraimiento, agresividad, lloriqueo, entre otros (Ribes, 1972) .

En la convivencia con niños pequeños, se puede comprobar que su debilidad e impotencia tanto en lo físico como en lo lingüístico es la causa de la mayor parte de sus reacciones de cólera o de agresividad (los niños entre 2 y 4 años no actúan con el propósito de dañar, como lo haría un adolescente o un adulto) (Dot, 1988).

Desde el punto de vista de Odile Dot (1988), la conducta agresiva varía con la edad, por ejemplo:

A los 2 años y medio, el niño no presta con facilidad sus juguetes y si lo hace es con mucha reticencia. Al llegar a los 3 años, su relación con los compañeros suele expresarse mediante las conductas de morder, arañar, dar puntapiés. Cuando tiene 4 años, comienza a utilizar los insultos, a la vez, que trata de socializarse, se opone o intenta lograr sus deseos.

El niño se socializa en su hogar, la escuela y otros lugares de su comunidad. Y generalmente presenta conductas adecuadas e inadecuadas en todos ellos. Lo más importante de todo es contemplar la posibilidad de que las conductas "problema" se pueden presentar en el momento menos oportuno y perturbar a quienes rodean al pequeño. Se observa con frecuencia este tipo de situaciones es en la escuela, en la cual el niño permanece una buena parte del día, sobre todo si se trata de una guardería o de un Centro de Desarrollo Infantil.

Capítulo II

CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL.

EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN EL CENDE DE LA LOTERIA NACIONAL

II.A Antecedentes

II.A.1 LA ATENCION AL NIÑO

Históricamente el rol materno y el significado de la maternidad han sido objeto de reflexión asociados con la condición femenina. La herencia socio-cultural en nuestro país, atribuye a la mujer la responsabilidad de la crianza, atención y educación de los hijos (Salles y McPhail, 1991).

Paulatina pero constantemente, la mujer incursionó en el ámbito laboral, debido a muchos motivos, pero el más poderoso fue el económico, ya que frecuentemente era necesario que contribuyera al sostén del hogar.

En México se registra desde principios de siglo, la formalización de ciertas instituciones creadas para brindar apoyo a la mujer que necesitaba trabajar fuera del hogar y por ende, no podía ocuparse del cuidado de sus hijos.

La denominación de estos lugares ha evolucionado conjuntamente con la sociedad, así de llamarse "La Casa Amiga de la Obrera No. 2" (1928) que dependía de la beneficencia pública, pasa a ser la "Asociación Nacional de Protección a la Infancia" (1929) y crea los "Hogares Infantiles", los que en 1937 se comenzaron a llamar "Guarderías Infantiles". A partir de 1939 se multiplica la creación de estas instituciones, bajo el régimen del Presidente Lázaro Cárdenas (SEP, 1981 b).

Al darse formalidad a las guarderías, el objetivo principal era que el niño estuviera sano y contento mientras se atendían básicamente las necesidades de los padres, sus horarios de trabajo, etc. La atención se centraba en proporcionar un ambiente relativamente saludable y seguro, en vez de poner en marcha experiencias educativas sistemáticas para los niños que acudían a ellas (Stevens y King . 1987).

Cuando se incrementó el interés por la educación en los primeros años de vida, los intereses maternos pasaron a un segundo plano, dejando como prioritaria la atención educativa del niño. El personal docente y demás profesionales que laboran en este tipo de instituciones, centraron su interés en todos los aspectos inherentes al niño, especialmente en lo relacionado a su educación y desarrollo integral (White, 1985).

Dentro de los servicios que se proporcionan, está una gran cantidad de atención individual a los niños, comidas bien balanceadas, numerosas oportunidades e instalaciones para el ejercicio y la recreación, el aprendizaje y las interacciones sociales constructivas con otros niños (Mussen y col., 1984).

Actualmente hay un gran auge de estas instituciones, las cuales reciben el nombre de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Un CENDI es una institución que proporciona básicamente educación y asistencia al niño dentro de un marco afectivo que le permita desarrollar al máximo sus potencialidades para vivir en condiciones de libertad y dignidad, especialmente aquellos que por alguna circunstancia se ven temporalmente separados de su madre durante las horas en que ésta trabaja (SEP, 1981 b).

El CENDI, además de propiciar el desarrollo integral del niño (físico, afectivo-social, cognoscitivo) proporciona tranquilidad emocional a las madres dentro de su jornada laboral, favoreciendo con ello, una mayor y mejor productividad en su trabajo.

Así el CENDI contribuye a resguardar:

- **Los derechos del niño.**
- **Los derechos de la madre trabajadora.**
- **Los de la empresa donde ésta presta sus servicios.**

Este servicio se constituyó como un derecho de la mujer trabajadora.

En 1976 la Secretaría de Educación Pública crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, actualmente llamada Dirección General de Educación Inicial, con facultades normativas de supervisión y control para todos los centros de desarrollo infantil (SEP, 1981 b).

Actualmente la Educación Inicial escolarizada se brinda a través de los CENDI, prestando servicios esencialmente educativos, ya que preparan a los niños para su vida familiar y social (SEP, 1992 b) (figura 1).

LOTERIA NACIONAL PARA LA ASISTENCIA PUBLICA
DIRECCION GENERAL

DIRECCION ADJUNTA DE ADMINISTRACION Y FINANZAS

DIRECCION DIVISIONAL
DE FINANZAS

DIRECCION DIVISIONAL
DE ADMINISTRACION

DIRECCION DE CAPACITACION
Y PRACTICAS

SUBDIRECCION DE
SERVICIOS
MEDICOS

SUBDIRECCION DE
PRESTACIONES
SOCIALES

SUBDIRECCION DE
CAPACITACION Y
DESARROLLO
PERSONAL

DEPARTAMENTO
DE ACTIVIDADES
CULTURALES

CENTRO DE
DESARROLLO
INFANTIL

SEP

SUBSECRETARIA DE
EDUCACION BASICA

UNIDAD DE
EDUCACION MEDIA

COORDINACION

SUPERVISORA

SUPERVISORA

SUPERVISORA

LA RELACION DIRECTA DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA ASI COMO LA COMISION, SE ESTABLECE POR MEDIO DE LA SUPERVISORA.

OBJETIVOS DEL CENDI.

- **Brindar asistencia y educación integral a los hijos de las madres trabajadoras cuya edad oscila entre los 45 días y cinco años 11 meses.**
- **Proporcionar tranquilidad emocional a las madres durante su jornada laboral por medio de una óptima atención educativa y asistencial a sus hijos a fin de obtener una mayor productividad en su trabajo.**
- **Favorecer la participación activa de los padres, propiciando la unificación de criterios y la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar, en beneficio del niño.**

Para el logro de éstos objetivos, se requiere de una organización y funcionamiento muy específicos.

ORGANIZACION

El CENDI requiere de una organización con características muy específicas, relacionadas con las necesidades del niño en sus diferentes edades.

La Secretaría de Educación Pública (1981 b) (1992 b) regula la distribución y organización de los niños en grupos de :

Lactantes cuyas edades oscilan entre los 45 días y un año 6 meses.

Maternales entre un año siete meses y tres años 11 meses.

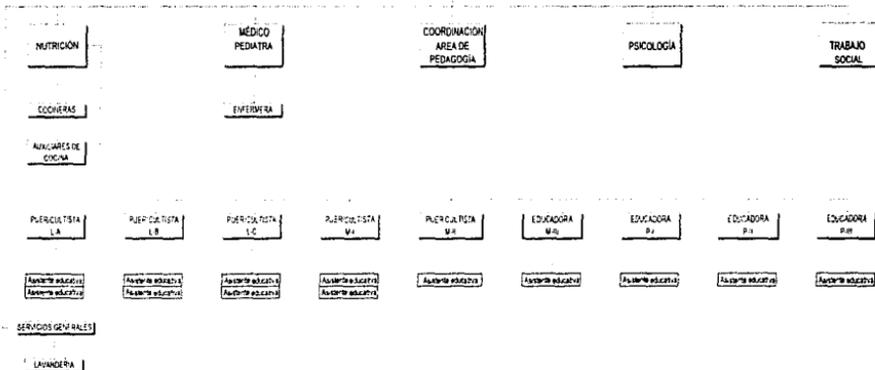
Preescolares de 4 a 6 años.

SERVICIOS CON QUE CUENTA EL CENDI

Para cumplir con sus objetivos, el CENDI necesita contar con servicios de apoyo especializados que incluyan la aplicación de diferentes programas con el fin de ampliar la cobertura de atención a la población infantil del plantel , así como a los padres de familia y personal docente. Por este motivo los conocimientos y métodos básicos de la Medicina, Enfermería, Psicología, Trabajo Social así como de Nutrición y Pedagogía, deben aplicarse para mejorar continuamente ese funcionamiento (figura 2).

CENDEI
JEFE DE DEPARTAMENTO

SECRETARIA



ORGANOGRAMA DE UN CENTRO OFICIAL

Figura 2

FUNCIONAMIENTO

Se refiere al tipo de servicios que debe brindarse al menor.

El CENDI proporciona al niño una alimentación balanceada y la atención médica necesaria. Contempla además, el aspecto educativo, el cual está encaminado a promover el desarrollo de todas las capacidades del niño dentro de un ambiente de relaciones humanas que lo lleven a adquirir autonomía y confianza en sí mismo (SEP, 1981 b).

La colaboración de una amplia variedad de especialistas en los Centros de Desarrollo Infantil resulta fundamental para hacer que los programas educativos resulten más efectivos . Este desempeño del personal de los servicios de apoyo en la salud, trabajo social y de asistencia psicológica, requiere que el personal funcione como un equipo multidisciplinario, cuyo objetivo principal sea ayudar a que el programa de Educación Inicial satisfaga plenamente las necesidades de desarrollo de los niños. Proporciona, además, una asistencia individual apropiada a las docentes y madres de familia y establece una serie de interrelaciones, procedimientos y políticas en el programa para promover el desarrollo óptimo de todos los niños (Stevens y King, 1987).

A continuación se describen de manera general las funciones de cada una de las áreas de servicio de un CENDI de acuerdo con los lineamientos que en 1981 (b) estableció la Secretaría de Educación Pública (figura 2).

- **Médico (Pediatra)** Cuyas funciones están encaminadas a prevenir los padecimientos más frecuentes y contribuir a que los niños se mantengan en las mejores condiciones de salud.

- **Psicología** Programa acciones psicológicas sistemáticas que promuevan el desarrollo armónico de los niños que asisten al CENDI, a través de tres aspectos: Profilaxis, Evaluación y Atención Especial.
- **Trabajo Social** Propicia la interacción entre el CENDI, el núcleo familiar y la comunidad, efectúa investigaciones y estudios socio-económicos para conocer las condiciones de vida del niño y su familia.
- **Nutrición** Busca un estado idóneo de nutrición que contribuya a conservar y mejorar la salud del niño, propicia además, que adquiera buenos hábitos alimentarios.
- **Pedagogía** Las funciones de este servicio están orientadas a establecer un ambiente altamente estimulante, pleno de acciones educativas a través de la aplicación de programas pedagógicos propios para cada edad.
- **Servicios Generales** Su objetivo es mantener un buen estado de limpieza, operación y funcionamiento del edificio como de las instalaciones, mobiliario y equipo.

La organización y funcionamiento de los CENDI puede variar de acuerdo a la institución a la que correspondan (existen CENDI de tipo privado) a las características de los inmuebles (que en numerosas ocasiones son adaptados) y a la población (S.E.P., 1981b).

Actualmente la Secretaría de Educación Pública, cuenta con 24 CENDI registrados en su directorio para brindar atención a los hijos de sus empleadas, es la Secretaría que cuenta con el mayor número de Centros de Desarrollo Infantil.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Otras dependencias que cuentan con el servicio de CENDI son:

- Secretaría de la Defensa Nacional CENDI SEDENA**
- Patronato de Asistencia Social de la Secretaría de la Defensa Nacional**
- Secretaría de Gobernación "MARGARITA MAZA DE JUAREZ"**
- Secretaría de Desarrollo Social CENDI SEDESOL (este en particular atiende una población de más de 300 niños)**
- Secretaría de Marina**
- Centro Médico Naval**
- Secretaría de Agricultura Ganadería y Desarrollo Rural**
- Secretaría de la Reforma Agraria**
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social**
- Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (antes Secretaría General de Protección y Vialidad)**
- CONASUPO**
- DIF**
- Petróleos Mexicanos (PEMEX)**
- Departamento del Distrito Federal (DDF)**
- Tribunal Superior de Justicia**
- II. Cámara de Diputados**
- Procuraduría General de Justicia del DF**
- **Ferrocarriles Nacionales de México**

Otros CENDI:

- CENDI de la Asociación Nacional de Actores (ANDA)**
- Estancia Infantil Aeropuertos y Servicios Auxiliares**
- CENDI del "Centro de Investigación y Estudios Avanzados" del IPN**

- CENDI "Margarita Salazar de Erro" IPN
- CENDI "Eva Samano de López Mateos" IPN
- CENDI "Amalia Solorzano de Cárdenas" IPN
- CENDI "Clementina Batalla de Bassor" IPN
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Banco Nacional de Crédito Rural

Para el propósito del presente trabajo se considerará únicamente al Centro de Desarrollo Infantil de un Organismo descentralizado como lo es la Lotería Nacional para la Asistencia Pública

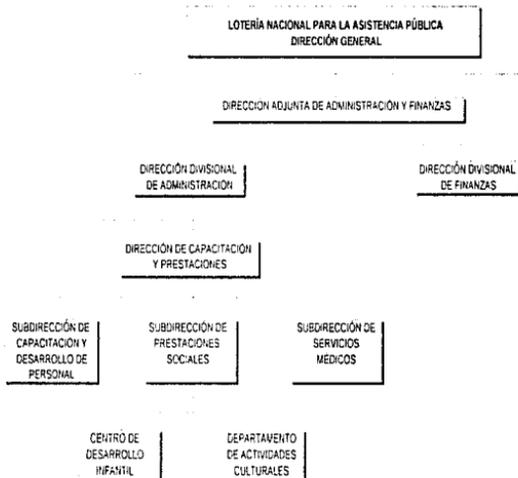
II. B. El Centro de Desarrollo Infantil de la Lotería Nacional para la Asistencia Pública.

La Lotería Nacional para la Asistencia Pública es una de las muchas instituciones que cuenta con el servicio de CENDI. Este organismo cumplió en 1995, 225 años de su creación, después de sufrir una evolución que se inició el 7 de agosto de 1770 cuando se funda la Real Lotería de la Nueva España por instrucciones de su majestad Carlos III Rey de España.

En un acuerdo emitido por el ejecutivo y publicado en el Diario Oficial el 17 de enero de 1977, se establece que a partir de esa fecha, la Lotería Nacional se integra al sector de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Este paso contribuyó a incrementar la productividad en la Administración Pública Federal.

La Lotería Nacional es un organismo Descentralizado con personalidad y patrimonios propios, cuyas funciones consisten en llevar a cabo la celebración de sorteos con la finalidad de recabar fondos para la Asistencia Pública, con fundamento en el art. 45 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, para ello cuenta con su propia Ley Orgánica publicada en el Diario Oficial el 14 de enero de 1985, así como su propio reglamento interior (Lotería Nacional, 1992)

Está constituida por una Dirección General, una Dirección Adjunta de Planeación y Desarrollo Institucional, una Dirección Adjunta de Producción, una Dirección Adjunta de Administración y Finanzas una Dirección Divisional Jurídica y La Dirección Divisional de Difusión y Relaciones Públicas (figura 3).



ORGANIGRAMA DE LA LOTERÍA NACIONAL PARA LA ASISTENCIA PÚBLICA, DONDE SE PUEDE OBSERVAR LA UBICACIÓN DEL CENCI

Dentro del Marco de las Prestaciones Sociales que la Lotería Nacional tiene establecidas para sus empleados, figura la Estancia Infantil (CENDI) que proporciona Asistencia y Educación a los hijos de las madres trabajadoras de esta Institución. "El Centro de Desarrollo tiene como objetivo fundamental, recibir en custodia a los hijos de las empleadas de la institución en tanto éstas desempeñan sus labores. Así mismo, proporciona a los menores alimentación balanceada durante las horas que permanecen en el recinto, educación adecuada a su edad, atención psicológica, medicina preventiva y lo más importante, cuidado y calor de hogar"(Lotería Nacional, 1995).

Para que los empleados tengan acceso a cualquier prestación, con excepción del Servicio Médico que favorece al empleado en el momento en que se le contrata, la antigüedad mínima requerida dentro de la institución es de seis meses. Esto incluye el ingreso de los menores al servicio de CENDI, en el aspecto administrativo, se debe presentar, para la obtención de la solicitud, lo siguiente:

- 1 Copia certificada del acta de nacimiento.
- 1 Copia de una constancia de la Dirección de Personal que acredite a la madre o padre como empleados (actualizada).
- 1 Cartilla de vacunación.

El hacer solicitud no garantiza la aceptación de ingreso de los menores al CENDI. Circunstancia que se aclara oportunamente a las madres de familia.

Una vez cubierta la etapa de solicitud y en caso de haber lugar para la sala a que corresponda según su edad, se llevarán a cabo los estudios Médico, Psicológico y de Trabajo Social. Tras lo cual se dará el ingreso oficial del niño (a) con el Vo.Bo. del Médico-Pediatra, Trabajo Social y la Jefatura de la Estancia Infantil.

Dentro de los aspectos referentes al menor, indispensables para su aceptación están:

- El niño debe tener entre dos meses (60 días) de nacido (a) como mínimo y máximo 5 años 11 meses.
- El pequeño gozará de un perfecto estado de salud. Situación que estará debidamente Certificada por el Médico-Pediatra del CENDI . La madre o padre (o ambos) presentará al menor durante la entrevista que tendrá con el Médico- Pediatra del CENDI para su exploración física inicial. Cumplirá además, con los estudios y tratamientos que se le indique, previo a su ingreso. Presentar al niño después de ésto para una nueva revisión y obtener el Vo.Bo. para su ingreso.
- El niño (a) estará exento de cualquier impedimento físico o mental que impida su sano desarrollo o implique la utilización de cuidados especiales (dietas, aparatos ortopédicos, sillas de ruedas, etc.) o que pueda perjudicar a sí mismo o a los que le rodean.
- De igual forma que en el aspecto médico, la madre presentará al niño(a) a la entrevista que se le aplicará por parte del servicio de Psicología para conocer la Historia del Desarrollo Psicológico del menor, al tiempo que se hará la evaluación del mismo. La madre está en la obligación de seguir todas las indicaciones y tratamiento que se le soliciten con relación al menor y su desarrollo. Para ello se le entregará el material impreso necesario y acudiré cada vez que se le solicite para llevar el seguimiento de la situación de su hijo(a).
- La trabajadora social acudiré al domicilio del menor para llevar a cabo el estudio socioeconómico y así conocer la forma de vida del menor y su familia, además de certificar la veracidad de la información asentada en la solicitud de ingreso.

El niño ingresará en la fecha que le indique la Jefatura del CENDI. La madre o padre entregará el material didáctico que para uso de su hijo(a) se le solicite.

Los niños normalmente ingresan en los periodos marcados por la Secretaría de Educación Pública como de inicio de ciclo escolar. En casos de ingreso extemporáneo queda a

consideración del Jefe del Departamento Educativo (CENDI) y de la Subdirección de Prestaciones Sociales, quienes evalúan cada caso de manera individual, así como también las circunstancias del CENDI y el cupo de la sala al cual se daría ingreso.

En el CENDI de La Lotería Nacional para la Asistencia Pública, existen nueve salas organizadas en tres grandes áreas de acuerdo con las disposiciones de la SEP (1981b). La forma en que se organizan los niños para su ubicación en una u otra sala es con base en la edad cumplida al 1 de septiembre de cada ciclo escolar. Situación que se aplica de manera estricta . Los grupos o salas que existen en el ciclo escolar 1995-1996 son:

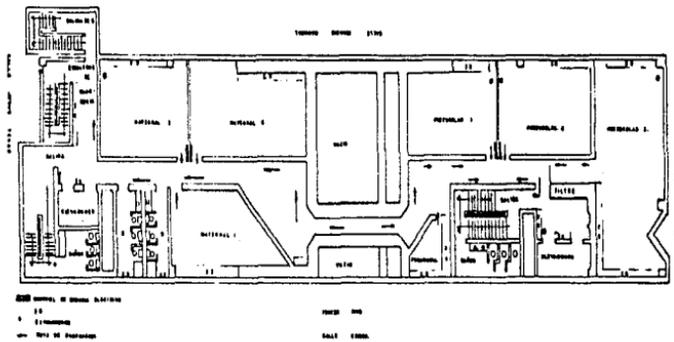
<i>LACTANTES</i>		
<i>GRUPO</i>	<i>Edad Inicial (al 1 de septiembre)</i>	<i>Población</i>
L-A/B	0:02 a 0:11	15 niños
(normalmente estos grupos están separados L-A con niños de 0:02 a 0:06 y L-B de 0:07 a 0:11, pero por ser muy baja la demanda se fusionaron, así se "abrió" espacio para otra sala de L-C que se necesitaba).		
L-C-1	1:00 a 1:06	12 niños
L-C-2	1:00 a 1:06	12 niños,
<i>MATERNALES</i>		
<i>GRUPO</i>	<i>Edad Inicial (al 1 de septiembre)</i>	<i>Población</i>
M-I	1:07 a 1:11	10 niños.
M-II	2:00 a 2:11	27 niños.
M-III	3:00 a 3:11	29 niños.

PREESCOLARES

GRUPO	Edad Inicial (al 1 de septiembre)	Población
P-I-II	4:00 a 4:11	18 niños (estos se fusionaron)
P-III-A	5:00 a 5:06	15 niños
P-III-B	5:07 a 5:11	15 niños

POBLACION TOTAL DEL CENDI = 153 NIÑOS.

El CENDI de Lotería Nacional, se encuentra ubicado en un edificio que originalmente se destinó para oficinas, ocupa el primer piso, parte del segundo (cocina y comedor general), el tercero (completo) y un aula del cuarto piso para cantos y juegos así como otra en el quinto para educación física, cuenta con una terraza amplia (al aire libre) que funciona como patio de recreo en el cual no pueden estar más de dos grupos simultáneamente (ver figura 4, 5 y 6).



Piano del tercer piso del CENDI de la Lotería Nacional

figura 6

Los menores deben desplazarse continuamente por escaleras y elevadores para hacer uso de las instalaciones del plantel, por todo esto, los horarios y la disciplina necesitan establecerse y seguirse lo más estrictamente posible, con el fin de evitar accidentes en los diferentes espacios durante el desplazamiento de los niños, que es por demás frecuente.

La gran población, la diferencia de edades en las salas de I-A/B, M-II y M-III, el constante desplazamiento de los menores, así como las circunstancias individuales que pueden afectar a cada niño (estado de salud, falta de espacio, problemas en el hogar, inicio de la socialización, etc.) ocasionan problemas a las educadoras para el control de la disciplina en el aula, por todo ello se requiere de la intervención y participación constante del psicólogo en el CENDI. A continuación se perfilan con mayor detalle sus funciones en éste y otros rubros dentro del plantel.

II. B.1. El papel del psicólogo.

Por su interacción y gran diversidad de actividades en el CENDI, el psicólogo es uno de sus elementos fundamentales e insustituibles.

El objetivo general del Servicio de Psicología en un CENDI, es: "Propiciar mediante acciones psicológicas programadas el desarrollo armónico de los niños que asisten al Centro de Desarrollo Infantil" (SEP, 1981c, p.10).

Para el cumplimiento de este objetivo se trabajan tres aspectos básicos:

Profilaxis
Evaluación
Atención Especial

La profilaxis, que es el principal aspecto, está dirigido a establecer las condiciones necesarias para que se de un desarrollo armónico y se proteja el equilibrio emocional de los pequeños, destacando la calidad de las relaciones humanas en las que el niño está inmerso. Esto se atenderá orientando a los padres de familia y al personal con relación a los aspectos psicológicos que afectan al niño, tendiendo a mejorar la atención del mismo y los vínculos de relación que con el se establecen.

El servicio de Psicología del CENDI debe organizar y aplicar los programas psicológicos dirigidos a educadoras y padres de familia, a beneficio del niño tanto en el plantel como en el hogar. Es de su responsabilidad supervisar periódicamente las salas y hacer las observaciones correspondientes por grupo de acuerdo con los programas establecidos anteriormente con el personal docente.

Mantiene comunicación constante con los padres de familia a nivel individual y de grupo de acuerdo con la situación, solicitando la cooperación de los padres cuando el origen del problema sea detectado en el hogar y sin embargo se manifieste en el CENDI.

La evaluación del desarrollo psicológico del niño, tiene el fin de vigilar lo adecuado de éste, para tomar las decisiones objetivas, tanto para acciones profilácticas como de atención especial. La SEP ha dispuesto a través de las supervisoras de CENDI, que se apliquen valoraciones periódicas, mínimo al iniciar y al finalizar el ciclo escolar. El procedimiento operativo del área de Psicología del CENDI de Lotería Nacional establece que las pruebas de evaluación psicológica serán de la siguiente forma:

- **Área de Lactantes:** de 3 a 4 meses . Evaluación de control, (destacando el desarrollo psicomotor).
- **Área de Maternales:** al iniciar y al finalizar el ciclo escolar. Dos evaluaciones al año (primordialmente la conducta social).

- **Area de Preescolares:** al iniciar y al finalizar el curso.
- **Estudios Psicológicos** cada vez que sea necesario para determinar un tratamiento o canalización.

La atención especial a los niños que la requieran, constituye el tercer aspecto más importante del desempeño del psicólogo. Implica realizar el estudio psicológico respectivo, determinando el tipo de atención apropiada para el caso, que podrá variar entre brindar la orientación a las personas que participan en la educación del niño, referirlo a instituciones especializadas o realizar acciones directas con él, tendientes a la superación del problema.

Para atender a los niños que lo requieran de manera específica, en el área de psicología se reciben los originales de los reportes de cada sala (grupo), se revisa y depura la información proveniente de la observación diaria del personal docente en el aula. Se archivan tales documentos para su control, y una vez realizado esto, se efectúa la comprobación de la información a través de observaciones en las salas en que se reporten mayores problemas, a fin de programar las acciones más adecuadas de intervención.

Cuando se lleva a cabo una intervención, ya sea con los padres de familia por medio de orientaciones o algún cambio en la sala (de personal, de ambiente, de material, etc.) se intensifica la supervisión y se reciben nuevos y continuos reportes de las docentes sobre los cambios que se presentan para evaluar desde ambos puntos de vista la efectividad de los programas establecidos.

Cabe mencionar el trabajo interdisciplinario que se lleva a cabo de manera continua y permanente, para así ofrecer mayores alternativas a los niños que lo necesiten. Tanto el médico pediatra, como la trabajadora social, la nutrióloga y el pedagogo, comunican al área de Psicología cualquier situación individual o grupal que sea perturbadora para un solo niño, un grupo completo o para el CENDI en general. Se trabaja de manera estrecha con el área médica ya que por este conducto se solicitan los estudios específicos para descartar cualquier situación

de tipo orgánico que contribuya a perjudicar al menor (alguna deficiencia visual, auditiva, de lenguaje, desnutrición, etc.) previo a tomar una resolución definitiva con respecto al tratamiento. El médico realiza, a solicitud del área de psicología, los trámites correspondientes a través del servicio médico de la institución para que el niño sea canalizado al médico especialista en caso de requerirlo. En algunos casos, se tiene comunicación directa con los especialistas que se encuentran atendiendo al menor, en otros son los padres quienes posteriormente informan de la evolución del niño a Psicología del CENDI para su control y seguimiento.

De acuerdo con los lineamientos de la SEP (1992 b), la psicóloga del CENDI, al igual que el resto del personal especializado, debe participar en el diagnóstico mensual de las necesidades educativas de todos los niños del plantel, así como también contribuir en la elaboración del "Plan de Acción" (de trabajo) a realizar por las docentes mes con mes.

La Psicóloga forma parte del Consejo Técnico Consultivo, para revisar todos los aspectos técnicos (interdisciplinariamente) relativos a la educación de los niños, organización del personal, y ambiente laboral, así como las necesidades de capacitación o actualización que se hayan detectado en el personal docente o en algún miembro del equipo de especialistas.

Como se puede observar, la actividad del psicólogo en el CENDI, es amplia e implica una constante interacción con los niños, personal y madres de familia a fin de atender oportuna y eficazmente los aspectos arriba mencionados, en beneficio de los niños que asisten al plantel.

II. B. 2 Problemas más comunes en el CENDI.

En el Centro de Desarrollo Infantil de la Lotería Nacional, al igual que en otros planteles educativos para niños preescolares, se observan problemas en los menores, los cuales

tienen que ver generalmente con el desarrollo, el rendimiento escolar y principalmente con su conducta.

Cuando existe un manejo inadecuado de la libertad en el aula, los niños empiezan a manifestar conductas cada vez más desordenadas y socialmente poco adaptativas, las cuales llegan a culminar en situaciones caóticas e inestables, que pueden resultar perjudiciales para los niños al ocasionarse golpes o accidentes constantes. Pedagógicamente, se pierde la atención educativa, la cual puede pasar a un segundo término en relación con la conducta en el aula.

El comportamiento problemático en el aula demanda mayor atención por parte del personal docente y los padres de familia, debido a que afecta, no solo al niño que lo manifiesta, sino a todos aquellos que lo rodean, como son sus compañeros a quienes distrae de sus actividades y tareas, golpea o pone en riesgo continuo de accidentes. Esto también perjudica a los adultos que cuidan y educan a los niños, particularmente a quienes no cuentan con los recursos teórico metodológicos para enfrentar y controlar tales situaciones y que incluso llegan a ser también agredidos o lastimados físicamente.

El origen de los problemas de conducta es muy diverso, y dependen de la situación particular de cada individuo, aunque hay autores que postulan que la conducta agresiva (entre otras) tiene que ver con la separación de la madre, y lo consideran como un síntoma fundamental de carencias relacionales y de esta forma "el niño abandonado pierde o destruye los objetos ofrecidos por la persona que momentáneamente le decepciona. Se venga también de los más débiles que él "(Pepin, 1987, p.85).

No es el punto focal del presente trabajo indagar en los posibles orígenes de la conducta problemática en el aula, ya que desviaría la atención del objetivo central que en particular se expone en los siguientes capítulos.

Cuando el niño ingresa en el CENDI, entra en un grupo de "iguales" esto marca el comienzo de una nueva forma de aprendizaje social; el niño tendrá mayores experiencias en cuanto a las relaciones interpersonales, las cuales son muy diferentes a las que solía mantener

con adultos en casa (sus padres). Encontrará en sus compañeros uno seres tan incapaces como él de ponerse en el lugar de los otros, de situarse en una perspectiva distinta de la suya, lo que puede llegar a producir choques y conflictos (Rondal y Hurtig , 1986).

Dentro de las conductas que generan mas alteraciones en la rutina escolar están los **berinches**, con manifestaciones desproporcionadas de agresividad, pataletas, gritos, etc. La rebeldía y oposición constante a seguir órdenes e indicaciones, por ejemplo: Correr cuando se les indica tomar asiento, o empujar en escaleras y jugar en el aula. Todo esto ocasiona, además de la interferencia en el proceso educativo, accidentes frecuentes de menor o mayor gravedad.

Es conveniente considerar que los niños se comportan así de forma más o menos habitual, pero hay quienes presentan conductas en extremo problemáticas, debido a circunstancias ajenas al CENDI y frecuentemente originadas en el hogar; por ejemplo cuando los padres sobreprotegen al niño, cuando hay excesiva restricción , falta de atención o ausencia de límites.

Lo anterior se ha podido comprobar mediante la investigación e intervención realizada en el CENDI de la Lotería Nacional durante los últimos cuatro años por la autora del presente trabajo.

Los pequeños presentan conductas inadecuadas muchas veces para llamar la atención, sobre todo de los adultos, viéndose reforzados continuamente por las docentes, quienes les conceden mas tiempo y atención individual en el intento por comprenderlos y ayudarlos, a fin de corregir su conducta y mejorar el ambiente en el aula.

Ocasionalmente los niños requieren tratamiento psicoterapéutico, otras veces serán los padres quienes reciban atención por medio de orientaciones o psicoterapias, procedimientos que requieren periodos de aplicación relativamente largos para ofrecer resultados.

En el CENDI de Lotería Nacional se detectaron niños con "problemas de conducta", los cuales ocasionaban constantemente la interrupción y alteración de la rutina de trabajo, se

registraron accidentes por empujones y carreras en escaleras, berrinches con pataletas, gritos y golpes a sí mismos y a sus compañeros, entre otros.

Debido al manejo pedagógico del CENDI el cual permite que el niño interactúe libremente con su entorno, se acrecentó la problemática. Las soluciones "normales" o "tradicionales" en el plantel, y comúnmente aceptadas, eran las orientaciones y psicoterapia para los padres de familia, o terapia de juego para los niños, lo cual, resultaba altamente limitante para brindar una solución al evidente problema del aula.

Al presentarse esta problemática en el CENDI que nos ocupa, en particular en los grupos de edad maternal donde la población es significativamente mayor que en el resto de los grupos, se ofrecieron alternativas drásticas con base en el reglamento interno del CENDI por ejemplo suspensión de niños, terapias y amonestaciones a los padres de familia, pero ninguna de estas medidas se ocupaba directamente de solucionar el problema.

Con frecuencia se espera que el psicólogo con su sola presencia controle o elimine una situación problemática o difícil; que regañe a los niños o les aleje momentáneamente de sus compañeros, ya sea dentro o fuera del aula.

Una alternativa que se había pasado por alto, es la participación activa y directa de la docente mediante las Técnicas de Modificación de Conducta.

Capítulo III

MODIFICACION DE LA CONDUCTA

III. A Generalidades

Todos los factores de la capacidad física o de comportamiento de cualquier especie se rige tanto por pautas genéticas como por el medio ambiente, la dotación natural y el aprendizaje, considerando a este último como las modificaciones más o menos permanentes de la conducta que son resultado de la experiencia; el aprendizaje se deriva de la forma en que la interacción entre el individuo y su medio ambiente produce cambios en el modo como tiende a conducirse (Borger y Seaborn, 1971).

Las conductas que emiten los seres humanos, se deben al intercambio que ocurre entre la persona y el ambiente. Es oportuno comentar, por razones que se explicarán más adelante, que las conductas adecuadas y las inadecuadas se aprenden de la misma forma (Buckley y Walker, 1970).

Conviene aclarar, también que:

-El aprendizaje refleja un cambio en el potencial de una conducta que conlleva automáticamente la ejecución de la misma (debe existir suficiente motivación para transformar el aprendizaje en conducta, es decir, exhibirla).

-Los cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes. Como resultado de una nueva experiencia es posible que una conducta previamente aprendida no vuelva a presentarse.

-Los cambios en la conducta pueden deberse a otros procesos distintos del aprendizaje. El comportamiento puede cambiar como resultado de la motivación, o del desarrollo madurativo más que del aprendizaje (Klein, 1994).

El ser humano puede tener diferentes tipos de aprendizaje, por ejemplo:

-*Aprendizaje perceptivo*: capacidad de un sujeto para responder a unos estímulos determinados en ciertos periodos cruciales de su vida o tras haber estado sometido a un género dado de condiciones ambientales.

-*Aprendizaje motor*: requiere adiestramiento y práctica para dominar una actividad y adquirir habilidades (escribir, manejar, etc.)

-*Aprendizaje verbal*: el lenguaje es parte integrante del comportamiento humano. Requiere el desarrollo de las habilidades motoras que permiten la expresión del lenguaje: la producción de los sonidos que requiere un lenguaje hablado determinado. En la mezcla de ruidos propia del "repertorio" de un niño van aumentando, paulatinamente, en frecuencia aquellos sonidos que caracterizan el idioma del medio en que vive. La mayor parte de la enseñanza en la escuela y fuera de ella implica comunicación verbal, aunque parece ser que la eficacia de este proceso se ha sobreestimado en ocasiones (Borger y Seaborne, 1971)

Por otra parte Honig y Staddon (1983) exponen algunos aspectos psicológicos en que se han utilizado los métodos operantes: el estudio de programas, ambientes programados, psicología fisiológica, y la conducta infantil. La investigación en laboratorio (Ribes y Galindo, 1974) acerca del comportamiento de organismos individuales generó grandes aportaciones con relación a la conducta y su aplicabilidad en beneficio del individuo y la sociedad; lo anterior creó la posibilidad de manejar el comportamiento por medio de la alteración de las llamadas contingencias del reforzamiento, bajo las cuales viven los individuos. Esto es lo que entraña la modificación de conducta, los resultados de laboratorio y su extensión a las áreas prácticas (Speller, 1978).

El término "Modificación de Conducta", es aplicable a cualquier intento de cambio de conducta, sea cual fuere su orientación técnica. Este término ha evolucionado hasta llegar a referirse a los procedimientos (incluidos los terapéuticos) que tienen como base la teoría del aprendizaje (Ashem y Poser, 1977).

El objetivo de la mayor parte de la Modificación de Conducta es la manipulación de hechos ambientales específicos para que provoquen o faciliten respuestas o conductas más aceptables.

Según B.F. Skinner, los trabajos e investigaciones realizadas acerca de la conducta de los organismos tienen un propósito, como el mismo lo describió en el siguiente texto: "El análisis experimental de la conducta y el análisis conductual aplicado, ofrecen la oportunidad para crear una nueva forma de vida para la gente; quiero decir al nivel de la vida diaria de los individuos" (Speller, 1978, p. 23). Este mismo autor consideró conveniente explotar al máximo el conocimiento actual de los seres humanos y de lo que se puede hacer para mejorar la vida cotidiana, esto se haría en la familia, escuela, industria, tratamiento con psicóticos o retardados.

Considerando lo anterior, para que en un medio social el reforzamiento sea máximo y el castigo mínimo, se necesita que el individuo exhiba ciertas habilidades sociales y personales, y que controle efectivamente su medio ambiente. Para lograr esto último, se puede requerir de una programación artificial y temporal de la situación para el desarrollo de las habilidades sociales que son básicas.

El análisis conductual aplicado utiliza las técnicas básicas derivadas del condicionamiento operante (que se estudiarán más adelante) y se ha aplicado con efectividad tanto en animales como en seres humanos (Ribes, 1972).

Debido a que el aprendizaje de los organismos, principalmente el del ser humano, se origina de su relación con el ambiente resulta conveniente aclarar, para fines del presente trabajo, que dentro de la Modificación de Conducta existen tres clases de aprendizaje que a continuación se mencionan y describen en términos generales.

III. A. 1 CLASES DE APRENDIZAJE.

- **Condicionamiento clásico.**
 - **Aprendizaje por observación**
 - **Condicionamiento operante**
- **El Condicionamiento Clásico:** Fadiman y Frager (1979) describen a Ivan Pavlov como el primero que llevo a cabo el trabajo moderno más importante sobre la conducta condicionada ya que mediante sus investigaciones demostró que las funciones autónomas, como la salivación al acercarse un alimento, se podían condicionar en tal forma que podían provocarse con un estímulo distinto, como en el caso del destello de una luz.

El condicionamiento clásico, investigado por Pavlov, se ocupa de los estímulos que provocan respuestas automáticas no aprendidas, ya que son respuestas fisiológicas que no están bajo el control del individuo. Esta conducta refleja se presenta en ocasiones aunque no esté presente el estímulo que originalmente la provoca por ejemplo cuando se nos antoja un platillo y salivamos.

Mediante el condicionamiento clásico, un estímulo neutral, es decir, que originalmente no provoca un reflejo en particular, automáticamente provoca una respuesta refleja.

Para lograr esto, el estímulo neutral (estímulo condicionado) se aparea (presenta) con un estímulo incondicionado "Aparear un estímulo condicionado con uno incondicionado eventualmente resulta en el hecho de que el primero, sólo provoca la respuesta (designada como respuesta condicionada)" (Kazdin, 1978). Este autor concluye que el proceso mediante el cual nuevos estímulos obtienen el poder de provocar una conducta respondiente, es lo que se conoce como Condicionamiento Clásico Respondiente. En él, los eventos o estímulos que **preceden** a la conducta, controlan la respuesta.

- **En el Aprendizaje por observación**, también conocido como "vicario" u "observacional" (Bandura y Walters, 1978) el observador aprende la conducta con sólo mirar un modelo. Al observar un modelo se puede aprender una respuesta sin necesidad de que se lleve a cabo simultáneamente por ejemplo, cuando los niños observan un programa de televisión y posteriormente al jugar reproducen las conductas observadas en el programa.

Como regla general, la probabilidad de manifestar la imitación de un modelo por el observador aumenta cuando el modelo es similar al observador o es de más prestigio, o cuando hay varios modelos ejecutando la misma conducta. Se puede observar esto en los niños cuando imitan al líder del grupo escolar, a sus héroes favoritos de los deportes o cuando un niño comienza a jugar o correr por el salón y los demás se unen a él haciendo lo mismo.

- **Condicionamiento operante:** Gran parte de la conducta humana no es voluntaria ni provocada por estímulos de reacciones reflejas. En realidad, numerosas conductas son emitidas espontáneamente y son controladas principalmente por sus consecuencias (reforzamiento, situación que se aborda más adelante) "A las conductas susceptibles de ser controladas por las consecuencias que le siguen, se les llama operantes" (Kazdin, 1978, p.18) porque son respuestas que tienen alguna influencia en el ambiente y generan consecuencias. Estas conductas aumentan o se reducen y debilitan en función de los eventos que les siguen. El condicionamiento operante se emplea en la Modificación de Conductas de distinta naturaleza y en los más diversos ambientes y circunstancias.

El condicionamiento operante es denominado como una ciencia experimental de la conducta, y se refiere a un proceso en el cual la frecuencia con que está ocurriendo una conducta, se modifica o se altera debido a las consecuencias que esa conducta produce. Está constituida por un conjunto de principios acerca de la conducta y del medio ambiente, los cuales pueden brindar una descripción científica y objetiva de la conducta y del medio ambiente dentro del cual se manifiesta (Reynolds, 1973).

En la mayoría de los escenarios en que se aplica la modificación conductual, se tiene como meta lograr cambios de larga duración en la conducta; el objetivo no es un cambio

transitorio aunque en algunas circunstancias las técnicas usadas pueden necesitar, **temporalmente**, de un arreglo artificial de la situación (programa) para lograr que la conducta cambie sistemáticamente. De tal forma que se brinde al individuo la oportunidad para **desarrollar una conducta o comportamiento** en beneficio de sí mismo y de la sociedad.

Los objetivos de la modificación conductual son cambiar la conducta y mantener ese cambio después de que se ha terminado el programa, es decir, eliminar la dependencia de las contingencias que existían durante el programa, de tal forma que el individuo asuma formas de comportamiento socialmente adaptativas, que permanezcan en su vida diaria.

Cuando es necesaria la implementación de las técnicas de modificación de conducta, el objetivo intermedio es desarrollar conductas-objetivo específicas para mejorar la eficiencia personal y social; sin embargo, el objetivo de larga duración es proporcionar al individuo, la mayor oportunidad posible para que efectúe el reforzamiento en la vida diaria. Un ambiente artificialmente programado intenta facilitar el desarrollo de la conducta, en forma tal que pueda responder a las contingencias de reforzamiento y de castigo que normalmente ocurren en el ambiente social "natural". El manejo de contingencias es un medio eficaz para modificar la conducta, para esto se requiere de una adecuada elaboración (planeación) y correcta aplicación y pueden ser necesarios algunos cambios en el tratamiento para garantizar el cambio en la conducta (Klein, 1994).

En cuanto a la duración de las intervenciones "artificiales", existirán situaciones que requieran más que un programa temporal y necesiten el establecimiento de un medio semipermanente.

Un último objetivo de las técnicas operantes es brindar al individuo los medios para que controle su propia conducta; el entrenamiento en autocontrol es un objetivo de la Modificación Conductual. Se supone que el individuo puede lograr o sostener cierto nivel de ejecución en cualquier momento que elija o hacer arreglos en el medio ambiente para incrementar o disminuir tal conducta (Kazdin, 1978).

Para implementar una intervención como la que se expone en los párrafos anteriores, es importante conocer los principios del condicionamiento operante, además llevar a cabo la planeación y consolidación de una serie de pasos indispensables que darán formalidad y confiabilidad a la aplicación a la vez que garantizarán, en cierta medida, el éxito del o los programas de Modificación de Conducta.

III. A. 2 PRINCIPIOS DEL CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Los principios del condicionamiento operante describen la relación entre la conducta y el ambiente, principalmente las consecuencias que siguen a la conducta. Una consecuencia es contingente sólo cuando se da inmediatamente después de que se ha realizado la conducta-objetivo y no está disponible en otro momento o situación. Únicamente cuando la consecuencia es dependiente o contingente con la conducta, puede influir en ella.

Las contingencias pueden producir dos efectos en la conducta: Aumentar o disminuirla.

En el principio de reforzamiento hay un aumento en la frecuencia de una respuesta cuando ciertas consecuencias le siguen inmediatamente.

Una situación ó evento (consecuencia) que aumenta la probabilidad de aparición de la frecuencia de una conducta se considera *reforzador*.

Los reforzadores, en general, son de 2 tipos:

- *Positivos*: que se otorgan en consecuencia a la ejecución de la conducta deseada incrementan la probabilidad de que ésta se presente con mayor frecuencia dentro del repertorio conductual, poseen un valor gratificante para el individuo (cotidianamente se les llama recompensas).

- **Negativos:** eventos ó estímulos aversivos que se eliminan después de que se ejecuta una respuesta y aumentan la probabilidad de manifestación de la conducta que precede a su eliminación.

Existen diferentes clases de reforzadores:

Reforzador primario: es una situación "algo" que no depende del aprendizaje para lograr sus propiedades. Los alimentos, el agua y el sexo son reforzadores primarios.

Reforzador secundario o condicionado: es un evento que se convierte en reforzante mediante el aprendizaje. Un evento se vuelve reforzador secundario al haberlo apareado con otros eventos (primarios o secundarios) que ya eran reforzantes. Los elogios y la atención son ejemplos de reforzadores secundarios.

Reforzador condicionado generalizado: Es un reforzador condicionado que ha adquirido valor reforzante al haberse asociado o apareado con una variedad de otros reforzadores, por ejemplo el dinero.

Reforzadores sociales: están dentro de los reforzadores secundarios, resultan de la interacción interpersonal, tales como la atención, los elogios, la aprobación, las sonrisas y el contacto físico. Si una consecuencia social (como la atención o la aprobación) tiene el efecto de incrementar la intensidad o frecuencia de la conducta que le sigue, entonces funciona como reforzador social.

- **Reforzamiento Positivo:** Es el procedimiento mediante el cual aumenta la frecuencia de una respuesta (conducta) que es seguida por un evento favorable.
- **Reforzamiento Negativo:** Se denomina así, al procedimiento que incrementa la frecuencia de una respuesta que elimina la presencia de un evento aversivo inmediatamente después de que se ejecuta tal respuesta.

- **Castigo:** Es la presentación de una situación aversiva, o la eliminación de una recompensa (evento positivo] que sigue a una respuesta, lo que disminuye la frecuencia de esa respuesta (conducta). Técnicamente se define mediante el efecto sobre la conducta. Exclusivamente si la frecuencia de una respuesta disminuye, el castigo puede ser efectivo.

Existen dos tipos de castigo:

Castigo Positivo: cuando las situaciones aversivas se presentan después de una respuesta.

Castigo Negativo: es la eliminación de algo agradable (normalmente una recompensa) como consecuencia de la exhibición de una respuesta.

La diferencia principal entre castigo y reforzamiento negativo es que en éste último, los procedimientos incrementan una respuesta, y en el castigo el procedimiento reduce una respuesta. En el reforzamiento negativo se elimina un evento aversivo después de la ejecución de una respuesta. En el castigo se presenta un evento aversivo después de que se ha ejecutado una respuesta específica.

En el siguiente cuadro se aprecian con mayor claridad las dos operaciones que pueden ocurrir después de una respuesta (conducta).

OPERACION EFECTUADA DESPUÉS DE UNA RESPUESTA	TIPO DE EVENTO		
		Evento agradable	Evento aversivo
	<i>Introducido</i>	Reforzamiento positivo I	Castigo Positivo II
<i>Retirado</i>	Castigo Negativo III	Reforzamiento Negativo IV	

(Kazdin, 1981)

Del lado izquierdo están los eventos que pueden presentarse o eliminarse después de efectuada una respuesta. En la parte superior se observan los tipos de eventos que se presentan o eliminan: eventos positivos y aversivos. Cada cuadrante muestra uno de los procedimientos antes explicados.

Cuando se pretende utilizar reforzadores, es conveniente hacerlo mediante un programa de reforzamiento, el cual indicará cuántas o cuáles respuestas serán reforzadas.

Programas de reforzamiento

Los programas de reforzamiento están entre los determinantes más poderosos de la conducta, sus efectos son sistemáticos, ordenados y reproducibles. Existe el supuesto de que la conducta está controlada de manera múltiple, aún dentro de un programa de reforzamiento en una cámara experimental de condicionamiento operante, situación que debe tomarse en cuenta durante la aplicación en el ambiente no experimental de la vida diaria (Santoyo y Morán, 1986).

PROGRAMAS DE REFORZAMIENTO

A continuación se comentan en forma básica los programas de reforzamiento y en qué consisten .

Programa de reforzamiento continuo (RFC) : Se refuerza toda respuesta presentada.
Ejemplo: Siempre que un niño pequeño nos saluda, le devolvemos el saludo.

Programas de reforzamiento intermitente: No se refuerza una respuesta cada vez que se presenta, sino únicamente se refuerzan algunas ocurrencias de tal respuesta. Dentro de los programas de reforzamiento intermitente, se encuentran los Programas de Razón y los Programas de Intervalo.

Programa de Razón: El reforzador se proporciona de acuerdo al número de respuestas que se han ejecutado. Los programas de razón son de dos tipos:

Razón Fija (RF): se requiere de un número invariable de ocurrencia de la respuesta-objetivo para que se otorgue el reforzamiento. Ejemplo: Cuando a un niño que llega con puntualidad a la escuela, en un mes, se le da un banderín de puntualidad.

Razón Variable (RV): se requieren varias ocurrencias de la respuesta-objetivo para que haya reforzamiento. El número de respuestas necesarias varía cada vez que se da el reforzamiento. El programa está indicado por el número promedio de ocurrencia de la respuesta que se exige antes de que se entregue el reforzamiento. Ejemplo: Cuando los niños participan en clase dando respuestas a diferentes preguntas, y aunque no todas sean correctas se les da un reconocimiento por su participación y aprovechamiento.

Programa de Intervalo: En estos programas el reforzamiento se otorga con base al tiempo que pasa antes de que se pueda reforzar a una respuesta.

También hay dos tipos de programas de intervalo:

Intervalo Fijo (IF): Se refuerza la primera ocurrencia de la respuesta-objetivo después de que ha transcurrido un intervalo de tiempo fijo (previamente establecido). Ej. Si hay un grupo de niños jugando y en 20 minutos uno de ellos presta un juguete, se le reconoce o agradece, y solamente que transcurridos otros 20 minutos tenga otra actitud de este tipo se le reforzará.

Intervalo Variable (IV): En un programa de IV se refuerza la primera ocurrencia de la respuesta-objetivo después de que ha transcurrido un intervalo de tiempo dado sin embargo, el intervalo de tiempo cambia en cada ocasión. El programa está señalado por el tiempo promedio que debe pasar antes de que se pueda reforzar una respuesta. Ej. En un aula se puede mencionar, transcurridos cinco minutos, que son unos niños muy lindos porque se comportan con orden -

siempre y cuando así sea- y después de 10 minutos, si la conducta persiste, de no ser así, se marca otro tiempo, por ejemplo, ocho minutos, y si hay orden se refuerza.

Extinción (Ext) Se llama así, a la eliminación de una conducta del repertorio del sujeto, como consecuencia al cese de reforzamiento de la misma. Se deja de reforzar una conducta o respuesta que previamente fue reforzada, paulatinamente se reducirá o eliminará la conducta. (toda conducta que no es reforzada tiende a extinguirse). Esto se puede observar en los niños que hacen berrinche por un dulce, si lloran y su mamá les compra el dulce, lo seguirán haciendo, si por al contrario, no les proporcionan la golosina aunque lloren o griten, paulatinamente cesará el llanto y el berrinche, porque ya no recibirán respuesta favorable.

-Programa Múltiple (Multi): Se aplican dos o más programas separados, cada uno con un estímulo discriminativo (ED) distinto y cada uno es efectivo por determinado periodo de tiempo. (ED es un evento o estímulo antecedente que indica que se va a reforzar cierta respuesta. Se refuerza a una respuesta en presencia de un ED, lo que en consecuencia aumentará la probabilidad de que ocurra tal respuesta en su presencia).

-Programa en Cadena (o Encadenado): Igual que Múltiple, pero cada uno es efectivo hasta que el individuo responde con la conducta esperada.

-Tándem (Tándem): Igual que el programa en cadena, pero sin ED diferenciales.

-Programa de Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas (RDB): Sólo se refuerza la respuesta si ha pasado un tiempo específico desde la última respuesta reforzada.

-Programa de Reforzamiento Diferencial de Otras Respuestas (RDO): Entrega de un reforzador después de cualquier respuesta, excepto la respuesta-objetivo. Se refuerza al individuo sólo cuando no está ejecutando la respuesta-objetivo, y se refuerzan todas aquellas que sean diferentes a ella. El efecto de un programa RDO es decrecer la respuesta-objetivo (no reforzada). Este es muy útil para eliminar conductas, por ejemplo, si un niño se chupa el dedo,

se reforzará si colorea, arma, pinta o ejecuta cualquier otra actividad que no sea chuparse el dedo.

-Moldeamiento por Aproximaciones Sucesivas: El reforzamiento y la extinción son los instrumentos que se utilizan para "crear" o moldear conductas "nuevas", ya que esos procedimientos sirven para modificar la frecuencia y la topografía de las respuestas⁴ (Reynolds, 1973). Este procedimiento es aplicable cuando el sujeto no posee una determinada conducta en absoluto; se podría decir que "jamás" ha emitido previamente la respuesta que se tiene interés en reforzar.

Primero hay que definir en forma precisa cuál es la conducta final que se desea obtener. Una vez definida la respuesta terminal se comienza por elegir una conducta más amplia dentro de la cual este incluida la que se ha previsto o que tenga alguna semejanza formal con ella. Después de elegida aquella conducta que por supuesto el sujeto debe mostrar dentro de su repertorio. Se le refuerza consistentemente hasta que se presente con frecuencia. El paso siguiente consiste en restringir la amplitud de esta conducta y hacerla cada vez más parecida a la conducta deseada, mediante un reforzamiento de índole diferencial (Ribes, 1972).

PRINCIPIO DE GENERALIZACIÓN

Se refiere a la conducta que es aprendida bajo ciertas circunstancias o en una situación específica, tenderá a ocurrir en, o se generalizará a otras situaciones similares. Lo cual dependerá de cuán similares sean las situaciones a la circunstancia "original".

⁴ Topografía según Reynolds (1973) se refiere a la naturaleza de las respuestas que en conjunto componen a una operante, es decir, su forma (Ribes, 1972).

PRINCIPIO DE PREMACK

El principio de Premack puede ser descrito de la siguiente forma: Si la conducta **B** es de mayor probabilidad que la conducta **A**, entonces puede hacerse más probable a la conducta **A** mediante la aplicación contingente de la conducta **B** sobre ella (Homme y Col. 1978, p.70).

Este principio afirma que la oportunidad de realizar la conducta que tiene la más alta probabilidad de presentarse en un organismo (conducta en sí misma reforzante), puede utilizarse como reforzamiento para ejecutar conductas que son menos probables. Homme y col. (1978) lo emplearon en niños preescolares para lograr que estén sentados en sus sillas mirando atentamente al pizarrón.

Se pueden incrementar las conductas de baja probabilidad al hacer que las conductas de alta probabilidad sean utilizadas como reforzadores (para fortalecer) conductas de baja probabilidad (Buckley y Walker, 1970). Por ejemplo, si en un aula los niños corren por el aula (conducta de alta probabilidad) y difícilmente se sientan a escuchar a la maestra (conducta de baja probabilidad), se puede reforzar el comportamiento de estar sentado, si al hacerlo se permite llevar a cabo una actividad que le permita correr por el aula.

Para cualquier persona interesada en la modificación de conducta es importante conocer las alternativas de reforzadores y programas que pueden ser aplicados en los diferentes ambientes a fin de encontrar los más adecuados a los objetivos y a la situación específica a tratar.

La mayoría de los modificadores de conducta centran su atención en la presentación del problema del individuo paciente aquí y ahora. Una vez definido éste, el objetivo del terapeuta será identificar aquellos aspectos del ambiente que controlan la presentación, el incremento y la disminución de intensidad de la conducta desviada (Ashem y Poser, 1977) como parte de un procedimiento sistemático que lo lleve a realizar una intervención adecuada.

III. B Pasos a seguir para el establecimiento de un programa de Modificación de Conducta.

El análisis conductual aplicado se manifiesta a partir de tres cambios fundamentales:

- *Estímulo:* Un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento que tiene influencia en el organismo.
- *Respuesta o conducta:* Un cambio en el organismo que se traduce en una forma observable de comportamiento.
- *Consecuencia:* Nuevo cambio en el medio.

A esto se le denomina triple relación de contingencias, y es el punto fundamental del análisis experimental de la conducta y del análisis conductual aplicado.

La triple relación de contingencias debe ser:

- *objetiva:* exige una clara especificación de los estímulos del medio y de las conductas del organismo.
- *funcional:* busca relacionar una conducta con varios estímulos o viceversa y se formula la relación en forma de una función. Así, la conducta resulta ser una función de los estímulos previos y de las consecuencias ambientales.

Para la aplicación se deben imponer ciertos controles, para probar cuantas veces sea necesaria la existencia de una relación determinada (Ribes, 1972).

Desde un punto de vista terapéutico, existen tres fases principales para un programa de Modificación de conducta o de manejo de contingencias. En la fase inicial se mide la frecuencia de las conductas apropiadas e inapropiadas y se determinan las condiciones bajo las

cuales se producen esas conductas; en esta fase (de evaluación) se identifica también el reforzamiento que mantiene la conducta inapropiada así como los reforzadores potenciales de las conductas adecuadas. En la segunda fase, o de contrato de contingencias se establecen tanto las relaciones entre la respuesta y el reforzamiento, como el método para la administración de la contingencia de reforzamiento sobre las conductas apropiadas, en la fase siguiente se aplica el tratamiento. En la última fase del manejo de contingencias se evalúan los cambios producidos en la conducta (respuesta) antes y después del tratamiento. Este procedimiento asegura a) que los cambios conductuales se deben a la terapia y b) que esos cambios se mantienen una vez concluido el tratamiento formal (Klein, 1994).

Hay una variedad de decisiones que deben tomarse y pasos prácticos a planear cuando se lleva a cabo un programa de Modificación de Conducta. Estas se pueden aplicar a casi todos los escenarios, poblaciones y conductas, tanto en situaciones experimentales (Ribes y Ribes, 1974) como en el aprendizaje de la conducta moral en niños preverbales y verbales (Peláez-Nogueras y Giewirtz, 1992) en ambientes escolares para el control de la disciplina y conductas poco adaptativas de niños preadolescentes y adolescentes (Buckley, 1970) (Clarizio y McCoy, 1981), en enfermos mentales (Ayllon y Azrin, 1988) y a niños con retardo del desarrollo (Ribes, 1972). Por otra parte Bijou y Rayek (1974) reportan estudios realizados en niños preescolares, en cuanto a seguimiento de instrucciones; Instrucciones y reforzamiento de grupo en la modificación de la conducta grupal perturbadora, el empleo del Principio de Premack en el control de la conducta de niños de sección maternal. Diversos autores describen con amplitud programas establecidos para modificar comportamiento en infantes, niños de edad preescolar, niños de primaria, adolescentes, estudiantes de preparatoria, de universidad y en adultos. Asimismo se presentan programas de educación especial, educación personal, así como la educación en ámbitos comunitarios que no tienen escuela (Ulrich, Stachnik y Mabry, 1972) (1973).

Desde una perspectiva más específica, los principales pasos en el establecimiento de un programa de modificación de conducta en cualquier escenario son las que a continuación se mencionan y describen.

1. Identificación de la conducta-objetivo específica que se va a enfocar.
2. Evaluar la conducta-objetivo y los eventos antecedentes o consecuentes asociados con la conducta.
3. Elección de estrategias
4. Evaluación de la eficacia del programa

III. B. 1. IDENTIFICACION DE LA CONDUCTA-OBJETIVO ESPECIFICA QUE SE VA A ENFOCAR.

Esta primera etapa incluye la selección de conductas específicas que se desea modificar. Pueden existir varias conductas objetivas, en cuyo caso resulta conveniente establecer prioridades, tomando la decisión respecto a qué conductas son más importantes para el desempeño social y académico (en caso de ser un niño) .

Se tienen que definir explícitamente cuáles son las conductas-objetivo para que realmente puedan ser observadas, medidas y reconocidas por quienes administran el programa. Es indispensable definir con sumo cuidado las conductas para que no exista ninguna duda cuando ocurran.

La conducta debe describirse de tal forma que no se requieran inferencias para detectar la respuesta. "Antes de desarrollar la definición precisa de una conducta, puede ser útil observar casualmente a la persona que va a ser incluida en el programa; pueden servir las notas descriptivas de las conductas que ocurren y de los eventos que se asocian a su ocurrencia para generar definiciones precisas de la respuesta"(Kazdin,1978, p 76).

El o los objetivos tienen que ser específicos, observables, calculables y medibles. Al elegir objetivos que cumplan con estas características, se puede saber con mayor confiabilidad si las estrategias utilizadas han tenido el efecto deseado.

Según los criterios sugeridos por Clarizio y McCoy (1981) , se obtienen mejores resultados si se van planteando pequeños objetivos uno por uno, en lugar de metas demasiado amplias difíciles de alcanzar. También destacan la necesidad de identificar tanto las conductas que se deben incrementar como las que se espera reducir, y la utilidad de elegir conductas incompatibles.

El objetivo conductual incluye a la conducta meta (el comportamiento que habrá de alterarse), las condiciones bajo las cuales el cambio deberá ocurrir y los estándares para evaluar el logro del objetivo.

III. B. 2 EVALUAR LA CONDUCTA-OBJETIVO Y LOS EVENTOS ANTECEDENTES O CONSECUENTES ASOCIADOS CON LA CONDUCTA.

La evaluación y las definiciones específicas de la respuesta están muy relacionadas. Se define cuidadosamente una respuesta, en parte para que se la pueda evaluar. Cuando se evalúa una respuesta, alternativamente, se le define.

La medición exacta del comportamiento se utiliza para determinar con claridad y objetividad, la efectividad de un programa, específicamente, del análisis conductual aplicado, y requiere de la selección e implementación de mediciones objetivas, válidas y confiables ya que proporcionarán la evidencia sobre cualquier cambio que ocurra en el programa (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1983).

Deben ser objetivas, en cuanto a que los encargados de llevar los registros de datos, no se dejarán influenciar por sentimientos o interpretaciones propias (la conducta objetivo debe especificarse con cuidado).

Ayllon y Azrin (1988), y Klein (1994) entre otros, exponen la necesidad de describir la conducta o conductas a observar y modificar, evitando las interpretaciones subjetivas que pudieran limitar la generalización de los resultados obtenidos y por consiguiente escasa confiabilidad de los programas de modificación de conducta aplicados

Es importante la validez, ya que deben medir efectivamente y de forma directa a la conducta que se supone que miden, en vez de representar tal conducta indiscretamente en formas sujetas a distorsión mediante la interpretación individual. Debe considerarse que no necesariamente una medición objetiva es válida (Sulzer - Azaroff y Mayer, 1983).

Además de objetivas y válidas, es indispensable que sean confiables, en tanto la medición sea estándar, independientemente de quién y cuándo se aplique.

Una vez que se selecciona e implementa la medición con base en lo anterior, se está en posibilidad de evaluar la conducta elegida.

Cuando se evalúa la conducta-objetivo, se determina la amplitud y la frecuencia de ocurrencia previa a la intervención, esto se conoce normalmente como LINEA BASE. La LINEA BASE es el establecimiento de un patrón estable de desempeño y hace las veces de variable dependiente. Los cambios en las variables independientes (circunstancias ambientales) se estudian entonces, considerando la medida en que dichas variables afectan la estabilidad de la línea base de conducta (Ulrich, Staehnik y Mabry, 1972).

De esta forma se determinará con mayor exactitud qué tan intensa es la conducta perturbadora y cuántas veces se presenta para llegar a serlo.

Sulzer-Azaroff y Mayer (1983) y otros autores (UNAM, 1978) reúnen algunos criterios para aplicar y seleccionar las técnicas de registro de las conductas más adecuadas, consideran que es necesario que un sistema de medición válido sea apropiado a la (variable conducta) que se intenta medir, conviene puntualizar que a veces es difícil descubrir medidas válidas para conductas determinadas y es importante que todas las personas participantes estén de acuerdo en que las medidas seleccionadas sean apropiadas. Por otra parte Alvord (1974) describe la forma en que se puede entrenar a los observadores con el fin de llevar a cabo un registro confiable.

Con el fin de demostrar la efectividad del programa pueden reunirse muestras escritas realizadas antes, durante y después de una intervención conductual. Los analistas conductuales para demostrar que sus sistemas de registro son confiables, utilizan la evaluación del acuerdo entre observadores: hacen registros simultáneos con dos observadores independientes; debe haber un gran acuerdo entre los dos para demostrar que la conducta en observación se mide de la misma manera (la observación directa de la conducta es una de las técnicas más empleadas para recopilar información, puede realizarse en las condiciones naturales en las que ocurre la conducta, proporcionando datos objetivos sobre ella. Permite determinar la relación funcional entre la conducta y el medio ambiente).

Cuando se han identificado las mediciones válidas y confiables, es el momento de seleccionar un método para registrar esas mediciones. Si una conducta da lugar a un producto perdurable, habrá un tipo de registro apropiado; cuando los resultados son transitorios serán preferibles otros registros.

En el primer caso, ciertos comportamientos dejan una evidencia física en la forma de un producto duradero; por ejemplo: número de dibujos coloreados, muñecos armados, juguetes rotos, etc.

En la segunda situación, sucesos transitorios, en los que no se generan productos permanentes, y su medición es más difícil. Para registrar la conducta en el momento que ocurre suele necesitarse la instalación de algunos instrumentos como audiograbadoras, videocámaras, circuito cerrado para transmitir la imagen del suceso a otra área de observación, o la presencia de un observador en vivo. Hay que resaltar con respecto a esto, que cuando el ambiente es alterado por la presencia de observadores o por un equipo complicado de registro, puede ser difícil diferenciar los efectos de estos cambios, de los producidos por el programa aplicado, principalmente en las situaciones experimentales.

Registro Continuo o Anecdótico, suele ser muy útil al abordar un problema conductual por primera vez, para llevarlo a cabo hay que describir, hasta donde sea posible, la interacción total del individuo con su medio. Brinda información sobre las posibles variables

que mantienen la conducta del sujeto en observación, permite precisar la definición operacional de la conducta o conductas de interés. A partir de un registro de este tipo, se puede seleccionar que tipo de registro se utilizará con posterioridad dependiendo de la conducta a registrar.

Por lo general no es suficiente un solo registro anecdótico, sino que es necesario efectuar varios, hasta observar cierta regularidad en los eventos.

En el registro anecdótico no se puede computar la confiabilidad, ni graficar los datos, pero se pueden destacar algunos eventos relevantes del problema o situación observada.

Para su aplicación habrá que considerar lo siguiente:

- La recopilación de información por medio de entrevistas, con el fin de obtener el máximo de información acerca de las condiciones bajo las cuales la conducta-objetivo es emitida. Esta información se puede obtener, generalmente, entrevistando a aquellas personas que conviven con la(s) persona(s) en observación, a través de cuestionarios. Se debe considerar: descripción de la conducta o conductas, lugar donde se presenta, con quién, en que actividades y horarios.
- Selección de las condiciones en las cuales se llevarán a cabo las observaciones. En general se eligen aquellas donde la conducta tiene mayor probabilidad de ocurrir de tal forma que se facilite la identificación de las condiciones que están influyendo en la conducta.
- Especificar el periodo en que se llevará a cabo el registro.
- Al registrar, hay que identificar y anotar cuáles son los estímulos que proceden y siguen a las conductas exhibidas por el sujeto durante la observación, así se identificarán los estímulos antecedentes y consecuentes que mantienen la ejecución. Cuando se aplica el registro, el observador debe ser muy cuidadoso para no alterar la conducta del sujeto, para ello, ayuda si éste está familiarizado con el observador y con la situación, o puede observar sin ser visto.

- **Identificación de variables:** es posible que las variables que se pretenden identificar sean los eventos antecedentes y consecuentes más consistentes en el registro. Para asegurarlo se pueden manipular las variables y observar si la conducta-objetivo varía simultáneamente a la manipulación, así se identificaría una relación funcional entre la conducta y la variable manipulada.
- **Elaboración de código observacional.** Se integra por categorías que serán definidas de las observaciones de la conducta del sujeto, obtenidas en el registro anecdótico.

Registro de Sucesos o Frecuencia. Consiste en contar las veces que ocurre una conducta determinada en un intervalo específico: diez minutos, una sesión, un periodo de clases. Este registro es particularmente apropiado para medir aquellas respuestas que tienen un inicio y un final claramente definidos. Estos sucesos pueden registrarse de diversas formas: con papel y lápiz, con contadores manuales ó incluso con un abaco.

Su procedimiento se describe así: Registro de Frecuencia Total.

- Selección de la conducta de interés, se define operacionalmente y se asigna una abreviatura.
- Delimitación del tiempo total de observación.
- Se establece y anota en la hoja de registro el escenario, las condiciones, hora y fecha en que se llevará a cabo el registro.
- Selección del sujeto a observar
- Anotar en la hoja de registro cada ocurrencia de la respuesta de interés con un símbolo previamente establecido.

Registro de duración: Es de utilidad para registrar la observación de conductas que no sucede con rapidez, es decir, que no son de alta frecuencia. Se aplica de la siguiente forma:

- Selección de la conducta de interés (conducta-objetivo) se define operacionalmente y se le asigna una abreviatura.
- Delimitación del tiempo total de la sección de observación
- Establecer y anotar en la hoja de registro el escenario, las condiciones, hora y fecha en que se llevará a cabo el registro.
- Selección de sujeto a observar.
- Se acciona un cronómetro al iniciarse la conducta-objetivo y se detiene cuando deja de emitirse, se anota el tiempo marcado por el cronómetro y se regresa a cero.

Registro de frecuencia por intervalos. Se utiliza cuando se desea saber la distribución de las frecuencias de ocurrencia de la conducta a lo largo de la sesión. Se puede dividir la sesión en periodos de observación más pequeños y registrar en cada uno de ellos la frecuencia con que se presenta la conducta-objetivo.

Procedimiento:

- Selección de la conducta de interés, definición operacional de la misma y asignación de una abreviatura.
- Delimitación del tiempo total de la sección de observación.
- Se establece y se anota en la hoja de registro el escenario, condiciones, hora y fecha en que se llevará a cabo el registro.

- Selección del sujeto a observar
- Anotar en cada segmento, tantos signos como conductas se hayan presentado durante el intervalo.

Registro de Muestra Temporal o Intervalo: Se aplica cuando los tipos de conducta no son claramente discretos y no se puede decir cuando comienza y finaliza una respuesta. Proporciona los datos más claros, crea la posibilidad de evaluar la presencia o ausencia de ciertas conductas dentro de cuadros temporales breves. Estos datos se pueden usar como muestras de la conducta del sujeto.

a) Sistema de muestreo temporal de intervalo completo. Se emplea cuando es importante saber que la conducta no es interrumpida; si el sistema requiere que la conducta se emita en todo el intervalo completo para que su presencia se registre. Este registro tiende a subestimar las presentaciones de la conducta.

b) Sistema de muestreo temporal de intervalo parcial. Los intervalos parciales se usan para registrar conductas transitorias que ocurren fugazmente (decir palabras altisonantes, hacer gestos grotescos, etc.), y se requiere de solo una muestra de la respuesta dentro del intervalo para registrarla. Tiende a sobrestimar la ocurrencia de la conducta.

c) Sistema de muestreo temporal momentáneo. Si lo que se necesita es que la respuesta ocurra en el momento en que termina el intervalo (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1983).

Los muestreos temporales momentáneos son apropiados para conductas como la de chuparse el dedo.

Es útil para registrar conductas que son propensas a persistir por cierto tiempo.

Cuando no es factible tener observadores entrenados, es viable que los participantes observen y registren su propia conducta. se reporta que la auto-observación y registro

conductual conduce con frecuencia al cambio conductual subsecuente y disminuye la carga de trabajo de los manejadores de contingencias (Suzer-Azaroff y Mayer, 1983)

Puede lograrse la evaluación de la conducta del sujeto y de los individuos que puedan influir en ella mediante diversas formas: el registro de la FRECUENCIA con que se realiza una respuesta, el LAPSO (duración) de la ocurrencia, la INTENSIDAD de la magnitud de la respuesta, o su LATENCIA (el periodo de tiempo que hubo de transcurrir hasta que se efectuó una respuesta).

Aunque el propósito de un programa sea cambiar alguna conducta, no es suficiente con sólo enfocar la conducta. Es importante describir las condiciones ambientales asociadas con la conducta y aquellas que se usarán para lograr el cambio conductual. Las condiciones ambientales incluyen a los eventos antecedentes y consecuentes que tienen relación e influyen la conducta (Kazdin, 1978).

Con frecuencia es útil conocer las condiciones en que existe mayor probabilidad de producirse las conductas-objetivo, por ejemplo si los niños corren con mayor frecuencia por el salón cuando hay poco mobiliario se detecta una situación facilitadora. O si al hacer un berrinche los compañeros se acercan a consolar y convencer al niño así como la maestra, se establece qué antecedentes (escaso mobiliario) o consecuentes (atención intensa y frecuente) tienen relación con esas conductas desordenadas. La observación de las circunstancias existentes ANTES y DESPUÉS de la conducta puede tener un gran valor para reducir las conductas indeseables e incrementar las convenientes.

III. B. 3 ELECCION DE ESTRATEGIAS.

Para el aprendizaje y el mantenimiento de conductas apropiadas, son muy convenientes el REFORZAMIENTO POSITIVO y las técnicas de MODELADO. A esas dos técnicas se les denomina técnicas de FORMACIÓN DE LA CONDUCTA. En lo que respecta a la eliminación de la conducta, se utilizan comúnmente técnicas de EXTINCIÓN y CASTIGO.

éstas técnicas son conocidas como de **ELIMINACIÓN DE CONDUCTAS** (Clarizio y McCoy, 1981). De acuerdo con los propósitos y condiciones de una conducta, se arreglan las condiciones y programas de intervención.

Al elegir las estrategias, es necesario considerar la historia previa del reforzamiento, la que está constituida por el conjunto de interacciones mantenidas en el pasado entre el medio y el sujeto. El análisis de la historia se realiza en términos de las conductas que han sido mantenidas sistemáticamente por el medio, así como del tipo de estimulación a que se ha visto expuesto el sujeto, lo que puede indicar lo siguiente:

1. carencia de algunas formas de estimulación reforzante en el pasado
2. el reforzamiento de conductas indeseables
3. la utilización excesiva de estimulación aversiva

1) Con respecto a la estimulación reforzante en el pasado se detectan **2 problemas que afectan el desarrollo conductual:**

- a) Un déficit de conducta, es decir, falta de formas de comportamiento que no pudieron establecerse por no haber existido reforzamiento.
- b) Falta de responsabilidad a esos reforzadores en el futuro.

Una parte importante de la respuesta que se obtiene ante la administración de estímulos reforzadores depende directamente de la experiencia previa.

2) Las conductas indeseables se deben, en la mayoría de los casos, a que inadvertidamente se han reforzado durante largo tiempo en el ambiente.

3) El uso excesivo de estimulación aversiva, los posibles efectos colaterales que provoca en la interacción con otras personas que pueden limitar seriamente la variedad de estimulación al que se expondrá el sujeto.

En muchas ocasiones la baja responsividad a reforzadores puede originarse en el uso excesivo e indiscriminado de estimulación aversiva. Una observación muy importante con relación a esto, es que además de suprimir y restringir la variedad del repertorio del sujeto, la estimulación aversiva puede tomarse altamente reforzante para quienes LA EMPLEAN, ya que reduce de inmediato los factores poco gratificantes (Ribes, 1972).

La estrategia a emplear puede tener uno o más de los siguientes propósitos:

- La instauración de nuevas conductas
- Aumento en la frecuencia de conductas ya existentes.
- Supresión de conductas indeseables.

III. B. 4. EVALUACION DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA.

Una vez aplicado el programa, es necesario evaluar nuevamente la situación con el fin de verificar si se lograron los cambios deseados.

La confiabilidad de la intervención se refiere básicamente a que en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, los resultados obtenidos en un experimento, evaluación medición o intervención, deben ser los mismos si se repite el procedimiento en condiciones idénticas. Esto es aplicable a un instrumento de medición (test) y su exactitud es lo que se conoce como confiabilidad (Magnusson, 1969).

3) El uso excesivo de estimulación aversiva, los posibles efectos colaterales que provoca en la interacción con otras personas que pueden limitar seriamente la variedad de estimulación al que se expone el sujeto.

En muchas ocasiones la baja responsividad a reforzadores puede originarse en el uso excesivo e indiscriminado de estimulación aversiva. Una observación muy importante con relación a esto, es que además de suprimir y restringir la variedad del repertorio del sujeto, la estimulación aversiva puede tomarse altamente reforzante para quienes LA EMPLEAN, ya que reduce de inmediato los factores poco gratificantes (Ribes, 1972).

La estrategia a emplear puede tener uno o más de los siguientes propósitos:

- La instauración de nuevas conductas
- Aumento en la frecuencia de conductas ya existentes.
- Supresión de conductas indeseables.

III. B. 4. EVALUACION DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA.

Una vez aplicado el programa, es necesario evaluar nuevamente la situación con el fin de verificar si se lograron los cambios deseados.

La confiabilidad de la intervención se refiere básicamente a que en una determinada ocasión, bajo ciertas condiciones, los resultados obtenidos en un experimento, evaluación, medición o intervención, deben ser los mismos si se repite el procedimiento en condiciones idénticas. Esto es aplicable a un instrumento de medición (test) y su exactitud es lo que se conoce como confiabilidad (Magnusson, 1969).

Con respecto a la confiabilidad de los datos, se considera que el juicio personal no es sinónimo de antojo o capricho, y, aunque puede no tener fundamento lógico y quizá no sea posible expresar numéricamente sus resultados, se trata sin duda de algo tangible, que ha demostrado prácticamente su eficacia; sin embargo, los errores no quedan descartados, y al detectarse pueden corregirse.

El juicio sensato juega un papel primordial en la evaluación de la fiabilidad y generalidad de los datos experimentales (Sidman, 1973).

También existe la alternativa, según Sidman (1973), de aplicar una replicación sistemática, en vez de directa, como herramienta para establecer la confiabilidad de los datos o hallazgos, es decir, en lugar de repetir el experimento, se utilizan los datos obtenidos con él, como base para realizar nuevos experimentos, y obtener así datos relacionados adicionales.

Una limitante de la replicación sistemática como método prioritario para establecer la fiabilidad y la generalidad, es la necesidad (del diseño experimental en psicología) de que todos los sujetos de una investigación, deben ser tratados del mismo modo, excepto en lo que a la variable independiente se refiere, ya que cada replicación sistemática llevada a cabo con éxito, demuestra que el fenómeno descubierto puede observarse bajo condiciones distintas de las que prevalecían en el experimento original. Cuando la replicación directa ayuda a establecer la generalidad de un fenómeno entre los miembros de una especie, la replicación sistemática también puede lograrlo, a la vez que extiende tal generalidad del fenómeno a una gran variedad de situaciones distintas (Sidman, 1973).

Por otra parte, si la replicación sistemática fracasa, será necesario volver a realizar el experimento original, ya que no existe procedimiento alguno para determinar si el fracaso en la replicación se originó por la introducción de nuevas variables en el segundo experimento, o bien, a un control inadecuado de los factores relevantes en el primero.

Para obtener confiabilidad de la evaluación debe aplicarse el mismo instrumento y criterios de evaluación. También, hay que probar que los resultados obtenidos son consecuencia

de la intervención y no de otros factores (como pudiera ser el crecimiento, un cambio en la familia, acción de un medicamento, etc.), para esto, también resulta conveniente revertir el proceso, de tal forma que al restablecerse las condiciones iniciales se restablezca la conducta-objetivo, y repitiendo el tratamiento, se elimine nuevamente (Williams, 1975).

Con el fin de apreciar con claridad el procedimiento de aplicación, se puede revisar entre otras, las obras de Sidney Bijou y Donald M. Baer (1975) donde se describen en forma clara y en resumen estos pasos o etapas a la resolución o eliminación de conductas problemáticas en menores, manejados principalmente por maestros dentro del aula. Dentro de los estudios que compilaron se encuentran algunos relacionados con llantos y lloriqueos, pasividad excesiva y ganeo en niños preescolares.

También otros autores se han ocupado por revisar los procedimientos para modificar eficazmente la conducta del niño (Ferster y Perrott, 1975; Ulrich, Stachnik y Mabry, 1972) y llevan a cabo una descripción de las intervenciones aplicadas en el salón de clases, incluyendo las técnicas de registro, descripción de las conductas a modificar, medición de las mismas, ejecución del procedimiento y la evaluación de éste.

Estos términos han demostrado su efectividad, y debido a lo claro y en cierta forma "sencillo" procedimiento de aplicación, que puede ser transmitido mediante literatura no experimental o técnica, a personas no relacionadas profesionalmente con la psicología mediante economía de fichas (Aivord, 1974). Utilizando en algunos casos la instrucción programada dirigida a padres de familia (Patterson, 1976; Patterson y Gullion, 1971).

Estos pasos pueden presentar obstáculos o dificultades para aplicarse, dependiendo del escenario en que se esté trabajando, la conducta enfocada, los recursos disponibles para llevar a cabo y evaluar el programa (humanos, materiales y de tiempo) y el control que se tenga sobre el ambiente.

Se han documentado numerosas experiencias de la aplicación del condicionamiento operante en los más diversos escenarios y gran variedad de circunstancias y sujetos, pero el

interés central del presente trabajo me lleva a considerar únicamente los antecedentes relacionados a la conducta infantil, específicamente en la conducta problemática dentro del aula. A continuación se presentan las tablas 1 y 2 en las cuales se reúnen algunos datos que ejemplifican lo anterior.

**ALGUNOS AUTORES QUE HAN TRATADO COMPORTAMIENTOS DENOMINADOS
"PROBLEMA" EN DIVERSAS POBLACIONES**

CONDUCTA	POBLACION	FUENTE
Fobia	Adulto	Vasta (1975)
Resaca de inversión	Adultos	Marshall, Boullier y Klunas (1974)
Mutismo	Adulto	Kaltman, Herson y O'Toole (1975)
Dificultad para escribir	Adulto	Sherman (1965), Straughan (1968)
Dolor	Adultos	Paszman (1976)
Tatamudeo	Adulto	Cautela (1971)
Interacción Social	Adultos	Ingham y Andrews (1973)
Interacción familiar	Adultos psiquiátricos crónicos	Pfichter, Wallace, Liberman y Davis (1976)
Rendimiento escolar	Madre y adolescente	Blochman, Olson, Schornagle, Healdorf y Turner (1976)
Conducta verbal prosocial	Adolescentes	Alexander, Corbett y Smigel
	Adolescentes delincuentes	Emshoff, Reid y Davidson (1976)
Interacción Social	Adolescentes retrasados	L. Williams, Martin, McDonald, Hardy y Lambert (1975)
Lenguaje complejo	Niños autistas	Stevens-Long y Rasmussen (1974)
Lectura/comprensión	Niños autistas	Rosenbaum y Breiling (1976)
Nivel de inteligencia	Niños con dificultades	Simons y Sirlfeld (1975)
Conducta social y emocional	Niños con dificultad	Cooke y Apolloni (1976)
Habilidad Social	Niños retrasados	Mithaug y Wolfe (1976)
Saludo Social	Niños retrasados	Stokes, Baer y Jackson (1974)
Hiperactividad/duración, atención	Niños retrasados	Alabao (1975)
Mediación	Niños pequeños	Linebeck y Cunningham (1977)
Participación, alabanza	Niños	Rogers-Warren y Baer (1976)
Retirada extrema	Niños	Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf (1964), Brawley, Harris, Allen, Fleming y Peterson (1969)
Pasividad extrema	Niños	Johnston, Kelly, Harris y Wolf (1966)
Participación	Niños	Warren Rogers-Warren y Baer (1976)
Hiperactividad	Niños	Wulbert y Drais (1977)
Obesidad	Niños	Epsztajn, Parker, McCoy y McCee (1976)
Desorden en clase	Niños	Todd, Scott, Boston y Alexander (1976)
Desorden en clase	Niños	Ayllon, Garbery Floor (1975)

CONDUCTA	POBLACION	FUENTE
Tareas de atención en clase	Niños	Hay, Hay y Nelson (1977b)
Tareas de atención en clase	Niños	Marholin y Steinman (1977)
Tareas en casa	Niños	Harris y Sherman (1974)
Creatividad	Niños	Henson (1975)
Inteligencia/vocabulario	Niños normales	Clingman y Fowler (1976)
Creatividad	Niños normales	Glover y Gary (1976)
Habilidades aritméticas	Niños	Hundert (1976)
Conducta autista	Niño	Moore y Bailey (1973)
Autismo	Niños	Lovaas (1968), Wetzel, Baker, Rooney y Martin (1966)
Fobia a la escuela	Niños	G.R. Patterson (1963)

(Fuente: Klein, 1994)

Tabla 1

**ANTECEDENTES DE ESTUDIOS REALIZADOS POR AUTORES DE HABLA
HISPANA DE 1984 A 1988**

CONDUCTA	POBLACION	FUENTE
Contar	Niños preescolares	González y García (1984)
Cooperación y elección	Niños	Santoyo, V.C., Cortés, H.M., Torres, N.C. y Espinoza (1985)
Investigación de conducta gramatical	Niños preescolares	Cantú y Ribes (1986)
Reforzamiento de conducta gramatical	Niños preescolares	Cantú y Ribes (1986)
Efecto de los reforzadores sobre la conducta de adivinar	Niños	Fernández P. G. y Haddad, F. (1987)
Interacción Social	Niños preescolares	Santoyo, V.C. y Espinoza, A. M. C. (1988)
Generalización de respuestas de multiplicar en operaciones y problemas aritméticos.	Niños	García V., Esparza, E. y Ochoa, G. (1988)
Autocontrol de la conducta de ver televisión en niños a la hora de la tarea.	Niños	Aragón, B.L.E. (1988)

(Fuente: Revista Mexicana de Análisis de la Conducta)

Tabla 2

De las ideas de Ashem y Poser (1977), destacan las que se relacionan con los procedimientos utilizados para efectuar un cambio de conducta en niños, entre ellas el condicionamiento operante. Lo anterior se debe a que los problemas de conducta de los niños presentan manifestaciones visibles de respuestas molestas o perturbadoras por lo tanto es relativamente sencillo preparar las contingencias apropiadas para controlar esa conducta. Otro argumento a favor de las técnicas de condicionamiento operante aplicado a los niños, es que existen limitaciones para el uso de las técnicas verbales en el momento en que se desea efectuar un cambio de conducta (sobre todo cuando los niños están en una de las etapas más tempranas del lenguaje). Estos métodos (operantes) resultan muy accesibles ya que guardan estrecha relación con los controles habituales que los adultos ejercen sobre los niños: recompensa y castigo.

Diversos estudios experimentales son descritos por Lipsitt y Reese (1974) con los cuales ampliaron el conocimiento acerca de la influencia de los reforzadores en la conducta social, así como los castigos y los procedimientos de extinción en la conducta infantil. En cuanto a la práctica en los ambientes "naturales" las aplicaciones del condicionamiento operante, y en general, de las Técnicas de Modificación de Conducta son numerosas; se han aplicado con éxito en la educación de niños con retardo del desarrollo (Ribes, 1972) en la eliminación de problemas en el aula de una guardería, como lo reportan Harris, Wolf y Baer (1975) , en la descripción de los procesos de aprendizaje de la conducta moral en niños preverbales y verbales (moldeamiento por contingencias versus conducta gobernada por reglas) (Peláez-Nogueras y Grewirtz, 1992) en la orientación a padres de familia para el manejo de conductas indeseables en los niños (Patterson y Gullion, 1971; Fernández, 1982).

Una de las ventajas de usar las técnicas de condicionamiento operante en los niños de edad preescolar , de acuerdo con la literatura de Ashem y Poser (1977) , es que pueden programarse todas las figuras que tienen autoridad y que están en contacto con el niño a fin de aplicar los reforzamientos en forma continua y coherente. Dado que los patrones de conducta no están firmemente consolidados en la infancia, la intervención para modificar las formas inadaptadas de respuesta en esta fase puede ser más sencilla que una intervención similar años más tarde.

Considero de gran relevancia, destacar, que los programas de Modificación de conducta se han aplicado en muy diferentes ámbitos, con diversos propósitos, en general el objetivo ha sido brindar al participante sea voluntario o involuntario, alumno o paciente (sano o enfermo), los modos de comportamiento más adecuados para una mejor adaptación social. Centro mi interés en la educación y el manejo de las técnicas de modificación de conducta en niños de edad preescolar y a continuación se relatan otros antecedentes al respecto.

III. C Aplicaciones en el aula

Además del aprovechamiento escolar, hay otro aspecto que preocupa en el ambiente educativo, la llamada disciplina escolar, que no es otra cosa que la generación y el mantenimiento de una conducta deseable al mismo tiempo que la eliminación de la que es considerada indeseable (Ulrich, Stachnik y Mabry, 1972).

A pesar de la evolución de la sociedad hacia perspectivas cada vez más amplias en relación al comportamiento que el niño (alumno) debe manifestar en el aula, continúa presentándose el problema de la indisciplina en el aula; sin embargo, aunque se ha dado a los maestros la gran responsabilidad de fomentar la salud mental de sus alumnos, no se les ha preparado adecuadamente para ello (Clarizio y McCoy, 1981).

Todos los días se le presentan al(a) maestro(a) situaciones en las cuales debe intervenir ya que la conducta de los niños no sólo perjudica el curso del programa escolar, sino también la seguridad física y psicológica de sus compañeros.

Resulta de gran interés para los docentes, conocer los métodos de intervención para controlar la conducta superficial (evidente) , más que a las situaciones que las originan, aún cuando éstas se atiendan desde otro punto de vista (alternativas profesionales).

En general se tiene más interés por descubrir y controlar aquello que mantiene una conducta y no su etiología. Se está más centrado en el aquí y ahora (Ashem y Poser, 1977).

La aplicación de las Técnicas de Modificación de Conducta en el ambiente escolar, no es nuevo (Harris, Wolf y Baer, 1975), como se menciona anteriormente se emplearon con éxito por Williams, para eliminar comportamientos poco adecuados como los berrinches, entre otro tipo de conductas poco adaptativas.

Antes de iniciar una intervención, debe definirse el problema, identificar las situaciones o eventos medio-ambientales que controlan la presencia, incremento o disminución de la conducta problemática.

Todas las conductas deben tener consecuencias de algún tipo o de lo contrario cesarán. Entre las consecuencias más comunes de la "mala conducta" están el atraer la atención, obtener poder, contestar una agresión e incluso alejarse de los demás.

La concesión de recompensas, es uno de los instrumentos que tienen los maestros a su disposición. Se ha observado que en el aula se aplican con frecuencia las recompensas para modificar la conducta (Clarizio y McCoy, 1981). Los mismos autores relatan que el mayor mérito de éste método se origina en su aplicabilidad a todos los estudiantes, y no únicamente a los alumnos antisociales o para los que tienen desventajas educativas, o los "normales" o a los que tienen trastornos emocionales. En general los estudiantes necesitan reforzadores y recompensas inmediatamente para comportarse adecuadamente y tener un buen desempeño en la escuela (felicitaciones, calificaciones, premios, etc.).

Los reforzadores que se utilizan con mayor frecuencia en la eliminación de problemas de conducta en clase, con base en la investigación que realizaron Thomas y col. citados por Stumphauzer (1983) además de las recompensas (dulces, estrellas, etc.) y de las actividades especiales (tiempo libre, recreo, etc.) son la atención, aprobación y contacto físico (reforzadores sociales) que son de sencilla aplicación, y a menudo resultan ser muy poderosos para obtener los resultados deseados; ya sea aplicándolos para incrementar ciertas respuestas o

por el contrario eliminándolos para que la conducta indeseable (hasta entonces imperceptiblemente mantenida por ellos) se extinga .

La psicología social ha puesto de relieve que el maestro trata con grupos y con individuos y por eso mismo, sus actitudes personales ejercen una profunda influencia tanto sobre la atmósfera de la clase como sobre el comportamiento de cada alumno (Weil, 1965)

En 1970, Buckley publica un manual; que presenta Técnicas de Modificación de Conducta , para controlar el comportamiento en el aula; propone un método claro a fin de evitar confusión al docente, lo cual es fundamental para que durante el proceso no se ocasione daño alguno al menor, situación que por su relevancia se presenta a continuación de manera especial.

III. D Implicaciones éticas

El hombre es uno de los organismos mas socializados; la mayor parte de su desarrollo puede atribuirse a las interacciones con los estímulos que le ofrece su medio ambiente. La sociedad puede imponer mecanismos de control de esas interacciones y de hecho lo hace. En todas las escuelas, centros de trabajo, instituciones hospitalarias, asilos, etc. existen reglas y lineamientos que rigen la rutina y disciplina restringiendo todas aquellas conductas que rebasen los límites establecidos y perjudiquen a la comunidad involucrada. El control social, tiene relación con las interacciones creadas y modificables por los estímulos que los adultos proporcionan a los niños.

El control que se ejerce sobre un individuo cuando se usan técnicas operantes, suscita cuestiones éticas. La sociedad por lo general, acepta el que los niños deben aprender y generalmente acepta los métodos que dan una importancia máxima al aprendizaje. El condicionamiento operante es un método cuyo objetivo , la mayoría de las veces, es facilitar entre otras conductas: el autocontrol, el desarrollo del habla, el aumento de la confianza en uno mismo o cualquier atributo aceptable por la sociedad (Ashem y Poser, 1977).

Cuando se incurre en el abuso de las técnicas de modificación de conducta, se actúa en contra de algún individuo o grupo de individuos.

Con relación a este rubro, Lipsitt y Reese (1974) plantean la dificultad para llevar a cabo con seres humanos, ciertos procedimientos muy comunes en los estudios e investigaciones de aprendizaje con organismos infrahumanos, por ejemplo la privación de alimento. Cuando se trabaja con niños no pueden usarse reforzadores negativos ya que demandan estímulos aversivos poderosos, como un choque eléctrico, para mantener su efectividad. Estos mismos autores (1981) mencionan que es difícil determinar el grado en que el comportamiento y en general todos los eventos de una vida, pueden ser alterados mediante modificaciones del medio ambiente e intervenciones a través de experimentos.

“Las preocupaciones éticas sobresalientes incluyen la materia del control conductual, el uso de técnicas aversivas y muchos temas derivados de estas cuestiones” (Kazdin, 1978, p.265).

Los aspectos más importantes que deben considerarse en relación a la aplicación del Control de la Conducta según Kazdin son:

- el *propósito*, para el cual se controlará la conducta
- *quien* decidirá el propósito y ejercerá el control y
- si disminuirá la *libertad* individual

Bijou y Baer (1975) defendieron las prácticas relacionadas con la protección de los niños, sus padres y otras personas responsables de su cuidado. Aunque su análisis de las implicaciones éticas se refiere más a la investigación experimental, las ideas fundamentales son aplicables al medio ambiente cotidiano, sobre todo en lo que se refiere al establecimiento de

relaciones apropiadas con los sujetos y a la orientación de los responsables con respecto a la naturaleza y propósito de la intervención.

En 1990, la Sociedad Mexicana de Psicología, en el Código Ético del Psicólogo, cap. I, art. 3 a la letra dice: "El psicólogo deberá respetar la integridad de la persona humana en los distintos ámbitos donde actúe profesionalmente, y velar siempre por el bienestar individual y social en la prestación de servicios de toda índole" (Brugman y col. 1990, p.9).

Esto deberá tenerse en cuenta al pretender realizar una intervención que implique la manipulación conductual, particularmente el uso de castigos, para no incurrir en situaciones que lesionen al individuo.

En el procedimiento de modificación de conducta debe considerarse, no únicamente la participación de los psicólogos, sino también la de aquellas personas que conviven de forma constante con los niños, como lo son sus padres y los maestros, que el mismo Kazdin, (1978) denomina como Agentes Naturales.

III. E. El papel de los agentes naturales

Un aspecto importante de la Modificación de la Conducta aplicada al comportamiento infantil es que, debe llevarse a cabo en las situaciones en que se presenta la conducta que requiere cambio (en el hogar o en la escuela) por los adultos que cotidianamente interactúan con los niños, sean sus padres o maestros. "Actualmente los principios de modificación de conducta se aplican de modo amplio en escuelas, hospitales y en la comunidad; los practicantes varían desde profesionales altamente entrenados (en modificación de conducta) hasta individuos virtualmente sin entrenamiento..." (Stumphauer, 1983, p.31).

Autores como Buckley y Walkers(1970), Patterson (1971) y, Gullión y Patterson (1976) se dedicaron a desarrollar alternativas para que los maestros en la escuela y los padres de

familia en el hogar, puedan llevar a cabo técnicas para cambiar la conducta de los niños, enfocándose en el comportamiento molesto o problemático en los cuales manejan por medio de la instrucción programada la enseñanza de los principios del condicionamiento operante, el procedimiento para su ejecución, etc.

Los niños permanecen la mayor parte del día en la escuela, incluso, se ha manejado la idea de que la escuela debe actuar como una prolongación del hogar. De ahí la gran responsabilidad que en materia de formación se adjudica al maestro, de manera que será él o ella el modelo y transmisores de conocimientos, valores y pautas de comportamiento socialmente aceptables. Debido a ello, es importante subrayar que el (la) docente trata con grupos e individuos, por eso mismo, sus actitudes y comportamiento en general ejercen una profunda influencia tanto en el ambiente del aula como sobre el comportamiento de cada alumno (Weil, 1965).

Es el (la) docente, quien debe buscar la mejor solución para resolver los problemas mas comunes en el aula, ya que no siempre cuenta con el respaldo de un psicólogo.

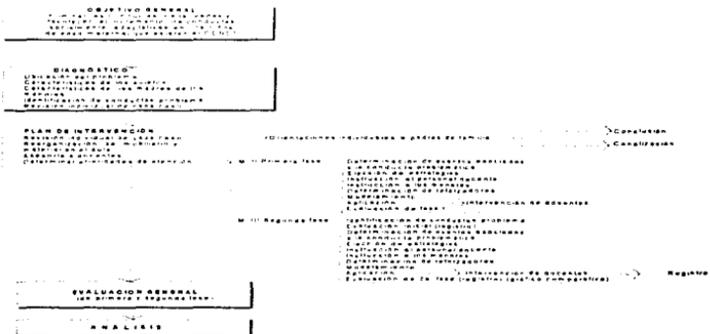
El docente, también es un agente de control y como tal, proporciona o falla en proporcionar las consecuencias adecuadas a la conducta, y aunque ésta cambie, no siempre será de forma positiva. Conviene resaltar el hecho, de que con frecuencia el personal docente favorece la aparición y mantenimiento de la misma conducta que desea eliminar, de ahí la importancia de proporcionarle la instrucción adecuada para que pueda participar en la intervención propositiva y efectiva de la Modificación de Conducta.

Capítulo IV

INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO. APLICACIÓN DEL CONDICIONAMIENTO OPERANTE. EXPERIENCIA EN UN CENDI.

En el capítulo II, se expuso la problemática imperante en dos de los grupos del área de maternales del CENDI de la Lotería Nacional para la Asistencia Pública. Existían varias conductas que era necesario eliminar del repertorio conductual de los menores, para salvaguardar la disciplina, su integridad física y emocional, así como el cumplimiento del programa de Educación Inicial. El procedimiento con base en las técnicas de modificación conductual se estableció como se observa en la figura 7:

ESQUEMA GENERAL DE LA INTERVENCIÓN CON SUS DIFERENTES ETAPAS Y SUB-ETAPAS



IV.A Objetivo General: Eliminar las conductas inadecuadas y favorecer el incremento de conductas socialmente adaptativas en los niños de edad maternal que asisten al CENDI.

IV.B Diagnóstico: UBICACIÓN DEL PROBLEMA.

IV.2.1 Se detectó una problemática importante de disciplina en los grupos de Maternal II (M-II) y Maternal III (M-III).

IV.2.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS.

Las características generales de ambos grupos, se describen en los siguientes cuadros:

	M-II	M-III
NIÑOS	13	19
NIÑAS	12	8
TOTAL	25	27

Edad de los niños durante el período de intervención:

M-II: entre 2 años 5 meses a 3 años 4 meses.

M-III: entre 3 años 5 meses a 4 años 4 meses.

En ambos grupos hay menores que ingresaron en el ciclo escolar 1995-1996, y otros que ya tienen más de un año asistiendo al plantel.

Todos los niños, participantes involuntarios, son hijos de empleadas de la institución (con excepción de un caso en el cual el padre es quien obtiene los beneficios del servicio) con un nivel socioeconómico variado, ya que su ocupación y escolaridad es muy diversa. En el cuadro que figura a

continuación están concentradas las características de las madres de los menores de ambos grupos.

ESTADO CIVIL:

	M-II	M-III
MADRES SOLTERAS	3	3
CASADAS	19	18
DIVORCIADAS	2	2
UNION LIBRE	1	4
TOTAL	25	27

ESCOLARIDAD:

	M-II	M-III
SECUNDARIA	6	3
PREPARATORIA O EQUIV.	6	4
CARRERA TECNICA	12	15
PROFESIONAL	1	5
TOTAL	25	27

TIPO DE CONTRATACION:

	M-II	M-III
SINDICALIZADAS O DE BASE	12	7
DE CONFIANZA	13	20
FUNCIONARIAS	0	0
TOTAL	25	27

PROMEDIO DE EDAD DE LAS MADRES DE LOS NIÑOS

M-II = 35 años

M-III = 32 años

Debido a la heterogeneidad de las familias de los participantes, la socio-cultural y nivel económico es demasiado variado, por lo cual es necesario individualizar los tratamientos a los niños, cuando éstos lo requieren (previo a cualquier intervención de tipo grupal).

IV.2.3 CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL DOCENTE A CARGO DE LOS GRUPOS.

M-II

Titular del Grupo:

Nombramiento: Educadora

Estudios: Educadora titulada con bachillerato pedagógico, egresada de escuela privada.

Experiencia: más de 15 años en el CENDI de la Institución, ejerciendo como educadora titular, principalmente en grupos de edad maternal.

Asistentes Educativas (2 ocupantes del puesto)

Nombramiento: Asistente Educativa.

Estudios: secundaria, sin formación profesional como auxiliares de educadora.

Experiencia: más de 8 años en el CENDI de la Institución participando como asistentes educativas en diversos grupos.

M-III

Titular del Grupo:

Nombramiento: Educadora

Estudios: Maestra Normalista titulada egresada de escuela privada. Licenciatura en Psicología inconclusa.

Experiencia: 5 años en el CENDI de la Institución, ejerciendo como educadora titular en diversos grupos y áreas.

Asistentes Educativas (1 ocupante del puesto)

Nombramiento: Asistente Educativa

Estudios: Carrera Técnica de Auxiliar de Educadora con certificado.

Experiencia: más de 10 años en el CENDI de la Institución ejerciendo como asistente educativa en diferentes grupos y áreas.

Circunstancialmente se encuentra una estudiante de auxiliar de educadora, haciendo su servicio social en el grupo de M-III. Las funciones que se le asignaron son las mismas que si estuviera laborando en el CENDI, participa activamente como parte del equipo de docentes.

IV.2.4 IDENTIFICACIÓN DE CONDUCTAS-PROBLEMA

Mediante la supervisión continua de las diferentes áreas del CENDI, se observó la presencia de situaciones que ponían en peligro la integridad física y emocional de los niños del M-II y M-III, tales como caídas en escaleras (contusiones de importancia y algunas descalabraduras), golpes, peleas, así como berrinches.

Llevé a cabo una entrevista, verbal e informal al personal docente acerca de su percepción global del comportamiento de cada niño detectado con problemas de conducta que interfiriera con la rutina y disciplina en el aula. En cada reporte quedó asentada la descripción del comportamiento tal y como era observado por las titulares de ambos grupos, lo cual se aprecia en el ejemplo de reporte No. 1:

También la educadora de M-II, entregó un informe general del ambiente del grupo. En este se encontraron discrepancias con los reportes individuales, ya que se hace mayor énfasis en los aspectos y logros de desarrollo que en la disciplina.

Mediante la observación exploratoria se detectó lo siguiente: prevalecía un estado continuo de desorden y agitación, los niños no realizaban las tareas asignadas o difícilmente las concluían y hubo peleas constantes por los materiales y juguetes. Cuando se les daban órdenes e indicaciones no las acataban, solían correr por el aula, salían precipitadamente de la misma

chocando entre sí. Al bajar las escaleras se empujaban, no usaban adecuadamente el pasamanos, ya que se asomaban por encima de él y brincaban de un escalón a otro, lo cual generó caídas y contusiones. Lo anterior dio lugar a protestas por parte de las madres de familia que argumentaban existía descuido y negligencia por parte del personal en el cuidado de los menores.

Caprichosa
baxelchuda

Demasiada comida en el hogar de los chicos, Agencia de disciplina de los chicos, autoridad



LOTERIA NACIONAL PARA LA ASISTENCIA PUBLICA
DIRECCION DIVISIONAL DE RECURSOS HUMANOS
DIRECCION DE PRESTACIONES SOCIALES
AREA DE PSICOLOGIA
SOLICITUD DE ATENCION PSICOLOGICA

(No es capaz de esperar)

DATOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

1370-42

NÚMERO DE EXPEDIENTE

CEAD Lotería Nacional para la Asistencia Pública

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

Patricia Guzmán

NOMBRE COMPLETO DEL PSICOLOGO

NOMBRE DE LA PERSONA QUE SOLICITA LA ATENCION PSICOLOGICA

CARGO: ASISTENTE EDUCATIVA () EDUCADORA (X)

DATOS DEL NIÑO

NOMBRE DEL NIÑO

SEXO

04-01-93

FECHA DE NACIMIENTO

EDAD (AÑOS Y MESES) 2

GRADO Y GRUPO

28 de Septiembre de 1995

FECHA EN LA QUE SE TOMAN LOS DATOS

I. ENTREVISTA

1. EN SU OPINION, ¿CUAL ES EL MOTIVO POR EL CUAL EL NIÑO REQUIERE ATENCION PSICOLOGICA?

~~Se presenta ansiedad en el colegio y~~
~~resistencia a ir al colegio en los últimos~~
~~meses.~~
com niños

2. ¿DESDE CUANDO PRESENTA ESTA (S) CONDUCTA(S)?

~~Desde el primer día que ingresó al colegio~~
~~el 1 de marzo de 1980.~~

3. ¿CON QUE FRECUENCIA Y EN QUE ACTIVIDADES O SITUACIONES PRESENTA ESTA (S) CONDUCTA (S)?

~~Disminuye cuando leen alguna abstracción~~
~~o cuando se para a se habla que le con~~
~~parte.~~
Disminuye

4. ¿COMO MANIFIESTA EL NIÑO ESTA (S) CONDUCTA (S)?

~~Modales, plegado, pulso, etc. haciendo~~
~~señales, frotando al suelo y pateando.~~
Físico

5. ¿QUE MEDIDAS HA TOMADO USTED AL RESPECTO?

~~Se ha tratado con medicamentos del tipo de que~~
~~se ha usado como se ve en el informe de~~
~~la madre.~~

6. ¿CUAL ES EL ESTADO DE SALUD FISICA DEL NIÑO?

~~Sana.~~

IV.C Plan de intervención.

La necesidad de una intervención inmediata y efectiva, motivó el uso de los informes y reportes disponibles como elementos que respaldaran la presencia y descripción de las conductas-problema.

Aplicé una revisión individual de cada caso reportado, considerando los informes y antecedentes registrados en el expediente de cada niño, y cuando fue necesario intervino la opinión y trabajo del equipo interdisciplinario. Con todo lo anterior se realizó un diagnóstico presuntual de cada caso para establecer el origen de las diferentes problemáticas y proporcionar el tratamiento acorde a la situación.

Se programaron orientaciones individuales a las madres de familia, en algunas situaciones las señoras asistieron de forma continua y se obtuvo la conclusión y canalización correspondiente no así en otras donde la evaluación de la problemática y su atención se dio con mayor lentitud dada la falta de colaboración de las madres de familia.

Como alternativa adicional en el aula, se procedió a reorganizar gran parte del material didáctico a fin de dotificar su uso. El mobiliario se dispuso de tal forma que se redujeron los espacios que facilitaron la conducta de correr por el salón. Asesoré a las titulares y asistentes educativas (en forma verbal) para que utilizaran pocos estímulos a la vez y se aplicara la enseñanza y práctica constante de hábitos de orden. Por ejemplo se platicó sobre la necesidad de que los niños recibieran indicaciones que los disciplinaran en sus constantes desplazamiento por las instalaciones del CENDI expresándose en forma positiva (no prohibiendo). Cada vez que bajaran por las escaleras, invitarlos a mantenerse en fila o evitar empujarse y correr, decirles que se sostengan adecuadamente del barandal y bajar o subir despacio.

A pesar de los procedimientos aplicados, la titular continuó reportando problemas para controlar la disciplina en el aula, por lo que se decidió llevar a cabo una intervención

directa en el aula. Para ello se tomaron en cuenta los comentarios de asistentes y titulares que manifestaron su deseo de participar con acciones que les ayudaran a resolver el problema o a controlarlo en el grupo, ya que informaron sentirse muy presionadas por la crítica de las madres de familia, así como, por la situación en particular que evitaba que se llevaran a cabo las actividades concernientes al programa educativo.

La intervención se planeó en dos fases. Debido a la urgencia se dio prioridad al grupo M-II (primera fase) en donde la situación se reportó como fuera de control, principalmente por las asistentes educativas. En la segunda se aplicó tratamiento al grupo de M-III.

IV.C.1 Primera fase

DETERMINACION DE EVENTOS ASOCIADOS A LA CONDUCTA PROBLEMATICA.

Observando inicialmente al grupo de M-II (primera fase) se detectó que la titular y sus asistentes atendían con mucha insistencia a los niños que hacían berrinche (incluso sus compañeritos les consolaban y pedían que dejaran de llorar) o que se manifestaban agresivos golpeando, mordiendo o pellizcando a sus compañeros; el personal era muy insistente al tratar de convencerlos para que evitaran tener ese comportamiento. Por añadidura, cuando se desplazaban a otras secciones del CENDI, como al comedor (segundo piso) a cantos y juegos (cuarto piso) y a educación física (quinto piso), etc. la titular procuraba que alguna de las asistentes o ella misma permaneciera junto a los niños que corrían y saltaban dando empujones a sus compañeritos y que no acataban las instrucciones de orden más sencillas (informe 1).

Informe de los Avances del Grupo III

La conducta de los niños ha mejorado bastante en cuanto a los pechos entre otros, son más cooperativos y se aceptan más convirtiéndose en el recreo, juegos y actividades deportivas, ya todos tienen por lo menos un amigo con el que juegan y cooperan, se sienten en la estación.

Los niños ya se forman más rápidamente y se ordenan con más facilidad, su lenguaje ha mejorado, con la excepción de Ivan y Alex todos participan cuando se les pide que pase al frente o a ser el que correte a los juegos organizados.

El retirar los escenarios da mejor aspecto al aula y a los niños atienden las indicaciones que se les dan con un poco de más agilidad, pero sienten que ya se habían avanzado en cuanto a cubrir el material a su lugar, elegir solo al que iba a utilizar, por momentos más tiempo interesado en lo que construían, dibujaban o escribían, según fuera el caso del escenario que habían perdido y también a adquirir conocimientos mediante las preguntas que les hacían, contestando con mejor resonamiento a su respuesta y haciendo más agradable su estancia ejecutando lo que más les llamaba la atención en ese momento. Ahora que se les da el material para leer.

mer va solo observar y jugar todo con él y se organizará con mayor posibilidad para sentir que los progresos de edad, por cada el interés más rápido y se dedica a conseguir todos los o a esconder el material o tirar lo que otros están jugando o a arrastrar los sillones o poner traer o escondido debajo de las mesas, de- sendo que se les cambia la actividad no- vamente.

Lilith
Profra. Lilibeth Barrera Acosta
Grupo Editorial EE

La conclusión derivada de éstas observaciones, y que se explicó, en el momento, a las docentes fue la siguiente: La atención y presencia insistente con los niños que presentaban conductas problemáticas y difíciles de controlar, incrementaba y mantenía precisamente la situación que se deseaba eliminar. Asimismo en el momento que algunos niños se portaban bien, apeгándose a las indicaciones que la educadora les hacía, no se les reconocía mérito alguno ni se les comentaba, por lo que era poco probable que se mantuviera ese comportamiento o se generalizara al resto del grupo. Cuando la educadora era la responsable de ello, se registro en el expediente individual de los niños y se le comunicó en forma verbal a la educadora, esto con el fin de involucrarla en la solución del problema.

ELECCION DE ESTRATEGIAS.

Una vez comunicados los hallazgos, arriba explicados, tanto al área pedagógica como a la jefatura del CENDI y debido a la severidad del problema, se determinó aplicar técnicas de condicionamiento operante en el grupo para proteger la integridad física y emocional de los pequeños. La distribución poco regular del inmueble, así como los espacios reducidos y la numerosa población, obligan al personal, y por ende a los menores, a conducirse con una disciplina que en algún momento se puede considerar exagerada, pero dadas las circunstancias, se hace indispensable la manifestación constante de control en la conducta de los niños en el CENDI. Tanto la jefatura del CENDI como el área pedagógica recibieron la explicación del objetivo de la intervención y la forma en que se llevaría a cabo, se proporcionaron las respuestas a todas las dudas acerca de los alcances y limitaciones, pero se dio énfasis a las ventajas y al hecho de que no era una situación experimental sino el replanteamiento de una alternativa educativa a ya probada exitosamente en otros contextos educativos.

INSTRUCCION AL PERSONAL DOCENTE.

En ambas fases de la aplicación del condicionamiento operante, el personal docente (titulares y asistentes educativas) recibió la misma información detallada (utilizando los términos y conceptos más elementales) en forma sencilla con relación a la literatura básica concerniente a las técnicas de modificación de conducta. Esta fue colocada en hojas de rotafolio en una de las paredes del aula para que estuviera al alcance de su vista, haciendo más accesible su lectura bajo el supuesto de que no se necesitaba recurrir a un documento, libro o manual para tener disponible la información básica.

Se llegó a un acuerdo y unificaron los criterios entre el área de psicología y las docentes, para la identificación de las conductas-problema a eliminar y el comportamiento a fortalecer. Fue una descripción sencilla:

- **Berrinches:** cuando un(a) niño(a) se obstinara en tener o hacer algo fuera de tiempo y lugar, manifestando enojo en alguna de estas formas: gritando, llorando, pateando, tirándose el suelo, golpeando muebles o aventando materiales, diciendo groserías, e incluso golpeando a compañeros o docentes.
- **Rebeldeía:** al no acatar reglas, órdenes e instrucciones ya establecidas en el grupo o que se den por primera vez, para llevar a cabo actividades específicas. Por ejemplo: correr por el aula o jugar durante las actividades pedagógicas, empujar y arrastrar ruidosamente las sillas (como si fueran carros), subirse al mobiliario, no guardar el material con que jugaron o trabajaron, salir del salón sin permiso; brincar, jugar y/o empujar a los compañeros al bajar y subir las escaleras, así como usar inadecuadamente el pasamanos o no utilizarlo.

No se presentó ninguna duda para identificar las conductas problema, ya que estas se presentaban en algunos niños ya detectados que sobresalían por ello en el grupo. Se determinó que en casos de duda, se verificaría la existencia de otras circunstancias que motivaran la manifestación de esa conducta particular.

Los conceptos que se incluyeron en la información al personal fueron:

Condicionamiento Operante
Reforzamiento
Reforzamiento positivo
Reforzadores sociales
Castigo
Extinción
Principio de Premack

INSTRUCCION A LOS MENORES.

Acordamos con el personal docente, que se explicaría a los niños con sencillez y claridad lo que se espera de ellos en cuanto a comportamiento y disciplina, tanto en el aula como en otras áreas del CENDI en los diferentes momentos de su rutina diaria.

DETERMINACION DE REFORZADORES.

En vista de que la atención y la indiferencia se aplicaban en forma tal que incrementaba el problema en lugar de solucionarlo, decidí aplicarlos en forma inversa.

- Indiferencia a la conducta inadecuada o problemática.
- Atención y reforzamiento social al comportamiento adecuado.

Así siempre que algún niño presentara una conducta perturbadora (berrinches, agresiones y desorden excesivo) se le ignoraría (indiferencia) al tiempo que se enfatizaría la atención al resto del grupo guiándoles a situaciones muy atractivas y continuando con el curso normal de las actividades. No se le insistiría o invitaría a que se incorpore al resto del grupo, y cuando el(la) niño(a) deseara hacerlo se le repetirían las normas a las cuales debería apegarse.

MODELAMIENTO.

Para disminuir las discrepancias y evitar los errores de interpretación, participé activamente en el grupo para el control de las situaciones problemáticas, les mostré (como modelo) cual era el comportamiento y actitudes más adecuados que deberíamos asumir ante la presencia de tales conductas. Esto se realizó durante varios días en distintas actividades y momentos. El personal docente manifestó dudar del procedimiento, pero cuando se explicó que no se estaba haciendo ningún daño a los menores y que, los medios anteriormente utilizados por ellas para corregir a sus niños habían resultado inútiles; sus resistencias disminuyeron considerablemente y empezaron a llevar a cabo la intervención por su cuenta. También se brindaron a los niños opciones para mejorar su comportamiento, al reforzar socialmente (con palmaditas, verbalmente, sonrisas, etc.) todas las conductas positivas y deseables.

APLICACION. Intervencion de docentes.

La titular y las asistentes educativas empezaron a aplicar los reforzadores; así, el apoyo inicial a través del cual yo les mostraba la forma de ignorar algunas conductas (para extinguirlas) y reforzar continuamente otras (para incrementarlas), se fue eliminando hasta ser únicamente ellas quienes tuvieran el control. A las maestras de cantos y juegos y de educación física les comuniqué la información del procedimiento en términos generales para evitar que interfirieran con el desarrollo del mismo, así deberían mantenerse al margen o participar siguiendo las pautas establecidas.

EVALUACIÓN DE PRIMERA FASE.

Me presenté al grupo en diferentes momentos, sin avisar, de tres a cuatro veces por semana, y por medio de la entrevista podía percatarme si el personal había estudiado .00.constantemente la literatura relacionada al condicionamiento operante. Siempre que se omitía el procedimiento o se aplicaba de forma inadecuada se comentaba de inmediato para que se percataran de ello y se corrigieran (estas indicaciones se proporcionaban al margen del grupo para no restar autoridad al personal y lograr una retroalimentación positiva). Se sensibilizó al

personal acerca de la importancia de su participación consistente y disciplinada en el manejo y control del grupo, principalmente en un tratamiento de este tipo y su actitud mejoró.

Después de la primera semana se observaron cambios notables y el comportamiento de los niños era más tranquilo y controlado, cesaron los accidentes y golpes (ver informe 2). El personal docente reportó que en tres niños, la conducta de berrinches y agresión se incrementó, al aclararles que dentro de la literatura proporcionada se contemplaba esta situación, continuaron con la intervención. Un mes después llegó a ser eventual la conducta problemática por lo cual ya no era considerada como tal.

La aplicación de la indiferencia dejó de ser necesaria y continuó otorgándose reforzamiento social de forma intermitente. Debido a que la gran mayoría de los niños del grupo, cuyos informes se han presentado, se enfermaron de varicela, la asistencia disminuyó notablemente. La llegada de una practicante que desconocía la intervención, funcionó como un período de prueba (una reversión de la aplicación no controlada) de esa manera tuve la oportunidad de comprobar si el procedimiento aplicado para la extinción de la conducta problemática y el incremento de conductas socialmente más adaptativas, había sido efectivo o si el control de la disciplina del grupo se derivaba de otra situación. En este periodo no tardaron en presentarse los berrinches, manifestaciones de rebeldía y empujones en escaleras lo cual persistió durante dos semanas. Participé como observadora en diferentes momentos del día, no intervine en forma alguna en cuanto a la disciplina, para no interferir con la labor del personal docente.

Para finalizar la primera fase de la intervención, se aplicó nuevamente el procedimiento de extinción para la conducta problemática y el reforzamiento de las conductas socialmente adaptativas. El cambio sucedió con mayor rapidez y notoriedad, que al implementar el procedimiento.

La titular rindió un informe detallado (bajo los mismos lineamientos que el inicial) de la situación individual de los niños y del grupo como se observa a continuación (ver informe 3).

INFORME DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL
MES DE OCTUBRE EN LA SALA DE MATERNAL II

Referente al trabajo dentro de los escenarios se les estuvo enseñando a los niños el material que hay en cada uno y el uso correcto de éstos para que pudieran utilizarlo con mayores posibilidades, y se les mostró el acomodo correcto de cada uno, aunque hay aun varios niños que no les gusta recoger y no obedecen cuando se les pide que lo hagan, en esta mes se enfatizó en llamar las cosas por su nombre, preguntándoles qué es? para qué sirve? que color tiene? qué tamaño, etc.

La escalera al subir y bajar, se agilizó un poco, logrando al menos, guiar darles el miedo y utilizar su lado izquierdo aunque no todos lo logran totalmente.

Conviven y se aceptan mejor entre sí aunque aun se pelean mucho por el mismo juguete o material que tiene el otro pero se esta concientizando a los niños para que lo pidan por favor o nos avisen antes de pegarse, por quitárselo a jalones.

El uso de los cubiertos ya lo hacen con mayor destreza, aunque algunos todavía meten mucho los dedos y no saben utilizar la servilleta, pues la rompen o la hacen bolas.

El uso del cepillo dental en este mes fue la etapa del conocimiento ya que nunca se habían lavado los dientes y les encanta quedarse chupando el cepillo hasta que se les retira, pero al movimiento de tallarse - los dientes ya mejoro un poco.

Los niños que presentaron conductas agresivas, se han tranquilizado un poquitito, más por el interés que se les ha puesto en trabajar con ellos en forma individual.

Se realizó el adorno para el pasillo de maternales, el aula y la oficina del CEMDI.

Se participó en dos juntas técnicas para la alfabetización y programación de planes educativos.

[Firma]
Informe realizado por AIDE BARRAGAN ACOSTA.

Aide
Esto bien te
performe para
ver como que te
amplias mejor
en cuanto al Mad de
Jorge Luis S. A.
30 oct 93

Evaluación de la Aplicación del Condicionamiento Operante en la Sala de Mat.II

Debido del grupo se ha llevado un seguimiento a base de estímulos que promueven el fortalecimiento de la buena conducta en los niños y trata de eliminar las conductas negativas a falta de la obtención del premio prometido y así ha propiciado que disminuyan notoriamente las peleas o agresiones entre ellos y se les pide que otorgue una disculpa cuando comete un falta.

Con cariño, empeño, paciencia y constancia se ha llevado poco a poco a los niños a la adquisición de hábitos de cordialidad y respeto.

Reforzando su buena conducta se ha logrado grandes avances en cuanto a su obediencia, aprovechamiento del tiempo, compañerismo, alejamiento de su egocentrismo.

mayor atención y acercamiento entre niños y adultos.

Solamente dos niños (Mario y Jety) son los únicos que no obedecen, ni les importa mucho el poder obtener un premio por el ganarse un castigo. Mario y hacen berrinche. al igual que si no se les da lo que ganaron sus compañeros.

La mayoría reacciona favorablemente a los premios y se esfuerza por ganárselos cuando se les menciona que lo obtendrán de una forma o de otra.

Aída Berrospi

Aída Berrospi Acosta
Maternal II

IV.C.2 Segunda Fase.

Esta fase corresponde al trabajo realizado en el grupo de M-III. El problema era menor y se limitaba a algunos niños que perturbaban la disciplina en el aula y molestaban continuamente a sus compañeros. Ya que se observaron cambios radicales y positivos en el grupo de M-II en la primera fase, el área pedagógica y la Jefatura del CENDI, aceptaron sin resistencia alguna que se aplicara el mismo tipo de intervención para solucionar el problema en el aula.

IDENTIFICACION DE CONDUCTAS-PROBLEMA.

La entrevista a la titular fue muy importante para determinar cuáles conductas eran las que consideraba mayormente problemáticas para la disciplina del grupo. Manifestó que los berrinches (con llanto, gritos, groserías, o agresión física) las muestras de agresión sin motivo, la rebeldía para acatar cualquier tipo de órdenes e indicaciones (principalmente disciplinarias) así como correr por el salón, eran las conductas que interferían con la rutina general del grupo. Llevé a cabo observaciones en diferentes momentos y días, mientras el personal docente hacía lo mismo; así se llegó al acuerdo entre las cuatro (incluyéndome) de la definición específica de cada conducta para evitar discrepancias o dudas. Las conductas inadecuadas (quedaron definidas) de la siguiente manera:

- **Berrinches:** la manifestación de enojo al no permitirse a algún(a) niño(a) llevar a cabo alguna actividad, así como tener materiales o juguetes fuera del tiempo y lugar señalado, llegando a llorar, gritar, decir groserías, agredir a sus compañeros o docentes, aventar los materiales.
- **Rebeldía:** rehusarse reiteradamente a seguir las indicaciones de orden y disciplina, principalmente en el aula, como salir de la misma sin permiso; brincar, jugar y/o empujar a sus compañeros al subir y bajar las escaleras.
- **Agresión sin motivo:** cuando lastimen intencionalmente a algún(os) compañero(s) sin que medie provocación o motivo aparente. Por ejemplo al pelear por un juguete, es evidente lo que está ocurriendo y porqué se lastimarian.

- **Correr por el salón:** desplazarse rápidamente en el aula, jugando y sin acatar la indicación de permanecer sentados, o alguna otra que se diere en ese momento al grupo.

Esta conducta se especificó ya que se presentaba con mucha intensidad y el movimiento constante de los menores hacía parecer mayor desorden del que en realidad había.

EVALUACION INICIAL.

Una vez definidas las conductas que perturbaban al grupo, se tomó una línea base registrando las conductas identificadas, la titular y asistentes educativas se turnaron para llevar a cabo la anotación por horarios con el fin de evitar la duplicación del conteo y registro de una conducta, esto se llevó a cabo por cinco días (ver registro 1. Evaluación Inicial).

En la tabla 1 se encuentran concentradas el número de conductas-problema registradas, con el promedio diario y se maneja de cada una de ellas.

Como se puede apreciar, tanto en el registro 1 como en la tabla 3, la conducta que se presentaba con mayor frecuencia era la de correr por el salón; sin embargo las quejas se concentraban en los berrinches y la agresión sin motivo, éstas eran sensiblemente menos frecuentes.

NÚMERO DE CONDUCTAS-PROBLEMA EXHIBIDAS POR LOS MENORES DURANTE LA EVALUACIÓN INICIAL.

	D I A S					FRECUENCIA	
	L	M	M	J	V	DIARIA	SEMANAL
BERRINCHES CON LLANTO	3	5	2	1	0	X=2.2	11
BERRINCHES CON GRITOS	1	4	0	1	2	X=1.6	8
BERRINCHES CON GROSERIAS	1	1	0	0	1	X= 16	3
BERRINCHES CON AGRESION FISICA A COMPAÑEROS	0	1	0	0	0	X=2	1
BERRINCHES AVENTANDO MATERIAL	0	0	0	0	0	X=0	0
AGRESION SIN MOTIVO	3	7	0	5	0	X=3	15
REBELDIA (NEGARSE A SIGUIR ORDENES)	2	6	0	7	0	X=3	15
CORRER EN EL SALON	4	7	0	10	3	X=4.8	24

La conducta que se presentaba con mayor frecuencia era la de correr por el salón, y aunque las quejas se concentraban en los berrinches y la agresión sin motivo, éstas eran sensiblemente menos frecuentes.

DETERMINACION DE EVENTOS ASOCIADOS A LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA.

Se detectó que de la misma forma que en grupo de M-II, el personal atendía con demasiado interés a los niños que exhibían conductas problemáticas, y no se les establecían límites. Los pequeños que así se comportaban, lograban tener sobre sí la atención de niños y adultos, lo que ocasionaba que su conducta se intensificara (incluso se reían de lo que les decían las docentes cuando ellas les llamaban la atención para corregirlos).

ELECCION DE ESTRATEGIAS.

Todo lo relativo al mantenimiento e incremento de la conducta problemática y la falta de reforzamiento de las conductas socialmente adaptativas les fue informado a la titular, asistente educativa y la practicante; una vez hecho lo anterior, se llegó al acuerdo de aplicar una intervención de condicionamiento operante.

INSTRUCCIÓN AL PERSONAL DOCENTE.

Utilizando los mismos elementos teórico - metodológicos que se aplicaron en el grupo M-II (primera fase) se elaboraron rotafolios para que la información fuera de fácil acceso y estuviera disponible en todo momento. Se dio una plática a la titular y asistentes con el fin de sensibilizarlas en lo relativo a su participación y la necesidad de la misma para eliminar las conductas problema y asumir el control de la disciplina en el grupo.

Para apoyar el programa se modificó la distribución del mobiliario, de esta manera se evitaba que los menores corrieran por el aula.

INSTRUCCIÓN A LOS MENORES.

Se comentó con el personal docente, la importancia de que los niños conozcan que es lo que se espera de ellos en los diferentes momentos y circunstancias del día en las diversas áreas del CENDI, ya que en numerosas ocasiones las docentes asumen que éstos deben comportarse de cierta forma (por seguridad, o para poder llevar a cabo su rutina de actividades) sin especificarlo a los menores y les llaman la atención injustamente o les catalogan como rebeldes, desobedientes o con problema de conducta.

DETERMINACIÓN DE REFORZADORES.

Ya que se observó un problema muy similar al del grupo de M-II en cuanto al uso y abuso de la restricción y exceso de atención a los niños que se portaban mal así como indiferencia y falta de reconocimiento a los que no incurrieran en ello, decidí aplicar la indiferencia para extinguir las conducta problema y el reforzamiento social (palmaditas afectuosas, palabras amables y cariñosas, aplausos y expresiones positivas de aceptación tales como las sonrisas) para el mantenimiento e incremento de conductas socialmente aceptadas como el bajar correctamente las escaleras, prestar o compartir juguetes, esperar turno, etc. (se aplicó especialmente a conductas incompatibles). Así se eliminarían o fortalecerían las conductas deseadas.

MODELAMIENTO.

Al igual que en el grupo de M-II, para motivar al personal y apoyar su participación actué como modelo, aplicando yo misma los reforzadores en mis continuas visitas al aula; de esta forma se llegó a la unificación en cuanto a la forma de aplicación. Se hizo énfasis en la necesidad de que el personal controlara lo más posible sus emociones al aplicar la indiferencia, ya que se tendía a actuar con enojo, nerviosismo y desesperación.

APLICACIÓN. Aplicación, Intervención de docentes.

Una vez obtenida la línea base y ubicando quienes eran los niños que ocasionaban mayor problema, se procedió a la aplicación por parte de los docentes, (después del modelamiento). Se avisó a las maestras de educación física y cantos y juegos de la intervención para evitar interferencias que influyeran negativamente en los menores. El personal comenzó a ignorar las conductas negativas y a reforzar las más adecuadas, además de reforzar conductas incompatibles para evitar carreras en el aula (se reforzaba que trabajaran en su silla, sentados en un tapete o parados junto a su mesa). Durante el periodo de aplicación, el personal docente (titular y asistentes) registraron, durante una semana, la frecuencia con que los menores exhibían las conductas problemáticas, turnándose para no duplicar el registro (ver registro 2.

Evaluación intermedia). Se observa en la tabla 4 una **disminución considerable de conducta de berrinches** en sus diferentes manifestaciones y en la conducta de correr en el salón.

2A FASE
HOJA DE REGISTRO 2
EVALUACION INTERMEDIA

CONDUCTA OBJETIVO	BERRINCHES CON LLANTO				BERRINCHES CON GRITOS				BERRINCHES CON GROSERIAS				BERRINCHES CON AGRESION				BERRINCHES AVE- TANDO MATERIAL				AGRESION SIN MOTIVO				REBELDIA				CORRER EN EL SALON							
	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V				
ALUMNO	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V								
1																																				
2																																				
3																																				
4																																				
5																																				
6																																				
7																																				
8																																				
9																																				
10																																				
11																																				
12																																				
13																																				
14																																				
15																																				
16																																				
17																																				
18																																				
1																																				
2																																				
3																																				
4																																				
5																																				
6																																				
7																																				
8																																				
DIARIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
SEMANAL	0				1				4				0				0				4				8				1				0			

Registro 2. Datos recabados en una semana por la titular del grupo y asistentes educadoras, durante la intervención.

NÚMERO DE CONDUCTAS-PROBLEMA EXHIBIDAS POR LOS MENORES DURANTE LA APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

	D I A S					FRECUENCIA	
	L	M	M	J	V	DIARIA	SEMANAL
BERRINCHES CON LLANTO	0	0	0	0	0	X=0	0
BERRINCHES CON GRITOS	0	0	0	0	1	X=2	1
BERRINCHES CON GROSERIAS	0	0	1	3	0	X=0.8	4
BERRINCHES CON AGRESION FISICA A COMPAÑEROS	0	0	0	0	0	X=0	0
BERRINCHES AVENTANDO MATERIAL	0	0	0	0	0	X=0	0
AGRESION SIN MOTIVO	0	0	2	0	2	X=0.8	4
REBELDIA (NEGARSE A SEGUIR ORDENES)	0	0	3	4	1	X=1.6	8
CORRER EN EL SALON	0	0	0	1	0	X=2	1

Tabla 4

EVALUACIÓN DE SEGUNDA FASE.

Al cabo de dos semanas se observaron cambios positivos en el comportamiento de los menores. Cuando se llevó a cabo la supervisión, pude observar que no había consistencia en la aplicación y se tendía a actuar de forma que se propiciaba nuevamente la aparición de las conductas indeseables.

Fue necesario visitar con mayor frecuencia el aula para verificar y controlar, en cierta medida, la ejecución del programa. Se asistió de cuatro a cinco veces a la semana en diferentes momentos del día, sin avisar al personal, después de dos semanas me presenté de cinco a seis veces permaneciendo hasta cuarenta minutos dentro del aula como "visita" para no intimidar al personal.

Los brotes de agresión y rebeldía disminuyeron considerablemente.

Para finalizar la segunda fase, se llevó a cabo un nuevo registro para obtener la frecuencia con que se presentaban las conductas problema, se aplicó una evaluación con el mismo formato con que se midió la línea base y la evaluación intermedia, nuevamente se organizó el personal por horarios para llevar el registro de las conductas problemáticas y no duplicar la información.

El control del grupo se obtuvo casi un mes después de iniciada la intervención, los berrinches prácticamente desaparecieron lo mismo que la agresión (ver registro 3. Evaluación Final). El personal se manifestó más convencido de la efectividad de este tipo de tratamientos.

En la tabla 5 se puede observar que las conductas que generaban mayores problemas en el aula disminuyeron significativamente. Se detectó que los niños presentaban con mayor frecuencia las conductas-problema los lunes; hacia la mitad de la semana y al finalizar la misma el decremento es notable.

La figura 8 ilustra la medición de la segunda fase en sus tres momentos, línea base o evaluación inicial, evaluación intermedia y evaluación final.

2A FASE
HOJA DE REGISTRO 3
EVALUACION FINAL

CONDUCTA OBJETIVO	BERRINCHES CON LLANTO			BERRINCHES CON GRITOS			BERRINCHES CON GROSERIAS			BERRINCHES CON AGRESION			BERRINCHES AVEN- TANDO MATERIAL			AGRESION SIN MOTIVO			REBELDIA			CORRER EN EL SALON																	
	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V	L	M	J	V											
ALUMNO																																							
1																																							
2																																							
3																																							
4																																							
5																																							
6																																							
7																																							
8																																							
9																																							
10																																							
11																																							
12																																							
13																																							
14																																							
15																																							
16																																							
17																																							
18																																							
1																																							
2																																							
3																																							
4																																							
5																																							
6																																							
7																																							
8																																							
DIARIO	2	0	1	0	0	3	1	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0
SEMANAL	3			8			1			0			0			1			0			5																	

Registro 3 Datos recabados en una semana por la titular del grupo y asistentes educativas al finalizar la 2a. fase de la intervención.

FRECUENCIA DE CONDUCTAS-PROBLEMA EXHIBIDAS AL FINALIZAR LA INTERVENCIÓN

	D I A S					FRECUENCIA	
	L	M	M	J	V	DIARIA	SEMANAL
BERRINCHES CON LLANTO	2	0	1	0	0	X=6	3
BERRINCHES CON GRITOS	3	1	0	2	2	X=16	8
BERRINCHES CON GROSERIAS	1	0	0	0	0	X=0.2	1
BERRINCHES CON AGRESION FISICA A COMPAÑEROS	0	0	0	0	0	X=0	0
BERRINCHES AVENTANDO MATERIAL	0	0	0	0	0	X=0	0
AGRESION SIN MOTIVO	0	1	0	0	0	X=0.2	1
REBELDIA (NEGARSE A SEGUIR ORDENES)	0	0	0	0	0	X=0	0
CORRER EN EL SALON	4	0	0	1	0	X=1	5

Tabla 5

GRÁFICA DONDE SE PUEDEN OBSERVAR LOS DATOS DE LOS 3 REGISTROS

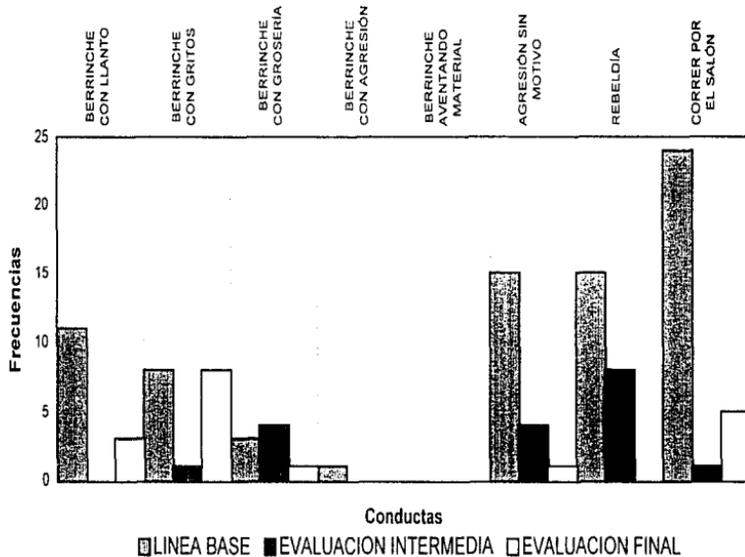


figura 8

IV. D Evaluación de la intervención

Los resultados obtenidos generaron cambios en 4 aspectos fundamentales.

a) En el comportamiento individual de los niños, ya que aquellos que presentaban algún tipo de conducta problemática paulatinamente la eliminaron de su repertorio. Aunque hubo un período en que se intensificó marcadamente la conducta de berrinches y rebeldía en algunos niños, el personal continuó con la aplicación de la indiferencia logrando que casi se extinguieran los brotes intensos de dichas conductas y el comportamiento socialmente aceptable se incrementó en estos niños y se mantuvo estable.

b) El comportamiento grupal mejoró notablemente en el aspecto social, se observó una mayor exhibición de incipientes hábitos de cortesía. Los accidentes, derivados de un comportamiento agresivo y desordenado, se eliminaron. Se llegó a percibir un mayor control en el grupo y la conducta más sobresaliente era el juego, con materiales diversos, los menores buscaron acciones más aceptables para solucionar sus problemas, recurriendo directamente al personal docente, que fungía como mediador (al intervenir) en algunos problemas como competencias, rivalidades y peleas.

Se logró que los niños se mantuvieran organizados en fila al desplazarse por las instalaciones del CENDI, que bajaran las escaleras sin empujarse y/o correr, sosteniéndose adecuadamente del barandal y disminuyó su conducta de brincar en los escalones. No se reportaron más accidentes en las escaleras.

c) Se respondió a la demanda del personal docente de recibir instrucción sobre un procedimiento para controlar la conducta problemática en el aula. Todas las maestras cooperaron para el registro y aplicación del procedimiento, así como en la elaboración de informes y reportes. Se les concedió gran responsabilidad en el manejo de los registros y en su confiabilidad. Las docentes, principalmente las titulares eran un poco reacias al iniciarse la aplicación de los procedimientos y al registro, no así las asistentes educativas, quienes incluso

en las 2a. fase (M-III) comenzaron a utilizar recompensas como paletas, estrellas, entre otros, de manera intermitente y utilizaron señales como dibujos grandes para indicar a los niños las conductas indeseables. Los asistentes manifestaron sentir más apoyo de mi parte, principalmente cuando se demostró la aplicación del reforzamiento y la extinción.

El observarme como modelo, despejó dudas y aparentemente generó mayor seguridad en las docentes, ya que al aplicar los procedimientos no dudaban, las reacciones emocionales de enojo y desesperación disminuyeron ya que las conductas problemáticas eran atendidas en cuanto iniciaban y de esta manera se impedía que generaran mayor molestia o lesiones a los niños y a las docentes.

Cuando el personal se percató de su papel en el surgimiento e incremento de las conductas perturbadoras y problemáticas, su reacción inicial fue de sorpresa e incredulidad, pero al hacerles notar su comportamiento ante el grupo y que sobre-atendían especialmente a los niños que hacían berrinches, su actitud cambió. Se percataron del papel que ejercen como educadoras y formadoras tanto de conductas positivas como negativas y que llevar a cabo una intervención por sí mismas, con la orientación e información adecuadas es factible.

d) En el CENDI, los resultados obtenidos en ambas fases se comunicaron tanto al área pedagógica como a la jefatura del mismo. Antes de la intervención los objetivos pedagógicos no se podían alcanzar debido al comportamiento del grupo que interfería con las actividades educativas. Una vez alcanzado el objetivo general de la intervención, se puso mayor énfasis en otros aspectos como el desarrollo y aprendizaje de nuevos hábitos, habilidades y conocimientos, las evaluaciones pedagógicas llevadas a cabo por la ecónoma, el médico, la trabajadora social y el jefe del área pedagógica reportaron un mejor aprendizaje en los pequeños y exhibieron un comportamiento más adaptativo.

Considerando la eficiencia del programa de condicionamiento operante aplicado en el CENDI y el reconocimiento ofrecido por la jefe de departamento educativo (oficio I) se promoverá su aplicación a los diferentes grupos para el fortalecimiento de otras conductas deseables (incluyendo aprendizajes).

5 de Julio de 1986.

C. PATRICIA GRANADOS HERNANDEZ
PSICOLOGA DE LA ESTANCIA INFANTIL

PRESENTE.

De las supervisiones realizadas a los grupos M-II y M-III en lo que respecta al tratamiento de "Modificación de Conducta" que fue diseñado y aplicado en ambos grupos durante el presente ciclo escolar, el Área pedagógica informa lo siguiente:

- Hubo inconstancia en la aplicación por parte de los docentes en ambos grupos.
- Se requiere mayor capacitación al personal docente (titulares y asistentes educativos) para que asuman con mayor seriedad su papel en los programas y tratamientos de este tipo.
- Los niños reaccionaron positivamente a este programa ya que se observó un cambio notable cuando el personal era indiferente a los berrinches.

Fue interesante, para todos, percatarnos de que muchas veces - es la educadora y demás adultos que rodean al menor, quienes ocasionan que se comporte de determinada forma, incluyendo comportamientos negativos o problemáticos en las salas. Situación que, como usted sabe, se han presentado de manera frecuente y generalizada en algunos grupos del CENDI.

Se espera que con esto se abra la opción para mejorar el control de la conducta en los grupos y en consecuencia se pueda llevar a cabo en forma normal, el Programa de Educación Inicial.

Las asistencias educativas me han manifestado su interés por éstas o cualquier otra estrategia que puedan ser aplicadas por ellas a fin de tener un mayor y mejor control de grupo, sobre todo cuando la educadora titular se ausenta de la sala.

Considero que la forma de aplicación de éstas intervenciones, que persiguen el mejoramiento de todo un grupo de niños, deben darse a conocer capacitando al personal del CENDI y no únicamente a los que se encuentran involucrados en el problema. Situación que, sugiero, deberá tomarse en cuenta para la programación de actividades y temas a tratar en el próximo ciclo escolar tanto con el Equipo Técnico como con el Personal Docente.

Es un buen inicio, sobre todo, porque los problemas de los niños siempre se han tratado en forma individual y esperando la colaboración de los padres de familia y personal docente que como hemos detectado cooperan en forma muy escasa y poco satisfactoria.

Le exhorto a que continúe con la investigación y aplicación de alternativas que ayuden a mejorar la atención de nuestros niños - en el CENDI.


LIC. ANGÉLICA SÁNCHEZ LIRA
JEFE DEL DEPARTAMENTO EDUCATIVO CENDI

Plaza de la Reforma No. 1
06037 México, D.F.
Tel: 703-2364 703-2747 Dr. Cobiología LOTOMEX

IV. E Análisis

El psicólogo que labora en Centros de Desarrollo Infantil observa con frecuencia que hay educadoras que se quejan de que sus alumnos "se portan mal", "son incontrolables", "no obedecen", etc. porque no se percatan de que ciertas "conductas problema" son inherentes al comportamiento infantil, y las catalogan como problemáticas, debido principalmente, a que escapan a su control y afectan la labor docente. Conductas como jugar, saltar, correr, gritar, empujar, reír a carcajadas, competir, entre otras, dejan de ser "normales" o adecuadas cuando se llevan a cabo en lugares y momentos que perjudican a sí mismos y al resto del grupo, por ejemplo, cuando se realizan en escaleras, aulas, comedor, etc.

Cuando estas situaciones se acentúan y generalizan en forma alarmante, tal como ocurrió en el CENDI de la Lotería Nacional para la Asistencia Pública; es el momento de que el psicólogo intervenga para solucionar el problema en forma breve y exitosa. Para ello aplica evaluaciones y brinda terapias a los niños que lo requieran, así como cualquier otro tratamiento específico necesario (incluyendo la canalización a otras especialidades). Aunado a lo anterior, el psicólogo apoya y orienta al equipo docente por medio de pláticas y asesoría constante y específica, a la vez que establece comunicación con los padres de familia, proporcionando la información necesaria para el manejo adecuado de la conducta de los niños en el plantel y el hogar, respectivamente.

Al observar que los avances y resultados de terapias, pláticas o trabajo con los padres de familia no son suficientemente efectivos para disminuir y erradicar las problemáticas, el psicólogo tiene la opción de intervenir, capacitando al personal docente en el uso de técnicas que no requieran formación profesional o un curso específico que implique mayor inversión de recursos.

Esto es lo que se llevó a cabo en el CENDI de la Lotería Nacional, tomando como elementos de evaluación todo el material disponible: informes, reportes anecdóticos y comentarios presentados por las educadoras de los grupos que requerían mayor atención.

principalmente en la denominada fase I. En la fase II se inició al personal en el conocimiento y manejo de registros; aún cuando no hubo oportunidad de establecer la confiabilidad necesaria debido al tiempo y a la falta de colaboración inicial, por parte de las participantes. Tanto en la evaluación, como en la aplicación de las técnicas del condicionamiento operante, a pesar de no ser observadores entrenados se logró involucrar al personal docente. Su participación resultó ser de gran valor, ya que se carecía de tiempo para aplicar un registro formal de manera sistemática, tal y como lo describen Rossi y Freeman (1983). Cabe aclarar que la obtención de datos que respalden la obtención de un cambio a través de cualquier programa es importante: de tal forma que se pueda sentar un precedente objetivo para el mejoramiento y desarrollo de trabajos posteriores dentro o fuera de la organización, sin embargo, el hecho de no contar con ellos no significa que no se puedan evaluar los resultados obtenidos.

Los autores arriba citados ponen de manifiesto algunas alternativas para comprobar la efectividad de la aplicación de un programa, es decir qué elementos pueden considerarse para atribuir el cambio en una comunidad (de cualquier tipo) como consecuencia de la implementación de un programa de intervención, sobre todo cuando se carece de elementos cuantitativos precisos previos a la intervención y posterior a ella que funjan como evidencias objetivas.

Enfatizan también el hecho de que difícilmente un programa de intervención puede estar bajo condiciones de estricto control, sobre todo si no es experimental y va dirigido a generar un cambio de tipo social. Además, algo que hay que resaltar porque no fue tomado en cuenta al planear la intervención, es que los programas son susceptibles a las influencias que provienen del diseño mismo del programa (pueden surgir limitaciones de tiempo, recursos, etc.); quienes aplican un programa (investigadores, conductores, evaluadores o responsables directos) también pueden generar alteraciones o variables no contempladas que afectan no solo la aplicación sino la cuantificación de los efectos de intervención. También los participantes influyen de tal forma que es prácticamente imposible no tomar en cuenta ésta situación (pueden desertar del proyecto, no ejecutar las instrucciones, o llegar a sabotear el programa mismo, etc.). Al implementar un programa, es recomendable obtener de manera objetiva, la medición y descripción de las variables con el fin de medir con mayor exactitud la amplitud del éxito (si es

que lo hay) y corregir los posibles errores o deficiencias, sobre todo cuando se trata de una comunidad cuya problemática no admite experimentación.

Una forma de evaluar la efectividad de un proyecto, cuando se carece de una evidencia de apoyo, es observar si los cambios son lo suficientemente impactantes o sobresalientes que puedan ser razonablemente atribuidos a la intervención. Aunque para ello deben considerarse los factores que también pueden ser responsables del cambio observado o del objetivo alcanzado. Es el caso de las enfermedades y el estado de salud en general de los participantes, las variables medioambientales (cambios políticos y sociales), las tendencias madurativas y de crecimiento de los participantes, además de que obviamente los sujetos incluidos en el proyecto presentan diferencias individuales. Sobre todo, es importante tomar en cuenta los eventos externos y extraños que interviene favoreciendo el programa.

Para llevar a cabo una interpretación de esta naturaleza, es importante conceptualizar los resultados para que puedan representar adecuadamente los objetivos del programa evaluado y al mismo tiempo incrementar su validez.

Tanto los participantes como los observadores, conductores del proyecto, etc. pueden contribuir con sus apreciaciones de los objetivos alcanzados con el fin de evaluar los efectos generales de una intervención.

El trabajo en un CENDI es abrumador, sobre todo cuando la población infantil rebasa los límites de espacio y las condiciones de trabajo son particularmente difíciles como en la situación presentada, en la cual la distribución física del plantel no es adecuada, existe un mal diseño de los espacios ya que no favorecen la conducta y desarrollo de los niños. La falta de espacios adecuados y áreas verdes representa un riesgo para niños y personal (SEP, 1981b).

Es sabido que la atención que la educadora brinda a sus alumnos funciona como reforzador positivo de diferentes conductas (Schutte y Hopkins, 1978) y a pesar de ello se sigue observando, en el ambiente escolar, el incremento de conductas poco adecuadas o indeseables, como consecuencia de la excesiva y constante atención de la docente hacia él, o los menores

que exhiben tales conductas, por lo que, resultaría conveniente instruir al personal docente en el manejo de actitudes que coadyuven a mejorar su labor en el aula así como también involucrar a las maestras de clases especiales como de cantos y juegos, y educación física; ahí la importancia de la labor del psicólogo, al reiterar a las docentes que su labor consiste en actuar como guías permitiendo la libre incursión del niño dentro de límites que protejan y favorezcan su integridad física y emocional, no coartando su espontaneidad y sana curiosidad infantil, sino orientándola. En consecuencia se evitará el uso y abuso de castigos que provoquen maltrato a los niños.

El psicólogo, en su desempeño cotidiano debe enfrentarse con limitaciones e interferencias constantes en su búsqueda de soluciones, sobre todo cuando su disciplina no es conocida ni entendida adecuadamente; para disminuir o eliminar esto conviene que el psicólogo aplique la curiosidad e inquietud constante por mejorar y superar el propio trabajo, sin perder de vista los lineamientos que marcan la ética profesional, y proyectar su labor a la comunidad dando a conocer en forma clara y accesible la información pertinente, propiciando la participación de todos los involucrados directa e indirectamente en cualquier problemática.

Al llevar a cabo cualquier tipo de tratamiento, es indispensable considerar no únicamente sus alcances, sino también sus posibles limitaciones.

En el caso de condicionamiento operante la conducta o conductas fortalecidas difícilmente se generalizarán a otras situaciones y contextos, sobre todo si los padres de familia no adoptan y apoyan los esfuerzos que se llevan a cabo en el plantel escolar. Hay que contemplar la posible dependencia de las contingencias. Tal vez a los menores se les dificulte asumir formas de conducta adecuadas en su vida diaria, sin recibir reforzamiento.

Por otra parte, es importante tomar en cuenta que es posible obtener excelentes resultados, si los niños están motivados o interesados en comportarse en forma adecuada, sin que por ello reciban un premio. Si los niños se "portan bien" por el deseo de obtener algo a cambio, su atención se desviaría de la conducta-objetivo.

Una vez que se evalúan las ventajas y desventajas se podrán tomar decisiones en cuanto a las acciones psicológicas que se programen.

Resulta valioso no olvidar y si rescatar postulados o principios que se han marginado debido al desconocimiento tanto de sus fundamentos teóricos como de su adecuada aplicación, y que por ello se censuran indebidamente como ocurre con las técnicas de Modificación de Conducta.

Referencias

- Ackerman, P. y Kappelman, M. (1981). Señales. España: Pomaire, S.A.
- Alvord, J. (1974). Economía de Fichas en el Hogar. México: Editorial Ciencia de la Conducta.
- Aragón, B.L.F. (1989). Autocontrol de la Conducta de ver Televisión en Niños a la Hora de la Tarea. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 14 (3), 271-284.
- Ashem, B. y Poser, E. (1977). Modificación de la Conducta en la Infancia (Vol. 1). España: Fontanella.
- Ayllon, T. y Azrin, N. (1988). Economía de Fichas. México: Trillas.
- Bandura, A. y Walters, R. (1978). Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. España: Alianza Editorial.
- Bijou, S.W. y Baer, D. (1975). Psicología del Desarrollo Infantil (Vol. 1 y 2) México: Trillas.
- Bijou, S.W. y Rayek E. (1974). Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México: Trillas.
- Borger, R. y Seaborn, A. (1971). Psicología del Aprendizaje. España: Fontanella, S.A.
- Brugman, G. A., Castaño, A.D.A., Cicero, F.M.A., Colotla, E.V.A., Espinosa, A.A. y Gallegos, B.X. (1990) Código Ético del Psicólogo. México: Trillas.
- Buckley, N.K. y Walker, H.M. (1970). Modificación de la Conducta en el Salón de Clase. México: Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales.
- Cantú, E. y Ribes, E. (1986). Efectos de la instigación en el "uso generativo" del número del artículo en niños preescolares. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 12 (1), 33-41.
- Clarizio, N. y Mc. Coy, G. (1981). Trastornos de la Conducta en el Niño. México: El Manual Moderno.
- Dot, O. (1988). Agresividad y Violencia en el Niño y el Adolescente. México: Grijalbo.
- Erikson, E. (1974). Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Fadiman, J. y Frager, R. (1979). Teorías de la Personalidad. México: Harla.

- Fernández, G. y Haddad, F. (1987). El moldeamiento por las contingencias y el gobierno de las reglas en una tarea aleatoria. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 13 (3), 305-316.
- Fernández, S. N. (1982). Programa de Modificación de Conducta para Niños con Problemas de Comportamiento. México: SEP.
- Ferster, C. B. y Perrot, M. (1975) Principios de la Conducta. México: Trillas
- Fitzgerald, N., Strommen, E. y McKinney, J. (1981). Psicología del Desarrollo. México: El Manual Moderno.
- Freud, A. (1988). Los Textos Fundamentales del Psicoanálisis. España: Alianza Editorial.
- García, V., Esparza, E. y Ochoa, G. (1988). Análisis experimental de la generalización de respuestas de multiplicar en operaciones y problemas aritméticos. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 14 (1), 41-59.
- Gesell, A. (1984) El Niño de 1 a 4 años. México: Paidós.
- Gesell, A. y Amatruda, C. (1972). Embriología de la Conducta. Buenos Aires: Paidós.
- Gesell, A. y Amatruda, C. (1994). Diagnóstico del Desarrollo Normal y Anormal del Niño (ed.rev.). México: Paidós.
- Ginsburg, H. y Opper, S. (1977). Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- González, A.R. y García, V. (1984). La conducta de contar en niños preescolares: Un análisis comparativo. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 10 (2), 113-123.
- Guido, A. y G. de Lebl, B. (1987). Conductas Problemáticas en el Niño Normal. México: Trillas.
- Harris, F.R., Wolf, M.M. y Baer, D.M. (1975). Los efectos del reforzamiento social de los adultos sobre la conducta del niño. Bijou, S. y Baer, D. Psicología del Desarrollo Infantil. Vol. 2 (pp.147-159)
- Homme, L.E., De Baca, P.C., Devine, J.V., Steinhorst, R. y Rickert, E.J. (1978). El empleo el principio de Premack en el control de la conducta de niños de sección maternal. Bijou, S. y Rayek, E. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México: Trillas.
- Honig, W.K. y Staddon, J.F. (1983). Manual de Conducta Operante. México: Trillas.
- Kazdin, A. (1978). Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones Prácticas. México: El Manual Moderno.

- Klein, S. (1994). Aprendizaje. España: Mc Graw-Hill.
- Lotería Nacional para la Asistencia Pública (1992). Manual de Información y Actualización. México.
- Lotería Nacional para la Asistencia Pública. Departamento Educativo CENDE. (1995). Reglamento Interno del CENDE. México.
- López-Arce, C.A. (1990). Detección de Signos de Alarma. México: UNAM.
- Lipsitt, L. y Reese, H.W. (1974). Psicología Experimental Infantil. México: Trillas.
- Lipsitt, L. y Reese, H.W. (1981). Desarrollo Infantil. México: Trillas.
- Magnusson, D. (1969). Teoría de los Tests. México: Trillas.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (1971). Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México: Trillas.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (1984). El Niño. México: Trillas.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1981). Desarrollo Humano. México: Mc Graw-Hill.
- Patterson, G. (1976). Aprenda a Convivir en Familia. México: Editorial Ciencia de la Conducta, S.A.
- Patterson, G. y Gullion, M. (1971). Aprendiendo a Convivir con los Niños. (ed.rev.) México: Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales.
- Peláez-Nogueras, M. y Gewirtz, J.L. (1992). The behavior analysis of moral behavior. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 18, 57-81.
- Pepin, L. (1987). Psicología, Vida y Problemas del Niño. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1972). Problemas de Psicología Genética. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1981). Seis Estudios de Psicología. España: Six Barral, S.A.
- Pomerleau, A. y Maleuit, G. (1992). El Niño y su Ambiente. México: Trillas.
- Reynolds, G.S. (1973). Compendio de Condicionamiento Operante. México: Editorial Ciencia de la Conducta.
- Ribes, I.E. (1972). Técnicas de Modificación de Conducta. México: Trillas.
- Ribes, I.E. y Galindo, C.E. (1974). El Estudio Experimental de la Conducta. México: SEP SETENTAS.
- Rondal, S.A., y Hurtig M. (1986). Introducción a la Psicología del Niño. España: Heider.
- Rossi, P.N. y Freeman, N.F. (1985). Evaluation. London: SAGE Publications.

- Salles, V. y Mc Phail, E. (1991). Textos y Pretextos. Once Estudios Sobre la Mujer. México: El Colegio de México.
- Santoyo, V.C., Cortés, N.M., Torres, N.C. y Espinosa, A.M.C. (1985). Conducta cooperativa y elección. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, II (1)(2), 31-53.
- Santoyo, V.C. y Espinosa, A.M.C. (1988). El análisis conductual de las preferencias sociales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 14 (1), 23-39.
- Santoyo, V.C. y Morán C. (1986). Apuntes de la Materia: Análisis Experimental de la Conducta. México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (1981 a). Programa de Educación Preescolar Apoxos Metodológicos. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1981 b). ¿Qué es un CENDI?. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1981 c) Manual Operativo para el Área de Psicología de los Centros de Desarrollo Infantil. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992 a). El Niño Preescolar. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992 b). Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada. México: SEP.
- Schutte, R. C. y Hopkins, B. L. (1978). Efectos de la atención del maestro sobre el seguimiento de instrucciones en un grupo de jardín de niños. Bijou, S. W. y Rayek, E. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. (pp 47-57). México: Trillas.
- Sidman, M. (1973). Tácticas de Investigación Científica. España: Fontanella.
- Speller, P. (1978). Análisis de la Conducta. México: Trillas.
- Stevens, J. y King, E. (1987). Administración de Programas de Educación Temprana. México: Trillas.
- Stumphauzer, J. (1983). Terapia Conductual. México: Trillas.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G.R. (1983). Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con Niños y Jóvenes. México: Trillas.
- Ulrich, R., Staehnik, T. y Mabry, J. (1972). Control de la Conducta Humana. Vol. I. México: Trillas.
- Ulrich, R., Staehnik, T. y Mabry, J. (1973). Control de la Conducta Humana. Vol. II. México: Trillas.

- Universidad Nacional Autónoma de México (1978). Manual de Prácticas de Desarrollo Psicológico. México: UNAM.
- Weil, P. (1965). Relaciones Humanas entre los Niños, sus Padres y sus Maestros. México: Kapeluz.
- White, B. (1985). Los Tres Primeros Años de Vida. México: Javier Vergara Editor.
- Williams, C.D. (1975). La Eliminación del Berrinche Mediante procedimientos de Extinción. Bijou, S. y Baer, D. Psicología del Desarrollo Infantil. Vol. 2 (pp. 144-146) México: Trillas.