

720541



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
PLANTEL IZTACALA

ENTRENAMIENTO A PADRES DE PRINCIPIOS
BASICOS DE MODIFICACION DE CONDUCTA
PARA LA REHABILITACION DE SUS PROPIOS
HIJOS EN UNA COMUNIDAD DE ESCASOS
RECURSOS.

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

QUE PRESENTA:
JUSTINO VIDAL VARGAS SOLIS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AGOSTO DE 1981



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.

A la Memoria de JUSTINO VARGAS ABARCA

A MA. LUISA SOLIS VIUDA DE
VARGAS, con mucho cariño.

AGRADEZCO LA PARTICIPACION DE TRINIDAD MARTINEZ VAZQUEZ Y PATRICIA RAMOS MENDEZ EN EL TRABAJO EXPERIMENTAL. ASI MISMO AGRADEZCO LA AYUDA PRESTADA DE MARIA LUISA VARGAS SOLÍS Y ELBA VARGAS SOLIS, EN EL TRABAJO DE MECANOGRAFIA DE LOS PRIMEROS BARRADORES.

QUIERO DEDICAR EL PRESENTE TRABAJO A: EDUARDO, JAVIER, - ALFREDO JAIME, MARCO, PEDRO, RAMON, ARTURO, LAURA, MILAGROS, MA. DE JESUS Y BRISEIDA, A TODOS ELLOS POR EL APOYO, AMISTAD Y BUEN HUMOR, QUE ME HACEN OLVIDAR LOS MALOS RATOS.

FINALMENTE QUIERO DEDICAR, TAMBIEN ESTE TRABAJO A MIS SOBRINOS: RAFAEL, CLAUDIA, TANIA Y GABY.

I N D I C E

CAPITULO I: ASPECTOS HISTORICOS Y FILOSOFICOS DE LA PSICOLOGIA CONDUCTUAL.

1.1 Surgimiento de la Psicología conductual	9
1.2 La psicología conductual como ciencia: sus bases...	16
1.3 El carácter científico de la psicología conductual y la filosofía que lo subyace.....	18
1.4 La psicología conductual como ciencia "puente. Aspectos ideológicos acerca de su producción.....	23
1.5 Conclusiones.....	26

CAPITULO II: DERIVACION DE UNA TECNOLOGIA CONDUCTUAL APLICADA AL COMPLEJO HUMANO.

2.1 Consideraciones esenciales entre ciencia básica, ciencia aplicada y tecnología.....	29
2.2 El problema de la extrapolación de los principios básicos a un complejo cultural.....	32
2.3 La modificación de conducta como un producto de la extrapolación de principios básicos al complejo cultural.....	34
2.4 Críticas al análisis experimental de la conducta...	36
2.5 Alternativas propuestas por psicólogos conductuales.....	39
2.6 La difusión de los trabajos del análisis experimental de la conducta como una forma de transferencia no solo a miembros de una comunidad científica, sino como un paso para la desprofesionalización.....	42
2.7 Conclusiones.....	44

CAPITULO III: LA DESPROFESIONALIZACION Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES.

3.1 Definición de para y no profesional.....	47
3.2 Situación social donde se inserta el paraprofesional y no profesional en nuestro contexto.....	50
3.3 El entrenamiento a para y no profesional como una medida de prevención.....	53

3.4 Cambio del rol del psicólogo.....	55
3.5 Implicaciones del entrenamiento a para y- no profesionales.....	57
3.6 Conclusiones.....	60

CAPITULO IV. EL ENTRENAMIENTO COMO UN ASPECTO DE LA DESPROFESIONALIZACION: REVISION DE ESTUDIOS DONDE SE HA ENTRENADO A PADRES EN PRINCIPIOS DE MODIFICACION DE CONDUCTA PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS CONCRETOS.

4.1 Elementos que fundamentan el entrenamiento a pa-- dres.....	63
4.2 Primeros trabajos donde aparece el entrenamiento-- a padres de una manera sistemática.....	65
4.3 Metodología utilizada frecuentemente en el entrena miento a padres.....	71
4.4 El modelo triádico como una alternativa concreta - de entrenamiento a padres (mediadores).....	75
4.5 Trabajos contemporáneos de entrenamiento a padres; sus implicaciones.....	79

CAPITULO V: PROPOSICION DE UN TRABAJO DE ENTRENAMIENTO A PADRES EN NUESTRO CONTEXTO.

5.1 Introducción.....	85
5.2 Método.....	88
5.3 Escenario.....	88
5.4 Sujetos.....	88
5.5 Material.....	88
5.6 Conductas objetivo.....	89
5.7 Diseño.....	91
5.8 Procedimiento.....	93
5.9 Evaluación.....	93
5.10 Resultados.....	95
5.11 Discusión I.....	126
5.12 Discusión II.....	129
5.13 Conclusiones finales.....	130
EPILOGO.....	135

APENDICES.....	
BIBLIOGRAFIA.....	139

INTRODUCCION

El hombre desde el momento en que nace, desarrolla sus funciones vegetativas: nutrición, crecimiento, reproducción. Es un ser corpóreo, en cuyas estructuras entran elementos del dominio inorgánico. Pertenece a una sociedad, - en la cuál tiene que mostrar una manera de comportarse, es decir, tiene conducta. Existen sin embargo dentro de la sociedad hombres que están fuera de las normas en que viven, es decir, su conducta no es normal.

Pero el hombre, a diferencia de otras especies que se desarrollan en la tierra, tiene una característica muy peculiar y ésta es la forma de conocer las cosas, razonar y aplicar los resultados del razonamiento para actuar sobre ellas y modificarlas.

Este estudio pretende, valiéndose de esa característica especial en el hombre, exponer que con el esfuerzo del mismo ser humano, se pueden modificar conductas "anormales" de los hombres, para que éstos puedan convivir dentro de la sociedad en que viven.

La preocupación de muchos estudiosos en la materia por remediar esta situación, ha dado como resultado que el avance de la modificación del conducta se haya hecho patente en diversos escenarios del desarrollo del hombre, donde su aplicación ha dado resultados favorables.

Estos escenarios los podemos enmarcar en diversas instituciones, tales como: escuelas de educación normal, - de educación especial, instituciones psiquiátricas, fábricas, y actualmente se han extendido al hogar y comunidades

Estos últimos - hogar y comunidades -, el desarrollo de las técnicas de modificación de conducta fué decisivo con respecto a alejarse de los cánones establecidos que hasta hace por lo menos diez años eran campo exclusivo de un grupo elitista; los científicos. Estos trabajan de una manera aislada o conjunta y daban soluciones que iban de acuerdo a intereses particulares y no en beneficio de las necesidades comunitarias reales.

La difusión de los trabajos de modificación de conducta tienen su auge a partir de los años sesentas en nor-teamérica; sus exponentes son los seguidores de Skinner: - Ulrich, Holland, Ferster, Bijou, etc., quienes tomando los elementos metodológicos de la investigación básica, hacen una ramificación al campo aplicado que "ha conducido a una concepción un tanto diferente de los problemas abordados - originalmente por su fundador" (Dorna y Méndez, 1979, p19)

Dichos problemas consistieron en hacer una demo-stración práctica sobre la efectividad de los principios - encontrados en el laboratorio, para observar el fenómeno - del comportamiento humano y afirmar de que éste era regulado por leyes naturales, aún en situaciones complejas.

Esta condición ha transformado necesariamente la-- concepción que se tiene del psicólogo como un "testólogo"- (aplicador de pruebas psicométricas) y, así mismo, dá un - giro especial al mismo trabajo de investigación básica que se desarrolla en el laboratorio dado que:

"... la presencia de leyes empíricas de la conducta hace concebible a una aproximación tecnológica de los problemas humanos.

Se plantea que el cambio de comportamiento puede - ser realizado por cambio en el entorno, que permite la intervención de un número de personas además del "ingeniero conductual", en el proceso de la modificación de conducta de un tercero: padres, enfermeras, profesores, alumnos y cualquier persona que forme parte del ambiente en el cual se mueve el individuo..." (Dorna y Méndez, 1979, p 29).

Es decir, se deben tomar en cuenta no solo aque--- llos eventos, antecedentes y consecuentes que mantienen la conducta del individuo, sino también a las personas que -- propician que dicha situación se dé.

De esta manera se ha venido formando lo que puede-

llamarse tecnología de la conducta, que ha dado como resultado una cantidad de trabajos sistematizados, que marcan lineamientos que pueden ser: a) replicarlos de una manera directa y b) hacer variaciones que se adecúen a casos particulares, enfatizando la metodología empleada.

El conocimiento adquirido, el cuál se ha hecho a través de publicaciones y su difusión, se ha hecho principalmente en países desarrollados (países europeos y norteamericanos).

Es importante señalar que es en el año de 1967, -- cuando se forma por primera vez un programa para la enseñanza de la modificación de conducta en la Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana (Bayés, 1977).

A partir de este momento en México y en algunos países latinoamericanos (Colombia y Chile por ejemplo), empieza a manifestarse un auge por el trabajo de modificación de conducta en escenarios aplicados, y se toma a la psicología como una ciencia independiente con su propio objeto de estudio.

Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta es que en los países señalados anteriormente, la difusión y aplicación de la modificación de conducta ha sido restringida por factores tales como: la falta de recursos tecnológicos apropiado para desarrollar investigaciones; escaso conocimiento del método científico; escasa aceptación de las técnicas; diversas orientaciones psicológicas escaso presupuesto para llevar a cabo las investigaciones y el predominio del modelo médico.

Los factores mencionados son solo algunos que impiden un desarrollo profesional del psicólogo con enfoque conductual; esto último se debe a las implicaciones que se tienen al plantear un trabajo que va más allá de la interacción institucional, que pone en cuestionamiento a las instancias que detentan el poder para que se siga manteniendo, pues afecta intereses particulares que se perturbarían al llevar a cabo técnicas que puede usar una comunidad determinada para sus necesidades reales.

Uno de los puntos claves de la psicología conductual, de manera similar que la medicina, es la prevención más que el remedio del problema, pero la variante que se presenta es que al desarrollar las estrategias de intervención se contempla el entrenamiento a familiares, vecinos, profesores, compañeros, etc. Al hacerlo, se dan cuenta de una serie de situaciones que caen en contradicción con respecto a lo que otro profesional había opinado anteriormente del problema.

Esto es, el hecho mismo de entrenar a para profesionales o no profesionales afecta a los intereses particulares del grupo que detenta el poder, pues hay que tomar en cuenta que:

"...también es posible llevar a cabo una prevención no específica consistente en el mejoramiento general de las capas más desfavorecidas de la población, ya que son muchos los autores que señalan la existencia de una correlación positiva entre los factores socio económicos y (el) retardo en el desarrollo..." (Bayés, 1979, p 82.)

Esto equivale a tomar una posición con las capas marginales, que partiría de una organización específica, donde en este caso "la ciencia no tiene más alternativas que buscar sus objetivos a través de las necesidades del pueblo" (Basaglia, 1978, p 174).

Es importante recalcar que un objetivo de la actividad del psicólogo conductual es llevar a cabo una desprofesionalización de enfermeras, maestros, alumnos, etc - como a no-profesionales - padres, hermanos, vecinos, etc.

En este sentido nuestro análisis nos lleva a hacer planteamientos objetivos concretos que:

- 1) Nos den un índice de problemas concretos a nivel comunitario (propios del contexto en que vivimos), y

- 2) Desarrollar alternativas que puedan llevarse a cabo con las herramientas técnicas y metodológicas que poseemos.

Con estos elementos, se puede refinar y enriquecer de alguna manera la práctica e investigación que se desarrolla para tener como resultado un campo más amplio para la observación de fenómenos conductuales, de una manera -- concreta y no segmentada, ya que esto, dá en muchas ocasiones sólo parte de la solución.

Lo anterior no quiere decir que al momento de trabajar en situaciones complejas tales como una comunidad, - escuelas, fábricas, etc., sea necesario abandonar la experimentación, ya que:

"...los propios conductistas han reconocido - a pesar de sus éxitos incuestionables - los límites -- del análisis experimental de la conducta.

No obstante han señalado igualmente los progresos alcanzados, permiten prevenir que sobre la base de los actuales conocimientos experimentales es posible ir más allá del ateoricismo y constuir un cuerpo teórico satisfactorio..."
(Dorna y Méndez, 1979, p, 23)

Un problema fundamental que encontramos, es que el hecho de practicar la modificación de conducta trae consigo problemas de tipo ideológico, como en toda ciencia, por haber usado el algún momento la "neutralidad científica", como elemento de justificación, donde el trabajo experimental y práctico no tiene una posición definida. Este elemento tiene por ser deshechado por el caso contrario, es decir, tomar una posición ante el problema de la práctica, - su dirección y sus implicaciones.

Es por lo anteriormente dicho, que el propósito de la presente tesis es la de probar técnicas conductuales para entrear a no profesionales (padres o familiares), en Ta

aplicación de principios básicos de modificación de conducta, para la rehabilitación de sus propios hijos o familiares que presentan problemas de retardo en el desarrollo.

Es importante señalar que el mencionado entrenamiento se llevó a cabo con personas de capas marginales bajas, donde la escolaridad era mínima o nula, y con problemas socioeconómicos.

Los puntos a desarrollar en la presente tesis son:

- 1) Aspectos históricos y filosóficos de la psicología conductual; en éste punto se tocarán los aspectos que han conformado a la psicología conductual como ciencia, y así mismo, la filosofía que la subyace.
- 2) Derivación de una tecnología conductual aplicada al complejo humano; En ésta parte se revisará la importancia que ha tenido el auge de la aplicación de los principios en escenarios institucionales, y las críticas y alternativas de la modificación de conducta.
- 3) La desprofesionalización y sus implicaciones sociales; aquí se mencionará el papel que debe asumir el psicólogo conductual ante el fenómeno de desprofesionalización. Se revisará también la función del psicólogo y su campo de acción ante la problemática social.
- 4) Entrenamiento a padres como un aspecto de la desprofesionalización; en éste punto se revisarán trabajos en los cuales se ha entrenado a padres con técnicas conductuales, se hace una revisión de los trabajos más representativos.
- 5) En ésta parte se presentará un trabajo realizado en nuestro contexto, con características experimentales, donde se entrenó a padres en la utilización de algunos principios básicos.

Esto es lo que fundamentalmente interesa, ya que - es necesario probar técnicas que posibiliten hacer una extensión del trabajo experimental a una situación compleja, sobre todo buscar alternativas que vayan de acuerdo a las situaciones y poblaciones concretas con las que trabajamos y vivimos.

- 6) Finalmente se presenta un epílogo donde se hace -- una reflexión testimonial de un momento por el cual pasamos, es decir, por una crisis de la psicología y la postura personal del autor.

CAPITULO I
ASPECTOS HISTORICOS Y FILOSOFICOS DE LA
PSICOLOGIA CONDUCTUAL

" LOS HOMBRES ACTUAN SOBRE EL
MUNDO, Y LO CAMBIAN, Y SON-
CAMBIADOS A SU VEZ, POR LAS
CONSECUENCIAS DE SU ACCION, "

B.F. SKINNER

1.1. SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGIA CONDUCTUAL.

El hecho de abordar el surgimiento de la psicología conductual, nos remonta a la concepción filosófica que imperó en la edad media. Dado que durante ésta etapa histórica, la fé y religión eran verdades irrefutables mediante las cuáles la primera " había resuleto la naturaleza -- esencial de l' hombre, y el papel de la razón consistía en respaldarla " (Rachlin, 1976, p 17), no fué posible hacer un avance de ninguna ciencia, en general, para que adquiriese un carácter científico.

Lo anterior viene a colación del hecho de que al iniciarse la edad moderna, se cuestionaron algunos de los principios teológicos en boga, a lo que como respuesta inmediata seguía la retracción de dichos cuestionamientos; tal es el caso de Galileo Galilei (1564-1642) que tuvo dificultades serias al poner en duda una verdad teológica, y en aquellos tiempos irrefutable; de que la tierra permanecía fija al centro del universo (Rachlin, 1976, p 17).

Contemporáneo de Galilei, surge un personaje en el plano filosófico y es considerado como la primera persona que escribió ensayos de conducta animal y humana; nos referimos al matemático y filósofo René Descartes (1596 - 1650)

Descartes, al observar los sucesos de su época, optó por hacer una vinculación teológica a sus hallazgos; para él la división de la conducta humana se hacía en base a voluntaria e involuntaria, donde la primera: " es regida por la mente (que no posee entidad física)" y la segunda que no tiene relación con la mente, sino que, por el contrario, es mecánica, tan mecánica como la conducta de los animales" (Rachlin, 1976, p 19). Esto dió la pauta a Descartes a considerar la conducta involuntaria análoga a los mecanismos de relojería, y por lo tanto, a que la conducta podía ser estudiada directamente.

Así pues tenemos que de acuerdo a la concepción -- cartesiana, la conducta (involuntaria) podía ser estudiada por leyes naturales semejantes a las que estudiaban los fe

nómenos físicos, en tanto que las acciones de la mente no-estaban sujetas a leyes físicas, sino que se encontraban -determinadas por leyes desconocidas, incluso, incognoscibles.

Este pensamiento trajo consigo la división de los métodos para el estudio de la conducta; por un lado, la conducta involuntaria pasó a ser estudiada por especialistas del cuerpo (fisiólogos) y la conducta voluntaria pasó a un terreno estrictamente filosófico.

Durante los primeros estadios de la investigación, una de las divisiones dualistas, la mente, se consideró su imposibilidad de estudio dado que no estaba determinada por leyes físicas, sino por el libre albedrío del hombre. Esto acarrea un problema en la forma de abordar el estudio de la conducta voluntaria (la mente). Sin embargo, los filósofos de aquella época consideraron que una de las formas en que podían estudiarse era observándose por el mismo individuo interiormente; esto se basó en el hecho de que se creía que "la información que pasaba del cuerpo a la mente estaba organizada y afectaba a la mente de una forma metódica" (Rachlin, 1976, p.23). Esta forma de estudio se le conoce actualmente con el nombre de introspección.

Por otro lado, el método por el cual se estudiaba la otra parte de la dicotomía (el cuerpo) correspondió, durante cien años después de la muerte de Descartes, al terreno de los fisiólogos, que aceptaron dicha división, donde la psicología se debía dedicar al estudio de la mente, y la fisiología al estudio del cuerpo.

El estudio del cuerpo se hacía utilizando métodos análogos a los que se utilizaban en la física de aquel entonces.

Dado que existió un avance en el perfeccionamiento de los métodos de investigación del cuerpo, por parte de los fisiólogos, se empezó a "explicar gran parte de la con

ducta que anteriormente se suponía controlada por la mente" (Rachlin, 1976, p. 23). Esto dió como consecuencia el hecho de que se pusiera en tela de juicio la concepción dualista cartesiana, y que los fisiólogos, al explicar de una manera mecánica sin hacer referencia a fuerzas impulsoras, independientes e incontrolables de la mente, pudieran explicar la conducta humana.

Aquí se hace importante hacer notar que las investigaciones subsiguientes de la fisiología se centraron en torno a un fenómeno del cual parte la psicología conductual; nos referimos al reflejo que es: "la respuesta directa de un organismo a un estímulo del medio" (Rachlin, 1976, p.45) Este fenómeno se retomó para poder, -- dar, desde el punto de vista fisiológico, una explicación total a la conducta compleja del organismo. Fué a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX cuando dos fisiólogos rusos; Ivan Michalioski Sechenov (1829-1905) e Ivan Petrovich Pavlov (1848-1936) iniciaron trabajos que -- vendría revolucionar la concepción dualista de la psicología; es decir, que tanto los llamados reflejos involuntarios (cuerpo), como los involuntarios (mente), podían ser explicados en base al reflejo. Esto hace notar que aquí -- se pierde el carácter de una dicotomía entre mente-cuerpo, -- y que se da un avance hacia el estudio de la conducta desde un punto de vista científico. Ya no se harán, por lo menos dentro de la corriente conductual, referencia a dicho dualismo, sino que se observará la conducta del organismo de una manera científico natural, y no dependerá de especulaciones sino que, por el contrario, se tornará en un estudio sistemático de aquellos fenómenos que en algún tiempo no tenían una explicación objetiva.

Contemporánea a los fisiólogos soviéticos, y con un pensamiento semejante, surge W. Wundt (1832-1920), de origen alemán, quien fuera el creador del primer laboratorio de psicología.

En su obra de Psicología fisiológica (1874) demuestra en base a investigaciones experimentales concretas que "la psicología tenía derecho a ser considerada como disci-

plina independiente basada en la observación y la experimentación" (Yaroshevsky, 1979, p. 164). Sin embargo, la semejanza tan solo radicaba en el método adecuado para llegar al estudio de la mente era la introspección, habiendomediciones de tipo fisiológico que se correlacionarán con estados subjetivos.

Yaroshevsky (1979) nos señala que en la actualidad el uso de la introspección está sujeto a discusión como un método de acercamiento a la realidad "psíquica"; punto que será retomado en la siguiente sección y donde veremos como lo toman, incluso, los mismos psicólogos conductuales contemporáneos.

Hasta el momento hemos hablado de la influencia decisiva de la fisiología para concretar un método que hiciera independiente a la psicología como ciencia; dicho método es el experimental, y que contiene una serie de premisa que se abordarán posteriormente. Por el momento que este se basó, en primera instancia, en el carácter de las ciencias naturales y abrodando la misma metodología para estudiar el fenómeno psicológico.

Los problemas que acarrea, desde un punto de vista filosófico, el abordaje de la actividad psíquica en Wundt, fué que este aún consideraba que el objeto de estudio de la psicología era:

".. el orientarse hacia la búsqueda mediante la auto observación, de los elementos primarios del "tejido" de la conciencia, de una materia psíquica especial". (Yaroshevsky, 1979, p. 68)

En otras palabras, lo que se pretendía era hacer del objeto de estudio de la psicología la conciencia, alma o mente, pero tomándola como si se pudiera encajonar dentro de una tabla de elementos semejante a los modelos químicos de la época.

Otra crítica que surge de esta concepción de la psicología Wundtiana, es que apelaba a estados subjetivos mediante la introspección; estos eran el rasgo distintivo de

la naciente ciencia psicológica, haciendo a un lado el carácter eminente del uso de técnicas experimentales. Esto se debió a que la forma de concebir la realidad de dicha psicología se basó en una filosofía idealista; filosofía que "estaba condicionada por circunstancias ideológicas", y tomando en cuenta " la atmósfera ideológica que se había formado en las universidades alemanas exigía de un profesor de filosofía, como era Wundt, que se opusiera a la concepción materialista (objetiva) del hombre" (Yaroseusky; I 1979, p. 69).

La filosofía idealista se basa en que: "etimológicamente idealismo es aquella concepción que se asigna a las ideas, al ideal, y con ello al espíritu, una posición dominante en el conjunto del ser: el ser en última instancia está determinado desde las ideas del espíritu" (Bruggger, 1978, p. 272).

Este tipo de críticas, y el avance de las otras ciencias naturales, la física, la química, y la biología, con un carácter objetivo de investigación hicieron que la psicología empezara a avanzar, también, a la formación de un objeto de estudio concreto que fuera congruente con un método experimental científico natural para la explicación de la conducta.

Es así como cincuenta años después de que Wundt formulara una concepción diferente de la psicología, en E.U. J. Watson (1878-1958) transformaría, de otra manera diferente, dicha concepción.

Para Watson el hecho de que la psicología no alcanzara, en ese tiempo, una consolidación como ciencia natural se debió principalmente a que existió una falsa comprensión de la investigación de la psicología, ya que en lugar de abocarse al estudio de la conciencia, por medio del método subjetivo, debería tomar en cuenta la conducta, es decir, utilizando un método objetivo.

Es a partir de este momento que la psicología toma un avance totalmente diferente a las corrientes precedentes, pues si ya habíamos mencionado el carácter idealista-

de la psicología watsoniana, en éste caso, es una orientación funcionalista la que subyace a la naciente psicología conductual.

Para aclarar un poco, la orientación funcionalista - proviene de la teoría evolucionista de C. Darwin (1809-1882) y que formula que: "aquellos organismos que son capaces de sobrevivir tienden a crecer en número, y los que son menos capaces de sobrevivir tienden a decrecer" (Rachlin, 1976, - p. 70).

Otros significados de la funcionalidad, o función, - son los que propone Luria (1977) que son los siguientes: "en sentido estricto por función se entiende la actividad normal de un tejido determinado"... "pero el concepto de - función además tiene otra significado más amplio. Puede -- significar la actividad adaptativa del organismo entero" - (p, 124). Como se puede observar, las definiciones no - difieren sustancialmente; la función o funcionalidad que - se le dá a la conducta se refiere al hecho de que el organismo puede ser estudiado de una manera objetiva, tomando - en cuenta una determinación del entorno en el cual se mueve. Sin embargo, esta orientación funcional: "adquirió varios matices muy distintos en el medio europeo y en el norteamericano, y también por el ejemplo de las diferencias -- esenciales en la elaboración de la teoría del aprendizaje en rusia y en los estados unidos, hasta el punto las necesidades de la vida social..." (Yaroshesky, 1979 p 153).

La cita anterior dá la pauta necesaria para entender el desarrollo posterior de la psicología conductual, y su base que sustenta hasta la fecha.

Esta base evolucionó a través del tiempo y vino una corriente derivada; el operacionalismo. Esta corriente dió apoyo a lo que anteriormente planteaba Watson; el estudio-objetivo de la conducta. Es decir, toda la conducta podía ser estudiada sin hacer referencia a eventos que no fueran observables, tal como lo planteaba Watson, pero haciendo - una extensión metodológica a los aspectos de la actividad psíquica que implicaba respuestas encubiertas tomándolo como un proceso de aprendizaje.

Esta dirección fué tomada por E. Tolman (1886-1959), y C. Hull (1884-1952), . El primero dió un enfoque de interpretación de "mediadores", es decir, de los procesos internos que se realizaban entre el estímulo y la reacción - Para Tolman estos "mediadores" debía mostrar índices objetivos similares aquellos que se utilizaban para estudiar - la conducta exterior.

Hull, por su parte, llevó a cabo numerosos programas experimentales donde trabajó, esencialmente, para darle una interpretación formal (estadística) que diera la pauta para la formación de leyes fundamentales de la conducta. Este autor estaba de acuerdo con Tolman acerca de las variables intervinientes (mediadores), pero criticaba el hecho de que no se le diera una interpretación cuantitativa exacta.

De ésta misma escuela la cuál se denominó neoconductista, surgen personajes como Guthrie y Thorndike; éste último formula la ley del efecto.

Esta ley es la piedra angular de uno de los conceptos más importantes del conductismo contemporáneo, y lo que dice es que: " la ocurrencia aproximadamente simultánea de una respuesta, y ciertas eventos ambientales (comúnmente generados por ella), cambian las respuestas del organismo, aumentando la probabilidad de que ocurran de nuevas respuestas de la misma especie" (Skinner, 1966, p 25).

Esta ley dió la pauta para el surgimiento de una nueva forma de concebir la psicología desde el punto de vista conductual; fué Skinner (n 1904) quien tomando en cuenta las investigaciones de Pavlov, y que fuera seguidor de Thorndike, diera un giro especial a la construcción de una metodología reestructurada, y con un matiz científico natural para abordar el fenómeno del estudio de la conducta, y que hasta la fecha se ha denominado: análisis experimental de la conducta.

1.2. LA PSICOLOGIA CONDUCTUAL COMO CIENCIA: SUS BASES.

Es bien conocido que el análisis experimental de la conducta toma su auge a partir del fin de la segunda guerra mundial. En este momento, debido a cambios sociales, políticos y económicos, dá como consecuencia una visión diferente de lo que es la psicología.

El carácter "animista", que hasta ese momento predomina en la explicación de los fenómenos psicológicos, es rebatido desde dos puntos de vista. Por un lado, las investigaciones de Pavlov, donde se observan los fenómenos "intrapísquicos", los cuales pueden ser observados de una manera objetiva y de acuerdo a los lineamientos de las ciencias biológicas.

Es interesante hacer notar que existen factores comunes al trabajo que realizó Pavlov; la observación de fenómenos psicológicos pueden ser estudiados de manera objetiva sin hacer referencia a un dualismo y bajo la perspectiva del método científico natural, que permite la experimentación para hacer comprobaciones adecuadas de los fenómenos observados.

Por otro lado, en los Estados Unidos, Skinner hace un análisis profundo de las proposiciones hechas por Pavlov, Tolman y Guthrie propone una alternativa: el estudio de la conducta como objeto de estudio de la psicología y la relación de leyes funcionales que la gobiernan. Esto lo hace basándose en estudios experimentales, donde comprueba que la conducta es mantenida por eventos antecedentes y consecuentes que la moldean y hacen que se produzcan.

Este marco es denominado por el mismo Skinner (1974), como conductismo radical y señala que:

"...no niega la posibilidad de autoobservación, el autoconocimiento o su posible utilidad, pero cuestiona la naturaleza de lo que se siente o se observa, y por tanto se conoce.

Reestablece la introspección, pero no lo que -- los filósofos y psicólogos introspectivos habían -- creído estar presenciando, surge entonces la pregunta de hasta dónde se puede observar el hecho..." (p.25).

y que a comparación del conductismo metodológico:

"...hizo exactamente lo contrario: al interesarse - exclusivamente por los hechos antecedentes externos se apartó de la autoobservación y el conocimiento.. ." (p. 25).

Como se puede notar, en el planteamiento hecho por Skinner, no se niega la posibilidad de estudiar los eventos internos, solo se aclara que existe la posibilidad de estudiarlos bajo referentes externos, cuidando el grado de control experimental de cómo se hace, y se aparta de las concepciones tradicionales que en un principio utilizó el conductismo metodológico; es decir no deshecha la conducta encubierta.

Es importante señalar en este momento, que la filosofía subyacente del conductismo, tanto metodológico como radical, es positista, punto que se verá a continuación.

1.3 EL CARACTER CIENTIFICO DE LA PSICOLOGIA CODUCTUAL Y LA FILOSOFIA QUE LO SUBYACE.

Hemos revisado en el primer apartado, de una manera escueta, que la psicología inició su camino para eígirse como ciencia tomando una metodología que provenía de las ciencias naturales, la cual dió como resultado un carácter particular de ciencia natural a la jôven psicología conductual.

Pero, ¿ en qué consiste dicho método ?. Una manera de ir desglosando esto, en primera instancia, es partir de lo que representa o significa un método.

Una primera observación acerca del método nos la -- puede clarificar la siguiente afirmación:

"... el método es, entonces, el procedimiento planeado que se sigue en la actividad científica para descubrir las formas de existencia de los procesos, distinguir de las fases de su desarrollo, desentrañar en sus enlaces internos y externos, esclarecer sus interacciones con otros procesos, generalizar y profundizar los conocimientos adquiridos de este modo, demostrarlos luego con rigor racional y conseguir después su comprobación en el experimento y -- con la técnica de su aplicación..."
(De Gortari, 1978, p. 17).

Así pues notamos que el método significa la forma -- por medio del cual se llega al descubrimiento de eventos -- específicos que darán la pauta para abordar un fenómeno, -- de acuerdo al objeto de estudio particular de cada ciencia.

El objeto de estudio de la psicología conductual, -- como su nombre lo indica, es la conducta del organismo. -- Skinner (1938) definió que: "la conducta es lo que un organismo hace, o de forma más rigurosas, lo que otro organismo hace, o de forma más rigurosa, lo que otro organismo observa que hace " (p.20). Esta definición fué planteada en los primeros estadios de la psicología conductual, ya que como

hemos acotado en el apartado anterior, en años recientes - la psicología conductual se aboca no solamente a la conducta manifiesta, sino también a la conducta encubierta siempre y cuando esto pueda abordarse tomando en cuenta que es regida por las mismas leyes de la primera.

La forma en que se ha llevado a cabo el abordar éstos fenómenos es por medio de las ciencias naturales, es - decir, utilizando un método experimental. Esto significa: "la modificación deliberada de algunos factores, es decir, la sujeción del objeto de experimentación a estímulos controlados" (Bunge, 1976, p, 52), y que además se están "provocando la presentación de las condiciones para que aquellos (los procesos) surjan o se modifiquen su comportamiento" (De Gortari, 1978, p, 73).

Este carácter metodológico supone que la conducta - puede ser estudiada por vía de la experimentación; dicho en otras palabras, se puede hacer una segmentación del fenómeno conductual a niveles tanto infrahumanos como humanos para observar leyes que regulan el comportamiento. Dichas leyes fueron divididas en estáticas y dinámicas. (Cfr Skinner 1938, cap. 1) y pueden ser estudiadas de una manera objetiva.

El planteamiento de éste método no se puede dar sin un sustento filosófico, éste apoyo, tal como se plantea al final del apartado anterior, es positivista. A continuación se explicará, de una manera somera, en que consiste - no sin antes enmarcarlos históricamente en relación a la psicología.

Habíamos considerado en el apartado 1.1 que cuando es fundado el primer laboratorio de psicología, el método - estaba imbuido en el estudio de sensaciones (método subjetivo de la introspección) tomando, también un método experimental (objetivo), Esto acarreó una crítica severa por parte de Augusto Comte quien consideró imposible el hecho de que se tomará la autoobservación como un método científico, por lo que éste lo caracterizó como un pseudo método. Vimos, así mismo, que posteriormente se deshecha el método introspectivo como forma de construcción (producción) de una ciencia natural de fenómenos observables, mesurables y

cuantificables. Lo anterior pone en evidencia una forma específica de interpretación de la cual, "la actividad consciente del hombre es resultado directo de la evolución del mundo animal, y todos los elementos de la conciencia humana se pueden observar ya en los animales" (Luria, 1977, p. 102).

Con esto pasamos al terreno de considerar cuales son las premisas fundamentales de la filosofía positivista. Una de ellas, la comparación de los fenómenos naturales en referencia al fenómeno social, versa en que: "la sociedad era considerada ahora como un complejo más o menos definido de hechos, regidos por leyes más o menos generales: como una esfera que habría de ser tratada como cualquier otro campo de la investigación científica" (Marcuse, 1980, p. 331).

¿Qué se quiere decir con esto? La respuesta es la siguiente: tanto la naturaleza como la sociedad pueden ser abordadas por un método semejante, pues al existir un orden, el estudio de los fenómenos se hace accesible utilizando el método de las ciencias naturales, y en particular de la biología.

Se consideró que en la naturaleza existe un orden armónico el cual sigue leyes evolutivas, que se pueden considerar como un "cambio", pero dichas leyes se basan en que deben haber un orden hacia el progreso.

Este pensamiento fue el mismo que se tomará para la sociología, partiendo del método de estudio biológico que, además, había de enseñar a los hombres a considerar y estudiar los fenómenos de su mundo como objetos neutrales, gobernados por leyes universalmente válidas" (Marcuse, 1980, p. 318).

Este tipo de sustento filosófico fue tomado, en sus inicios, por el conductismo que Skinner denominó metodológico (1974). Para este autor hubo muchos errores y limitaciones en cuanto al método para abordar el estudio de la conducta, pues al negar la existencia de otro tipo de eventos a la esfera de lo que culturalmente es "mental" (sensación

percepción, conciencia, pensamiento, etc), no era por que este tipo de actividades (o conductas como él las denomina) no existieran.

Como ejemplo de esto, veamos lo que afirma con respecto al contenido conciente y de que manera se transformó en otro proceso reducido, para darle un carácter científico positivista:

"...el punto de vista del contenido conciente se debilitó cuando el conductismo metodológico, junto con el operacionalismo y el positivismo lógico, cuestionó la utilidad de las sensaciones como datos científicos, y entonces los psicofísicos pasaron al proceso de discriminación tal como se ha visto. Pero es posible estudiar la discriminación creyendo en la existencia de un mundo de la experiencia.. (Skinner, 1974, p, 78).

Lo que en la cita anterior pone en manifiesto Skinner es que, este tipo de actividades no pueden ser deshechadas por no ser observables, y que además, se debe tomar un referente social; cuando habla de la posibilidad de estudio de la discriminación creyendo en la existencia de un mundo de la experiencia, hace referencia a una acumulación de hechos que se dan por medio de interacciones que, dicho en palabras del mismo Skinner, "en un sentido diferente, la persona se hace conciente cuando la comunidad verbal dispone las contingencias bajo las cuales ella no solo ve un objeto, sino ve lo que está viendo. En este sentido especial la conciencia o el acto de darse cuenta de las cosas es un producto social" (p. 199).

Las citas y consideraciones anteriores ponen en evidencia que aunque el mismo Skinner hace críticas a la posición positivista, él mismo, su actividad y práctica caen dentro de lo que se considera neopositivismo, y que se caracteriza en que "únicamente es comprensible y posee sentido aquello que es "verificable", es decir, aquello que puede comprobarse por principio por la experiencia de los sentidos. En consecuencia, los enunciados de la metafísica carece de sentido y también los acertos sobre valores y --

normas" (Brugger, 1978, p 408)' Por otra parte, se han centrado las consideraciones Skinnerianas por haber sido la base de toda una corriente actual que trascendió a la concepción psicológica contemporánea.

Habiendo aclarado la posición filosófica (conceptual de una producción científica; en este caso de la psicología conductual) pasaremos en el siguiente apartado, a una consideración actual de la psicología; en qué rama se encuentra, si en la esfera de las ciencias naturales, o de las ciencias sociales, o en ambas.

.

1.4 LA PSICOLOGIA COMO CIENCIA "PUNTE". ASPECTOS IDEOLOGICOS ACERCA DE SU PRODUCCION.

Hemos considerado, en base al apartado anterior, -- referirnos ahora de una manera concreta al papel ideológico que juega el análisis experimental de la conducta, considerando en primera instancia su delimitación como ciencia .

La psicología conductual se ha considerado como una ciencia que comparte elementos de la ciencias naturales, - por el carácter de estudio de los fenómenos de una manera - natural y de las ciencias sociales, desde el momento que - circunscribe la aplicación y explicación a elementos complejos del ambiente donde se mueve el individuo.

Señalaremos, para aclarar lo anterior, las características de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. En cuanto a las primeras tenemos que:

"...1) describen la esencia de los fenómenos de la naturaleza, conocer las leyes y prevenir sobre sus bases los nuevos fenómenos..."

"...2) Señalan las posibilidades de aplicar en la práctica las leyes que han sido conocidos."
(Kedrov y Spirkin, 1968. p 47).

En tanto que las segundas, "son aquellas que estudian la relación que se establece entre sistemas de relaciones humanas en un complejo social, y que se diferencian de las ciencias naturales por la aplicación práctica de sus leyes" (Kedrov y Spirkin, 1968, p. 75).

La psicología al abocarse al estudio de la conducta individual de la interacción del organismo con su medio, - es considerada como ciencia natural (biológica); pero dado que dicha interacción, en el caso del hombre, es referida al análisis de variables del ambiente social, la psicología abarca también elementos de las ciencias sociales. Es por esto que se considera como una ciencia "punte" (Ribes-López y Fernández, 1980.)

Una de las premisas básicas con las cuales se parte para la interpretación y producción de una ciencia, tanto natural como social, en particular donde la filosofía subyacente es positivista, es que los fenómenos ocurren de una manera natural y obedecen a leyes que pueden ser analizadas a partir de una segmentación, para de ahí hacer un análisis funcional.

Esto de una manera obvia, resulta falso, ya que como afirma Sánchez Vasquez (1976):

"...el fin propio de toda ciencia es conocer, y a él se subordina cualquier otra consideración. Pero a la vez, como forma específica de la actividad humana, inserta en determinado contexto social, aún siendo un verdadero fin en sí, sirve a una finalidad externa que le impone ese contexto: contribuir principalmente al desarrollo de las fuerzas productivas -- en el caso de las ciencias naturales, contribuir al mantenimiento (reproducción) de las relaciones de -- producción vigentes a su transformación o destrucción cuando se trate de las ciencias sociales..."(p,288).

Así vemos que uno de los postulados positivistas, no puede ser considerado como un hecho libre de influencias -- exteriores, donde el papel ideológico no tenga nada que ver para la producción y aplicación de la ciencia.

El investigador que se dedica al análisis de los fenómenos conductuales básicos, al encontrar una serie de hallazgos, trata de extrapolarlos a situaciones sociales complejas, o bien a crear modelos explicativos de por qué existe tal comportamiento.

Con esto, el papel de la psicología actual ha tomado como premisa el hecho de que al partir de una metodología científica natural puede tener un carácter aislado del complejo social al cual se inserta; lo cual, como se ha corroborado con la cita de Sánchez Vasquez, es falso. Y por otro lado, el estudio de la conducta humana tiene como referencia el hecho particular de que aún aceptando, en un momento dado, la evolución, esto tan solo es una parte mínima que -- dá la pauta para la aparición de procesos psicológicos que son creados por el complejo social en el cual se mueve el --

hombre, y viene a transformar de una manera social, sin que por esto pierda la individualidad.

Con esto queremos decir que en la actualidad existen problemas acerca de la concepción de la psicología como ciencia puente. Sin embargo, hay, actualmente, una discusión tendiente a una definición concreta de la psicología como ciencia con objeto de estudio propio; y que dicha discusión, desgraciadamente, no ha dado un fruto que lleve a la consideración definitiva acerca del carácter de la psicología como -- una ciencia natural, social o "puente".

Al lector interesado se le recomienda hacer una lectura minuciosa del capítulo 13 de la obra de Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López (1980); y del trabajo de Kedrov y Spirkin (1968) donde encontrará consideraciones que contextualizan a la psicología dentro de ciertas corrientes ya sea naturalistas o sociales, y que esto puede constatarse con el trabajo que se desarrolla actualmente en la E.N.E.P. Iztacala en la formación de una psicología con objeto de estudio propio, y definida en base a una metodología concreta que se acerque a una consolidación.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo se han expuesto -- ideas acerca del surgimiento y avance de la psicología conductual, como así mismo a base filosófica fundamental que -- sostiene la producción científica del análisis experimental de la conducta.

Con esto se ha pretendido dar un panorama general que vaya de acuerdo a los lineamientos históricos más estrictos del surgimiento, desde su base, de la psicología conductual, hasta llegar al refinamiento de una ciencia contemporánea -- que se ha venido desarrollando, desde hace aproximadamente cincuenta años; este modo de producción es lo que en la actualidad llamamos análisis experimental de la conducta, el cual tiene como objeto de estudio la conducta del organismo. Este estudio se basó tomando como método la experimentación; y la acumulación de datos para conformar, a largo plazo, una teoría que dé las aputas necesarias para comprender la conducta.

Otro aspecto que hay que tomar en cuenta es que la psicología conductual ha partido de una concepción naturalista desde el estudio de los organismos infrahumanos en el laboratorio y encontrar leyes que rigen al comportamiento, para abordar posteriormente, la conducta compleja humana. Esta forma de proceder ha colocado a la psicología como ciencia "puente" (punto que se encuentra en debate actualmente) lo cual tiene fundamentos ideológicos que sustentan este pensamiento.

Por el momento, hemos querido dejar el punto aquí para pasar a otros aspectos que complementan el contenido vertido hasta el momento.

En el capítulo siguiente se verán los problemas concernientes a la diferencia entre ciencia básica, ciencia aplicada y tecnología; la derivación de una ciencia aplicada del análisis experimental de la conducta (que es la modificación de conducta), las críticas y contracríticas que se centran en la utilización de dicha forma de aplicación, para --

finalmente dar una alternativa concreta que se puede tomar - como un punto inicial de una práctica que transformará el papel del psicólogo conductual en su contexto histórico social.

CAPITULO II

DERIVACION DE UNA TECNOLOGIA CONDUCTUAL APLICADA AL
COMPLEJO HUMANO.

" LA CIENCIA RARA VEZ AVANZA EN
EL SENTIDO RECTO Y LOGICO QUE
IMAGINAN LOS PROFANOS ".

J.D. WATSON.

2.1 CONSIDERACIONES ESENCIALES ENTRE CIENCIA BASICA, CIENCIA APLICADA Y TECNOLOGIA.

Partiendo del hecho concreto de que la psicología conductual se ha cimentado en base a la experimentación, cabe aclarar que este punto es muy importante en el desarrollo científico para la derivación de métodos o técnicas que provean soluciones a problemas concretos. En líneas anteriores ya se acotó el significado de la experimentación; por el momento contraremos éste punto como una referencia preliminar a lo que comúnmente tiene que ver con el aspecto de la utilidad en un campo más amplio.

Antes de profundizar acerca de la aplicación de los conocimientos científicos al contexto social, queremos dejar claro que el conocimiento científico, en general:

"...es el resultado de una actividad humana de carácter social, que realiza colectivamente, y de cuyos resultados se desprenden muchas aplicaciones prácticas las cuales contribuyen a la satisfacción de nuestras necesidades y al mejoramiento de las condiciones en que vivimos..." (De Gortari, 1978, p. 11).

Esta afirmación lleva consigo un carácter primario de tomar en cuenta que la actividad científica se encuentra inmersa en una red compleja social a la que se debe responder de una manera concreta.

En el caso de la psicología conductual, no es sino -- hasta la década de los sesenta cuando los hallazgos de laboratorio son extrapolados de una manera sistemática a escenarios "naturales" para corroborar una validez y generalización de las leyes que rigen el comportamiento. Este carácter "natural" se realiza en escuelas, hospitales, industrias, -- etc., que aún cuando son ambientes donde el individuo desarrolla parte de su actividad cotidiana, se siguen controlando variables, al máximo posible, para demostrar la validez de aquellas leyes, hipótesis, corolarios, etc., encontrados en el laboratorio.

Esta posición cuidadosa de hacer experimentación " en vivo" se desprende de una respuesta alternativa, desde el punto de vista conductual, que propusieran Baer, Wolf y Risley (1968) donde delinearon, de una manera general, que no existía diferencia entre investigación básica y aplicada en ---- aquello que se "descubre" y aquello que se "aplica" que ya es conocido, sino que " ambos intentos se preguntan que es lo que controla la conducta bajo estudio" (p, 10). En éste punto se puede abordar, de una manera clara, cuales son las diferencias entre los tipos de investigación científica que -- hasta el momento se conocen.

De Gortari (1978) afirma que se pueden distinguir, de una manera general, tres clases de investigación; estas son: a) la investigación fundamental (a la cual nosotros conocemos como básica), b) la investigación aplicada, y c) la investigación tecnológica. Estas se distinguen entre sí, en -- las palabras del autor mencionado, porque:

- a) " La investigación fundamental (básica) comprende las actividades de descubrimiento, de comprensión y de explicación de los procesos del universo, tanto naturales como sociales."
- b) "La investigación aplicada se basa en los resultados de la investigación fundamental (básica) y persigue un propósito práctico bien determinado que puede consistir en la satisfacción de una necesidad concreta relacionada con la agricultura, la medicina, la higiene, la producción industrial o la prestación de un servicio", y finalmente;
- c) " la investigación tecnológica consiste en la adaptación sistemática de los resultados obtenidos en la investigación aplicada, conjugándolos con los conocimientos empíricos, con vistas a la producción y el empleo de nuevos materiales, aparatos de las más diversas índole, métodos o procesos en la industria la agricultura, la medicina, etc, incluyendo el funcionamiento de máquinas prototípicas y de instalaciones piloto" (p, 76).

Así que de acuerdo a estas propisiciones, se puede observar que el carácter aplicado que toma la psicología conductual concuera, de una manera precisa, con las nociones básicas del método científico. Sin embargo, aunque exista una concordancia con los planteamientos ya expuestos, no quiere decir que esto sea lo último. A continuación pasaremos a considerar cuál ha sido el problema de una extrapolación de los principios de laboratorio (básicos) al campo aplicado.

2.2 EL PROBLEMA DE LA EXTRAPOLACION DE LOS PRINCIPIOS BASICOS A UN COMPLEJO CULTURAL.

Uno de los puntos básicos con los que se cuenta para la comprobación de que el evento estudiado a nivel de laboratorio tiene una validez, es cuando dicha comprobación puede ser replicada en ambientes más complejos.

El carácter de la psicología, como ciencia que comparte elementos de las ciencias naturales y sociales en cuanto a objetividad y rigor metodológico, se ha centrado en hacer extrapolaciones de los principios básicos hallados en el laboratorio al ambiente social.

Esto se ha cumplido de una manera parcial, ya que la mayoría de los trabajos realizados, tratan de comprobar aspectos tales como si "el reforzador refuerza" o bien, las técnicas llevadas a cabo son pocas y no se asemejan en nada a la fuente (experimental) original, de donde se parte (Ribes, López y Fernández, 1980).

Esto se debe principalmente a que no es posible hablar de una extrapolación "pura", donde se puedan controlar todas las variables de la misma forma que en el laboratorio.

Al respecto, Sánchez Vasquez (1976), hace una diferencia de la objetividad de las ciencias sociales y su método, pues nos dice que la objetividad es característica tanto de las ciencias sociales como naturales, pero que:

"...esto no significa que el método de las ciencias sociales haya de ser un simple calco (copia) de las ciencias naturales, ya que en estas hay que captar -- que nunca se dan en si; sino de un sistema que formamos parte (nunca estamos ante cosas, sino ante relaciones humanas).

En tanto que las ciencias sociales, la objetividad toma en ella un sesgo específico sin quedar abolida..."^{TT}
(p 290-291).

Es aquí cuando se puede afirmar que aún cuando la --- psicología conductual trata de hacer observación sistemática de recolección de datos en el ambiente natural, al controlar las variables de una manera experimental, se restringen a los eventos a observar y no se toman en cuenta algunos factores-- que también pueden estar determinando la conducta de una manera indirecta, y que son más cualitativos que cuantitativos; sin embargo, actualmente se están haciendo esfuerzos para que esto, tomar los aspectos cualitativos, sean contemplados en un marco más general y definitorio del objeto de estudio de la psicología (al lector interesado se le recomienda la lectura del capítulo 13 de la obra de Ribes, Talento, López y Rueda, 1980, donde se dá una idea general de las direcciones que puede tomar la psicología conductual).

Con esto queremos decir que los fenómenos de tipo relación social, ideología, lucha de clases, etc, no se han podido incluir de una manera adecuada dentro del paradigma operante, y que de hecho por el carácter mismo del enfoque filosófico no pueden incluirse.

Con esto queremos dejar, de una manera explícita, que el carácter de la afirmación anterior rebasa los fines del -- presente trabajo, ya que es un problema referente a una discusión actual sobre el objeto de estudio de la psicología, y que se remonta a los diferentes sustentos filosóficos y a -- las determinaciones económicas, políticas y sociales que han condicionado la producción de la psicología como ciencia.

2.3 LA MODIFICACION DE CONDUCTA COMO UN PRODUCTO DE LA EXTRAPOLACION DE PRINCIPIOS BASICOS AL COMPLEJO CULTURAL.

A pesar de que en el apartado anterior se han hecho - observaciones acerca de la extrapolación de los principios - al complejo humano, es importante referirnos ahora a la forma aplicada de dichos principios.

Dentro del campo referente a salud mental y psicoterapia, un enfoque que ha brindado, sin duda, una aproximación concreta a la resolución de problemas específicos ha sido la modificación de conducta. Este enfoque se ha caracterizado - en años recientes, por, "la utilización de técnicas que emplean principios psicológicos (especialmente de aprendizaje) para hacer un cambio constructivo de la conducta humana" --- (Rimm y Masters, 1979, p. 1). Esta es una caracterización -- que incluye, a juicio de los autores mencionados, que "el --- término conducta se interpreta de una manera general, incluyendo tanto una respuesta manifiesta como una respuesta cubierta (por ejemplo, las emociones y verbalizaciones implícitas) siempre y cuando se puedan señalar claramente" (Rimm y Masters, 1980, p, 17 versión en español).

Las técnicas que se mencionarán han sido derivaciones experimentales, o extensiones de estas a la conducta; entre dichas técnicas se encuentran: el reforzamiento, el desarrollo de respuestas, diferenciación de respuestas, programas - de reforzamiento, reforzamiento negativo (escape), evitación extinción, castigo y control de estímulos (para una revisión de éstos tópicos, recomendamos al lector consultar al artículo de Zeiler que se encuentra en la obra de Catania y Brigham, 1978, cap, 2). Estas técnicas utilizadas de manera combinada han dado como resultado formas terapéuticas para abordar una amplia variedad de problemas que van desde la eliminación de miedos (fobias), hasta la implementación de repertorio tendiente a que el paciente (o cliente), desarrolle autocontrol.

Para que la modificación de conducta (o terapia del - comportamiento) se llegará a erigir como tal, es necesario - ver cuales han sido sus orígenes científicos que la sustentan

entre estos se hallan:

1. La reflexología rusa especialmente con los trabajos de Pavlov y Bechterev.
2. El auge de la psicología experimental tanto en lo que respecta a sus técnicas de investigación como a los principios teóricos empíricos desarrollados para explicar fenómenos de la importancia del aprendizaje, motivación, procesos cognitivos, etc.
3. La investigación, y la labor clínica de autores tales como Wolpe (1958, 1969) Eysenk (1960, 1964) y Shapiro (1966) cuyos trabajos han cimentado las bases para un intercambio constante de información entre la psicología experimental y la investigación y práctica clínica.
- 4.- Los aportes de la psicología social especialmente con los estudios de Goldstein (1971) en la influencia social de Mc Ginneses y Ferster (1971) en refuerzo del comportamiento social, y de Bandura (1969) en aprendizaje vicario.
5. Los nuevos desarrollos en psicología evolutiva (Bijou y cols 1966).
6. La cristalización de un marco de referencia generalmente denominado "modelo psicológico" o "modelo psicosocial".
(Tomado del trabajo de Yulis, 1974, reproducido en la obra de Ardilla, 1980, p 20 -21).

Como se puede observar, es claro que el sustento científico en concordancia con un enfoque experimental donde, tanto a nivel infrahumano como humano, se hace énfasis en el control de la conducta.

2.4 CRITICAS AL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA.

Dado que el surgimiento de la psicología conductual-- ha tenido cierto auge, los alcances y limitaciones se han puesto en evidencia dentro y fuera de la misma psicología conductual. Por un lado, dentro de los alcances se puede consultar toda la bibliografía referente a la aplicación en distintos escenarios (por ejemplo las obras de Ulrich, Stachnik y Marby editada en tres volúmenes, Bijou y Baer volumen II, y las memorias celebradas en países latinoamericanos, verbigracia; Bijou y Ribes, 1973; Keller y Ribes, 1975; Ribes y Bاندورا, 1975; Speller, 1978; Bijou y Becerra, 1979; Sociedad Mexicana de Análisis Conductual, 1977, y Alcaraz, 1979, . Esto tan solo por mencionar la literatura que está en español, y sin contar las traducciones de obras consideradas como clásicas). Así mismo, en algunas de estas obras se muestran las limitaciones, que son consideradas como metodológicas en la mayoría de los casos, y que además tomando en cuenta dichas consideraciones se amplía la perspectiva de trabajo. Dentro de la misma corriente conductual, hay autores como Staats -- (1979) que considera que las limitaciones deben ser abocadas a un establecimiento de la metodología en ambientes más complejos; de ahí que se plantee, incluso un conductismo social.

Por otro lado, si se toman en cuenta las limitaciones vista por otros autores tales como: Chomsky, 1972; Moscovici 1973; Delcourt, 1975; Bonfill, 1975; Lorenz, 1966 y Delgado-- 1972 (por citar solo a algunos. Al lector interesado en revisar de una manera detallada las críticas, se recomienda la-- lectura de la obra de Bayés, 1978, y de Dorna y Méndez, 1979) las han tomado desde otros puntos de vista que pueden resumirse de la siguiente manera:

a) Epistemológicas: donde se cuestiona la forma de -- abordar el objeto de estudio, y si la psicología conductual se limita a un pensamiento unidimensional. De aquí que también se considera, dentro de esta misma parte, al hecho de cuestionar si la psicología conductual es ciencia o no, pues tan solo toma aspectos formales como lo son la definición -- operacional, el control de variables, medición y cuantifica-

ción de resultados.

b) Técnico Metodológicas: Que se refieren esencialmente al hecho de hacer extrapolaciones abruptas, la creación de modelos inadecuados y a seguir utilizando taxonomías que son criticadas por la misma psicología conductual, por ejemplo la analogía al modelo médico, tratar fobias, diagnóstico etc.

c) Éticas: Que se refieren al hecho de tomar al ser humano como objeto de experimentación, además, relegándolo a un segundo término considerando que está determinado por un complejo social, sin que tenga que ver con una transformación de él; otra parte de esta crítica, es referente al hecho de que al "rehabilitar" se tomen criterios normativos del contexto en el cual se mueve, y que conlleva a la crítica que a continuación se menciona:

d) Ideológicas Políticas: Referentes al hecho de que la psicología conductual está condicionada a ser una mercancía más que es consumida por los sectores que pueden pagarla o bien, transformarla para los fines que convengan a las clases que sustentan el poder. (Paráfrasis de Dorna y Méndez; 1979, p 35 - 52).

Todas estas críticas son proporcionadas por puntos de vista que confluyen en terrenos donde la psicología conductual ha tocado en su extensión aplicada. Sin embargo, la discusión se ha centrado en un ataque y contrataque que ambas partes, sin siquiera cuestionar o buscar los posibles puntos en común, o bien tomar otra dirección de discusión que bien podría ser sería en el sentido de irse a los niveles mencionados, y los que puedan surgir.

Por el momento solo podemos mencionar que las personas involucradas en la práctica profesional del análisis experimental de la conducta son conscientes de la forma en que se ha utilizado, por lo que existen alternativas donde se pueden llevar a cabo medidas concretas por medio de las cuales se puede dar un giro que nos ponga en contacto con la problemática real, y además con aquellos sectores que, en

verdad, requieren de la aportación de la psicología conductual y que ésta a su vez, tome un posición (compromiso social); es decir, puede existir una ruptura y tomarse un camino apoyado en las condiciones concretas que esté de acuerdo a las necesidades propias del lugar donde se trabaje. En el siguiente apartado se mencionarán las alternativas concretas; es necesario aclarar que dichas alternativas son guías posibles para la acción profesional del psicólogo conductual, y que que dan a consideración del lector.

2.5 ALTERNATIVAS PROPUESTAS POR PSICOLOGOS CONDUCTUALES.

Algunos psicólogos conductuales se han dado cuenta de la problemática que representa el hecho de no tomar en cuenta otras variables; así como hacer inadecuadamente el análisis funcional también; de manera inadecuada, la extrapolación de los principios hallados en el laboratorio al medio natural.

Han tratado de justificar - por decirlo de alguna manera - éste error, al considerar que la modificación de conducta puede dar, en un momento determinado, un cambio al - aceptar que es necesario ampliar el modelo y adecuarlo a situaciones que realmente beneficien a una gran parte de la población.

Como caso específico tenemos a Holland (1978) el cual nos hace ver tanto el lado positivo como el negativo de la aplicación práctica de la modificación de conducta a la extensión social.

El autor expone el papel que ha jugado dentro del contexto norteamericano la enseñanza de los principios conductuales a instancias tales como el ejército, hospitales psiquiátricos, escuelas, etc, dando como resultado el mantenimiento del sistema existente.

Sin embargo, también especifica que dichos principios pueden ser utilizados para el caso contrario; es decir, para la organización de las personas para que puedan dar un paso decisivo para transformar a la sociedad. Pone a consideración para el trabajo del psicólogo tres alternativas (citadas en Dorna y Méndez, 1979):

- 1) Cerrar los laboratorios de experimentación y prohibirla, tal como en otros tiempos se prohibió la hechicería.
- 2) Aceptar el statu - quo (condición actual), haciendo abstracción de sus implicaciones sociales, esgrimiendo la neutralidad científica.

- 3) Continuar la investigación pero tratando de influir al menos en dos planos; sus finalidades y sus aplicaciones.

Podemos notar que de las tres alternativas, la última es la que tiene una congruencia con el trabajo científico. Pero es necesario incluir que las investigaciones deben extenderse al lugar donde ocurre la conducta, pues es cierto que las técnicas han probado su efectividad, y que además se han derivado de nuevas pautas a seguir para desarrollar otro tipo de investigaciones, que nos permita acercarnos a nuestro objeto de estudiar la conducta del organismo en relación al medio en que se desarrolla (Galaz, 1979).

Es decir, lo que se hace necesario es la búsqueda de alternativas tanto teóricas como metodológicas que provean la posibilidad de una mejor comprensión de la conducta, por medio de un análisis molar. Esto significa un interés por analizar la integración total de las actividades desde un individuo e implica la noción de una organización e integración de la misma, así como sus relaciones con objetos ambientales (Kitchner, 1977, citado en Flores y Domingo, 1979, p-44).

Con respecto a la "neutralidad científica" mencionada en el punto dos, en un hecho que hay que abandonar por un compromiso que toma el psicólogo conductual al momento de entrar en contacto con una realidad social, donde su trabajo es favorecido o limitado por instancias que, paradójicamente, "controlan su conducta de trabajo".

Lo anterior debe tomarse en cuenta como un factor que está contribuyendo al estancamiento de la práctica de la modificación de conducta en nuestro medio (conexto).

Para observar las extensiones e implicaciones que se tienen al momento de aplicar técnicas que cuestionen la práctica institucional en sí misma, mencionaremos a Yulis (1978) el cual nos dice:

"...referente a las concepciones implicadas en algunas de las formas como los modificadores de conducta han-

abordado ciertos problemas, cabe intensificar nuestras propias investigaciones, como también preservar y perfeccionar las características de nuestras instituciones académicas.

Nos referimos a aceptar la responsabilidad no solo de la ---gestación y difusión, sino también las condiciones y consecuencias de su aplicación..." (p, 76).

El hecho de aceptar una responsabilidad, corresponde a toma una posición, es decir, a negar la existencia de una "neutralidad científica", trabajar en la investigación de --problemas que afectan a las mayorías, usando nuestras técnicas y transformarlas, si es necesario, sin perder de vista -nuestro objeto de estudio ni el método científico.

2.6 LA DIFUSION DE LOS TRABAJOS DEL ANALISIS EXPERIMENTAL - DE LA CONDUCTA, COMO UNA FORMA DE TRANSFERENCIA NO SOLO A LOS MIEMBROS DE UNA COMUNIDAD CIENTIFICA, SINO COMO UN PASO PARA LA DESPROFESIONALIZACION.

Una de las características que debemos considerar, - es que en los países latinoamericanos viven personas con un ingreso mínimo de recursos económicos, y que además, son la mayoría de la población.

Para solventar sus problemas es necesario un trabajo de diversas interdisciplinario, para analizar de una manera completa las estrategias adecuadas que determinarán las pa- tas a seguir para un mejor desarrollo comunitario.

Es aquí donde la labor del psicólogo en combinación- con otros profesionales tienen una incidencia integral. Este al desarrollar investigaciones tiene el compromiso de - comentarlas y divulgarlas pues "el control real de la ciencia y la tecnología depende de los conocimientos (y sus ignorancias) que encierra la ciencia" (Dorna y Méndez, 1979.p, 121)

En la medida en que se comporten los conocimientos - científicos con otros profesionales, como con las mayorías, se estará cumpliendo con una labor comprometida con nuestra realidad.

Dicha divulgación, como señala Fourez (1974), no será una relación unilateral en la cual los científicos entre--- guen algo a los neofitos: será una entrega recíproca en la cual los científicos delegarán parte de su poder al público para que se puede comenzar a tomar decisiones respecto al - porvenir de la sociedad" (Dorna y Méndez, 1979, p. 121).

Hay que recalcar que la transferencia de los conocimientos a otros profesionales y no profesionales, debe dirigirse a necesidades propias de la comunidad, es decir, debe responder a una problemática específica.

Es por esto que al definir la labor del psicólogo co- mo un profesional de apoyo (Plan de estudios de la carrera-

de Psicología. E.N.E.P, Iztacala, 1975), sus actividades -- del planeación e intervención deben incidirse una manera directa, sobre aquellas personas que tienen de alguna manera control sobre las actividades que desarrolla un sujeto o - una comunidad.

CONCLUSIONES

El final del apartado anterior nos lleva a plan---tear la existencia de alternativas que son proporcionadas por la actividad misma del psicólogo

La desprofesionalización la cual se refiere a la transferencia de conocimientos adquiridos y desarrollados por el científico de la conducta a otros profesionales o no profesionales.

Esta debe ser dirigida a sectores de población marginada, lo cual representa una ruptura de la división social de trabajo, condicionando dicha transferencia a que sea planteada en base a lo que la clase marginal defina, incluyendo el proceso mismo de concientización (Talento y Ribes, 1980).

Una de las funciones específicas de llevar a cabo dicho proceso, responde al mantenimiento y generalización de la implementación de un tratamiento determinado, ya sea en el aspecto educativo, de rehabilitación, laboral, o según sea el caso en el que se trabaje.

En nuestros países, se cuenta con una larga tradición de rehabilitación a nivel de "salón de clases", donde el sujeto aprende y responde de manera adecuada pero solo ante el terapeuta, que es el que controla la situación "educativa".

Por otro lado la connotación que se le da a estos sujetos es de una enfermedad "mental", término que tiene implicaciones sociales, ya que este tipo de "enfermos", son en la mayoría de los casos segregados a instituciones donde son ortulados de diferentes maneras y deben ajustarse a un modelo predominantemente médico, donde la cura pierde de vista todo un complejo social que determina la ocurrencia y dirección del comportamiento denominado "anómalo" (Szasz, 1978).

A compración del modelo médico, dentro de la psi--

ciología conductual, este tipo de sujetos son considerados - con déficits o excesos y tienen la connotación de padecer - un retardo en el desarrollo. En éste, se toman en cuenta -- los factores tanto fisiológicos como ambientales que producen una incapacidad adaptativa al complejo cultural, pero - que no implica que estos sujetos no sean reentrenables (Ribes, 1975, Bijou, 1963).

Una de las medidas en que se puede hacer una labor - de prevención, entendida esta como:

- 1) La detección temprana del retardo en el desarrollo, y la atención inmediata.
- 2) El entrenamiento a padres.
- 3) El entrenamiento a maestros.
- 4) Un análisis de las condiciones socioeconómicas -- que propician el retardo.

(Citado en la obra de Galindo y Col. 1980,p.293).

sería en la medida en que se desarrollará el proceso de des profesionalización; esto se haría por medio del entrenamien to a paraprofesionales y no profesionales, punto que aborda remos en la siguientes sección.

CAPITULO III
LA DESPROFESIONALIZACION Y SUS IMPLICACIONES SOCIALES

"AL SABIO HAY QUE ARRANCARLE SU SABER"

B: BRECHT.

3.1 DEFINICION DE PARAPROFESIONAL Y NO PROFESIONAL.

Dentro de la modificación de conducta ha surgido un concepto nuevo sobre un fenómeno particular: la desprofesionalización. Esta se refiere a la transferencia de conocimientos a otras personas, que pueden ser paraprofesionales y no profesionales.

¿ De qué manera se ha definido al paraprofesional?

Para responder esta pregunta hagamos referencia a algunos autores que hablan al respecto:

O' Leary (1973) nos dice:

"...un paraprofesional, es alguien que trabaja con una persona que tiene grado, certificado o una licencia profesional; puede ser paraprofesional, el asistente médico, el técnico en psicología, el asistente de un maestro o un tutor..." (p, 164).

Carbonari (1973) señala una definición más simple de paraprofesional: cualquier persona que trabaje con o al lado de una persona que tenga grado, licencia o certificado profesional" (p, 189): agregando una característica importante la cuál consiste en que el paraprofesional esté entrenado en técnicas de modificación de conducta.

Si observamos las dos definiciones notamos que nos dicen lo mismo: que el paraprofesional es aquella persona que trabaja con un profesional y que está entrando en la aplicación de técnicas de modificación de conducta.

Lo anterior nos hace afirmar que el trabajo del paraprofesional se lleva a cabo en escuelas normales y de educación especial, instituciones psiquiátricas o instituciones de custodia (penales).

Sin embargo, nosotros consideramos que el paraprofesional no solamente es aquel que trabaja de una manera institucional, sino que es toda aquella persona que es entrena

da para maximizar los efectos de aprendizaje para la adaptación ambiental del sujeto al complejo social, de acuerdo a los patrones aceptados por la comunidad.

El nombre que se les da a las personas que son entrenadas para maximizar la efectividad de las técnicas a nivel hogar (por ejemplo: padres y/o familiares) es el de no profesionales, y la diferencia que hay entre éste y el paraprofesional, consiste en que el primero se le entrena para que trabaje en el ambiente natural y no es remunerado, en tanto que el segundo trabaja con una persona que tiene grado o licencia, y si es remunerado.

O'Leary (1973) hace una observación interesante en el sentido de que el paraprofesional fué visto como un elemento de valor dudoso en los sindicatos de maestros norteamericanos (por ejemplo, en la United Federation of Teachers: Sindicato Unido de Maestros). Esto se debió a que las personas que desarrollaron el trabajo como paraprofesionales mostraban un trabajo adecuado que ponía en peligro el "puesto" del maestro.

Esto nos lleva a tomar en cuenta la afirmación de Ayllon y Wrigth (1973) cuando nos señalan que: "la actual relación terapeuta - paciente es un instrumento actual, inadecuado para luchar contra los problemas de salud mental de nuestro tiempo". (p. 199).

Asimismo, como dicha interacción se hace obsoleta para el trabajo individual, lo mismo pasa con las relaciones con grupos, dado que presentan situaciones donde se hace necesario dar instrucciones, para que exista un proceso de aprendizaje, y que en muchas ocasiones por factores de escolaridad de los para o no profesionales no son factibles de llevarlos a cabo.

Se debe tomar en cuenta que el hecho de estudiar la conducta en relación a su medio, incluye la observación de fenómenos que transforman de una manera la dirección de la conducta. Es decir, es necesario tomar en cuenta una red compleja de eventos que están determinando que ocurra una determinada conducta, y que incluso nos señale el tipo de

acción que se llevará a cabo.

Lo anterior nos lleva a afirmar que el trabajo que desarrollamos, tiene que ir dirigido al análisis de factores que proporcionan la posibilidad de trabajar con elementos naturales propios del contexto en el que vivimos.

3.2 SITUACION SOCIAL DONDE SE INSERTA EL PARAPROFESIONAL Y EL NO PROFESIONAL EN NUESTRO CONTEXTO.

El trabajo desarrollado para considerar la inserción del paraprofesional, en los países latinoamericanos, antecede a considerar los recursos y posibilidades tanto tecnológicas como humanas con las que se dispone.

En una proposición hecha por Peralta (1973), nos señala la necesidad e importancia de la evaluación de técnicas de exploración en poblaciones que asisten frecuentemente a instituciones de servicio social. La población que asisten a estas instituciones, por lo regular presentan problemas tales como: alfabetización, nutrición, distribución mínima de ingresos, como problemas principales.

Estas personas, aparte de presentarse en las instituciones con los problemas señalados anteriormente, llevan también niños que presentan deficiencias o excesos de conducta para que sean tratados en las instituciones.

Cabe aclarar que si tomamos en cuenta la posibilidad de entrenar a los familiares para que controlen la conducta de los individuos que llevan al centro institucional y que a su vez son familiares también, es necesario tomar en cuenta antes los problemas que ellos, los que llevan a "tratamiento" a sus hijos y/o familiares, presentan. Para esto, el autor mencionado, señala la posibilidad de utilizar en estas poblaciones el modelo triádico propuesto por Tharp y Wetzel (1969), donde el psicólogo va a asumir el papel de un asesor que va a planear y dirigir una estrategia adecuada de intervención. Esto lo hará en conjunto con el padre y/o familiar que fungirá como mediador —o sea la persona que llevará a cabo la "terapia"—, para lograr un cambio en la persona que presenta el problema.

La importancia de llevar a cabo este modelo radica en la posibilidad de evaluar cambios conductuales en el ambiente natural, con eventos también naturales.

Otro trabajo donde se hace un énfasis en la evaluación de la conducta desviada con respecto a su medio, es -

el de López (1973). Este autor nos señala que si bien es cierto que la terapia conductual, es de un costo relativamente bajo, en nuestro país se encuentra limitado por el presupuesto destinado a la educación de personas que tienen problemas de retardo en el desarrollo.

La proposición hecha por López (1973), es que en base a los principios básicos de modificación de conducta, los sujetos sean entrenados a desarrollar habilidades laborales que les permitan integrarse a la sociedad de una manera productiva, ya que uno de los argumentos utilizados para no destinar cierta cantidad de presupuesto es que este tipo de sujetos no son productivos.

Aquí tenemos otro ejemplo preciso en el cual el trabajo del psicólogo conductual pueda desarrollar un programa de entrenamiento a paraprofesionales, donde una persona que tiene un oficio determinado sería entrenado para enseñar, a su vez, las habilidades necesarias para que una persona con retardo realice actividades de tipo laboral. Esto sería, además, una forma de aprovechar recursos humanos disponibles, y que se cumpliera la labor del psicólogo como agente de planeación y de transferencia de conocimientos básicos. El autor del presente trabajo tiene conocimiento de que éste tipo de entrenamiento se lleva a cabo en la Comunidad Down A.C., pero no se lleva de una manera sistemática. Así mismo en la E.N.E.P. Iztacala, se inicia un proyecto de enseñanza vocacional con sujetos atípicos, con los cuales se lleve a cabo el entrenamiento de una manera sistemática.

Otra alternativa que nos menciona el autor (López, 1973), es que aquellos casos en que los sujetos que son llevados a centros de servicio comunitario que presenten problemas mínimos conductuales, por ejemplo: deficiencias menores de lenguaje, problemas de aprendizaje, etc., sean tratadores como casos de consulta externa, donde la intervención se haga por medio del entenamiento de los padres y/o familiares.

Un último trabajo donde se presenta la alternativa=

de tomar en cuenta la desprofesionalización, pero a un nivel comunitario, es el de Ribes (1976), donde se analiza el panorama de la situación que prevalece en nuestra población. El autor parte del nivel educativo, hasta tomar en cuenta las condiciones de vida en poblaciones marginales de tipo urbano y rural, Los datos que presenta son alarmantes:

60% de la población urbana habita en viviendas de una o dos piezas.

25.6% de la población no abarca el gasto mínimo para satisfacer sus necesidades básicas.

El índice de analfabetismo del grupo de 10 años o más fué de 23.8%.

En el medio rural se estimó el 46.4% de la población preescolar (de 1 a 4 años de edad) sufre de desnutrición en primer grado, 27.5% de segundo grado y 3.4% de tercer grado.

En la zona urbana, 44.1% sufre de desnutrición en primer grado, el 14.8% en segundo grado y el 1.3% de tercer grado.

Estos son solo algunos datos que corresponden al censo de 1970 (citados en Ribes. 1980).

En base a los datos presentados, se propone como alternativa la solución de los programas prioritarios de la comunidad, para de ahí partir a estrategias tanto a nivel comunitario como institucional, donde la incidencia del psicólogo tiene que ir encaminada a la prevención, tomando en cuenta la detección.

Ahora bien, la vinculación que tienen estos datos con el trabajo del psicólogo en el área de educación especial, es que se considera que un 75% de la población que presenta problemas de "retardo en el desarrollo son ocasionados por condiciones socio-económicas que prevalecen en determinado contexto (Ullman y Krasner, 1975).

3.3 EL ENTRENAMIENTO A PARAPROFESIONALES Y NO PROFESIONALES COMO UNA MEDIDA DE PREVENCIÓN.

Una de las formas por medio de la cual se puede hacer una prevención del retardo en el desarrollo se vincula con la actividad que el psicólogo conductual tiene al momento de detectar aquellas variables que propician que se presente al fenómeno. Esto lo puede hacer mediante la intervención de tipo directa, con una planeación adecuada de las actividades que se deben realizar para que se dé un aprendizaje temprano, pues su labor es la de modificar no solo la conducta del sujeto, sino, hasta donde sea posible las contingencias de reforzamiento que son proporcionadas por los agentes mediadores (en este caso los no profesionales) (Skinner, 1953; Kanfer y Philips, 1970; Tharp y Wetzal, 1969 y Yates, 1970).

Es aquí donde el proceso de desprofesionalización cobra fuerza, pues tal como lo señala O'Leary (1973) en países como los nuestros existe la posibilidad de formar personas capaces de responder de una manera adecuada a la problemática.

Estas personas pueden ser miembros de una comunidad o por los mismos padres, o familiares, del sujeto que presenta el problema.

Al momento de entrenar de una manera sencilla a grupos de padres personal de custodia, enfermeras, etc., se tomaría conciencia de las situaciones y las necesidades para con el grupo con el cual se trabaja.

Con esto se tomaría, a su vez, una posición con respecto a las implicaciones de efectuar la desprofesionalización.

Autores como O'Leary (1973) Carbonari (1973) y Ayllon y Wright (1973) afirman que en países como los nuestros, es de un valor inculculable la transferencia de nuestros conocimientos a mayorías, formando paraprofesionales y no profesionales.

Esto, indiscutiblemente es bueno, sin embargo, no se puede convertir a comunidades completas en analistas -- conductuales que dejen a un lado sus necesidades primarias. Lo que es urgente, es que las personas tomen conciencia de su situación, para que se organicen y pueden llevar a cabo acciones que favorezcan el desarrollo comunitario (formación de escuelas, clínicas, cooperativas, etc.).

Para lograr esto, el psicólogo debe trabajar de una manera multidisciplinaria en la cual se hará un intercambio de métodos que enriquezcan su visión a un nivel más -- complejo, y que se adecúen a situaciones particulares.

Como trabajo multidisciplinario se entiende la reunión de diversos profesionales que despliegan una actividad conjunta, con métodos de trabajos propios, y que pretenden establecer un estudio único de fenómenos que anteriormente han sido poco estudiados, o de hecho, no han sido estudiados, dando así un nuevo giro hacia un objeto de estudio nuevo.

En el momento en que se establece un objeto de estudio nuevo, se denomina interdisciplina, ya que se pretende "la formulación de un objeto de conocimiento y práctica diferente a los formulados por cada disciplina, pero que a la vez dependiente de ellos." (Ribes, 1979, p, 43).

3.4 CAMBIO DEL ROL DEL PSICOLOGO.

Con lo expuesto anteriormente el panorama realmente cambiaría, pues con los conocimientos del análisis específico que desarrolla el psicólogo conductual se contribuye -- a una inmensa labor tanto social como de investigación, pero la realidad es otra.

Aquí surge la necesidad de cambiar el "patrón" que se tiene del psicólogo, y que es -aún en la actualidad- de aplica "test" solamente.

Tomando en cuenta que una de sus actividades sería la de entrenar a para y no profesionales, ¿cuáles serían los lineamientos para hacerlo?. Durlak (1974) hizo una revisión de cuarenta y dos estudios donde comparó la formación de paraprofesionales y profesionales en diferentes instituciones, con problema variados, y tomando en cuenta los lineamientos metodológicos marcados por el análisis experimental de la conducta. En su trabajo encontró los siguientes resultados:

- 1o. No existen lineamientos definitivos para entrenar a paraprofesionales.
- 2o. Una vez entrenados los paraprofesionales, demuestran tener las mismas o mejores habilidades para resolver un problema, que al mismo profesional (que los entrenó).
- 3o. Los diseños metodológicos, en la mayoría de los casos, no son adecuados para la población con la que se trabaja, debida a la satisfacción con la que se lleva a cabo dicho trabajo.
- 4o. Los estudios son poco comparables por trabajar en grupos pequeños.

Una de las conclusiones más importantes que se desprenden del presente estudio, es que al momento de diseñar y programar un entrenamiento a paraprofesionales, éste se-

debe hacer de tal manera que se tomen en cuenta todas las variables a investigar, y hacerlo de una manera sencilla-utilizando la metodología del análisis conductual aplicado; esto permitiría evaluar la efectividad de la ejecución que va a presentar el paraprofesional y si va de acuerdo a las condiciones con las que se trabajan y el tipo de -- problema que se trata, las variables a manipular (instruc-- ciones, lecturas, etc), y las posibles implicaciones que-- va a tener con el medio social donde se aplique. Esto dar-- ría una serie de pautas necesarias, con las cuales exis-- tiría la posibilidad de seleccionar formas precisas de en-- trenamiento a paraprofesionales y no profesionales, depen-- diendo de la situación y población concreta donde se tra-- baje.

En base a lo anterior, podemos resumir la importan-- cia de entrenar a para y no profesionales en nuestro me-- dio:

- a) Es muy económico (O'Leary, 1973).
- b) Se puede (n) seleccionar de las mismas comunida-- des o lugares donde se trabaje.
- c) Ofrece la ventaja de investigar variables que - no se han tomado en cuenta, o que se pasan por-- alto.
- d) Se dá un incremento de participación por parte-- del profesional, en el proceso de estructura---- ción del sistema educativo, y
- e) Consecuentemente, permite la reestructuración -- del sistema mismo, ya sea de educación normal - y/o educación especial y comunitaria.

Se puede concluir que es posible hablar de un cam-- bio activo del papel que desarrolla el psicólogo actual,- y dar un giro al trabajo desarrollado hasta la fecha: su-- bordinarse de una manera dependiente a lo que otros profe-- sionales hacen.

3.5 IMPLICACIONES DEL ENTRENAMIENTO A PARAPROFESIONALES Y NO PROFESIONALES.

Ahora bién, si analizamos al paraprofesional notaremos que es un arma de dos filos: por un lado puede beneficiar a los intereses particulares de una comunidad, pero, por otro, se presta a que las instancias de control (institucionales) no contraten al personal profesional, ya que resulta más económico pagarle a un paraprofesional y controlarlo para fines de mantenimiento del sistema.

Lo anterior nos lleva a un cuestionamiento directo del papel que juega el conocimiento científico dentro de las redes complejas de producción con respecto a quién o quienes va a beneficiar la práctica profesional, y muy específicamente, que es lo que pasa con la desprofesionalización.

Basaglia y Basaglia Ongaro (1977) nos hablan de un problema devastador en un sistema socio-político, donde se encuentran dos formas de vida: por un lado, la Italia desarrollada de acuerdo a patrones capitalistas y, por otro lado, sus zonas de contradicción subdesarrollada.

Su análisis lo centran en el papel que juegan los médicos, psicólogos y psiquiatras dentro de un sistema institucional, el cual corresponde al mantenimiento de los intereses particulares de los que ostentan el poder.

Su análisis lo centran en el papel que juegan los médicos, psicólogos y psiquiatras dentro de un sistema institucional, el cual corresponde al mantenimiento de los intereses particulares de los que ostentan el poder.

La labor de estos profesionales o intelectuales es la de "adherirse a los valores e ideologías que la clase dominante trasmite bajo el carisma de la objetividad de la ciencia, y continúa siendo consciente o inconscientemente el empleado o el funcionario" (p. 14).

Con esta afirmación se quiere aclarar que una vez -

que los conocimientos científicos son practicados dentro de determinados cánones, se limita el potencial de hacer un servicio que corresponda a las necesidades actuales. Ciertamente es que el marco científico-médico crea instituciones dentro de las cuales se hace una práctica concreta para la rehabilitación, y por ende para una integración del individuo a su medio.

Esto último es, obviamente, irrealizable dentro de ciertos parámetros, ya que la mayoría de las personas que se dedican a la rehabilitación de sujetos con deficiencias no cuenta, por desgracia, con herramientas adecuadas para poder transferir de una manera total sus conocimientos ni al mismo personal, ni a los familiares. Ejemplo de esto lo encontramos en instituciones tales como: instituciones psiquiátricas, cárceles, escuelas, escuelas de educación especial, etc., donde el personal que no es profesional, se adapta a una rutina donde no se toman en cuenta formas precisas de control. En la mayoría de los casos se hace por medio de formas aversivas indiscriminadas o, bien, farmacológicas, donde la probabilidad de que el paciente haga algo productivo es nula.

También, los sistemas motivacionales para que un sujeto desarrolle actividades (talleres, por ejemplo) son inadecuados, pues el paciente entrará a determinado taller o actividad de acuerdo a los resultados de una batería de pruebas (test) cuya validez es dudosa.

¿Cuáles son las causas de que esto ocurra?

Volvamos al análisis realizado por Basaglia y Basaglia Ongaro (1977), tomando como puente una pregunta y su posible respuesta; ¿por qué se maneja al paciente de esta manera y no se crean formas alternativas que lo ayuden a ser una persona productiva? Se puede responder que debido a la práctica que se hace de acuerdo a intereses particulares. Dichos intereses se abocan al mantenimiento de la sociedad en que vivimos y es un reflejo, a nivel micro, de la estratificación social.

El ejemplo que nos proponen los autores mencionados

es el siguiente: la clase dominante está representada por los médicos, psiquiatras y psicólogos. Estos detentan un poder - el de la dirección de la rehabilitación - por los conocimientos y habilidades que han aprendido para hacerlo mientras que los "enfermos" y el personal no profesional - ("custodios", enfermeras, afanadoras, etc.) representan a la clase explotada, pues son estas personas las que proporcionan la "ganancia" para que se siga manteniendo el status de la clase dominada".

Aunque la forma en que se maneja éste ejemplo es -- clara, cabe señalar que tanto los médicos, psiquiatras y psicólogos no son en realidad esta clase, ya que son personas asalariadas que quedan inmersas consiente o no - al papel que juegan de mantenimiento de un sistema determinado; en este caso, el capitalista.

¿ Ahora bien ¿cuales son las alternativas para que esto no suceda?

Por un lado tenemos la posibilidad de crear técnicos que satisfagan las necesidades reales de una determinada-- comunidad en el campo de la salud "mental"; esto representaría la labor de un trabajo de campo (práctico), tomando en cuenta los problemas comunitarios y dando soluciones que - sean sistemáticas y apoyadas a una metodología adecuada a la realidad en que se presentan.

La otra alternativa sería un corolario de la expuesta anteriormente, y que se refiere a la desprofesionalización en sí, tomando en cuenta factores que beneficien a la comunidad y no hacer una desprofesionalización en base a - lo que el profesional "cree" que debe ser.

CONCLUSION

El trabajo profesional del psicólogo en la actualidad, se debe enfocar a la transferencia de los conocimientos aprendidos a grupos marginales, comprometiendo su trabajo con la realidad social a la que pertenece, en el caso de los países latinoamericanos.

Por otro lado debe hacer un trabajo multidisciplinario para abordar los problemas actuales, que pueden ser -- fuente de investigaciones extensas y adecuadas para el contexto en que se mueve.

Para que esto sea posible, se debe tomar en cuenta un nuevo papel que el psicólogo desarrollará de acuerdo a los siguientes puntos, que se contemplan en el proyecto -- del plan de estudios de la carrera de psicología de la E.-N.E.P. Iztacala (1975).

- 1) "...al dirigirse a las áreas de productividad y salud pública, constituye un profesional cuya orientación está enfocada hacia estos problemas (por ejemplo: ingeniería, medicina, etc.) Su participación se enmarca en la formación, aprovechamiento y planeación de recursos humanos, así como la prevención y rehabilitación de aspectos -- deficientes de la población..." (, 37).
- 2) "...independientemente de técnicas muy diversas dirigidas a la solución de problemas humanos, -- el papel del psicólogo como profesional de apoyo en el campo de la salud pública, y en el de la - productividad, se ubica paradójicamente, en el - área de instrucción.
Esto se explica por que tanto las funciones de - desarrollo y rehabilitación son tareas fundamentales.
- 3) "...el área de salud pública aparte de las funciones de investigación y de detección, que son -- prácticamente necesarias en cualquier área problema, destacan como funciones profesionales de - rehabilitación que se centran en el trabajo ins-

titucional e individual, en donde el psicólogo mediante el uso de técnicas específicas, "reeducan" - para remediar las deficiencias propiciadas por un ambiente social desfavorable al desarrollo de la población. Este trabajo implica la programación de los ambientes institucionales y la implementación de procedimientos clínicos cuyo objetivo es compensar las deficiencias de individuos o grupos..." (p, 37).

- 4) "... en el aspecto preventivo, el psicólogo aporta una tecnología en la instrucción masiva, a nivel de la comunidad misma que permite la evitación de problemas de salud, a través de la participación activa y consciente de los distintos miembros de la comunidad..." (p, 38).

Como se puede apreciar, el trabajo que debe desarrollar el psicólogo, no sólo correspondería al estudio de la conducta, sino que también lo llevaría a la práctica en la inmersión de sus conocimientos a una estructura social, donde podrá transferir sus conocimientos a masas, tal como lo señalan el punto tres y cuatro.

Una de las formas en que se puede llevar a cabo dicha transferencia es mediante el entrenamiento a paraprofesionales y no profesionales. En el caso particular que interesa a la presente tesis, es la transferencia a un sector particular: los padres (no profesionales).

En el siguiente capítulo revisaremos cuales han sido los intentos de dichos entrenamientos, qué resultado se han obtenido y sus implicaciones. Todo bajo el marco del análisis experimental de la conducta.

CAPITULO IV

EL ENTRENAMIENTO A PADRES COMO UN ASPECTO DE LA DESPROFE--
SIONALIZACION; REVISION DE ESTUDIOS DONDE SE HA ENTRENADO-
A PADRES EN PRINCIPIOS DE MODIFICACION DE CONDUCTA PARA LA
RESOLUCION DE PROBLEMAS CONCRETOS.

" LAS MADRES VIGILAN EL
CIELO CON TERROR A QUE
APAREZCAN EN EL LOS RE
CUBRIMIENTOS DE LOS SA
BIOS. "

B. BRECHT.

4.1 ELEMENTOS QUE FUNDAMENTAN EL ENTRENAMIENTO A PADRES.

Recientemente se ha dado un énfasis en el entrenamiento a padres como una medida de generalización de aquellas conductas aprendidas, ya sea en la escuela normal o de educación especial.

La afirmación anterior tiene como fundamento el hecho de que en las culturas occidentales existen dos instancias que están involucradas en la formación de patrones conductuales. Estas son el hogar y la escuela, donde la primera ejerce una influencia notable, ya que aquí es donde un individuo pasa la mayor parte del tiempo (Hawkins, 1971). Es por esto que la modificación de conducta ha desarrollado en los últimos años, pautas a seguir para que los padres, familiares y/o comunidad puedan llevar a cabo cambios satisfactorios para que se desarrollen los individuos de acuerdo a los patrones establecidos por la misma comunidad (que puede ser el núcleo familiar.)

Skinner (1953) en su obra "Ciencia y conducta humana", dá una serie de lineamientos para comprender cómo dentro de un complejo social se puede analizar la conducta humana a partir del control ejercido por cinco instancias que son: el gobierno, la ley, la religión, la psicoterapia el control económico y la educación. También nos habla de que en cada una de las instancias, se ejerce un control que va de acuerdo a los intereses de las personas que se encuentran al frente de éstas.

Así mismo, afirma en su obra "Contingencias de reforzamiento" (1969) que en la vida diaria (el hogar), "todas las técnicas de la educación, psicoterapia, la economía y el gobierno se encuentran en miniatura en la vida cotidiana..." (p, 30).

Esta afirmación es muy parecida al planteamiento de Engels en su obra "El origen de la familia la propiedad privada y el estado", cuando nos habla de una reproducción en miniatura del sistema económico en el núcleo familiar.

Sin embargo, ¿cuáles son las alternativas que nos presenta Skinner?. Lo que éste autor nos dice es que se debe ejercer un contracontrol en cada una de las instancias; esto se puede hacer en la medida en que las personas aprendan a utilizar su propia conducta, y a aplicar técnicas que les ayuden a vivir de una manera adecuada para eliminar la estimulación aversiva, y proporcionar estimulación (reforzante) positiva.

En base a dicha alternativa, muchos investigadores se han dedicado a la tarea de transmitir sus conocimientos adquiridos en el laboratorio, o en sus experiencias prácticas a personas tales como: padres, maestros, familiares, enfermeras, vecinos, etc., para la resolución de problemas específicos. Esto se ha hecho siguiendo los lineamientos descritos por el análisis experimental de la conducta.

En el presente capítulo se hará una revisión de algunos trabajos de entrenamiento a padres, y que se han basado principalmente en la metodología operante como herramienta de investigación. Dichas técnicas han demostrado -- ser efectivas y económicas, y tienen la característica de no perpetuar el trabajo a nivel institucional de la psicoterapia contemporánea (a la cual se le denomina también tradicional), donde por lo general, no se toma en cuenta -- al ambiente donde se va a desarrollar el sujeto una vez -- que tenga que "readaptarse".

La revisión se hará a partir de los primeros trabajos reportados de una manera sistemática. Comienza en 1964, hasta los trabajos recientes, en donde las técnicas para entrenar a los padres o familiares ya son dirigidas de una manera específica y con sofisticaciones de tipo tecnológicas.

4.2 PRIMEROS TRABAJOS DONDE APARECE EL ENTRENAMIENTO A PADRES DE UNA MANERA SISTEMÁTICA.

Uno de los primeros trabajos en el cual se analizó el papel de los padres como fuente de estímulos reforzadores que mantienen conductas inadecuadas, fué el que realizarán Whaler, Winkel, Peterson y Morrison (1965). Este trabajo partió de una de las premisas más importantes del análisis experimental de la conducta, y que es la interacción del organismo con su medio. A pesar de que los autores mencionan que esta premisa ya se había tomado en cuenta, pocos eran los que aceptaban sus implicaciones.

Los objetivos del estudio fueron: a) analizar la interacción madre-hijo para determinar las variables (eventos reforzadores) que mantenían la conducta, y b) eliminar las conductas perturbadoras que presentaban los sujetos (niños). Así mismo se hizo mucho énfasis en considerar que la meta del experimento no fué en sí mismo la eliminación de la conducta perturbadora, sino descubrir la manera en que ésta era reforzada y mantenida.

El trabajo se llevó a cabo en una clínica equipada con un cuarto de juego. En éste había dos cámaras de observación para los experimentadores, una visual y una auditiva: las conductas se registraron por medio de contadores. En el cuarto de juegos había una luz que manipulaba el experimentador con el fin de dar información (retralimentación) a las madres de la ocasión en que debían mostrar determinado tipo de conducta.

Los sujetos experimentales fueron tres niños con sus respectivas madres, las cuales reportaron problemas conductuales moderados. Cada caso se vió de manera individual

Una vez que los experimentadores realizaron una entrevista con la madres, se procedió a tomar registros de la interacción madre - hijo para poder determinar:

- 1o. Los eventos reforzadores que mantenían la conducta inadecuada.

2o. Definir y categorizar las conductas de una manera funcional.

Posteriormente, se dieron instrucciones específicas a las madres sobre la manera específica de comportarse cada vez que el niño mostrara conductas inadecuadas; la clave - de esto fué darles una señal (retroalimentación) cada vez que la madre ejecutaba la conducta que produciría el cambio (aplicación adecuada de contingencias).

Otro tipo de realimentación que se les proporcionó a las madres, fué el tipo verbal (descripción) de la conducta mostrada.

Para comprobar la efectividad del "tratamiento", se les pidió a cada una de las madres que se comportará de la misma manera que lo hicieron durante la evaluación inicial (un diseño ABA, que consiste en tomar medidas de línea base, introducción de una condición experimental, y finalmente, regresar a la condición previa a la introducción de la condición experimental-línea base-).

Los resultados obtenidos fueron óptimos en dos de los tres casos: la implicación que tuvo fué la posibilidad de entrenar a las madres para que cambiaran las contingencias de reforzamiento que mantienen las conductas inadecuadas.

Sin embargo, el estudio carece de una generalización al ambiente hogar, dado que los mismos autores justifican que fué debido al diseño utilizado, y por los fines del experimento en sí.

Aquí debemos señalar que, este fué uno de los primeros estudios en que se tomó en cuenta el entrenamiento a padres.

A continuación haremos mención a otro estudio donde sí se toma en cuenta la generalización de los procedimientos utilizados; nos referimos al estudio que realizaron -- Wolf, Risley y Mess (1964), en donde eliminaron conductas-perturbadoras de un niño que mostraba algunos patrones de conducta- "autista" (hacia berrinches, no tenía hábitos --

adecuados para comer, presentaban déficiencias de lenguaje y se rehusaba a usar lentes).

El procedimiento, de una manera general, consistió en:

- a) Moldeamiento por aproximaciones sucesivas para el uso de lentes, conducta verbal y adquisición de hábitos para comer.
- b) Uso de procedimientos de extinción en combinación de la técnica de R.D.O. (reforzamiento diferencial de otras conductas), para la eliminación de berrinches.

La intervención la hicieron, en primera instancia, los experimentadores pero al final del estudio dieron instrucciones a los padres para que continuaran el trabajo en su casa. Se hizo un seguimiento de seis meses en el cual los padres ya no reportaron ningún problema grave.

Aunque los estudios anteriores nos dan un panorama de los trabajos iniciales en lo que es el campo en sí de entrenamiento a padres, no se había reportado ningún trabajo que se realizarã en el ambiente natural (hogar).

Una de las primeras extensiones que se hicieron al ambiente hogar, fué el trabajo que realizaron Hawkins, Peterson, Schwed y Bijou (1966), donde se analizó la importancia con respecto, a la orientación que presenta el profesional al cual acuden los padres para pedir asesoría. Al respecto, los autores mencionan cuatro deficiencias de la "terapia tradicional" (contemporãnea) y que son las siguientes:

- 1) El terapeuta rara vez observa la conducta del sujeto al cuál se modificarã la conducta, y deja que el padre describa y defina de acuerdo a lo que "piensa" del problema.
- 2) Rara vez, o nunca, se observa la interacción padre-hijo.

- 3) Cuando se hacen "indicaciones práctica", son tan generales o tan genéricas que el padre tiene problema para traducirlo a conductas específicas.
- 4) Como no se lleva a cabo ningún registro de los - cambios experimentales en intervalos cortos (pueden ser minutos, horas, días, etc), es difícil - juzgar la eficacia del tratamiento.

El estudio se basó principalmente en los lienamien-tos reportados por Whaler y Col. (1965), pero con las si-guientes variaciones:

- a) Se realizó en el escenario natural (el hogar), y
- b) El diseño experimental consistió en un diseño AB ABC, donde A es el primer período de línea base; B es el primer período experimental; A es el segundo período experimental, y la fase denominada C fué un período de seguimientos que consistió - en una entrevista a la madre para ver si se re-portaba algún problema.

A partir de ese momento se hicieron tres períodos - post-tratamiento para determinar si hubo algún problema -- (no se reportó la duración de este post - tratamiento).

En el procedimiento se registraron y categorizaron- las conductas a modificar (fueron nueve en total), y se procedió a establecer con la madre señales específicas (retroalimentación) para la aplicación adecuada de contingencias las cuales fueron:

- 1) Instrucción por parte de la madre al niño para - que dejará de emitir la conducta perturbadora (es estímulo de preparación).
- 2) Aplicación de tiempo fueron (meter al sujeto a - un cuarto si no hacía caso de la condición 1)
- 3) Elogiar la conducta adecuada cada vez que se presentará.

El experimento se llevó a cabo dos veces por semana en la casa del sujeto, con sesiones de una hora de duración. El tiempo total que se empleó, para toda la intervención, - fué de cuarenta y cinco días.

En los resultados que reportaron los autores, la eficacia del tratamiento se mostró a dos niveles:

- a) Por medio de gráficas que mostraron de una manera objetiva los cambios operados por la manipulación de las variables; y
- b) Por métodos estadísticos donde correlacionaron - los cambios ocurridos entre las fases.

Finalmente los autores señalaron los siguientes: 1) el uso de reforzadores naturales, y 2) que uno de los aspectos más importantes del cambio se debe a la cooperación del padre. Es decir, que éste modifique su conducta, para a su vez, modificar la conducta de su hijo.

Del estudio descrito se puede criticar que el sistema de retroalimentación no se definió de una manera clara, pues no se sabe si realmente fué la variable responsable - para que los familiares continuaran con el tratamiento. Es to va desde la conducta misma del niño, hasta la presencia de un profesional en la casa (lo cual puede ser expectativa).

Tomando en cuenta los comentarios que hacen los autores, podemos afirmar que están de acuerdo con lo que señalamos de la orientación del terapeuta tradicional. Ejemplo de esto se puede constatar en la práctica cotidiana, - cuando un padre comenta:..." el doctor me dijo que el niño necesita "aflorar" sus "sentimientos"...; o cuando se le - pregunta si le dió alguna explicación, a lo que (pueden) - responder: ...que el niño se quedó en una etapa de fijación ..." sin que el padre sepa realmente lo que pasa. Muchas - veces la forma en que se explica el fenómeno desde el punto de vista conductual, también es muy técnico, pues cuando se habla de "fortalecimiento de conductual", "reforzamiento", etc., en un principio se hace de una manera no accesi

ble que se puede sustituir por un lenguaje más sencillo -- donde se expliquen los fenómenos que ocurren cuando se hace algo, por ejemplo: "...si usted le dice que está bien -- y luego lo acaricia, es posible que haga lo que usted quiere..."; en pocas palabras, dar ejemplos de la vida cotidiana y explicar cómo y cuando utilizar de una manera adecuada los principios básicos (reforzamiento, castigo, etc.)

4.3 METODOLOGIA UTILIZADA FRECUENTEMENTE EN EL ENTRENAMIENTO A PADRES.

Patterson, Mc. Neal, Hawkins y Phelps (1967), analizaron la importancia de una reprogramación del ambiente social.

Los autores mencionados partieron de la premisa de que los padres y/o compañeros representaban el factor primordial de intervención, tomando en cuenta que son estas personas las que mantienen y aceptan determinado tipo de conductas.

Este estudio se llevó a cabo en una clínica donde hicieron evaluaciones que variaron desde medidas indirectas (preuebas de M.M.P.I., perfiles elaborados para medir conductas etc.), hasta medidas directas (observación en vivo de la interacción madre-hijo).

El procedimiento se llevó a cabo de una manera similar a los experimentos antes descritos, pero lo que varió aquí fué: a) el uso de libros de texto programados para entrenar padres; y b) que se les daba retroalimentación por medio de cintas grabadas.

Los resultados que encontraron fueron satisfactorios, pero se menciona que se desconoce si hubo alguna variable que ayudó a la eficacia del tratamiento.

La importancia del estudio descrito anteriormente da la pauta para hablar del desarrollo que tuvo el grupo de Patterson y colaboradores en la universidad de Oregon, donde uno de los aspectos que más se tratan es la metodología pues se han dedicado a la tarea de codificar e investigar las fuentes de estímulo que mantienen conductas perturbadoras; hacen observaciones en ambientes naturales hasta estabilizar la línea base (tal como lo plantea Sidman, 1960 y Kratchowill, 1979), y también la planeación específica de estrategias de intervención adecuada para cada tipo de problema.

Otro trabajo interesante que han realizado Patterson y cols, es el de escribir libros accesibles dirigidos a padres (de clase media norteamericana) con ejemplos prácticos y de una manera sistemática, ejemplo de ellos son: -- Aprenda a convivir en familia (Patterson, 1975). Aprenda a convivir con los niños (Patterson y Guillon, 1975), y Los Padres son maestros (Becker, 1971). En dichos libros se muestran ejemplos de cómo definir una conducta de manera operacional, formas sencillas de registro y graficación, los principios básicos de reforzamiento, castigo y sus diferentes modalidades, como aplicar una economía de fichas y formas adecuadas de interacción padre-hijo.

Estos libros son los que frecuentemente encontramos en los trabajos de entrenamiento a padres, y que son utilizados como materiales de apoyo para que el padre vaya leyendo poco a poco, y posteriormente discutirlo con el terapeuta. La forma de evaluar el aprendizaje se hace por medio de: a) pequeñas pruebas de contenido; b) con ejemplos que pone el mismo padre, en donde soluciona el problema; c) llevar registros y gráficas; y d) por la evaluación directa del terapeuta que va a observar el avance del niño, o bien, de la interacción.

Podemos notar que la utilización de este material es bastante práctico, sin embargo para nuestro medio resulta problemático si es que queremos trabajar con personas de escasos recursos, ya que en su gran mayoría estas poblaciones o bien tienen una instrucción escolar mínima, o bien carecen de ella.

Antes de entrar en detalle sobre el punto que se acaba de mencionar, aclararemos que muchas veces se cae en el error de tratar de explicar los principios básicos a los padres como si fueran compañeros en el quehacer profesional.

Al revisar los libros destinados a los padres, se hace fácil repetir textualmente lo que dice el libro, sin considerar que muchas variables pueden interferir en el entrenamiento; dichas variables pueden ser:

- a) La expectativa que tiene el padre del "tratamiento".

- b) Si el padre tiene tiempo o no de desarrollar el programa de manera sistemática.
- c) La historia conductual de los padres: escolaridad estrato social, etc.
- d) Si en realidad es el padre o la madre, u otra -- persona quien convive la mayor parte del tiempo con el niño. (o paciente) a quien se pretende -- modificar la conducta.

Dentro del universo de las variables a tomar en cuenta para el entrenamiento a padres, se debe considerar la escolaridad de las para y no profesionales como una de las variables más importantes para la facilitación de un aprendizaje para los padres; en esa se debe determinar si se puede o no llevar a cabo un entrenamiento donde haya lecturas como apoyo de las técnicas que ellos aplicarán.

La experiencia particular del autor del presente -- trabajo indica que la utilización de libros de texto en -- dos formas:

- a) Como guía, donde se seleccionan los ejemplos y capítulos que pueden ser cambiados en base al -- problema que presenta el niño, y
- b) Cuando los padres tienen recursos económicos suficientemente y una escolaridad adecuada (que -- puede ser incluso primaria completa), entonces, -- sí, leer todo el libro y en forma de unidades, -- donde cada sesión se discuta la manera de llevar a cabo los procedimientos específicos para aplicar las técnicas.

Para resumir lo que hasta el momento se ha revisado se puede comentar que:

- 1) El entrenamiento a padres surgió como una necesidad de generalizar la terapia aplicada en la clínica, al ambiente donde se desarrolla el individuo.

- 2) La metodología utilizada ha sido derivada, de los lineamientos del análisis experimental de la conducta, y se han llevado a cabo de manera sistemática.
- 3) Las investigaciones que se han llevado a cabo para observar la interacción del padre, madre y/o familiar, y en que medida son fuente mantenedora de conductas que posteriormente, cambiarán la conductas que posteriormente, cambiarán la conducta de los primeros con el fin de adaptar al sujeto a las normas que son aceptadas dentro del núcleo familias y/o comunidad.
- 4) Las técnicas que los padres aprenden a aplicar, son exactamente las mismas que utiliza una terapeuta ya experimentado (tiempo fuera, castigo, positivo, reforzamiento, moldeamiento por aproximaciones sucesiva, modelamiento, etc.), y
- 5) Las técnicas para entrenar a los padres han variado desde la utilización de instrucciones, modelamiento, lecturas, etc., hasta la combinación de éstos con elementos tecnológicos (videocassetteras, cintas grabadas con instrucciones, etc.).

Haremos por el momento un paréntesis a la presente revisión de los refinamientos de las técnicas para entrenamientos a padres, para explicar un modelo muy importante que resume de una manera muy clara la relación de interacción entre un profesional (psicólogo), y un mediador (padre, o familiar), para hacer un cambio conductual en un tercero (sujeto meta.)

4.4 EL MODELO TRIADICO COMO UNA ALTERNATIVA CONCRETA DE ENTRENAMIENTO A PADRES (MEDIADORES).

Tharp y Wetzel (1969), hacen un análisis en base a un modelo diádico (médico-paciente) que prevalece actualmente, y que de hecho, es la única relación que existe de una manera institucional ya sea a nivel externo o interno; podemos observar que de un modelo de este tipo, no existe la posibilidad de garantizar un mantenimiento y generalización sobretodo cuando se trata de una readaptación del sujeto a su medio.

Por otro lado, los autores analizan lo que es un -- evento reforzante y quién o quienes son los agentes que lo dispensan en el ambiente natural; con esto se refieren a aquellas personas que pueden controlar la conducta del sujeto que muestra patrones conductuales que se apartan de las normas establecidas. Dichos de otra manera, las personas -- tales como los padres, familiares, compañeros, maestros, -- vecinos, líderes, curas, etc., tienen la posibilidad de modificar la conducta de un individuo, dado que ellos son -- los que " manejan " eventos reforzantes que mantienen y/o 0 decrementan una ó más conductas, sin necesidad de usar técnicas demadiado artificiales, es decir a nivel cubículo, ya que es uno de los problemas fundmanetales que se presenta al moento de llevar a cabo una terapia.

Un ejemplo de ello es la eliminación de estímulos -- de apoyo (definidos como "el conjunto de operaciones que -- forma un programa, e incluye la utilización de estímulos -- discriminativos sobreimpuestos" - Ribes, 1976, p. 92) y -- que implica una pérdida de tiempo en la consecución de la efectividad de la terapia.

Dado lo anterior, por primera ocasión, tal vez, los autores tocan el punto de la desprofesionalización de la psicología conductual, para poder tener más alcances en -- los fines implícitos de una terapia. Aunque el término no es definido de una manera objetiva, Tharp y Wetzel tratan de clasificarlo con la propuesta de su modelos que a -- continuación describiremos.

El modelo se compone básicamente de:

- a) Un asesor o consultos (psicólogo), el cual diseña, planea y dirige la estrategia de intervención en combinación con otros profesionales.
- b) El mediador que puede ser el padre, madre, hermano, personal de custodia, sacerdote, líder, empleado, etc.
- c) El sujeto meta, o sea el individuos al cual se le modificará la conducta vía mediador.

El modelo esquematizado se muestra en la siguiente página y se describirá a continuación:

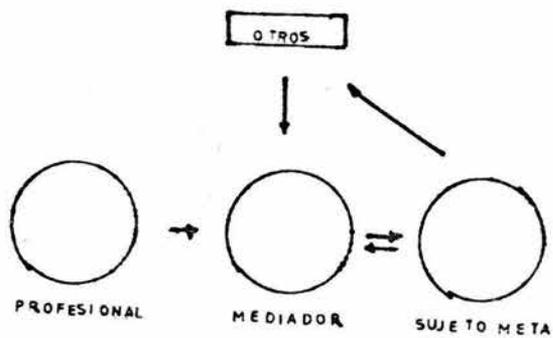
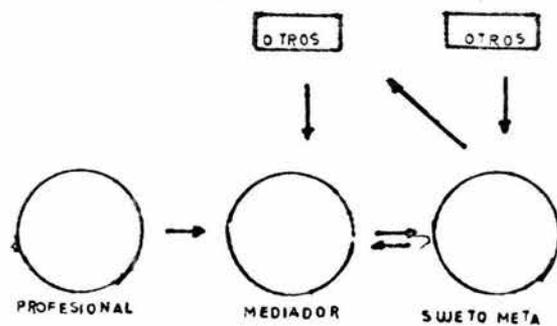
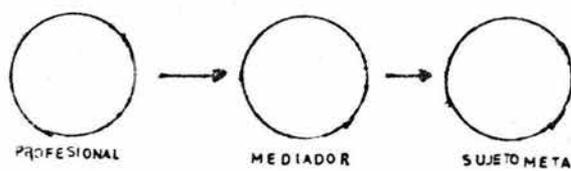
El esquema (a) muestra la forma más pura de interacción triádica, donde todos los efectos de modificación dirigidos al sujeto meta se hacen vía mediador, y el asesor da los lineamientos a seguir.

En el esquema (b) indica cómo otros miembros de la comunidad puede, en un momento dado, incidir en la conducta del sujeto meta sin que exista un contacto directo de dichos miembros con el asesor. Esto se puede explicar, desde el punto de vista que el mediador se convierte en un modelo del cuál los miembros de la comunidad aprenden (vía observación) los patrones adecuados para modificar la conducta del sujeto meta (Bandura, 1977; Kanfer y Philips, 1970)

En el esquema (c) la conducta del mediador es controlada por un mismo principio de reforzamiento social que modifica su conducta; esto es, la comunidad le informa sobre su ejecución (si es o no adecuada), sin que esto lo haga de una manera directa el asesor (lo que suele llamar se retroalimentación).

Al analizar lo anteriormente expuesto, se puede hacer una observación importante al respecto, puesto que una vez que se propuso éste modelo, la función del psicólogo, por lo menos de orientación conductual; pasa a tener implicaciones muy imporrantes, pues aparte de ser un evaluador y planeador de estrategias individuales, pasa a incidir en

ESQUEMA DEL MODELO TRIADICO



la modificación directa de elementos activos del ambiente, donde se generan y mantienen conductas inadecuadas; o sea, la modificación de la conducta de las personas que conviven con el sujeto, y en sí con el ambiente natural.

Lo anterior nos lleva a una nueva posición que se desarrolla de alguna manera con los trabajos iniciales de Whaler y colaboradores (1965), que afirma la estructura de una metodología operante en cuestión de intervención, las técnicas para medir la conducta tanto de los padres, los niños y del ambiente.

Y es aquí donde radican una serie de implicaciones sociales que repercuten en la psicoterapia tradicional" -- (contemporánea), y es que se considera como una de las instancias de control (Skinner, 1953), ya que al plantear el trabajo de desprofesionalización, la instancia sufre una ruptura en sus lineamientos de trabajo.

Al afirmar que la conducta es producto de una interacción del organismo con su medio, y que se encuentra determinada por una serie de eventos (estímulos que de una manera accidental moldean las conductas finales a través de una historia) dan como resultado patrones de conducta que suelen ser referidos con términos tales como "personalidad", "enfermedad mental", etc., que son cuestionados -- por que suponen constructos hipotéticos como causales del problema.

La alternativa que propone la modificación de conducta es reacomodar las contingencias de reforzamiento, --- arreglos ambientales directos, entrenamiento a las personas que conviven con el sujeto que presenta patrones " anorma--- les", más que trabajar de una manera directa con éste.

Es por tanto considerar las ventajas del modelo triádico como función práctica de la solución de problemas concretos, pero a su vez desvincularlo de la influencia que pudiera tener hacia otras instancias de control, cuya modificación no es posible evitar cuando la aplicación de dicho modelo se haya generalizado a la práctica profesional del psicólogo conductual.

4.5 TRABAJOS CONTEMPORANEOS DE ENTRENAMIENTO A PARES: SUS IMPLICACIONES.

Hasta la fecha, han proliferado de una manera extensa los trabajos de entrenamiento a padres, maestros, personal que trabaja en hospitales, etc.

A pesar de que los primeros trabajos que hemos detallado (en procedimientos y tácticas) los cuales se hicieron para probar la hipótesis de la importancia conductual del individuo. A continuación observaremos los cambios que se han hecho para maximizar al aprendizaje de los padres, y la manera en que se han creado una serie de combinaciones de técnicas de entrenamiento denominadas "paquetes de tratamiento".

Derivado de los estudios de Hawkins y colaboradores (1966), un trabajo de Bernal, Duryee, Pruett y Burns (1968) trata a un niño con síndrome del "rapaz" (definido como un niño que con frecuencia presentaba berrinches, ataques a otras personas y amenazas, conductas que son aversivas para las demás personas y las hacen impotentes para controlarlos). El procedimiento que llevaron a cabo los autores para eliminar este tipo de conductas consistió en enseñar a la madre del sujeto a que especificara, en primera instancia, las conductas aceptables; y una vez identificadas y especificadas, se definieron de una manera operacional. Posteriormente, se filmó la interacción de la madre con el niño y sobre esta base se hizo el tratamiento que consistió en dar indicaciones precisas a la madre de la forma en que debía comportarse para eliminar las conductas inadecuadas, y fortalecer las conductas adecuadas.

Los resultados obtenidos fueron óptimos, aunque hubo un período de seguimiento bastante corto. Lo importante del presente estudio es la utilización de una filmación de la interacción, y dar sobre esto las instrucciones precisas de lo que la madre tenía que hacer; esto facilitó el aprendizaje de las técnicas para que la madre cambiara o enseñara ciertas conductas a su hijo.

Otro punto importante en este estudio fué el de entrenar a la madre a ser asertiva, aunque los autores no lo

mencionan de manera específica; pues moldearon la conducta de derechos y expresión adecuada de la madre en relación con su hijo.

Otros estudios similares se han hecho recientemente con grupos de pares (Shoemaker y Paulson, 1974), en donde se especificaban las conductas que el padre debía mostrar, llevándose a cabo, la utilización de juego de roles (modelamiento).

Con respecto a los estudios ya mencionados no hay nada nuevo que agregar, pues todo lleva como fin común un rearrreglo del ambiente y/o de las contingencias que son de tectadas como fuente de estímulo que mantienen las conductas desadaptativas.

Hasta el momento solo hemos podido observar el entrenamiento a padres para la reducción de conductas perturbadoras, pero ¿qué ha pasado con otro tipo de conductas? -- Pues que de hecho, existe bibliografía extensa sobre otro tipo de problemas, donde se ha entrenado a padres para:

- a) Adaptabilidad de niños autistas a su medio (Koegel, Fireston y Kramer, 1974; Lovaas, Koegel, Simons y Long, 1973; Martín, Engled, Krapow, Kilgour y Rilek, 1968; Whaler, 1973; y Sholper y Reichler, 1972).
- b) Niños con problemas considerados como "patológicos" o "emocionales", donde por lo regular se elimina conducta de miedo ("fobias"), autocastigo, etc. (Holland, 1969, Russo, 1964; Allen y Harris 1966; y Gardner, 1967).
- c) Niños con problemas de tipo "psicosomático", donde se presentan conductas que son aparentemente causadas por daño orgánico, pero que no existe en realidad ningún sustrato fisiológico; ejemplo de ello son los ataques de asma, vómito, dolor de cabeza, etc. (Gentry, 1974; Rosset y Eactus, 1974; y Goss, 1970).

En todos los trabajos mencionados, lo que se ha he-

cho son variaciones d'ónde los padres aprenden a manejar -- contingencias (reforzamiento) y moldean la conducta adecuada que se debe presentar en el ambiente natural (casa o -- escuela) o cambian la "percepción" (lo que el padre cree - que se tiene con respecto a los déficits y/o excesos que - se presentan.

Tal como lo menciona Koegel, Glann y Niemin (1978):

"...mientras no todas las técnicas se han probado - exitosamente es claro decir que un número considerable de procedimientos han probado ser efectivos para el entrenamiento de profesionales y no profesionales..." (p.).

Y, así como las técnicas no se han probado ser exitosas, se pueden reafirmar las siguientes ideas:

"...otra nueva técnica de tratamiento que parece en cerrar considerables promesas, es el entrenamiento a padres en cuanto a convertirse en los agentes adecuados dispensadores del reforzamiento..." (Gelfand y Hartmann, 1968, p. 80)

ya que:

"...en el caso de los niños, puede ser más eficaz-- modificar las prácticas de crianza de los hijos entre los padres, que trasladar al niño al laboratorio o'la clínica para la interacción directa con el terapeuta.

Una educación de este género, para los padres puede tener aspectos preventivos en el sentido de que los padres son concientes de la naturaleza del control que ejercen sobre sus hijos, serán más capaces de - evitar la aparición de futuros problemas y de promover una conducta interpersonal apropiada..." (Gelfand y Hartmann. 1968, p. 81).

En resumen, queremos hacer las siguientes consideraciones:

- 1) Las poblaciones a las que se ha dirigido el entrenamiento a padres, reportan datos escasos con respecto al nivel social con el cual se trabaja (clase social).
- 2) En algunas ocasiones, se solicita que los padres vivan cerca del centro de investigación donde se lleva a cabo el estudio.
- 3) En todo los casos, a excepción de Lillie, Thorains y Goin, (1976), uno de los requisitos para llevar a cabo el entrenamiento a padres es la lectura y escritura; y
- 4) Se solicita un tiempo mínimo para que el padre trabaje con el niño, y se entregue a tareas (registros, gráficas, comentarios verbales y/o escritos, etc.

A esos factores se deben agregar los siguientes:

- 1) Facilidad de apoyo financiero para llevar a cabo éste tipo de investigaciones por parte de las -- instancias gobiernos y educación (universidades)
- 2) Poseer una tecnología adecuada para poder llevar a cabo la investigación (centros de investiga--- ción o clínicas equipadas a la perfección con cámaras de observación, videocassetas, grabado-- ras, etc.).
- 3) Contar con la información adecuada y actualizada que permita comparar y/o replicar las técnicas -- utilizadas en otros lugares; y
- 4) Contar con leyes específicas que subvencionen al sujeto con retardo en el desarrollo.

No es de extrañarse que la propuesta de Hawkins - - (1977) de entrenamiento universal a padres, que consiste en dar cursos a nivel de enseñanza media superior para "for-- mar" padres que apendan principios de modificación de conducata y así sean capaces de prevenir las "enfermedades --

mentales", y de dar un buen desarrollo al niño.

Esto se puede llevar a cabo, posiblemente, en sociedades con un alto grado de desarrollo económico, o donde la educación sea accesible para todos; no obstante, la revisión que se hizo corresponde a todo lo contrario de las situaciones en las que se vive en los países latinoamericanos, donde el tipo de población a la que debe dirigirse el psicólogo, son mayorías que pertenecen a clases marginadas y que es en la población donde se presentan problemas muy agudos de retardo en el desarrollo.

CAPITULO V

PROPOSICION DE UN TRABAJO DE ENTRENAMIENTO A
PADRES EN NUESTRO CONTEXTO.

¡ NO TEMAS PREGUNTAS, COMPAÑERO!

¡ NO TE DEJES CONVENCER !

¡ COMPRUEBALO TU MISMO !

¡ LO QUE NO SABES POR TI,

NO LA SABES.

B. BRECHT

De los aspectos que se revisaron a lo largo de la presente tesis, uno que se refiere al hecho de entrenar no profesionales; por un lado a) garantizar que la actividad profesional desplegada por el psicólogo conductual abarque otras situaciones y escenarios, b) que además ponga en práctica una parte de la política de desprofesionalización y c) que se extienda a diferentes tipos de poblaciones a las que se debe dirigir.

Las características del entrenamiento a mediadores (padres) revisadas, han variado desde la enseñanza de los principios básicos implementados de manera verbal (conferencias, instrucciones específicas, etc.), hasta formas sofisticadas donde el entrenamiento se hace por medio de videograboras, centros especiales que se asemejan a la casa, etc.

Sin embargo, hasta la fecha en nuestro contexto, se maneja un elemento de entrenamiento que es la lectura de un manual. Esto, en la mayoría de los casos resulta práctica; pero en las situaciones donde se trabaja con personas de escasos recursos, y de una escolaridad mínima, es necesario proponer alternativas posibles para que exista un entrenamiento adecuado.

Se mencionó en el capítulo III situación concreta en la que el psicólogo conductual desarrolla su campo de acción, en los países latinoamericanos. Ante la práctica que se hace, se debe tomar en cuenta, que su trabajo debe ser comprometido, sobretodo con mayorías, y que éstas últimas lo conforman personas de escasos recursos y con una problemática muy variada que va desde las habilidades sociales, hasta problemas de adicción (alcoholismo por ejemplo) etc.

Entre toda esta gama de problemas uno que se presenta comúnmente es el de retardo en el desarrollo. Los niños que presentan este problema, por lo regular, son referidos a instituciones sociales que son mantenidas mediante presupuesto gubernamental. Ahí el costo, en la mayoría de los casos, es bajo, además tanto el equipo de rehabilitación como el personal es insuficiente, y las técnicas aplicadas

varían desde las terapias dinámicas, hasta la misma terapia conductual.

Sin embargo, no hay reportes que aseguren un mantenimiento en el ambiente natural donde se desarrolla: su hogar.

Lo anterior ocurre en el caso de los individuos que reciben terapia externa; en el caso contrario (internado), uno de los problemas principales es que el personal no está entrenado de una manera adecuada para el cuidado, manejo y técnicas de procedimiento para la rehabilitación.

En nuestro caso particular, es importante señalar - que, como psicólogos conductuales, contamos con técnicas - aplicables a la solución de este problema. Tomamos el entrenamiento a padres como una medida por solventar esta deficiencia. La importancia de llevar a cabo un entrenamiento a padres radica en los siguientes puntos:

- a) Buscar, como un estudio preliminar, si algunas técnicas conductuales son adecuadas para implementar un entrenamiento a padres en las condiciones particulares que se presentan en los países latinoamericanos (O'Leary, 1973.)
- b) De acuerdo a la política del plan de estudios de la carrera de psicología de la E.N.E.P. Iztacala llevar a cabo un trabajo tendiente a la desprofesionalización, donde el psicólogo conductual define una práctica que esté vinculada con su realidad social, y
- c) Dado el punto anterior, ubicar el papel del psicólogo y su inserción en la sociedad mediante una práctica comunitaria. (León, 1980).

Así pues, lo que se pretende es llevar a cabo en un breve estudio experimental donde se manejen técnicas conductuales como una forma de entrenamiento a padres en una comunidad de escasos recursos, tomando una población que asiste a un centro de educación especial y rehabilitación-

(C.E.E.R.) y que comparten las siguientes características

- a) Sus hijos presentan problemas de retardo en el desarrollo, y
- b) Que pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, por lo que cuentan con una serie de problemas -- relevantes al entrenamiento tales como: escolaridad mínima o nula, imposibilidad (económica) para adquirir manuales, etc.

Por otra parte es necesario aclarar que las preguntas a las que se quiere responder son: ¿ es posible entrenar a mediadores (padres) utilizando solamente técnicas -- conductuales? y si lo es ¿ podrán rehabilitarlos de una manera adecuada? ¿ funcionará el modelo de la triple relación de contingencia como una forma de implementar conductas -- básicas en los mediadores (padres) de escasos recursos?

Planteadas las preguntas de investigación, y una -- sustentación teórica (en los puntos a, b y c) el estudio -- experimental se llevó a cabo tomando en cuenta la metodología propuesta por el análisis conductual aplicado para = trabajos de investigación en escenarios "naturales"(1). En el siguiente apartado se detallan las formas en que se procedió para llevar a cabo el estudio.

 (1) Aunque puede refutarse el hecho de dar un entrenamiento en un centro, y bajo condiciones de control riguroso, se -- denomina "natural" (así, entre comillas) por considerarlo -- como un medio para dar un paso inicial y lo aprendido se -- extrapole a otro ambiente. Además, la instancia institucional dá cabida a que se le llame natural, pues es aquí donde los padres "piensan que se les dá una atención", que en términos actuales puede funcionar como una situación no es -- pecífica (placebo) con la cuál haya una expectativa de tra -- tamiento y por lo tanto, se observe una mejoría.

METODO

ESCENARIO: El estudio se llevó a cabo en el centro de educación especial y rehabilitación (C.E.E.R.) molinito dependiente de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, y del D.I.F., Naucalpan, ubicado en una comunidad del Estado de México que lleva el mismo nombre.

SUJETOS: Participaron en el experimento 12 padres - y/o familiares. La mayor parte de ellos tenían una instrucción primaria; dos casos tenían estudios de secundaria --- (llegaron hasta primero); dos casos tenían estudios equivalentes a secundaria (escuelas comerciales de "carreras - técnicas"), y llevaban a cabo éstos estudios cuando se realizó el estudio y los dos restantes no tenían ninguna instrucción (eran analfabetas).

Todos los sujetos fueron de sexo femenino; nueve de ellos eran madres de los sujetos que se rehabilitarían, = una tía y dos hermanas.

Cada uno de los sujetos trabajó a lo largo del experimento con su-propio hijo o familiar; esto es, trabajaron de una manera individual.

MATERIAL: Lápiz, hojas de registro para computar la ejecución de los sujetos (ver apéndice 1), diagnóstico de repertorios conductuales (ver apéndice 2), diagnóstico de articulación (ver apéndice 3) diagnóstico de academias - - (apéndice 4) y un paquete de pretest y post test que contenían preguntas generales correspondientes a diferentes tópicos relacionados al estudio tales como: diagnóstico, gratificación, análisis de gráficas, etc. (Ver apéndice 5).

Se utilizó como material las siguientes técnicas para implementar las conductas básicas que debía presentar el sujeto:

a) Instrucción: que se define como la conducta verbal-vocal ejecutada por el experimentado, en la --- cual especificada la acción que el sujeto tenía que ejecutar . Esta definición tienen su base en la con

ducta manual de Skinner (1957), y que se entiende como: "una operante verbal la cual está reforzada por una consecuencia característica y está bajo un control funcional de condiciones reelevantes de privación o estimulación aversiva" (p, 35 - 36).

- b) Modelamiento: Se definirá como la acción que: "(una) persona observa a otras en la ejecución de varias-- respuestas incorporadas a ciertas reglas o princi--- pios y que posteriormente el observador las prueba-- bajo circunstancias similares a las que fueron eje-- cutadas" (Bandura, 1977, p, 41.)
- c) Moldeamiento: De acuerdo a la definición de Skinner (1938) se refiere al reforzamiento de cualquier res-- puesta que se aproxime a la conducta final requeri-- da.

CONDUCTAS OBJETIVO.

Las conductas objetivo que se implementaron a los-- padres fueron las siguientes:

- a) DAR INSTRUCCION: Se definió como la conducta verbal vocal del sujeto, en la que estuviese prefijada la-- acción a ejecutar por parte del niño (ver defini--- ción de instrucción dada anteriormente)
- b) DAR INSTIGACION: Se definió como la conducta verbal motora y/o conducta verbal - vocal, siempre y cuan-- do estuviese dirigida a aproximar la respuesta co-- rrecta del niño.
- c) DAR CONTINGENCIA: Se definió como aquel evento que-- era seguido a la conducta adecuada que se le pedía-- al niño; el evento podía ser tangible (dulces, tiem-- po libre, manipulación de objetos, etc) y/o social-- (alabanzas, sonrisas, aproximación física, etc.)

Es necesario aclarar que la consecuencia tenía que-- ser inmediata y apropiada; en caso de que la conduc-- ta fuese inadecuada, el padre aplicaba procedimien--

tos de eliminación de conductas perturbadoras (tiempo fuera, extinción, R.D.O., etc.).

- e) APLICACION DE DESVANECIMIENTO DE INSTIGACION: Se define como el decremento de instigaciones dadas al niño por parte del sujeto. Este decremento tenía -- que ser apropiado para el tipo de instrucción, fase del experimento y avance de la terapia.

DISEÑO

Se utilizó un diseño de línea base múltiple (Sidman 1960), donde todas las conductas a implementar en los sujetos se midieron diariamente de una manera simultánea.

Las variables que se manipularon fueron las técnicas de instrucción, modelamiento y moldeamiento definidas anteriormente. Se hicieron cuatro grupos de tres personas cada uno de ellos, en los que se probaron de la siguiente forma:

GRUPO I (INSTRUCCION): En este grupo se manejó la técnica de instrucción, dando una explicación (solamente) de lo que el sujeto tenía que hacer.

GRUPO II (INSTRUCCION MAS MODELAMIENTO): En este grupo se incluyeron las dos técnicas de una manera combinada, explicando y mostrando lo que el sujeto tenía que hacer.

GRUPO III (INSTRUCCION MAS MOLDEAMIENTO): En este grupo se dieron explicaciones y se moldeaba (instigaba) a los sujetos las conductas que tenían que mostrar (conductas objetivo).

GRUPO IV (INSTRUCCION MAS MOLDEAMIENTO MAS MODELAMIENTO): En este grupo se combinaron las tres técnicas para implementar las conductas objetivo a los sujetos.

Todo los sujetos pasaron por ocho fases que se llevaron a cabo a lo largo del experimento, y que fueron las siguientes:

- 1) FASE DE DIAGNOSTICO: Donde el sujeto aplicó el (los) diagnóstico (s) conductual (es).
- 2) FASE DE GRAFICACION: Donde el sujeto vaciaba los datos obtenidos en el diagnóstico a gráficas, -- Además se le explicaba (dependiendo del grupo) -- la construcción de gráficas.

- 3) FASE DE ANALISIS DE GRAFICAS: Donde se entrenó a los sujetos a reportar de manera verbal los cambios que observaban en la gráfica.
- 4) FASE DE ELABORACION DE OBJETIVOS: En esta fase se entrenó a los sujetos a redactar objetivos de una manera operacional; en los casos en que los sujetos no sabían leer ni escribir, se contó con las siguientes alternativas: a) que le ayudará otro familiar que tuviera un repertorio mínimo de lectura y escritura, y b) en última instancia, que el experimentador le ayudará
- 5) FASE DE ESTRATEGIA DE INTERVENCION: En esta fase se elaboraba, de manera conjunta con el experimentador, la manera en que procedería para rehabilitar el problema del niño.
- 6) FASE DE TRATAMIENTO Y MANEJO DE CONTINGENCIAS: - En esta fase se planeó el tratamiento terapéutico específico que se llevó a cabo el resto de las sesiones.
- 7) FASE DE APLICACION DE POST DIAGNOSTICO: Al finalizar el semestre lectivo, el sujeto aplicó nuevamente el diagnóstico que hizo al principio.
- 8) FASE DE EVALUACION FINAL: En esta fase se evaluaron las respuestas verbales sobre los "conocimientos" adquiridos a lo largo del experimento. - Esto se hizo en base a un muestreo de las preguntas de pre y post test de las diferentes fases.

PROCEDIMIENTO.

Se asignaron a los doce sujetos a cuatro grupos de tres personas cada uno. En el grupo I correspondía al manejo de la variable instrucción; el grupo II correspondía al uso de las variables instrucción más modelamiento; el grupo III correspondía al uso de las variables instrucción más moldeamiento; y el grupo IV correspondía al uso de las variables instrucción más moldeamiento más modelamiento. Se llevaron a cabo ocho fases donde las primeras seis se les aplicaba un pretest de determinado tópic, de acuerdo al grupo experimental, y finalmente un post test que contenía las mismas preguntas del pre test. En las dos fases restantes, en una se volvía a aplicar el diagnóstico (post diagnóstico) y una evaluación verbal final de un muestreo de las preguntas de pre y post test. Las fases se encuentran mencionadas en el esquema general de procedimiento, en la página siguiente, y así mismo se señala la forma en que se procedía con cada sujeto.

EVALUACION:

La evaluación se hizo de tres formas:

- a) DIRECTA: Que consistió en medir de una forma de observación directa y continua la ejecución de las conductas objetivo que debió presentar el sujeto, tomando en cuenta la(s) variable(s) y fase (actividad) a realizar.
- b) VERBAL: En base a pre y post test (ver apéndice-5) donde se evaluaban las preguntas generales correspondientes a las fases 5 y 6, la evaluación verbal fué individual, pues se refería a los problemas concretos del niño, y
- c) INDIRECTO: Que fué el grado de avance mostrado por el niño al implementar las fases 5 y 6.

RESULTADOS

a) MEDIDAS VERBALES.

Los resultados que se muestran en **la tabla I** corresponden a los datos arrojados en los pre y post test de cada una de las condiciones que fueron pasando los sujetos; es decir, desde diagnóstico, hasta el muestreo final correspondiente a todos los tópicos. Los resultados mostrados en esta table se refieren a la ejecución individual de cada sujeto.

Para el grupo I se puede observar que en la fase de diagnóstico, los dos primeros sujetos (II y 12), hubo una ganancia de 55% y 75% respectivamente, en el sujeto 13 la ganancia fué de 70%

En el grupo II, se puede observar una ganancia total que se refiere a la ausencia de respuesta verbal en el pre test, y que una vez que se aplicaba el post test aumentaba la ejecución verbal. Esto se puede observar en todas las fases a excepción de la fase de análisis de gráficas, donde sí hubo un mínimo de respuestas correctas en dos sujetos (II 1 y 113-)'

En el grupo III, hubo una variación, ya que en el caso del sujeto III 2 tuvo un mínimo de respuestas en la fase de diagnóstico en pretest, en la fase de análisis de gráficas los tres sujetos respondieron ante las preguntas de pre test, habiendo una ganancia de 30%, 50% y 80% para cada uno de ellos (III 1, III 2 y III 3 respectivamente).- En la fase de estrategia de intervención, los sujetos III-1 y III 3 mostraron una ejecución en pre test de 18% y 20% respectivamente; y el incremento para ambos fué de 60%. En la fase de manejo de contingencias, los tres sujetos contestaron a las preguntas de pre test con un 20% el primer sujeto (III L), y 40% los otros dos sujetos (III 2 y III3) En las demás fases la ganancia se dá de manera directa en la tabla, pues al no haber respuesta en la aplicación del pretest, el resultado del posttest dá la ganancia total.

En el grupo IV, los resultados que se muestran indican lo siguiente; en la fase de análisis de gráficas los sujetos (IV, 1, IV 2 y IV 3) respondieron al pretest con un 30% los dos primeros, y 50% el último, por lo que la ganancia fué de 60%, 70% y 50% respectivamente; en la fase de estrategia de intervención, los sujetos contestan respectivamente con un 20%, 30% y 40%, y la ganancia final fué de 80%, 70% y 60%; en la fase de manejo de contingencias los sujetos contestaron al pre test con un 20%, 40% y 30%, respectivamente, y la ganancia final fué para cada uno de 80%, 50% y 70% respectivamente. En los demás casos se hace el mismo señalamiento que para los grupos anteriores.

Es importante señalar que en las fases mencionadas se dieron, en la mayoría de los casos, porcentajes bajos, lo que muestra un repertorio verbal mínimo, por parte de los sujetos para dichos tópicos.

En el post test final, lo que se puede observar es que en la mayoría de los casos la ejecución fué alta a excepción de un solo caso (sujeto III 1) y que varió de un 80% al 100%.

En la tabla 1 A (promedio de los resultados pre y post test por grupo), se muestra de una manera comparativa la ejecución por grupo: lo que se puede observar es lo siguiente:

Para diagnóstico la ganancia que se puede observar entre el grupo I y III, fué de 66.7% para el primero y --- 76.7% para el segundo, indicando esto una mejor ejecución del grupo III. Para la fase de análisis de gráficas, los grupos II, III y IV la ejecución fué alta en todos los casos, y la ganancia respectiva fué de 66.7%, 53.4% y 60% -- respectivamente; en estrategia de intervención, el grupo - III muestra una ejecución baja, que se relaciona con la ganancia, pues solo se observa un 63.3% de esta y una ejecución de 73.3% de manera continua en el grupo IV, la ejecución en pre test fué de 30% y la ganancia de 70%.

Finalmente para manejo de contingencias, el grupo - II muestra una baja ejecución, mientras que los grupos III y IV su ejecución es mediana, y las ganancias respectivas son de 56.7% y 65.6%.

En la ejecución del post test final, se muestra que los grupos II, III y IV son altos,, sin embargo, cabe señalar que a comparación de los datos iniciales en el caso de grupo III no concuerdan, pues uno de ellos (sujeto III 1) - es baja su ejecución, mientras que en otro es alta, lo que hace que los datos se inflen, y de una manera general, y - en general no representen de una forma adecuada la ejecución correspondiente a la situación tal y como se dió.

TABLA I
RESULTADOS DE PRE Y POST TEST

SUJETOS	DIAGNOSTICO		GRAFICACION		ANALISIS DE GRAFICAS.		ELABORACION DE OBJETIVOS		ESTRATEGIA DE INTERVENCION		MANEJO DE CONTINGENCIAS		FINAL
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
I 1	15	70	(*)										
I 2	5	80	(*)										
I 3	0	70	(*)										
II 1	0	100	0	70	0	70	0	80	0	80	0	80	80
II 2	0	100	0	70	10	80	0	100	0	80	0	70	80
II 3	0	70	0	75	10	80							
III 1	0	70	0	70	40	70	0	70	10	70	20	100	70
III 2	10	90	0	100	50	100	0	80	0	70	40	80	100
III 3	0	80	0	100	20	100	0	80	20	80	40	80	80
IV 1	0	90	0	100	30	90	0	90	20	100	20	100	100
IV 2	0	100	0	100	30	100	0	80	30	100	40	90	90
IV 3	0	100	0	100	50	100	0	80	40	100	30	100	90

(*) D. de los sujetos.

TABLA I A
 PROMEDIO DE LOS RESULTADOS PRE Y POST TEST POR GRUPO

GRUPO	DIAGNOSTICO		GRAFICACION		ANALISIS DE GRAFICAS		ELABORACION DE OBJETIVOS		ESTRATEGIA DE INTERVENCION		MANEJO DE CONTINGENCIAS		FINAL
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
I	6.6	73.3											
II	0	90	0	78,3	13.3	80	0	95	0	80	0	75	80
III	3.3	80	0	90	36.6	90	0	76.6	10	73.3	33.3	90	83
IV	0	96.6	0	100	36.6	96.6	0	83.3	30	100	30	96.6	93

b) MEDIDAS DIRECTAS (MOTORA)

GRUPO I.

La tabla 2 muestra que en este grupo se puede observar que en las categorías de instigación y consecuencia, las fluctuaciones son muy variables; se tiene el caso de que mientras en la categoría de instigación existe una variación que vá desde el 40% de respuesta correcta, la máxima es de 84%; en tanto que para consecuencias los sujetos I 2 y 3 obtienen un mismo porcentaje de ejecución, el sujeto I 2 obtiene una ejecución excelente (100%).

Lo anterior se puede constatar de una manera más clara en las gráficas 1, 2 y 3 correspondientes a la ejecución individual a lo largo del experimento. Se pueden observar las fluctuaciones para los sujetos I 1 y 2 en las categorías descritas, mientras que en el sujeto I 3 (gráfica 3) solo se puede observar dicha fluctuación en la categoría de instigación.

TABLA 2
 RESULTADOS DEL GRUPO I (INSTRUCCION) POR SUJETO:

INSTRUCCION.

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST DIAG
--------	-------------	------------	---------------	-----------

I 1	100%			
I 2	100%			
I 3	100%			

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST DIAG.
--------	-------------	------------	---------------	------------

I 1	40%			
I 2	84%			
I 3	80%			

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST DIAG.
--------	-------------	------------	---------------	------------

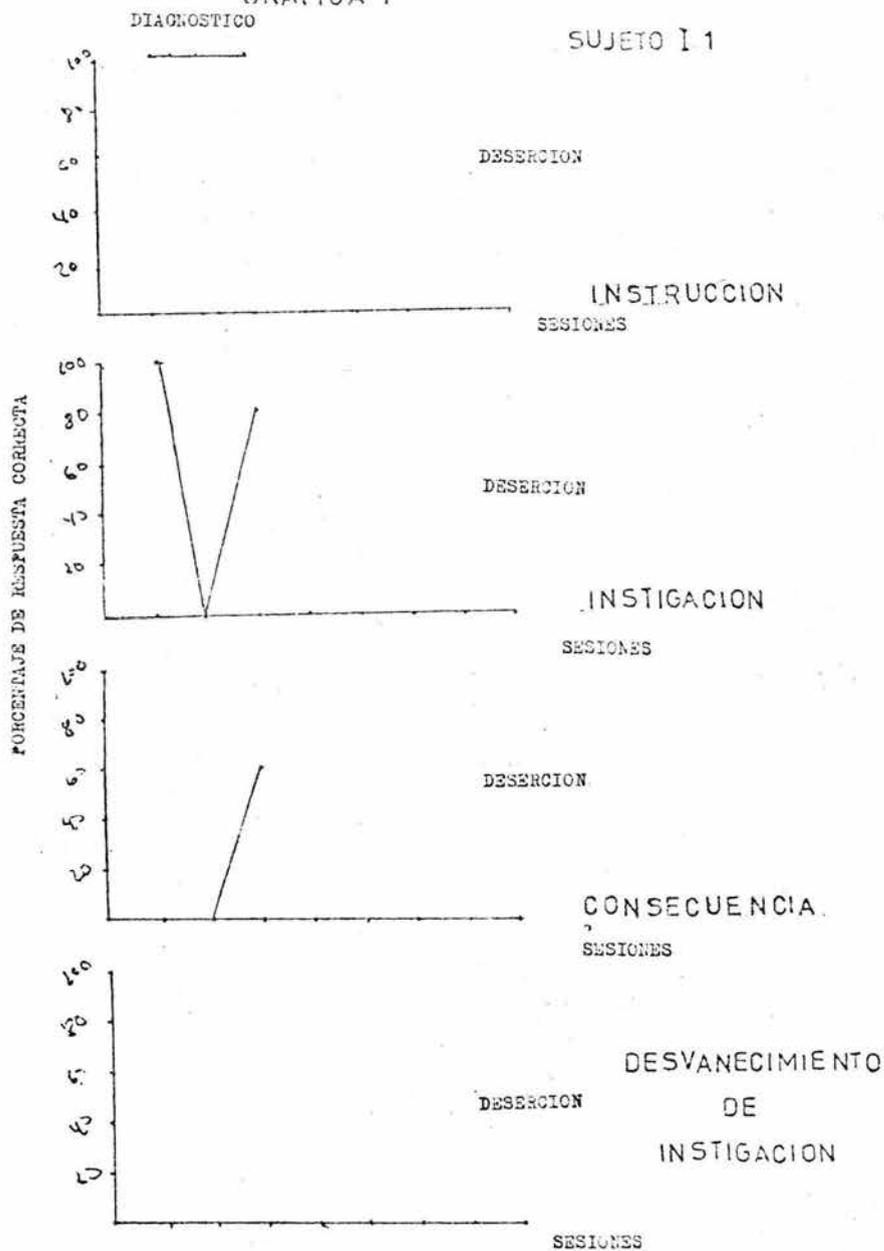
I 1	84%			
I 2	100%			
I 3	84%			

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST DIAG.
--------	-------------	------------	---------------	------------

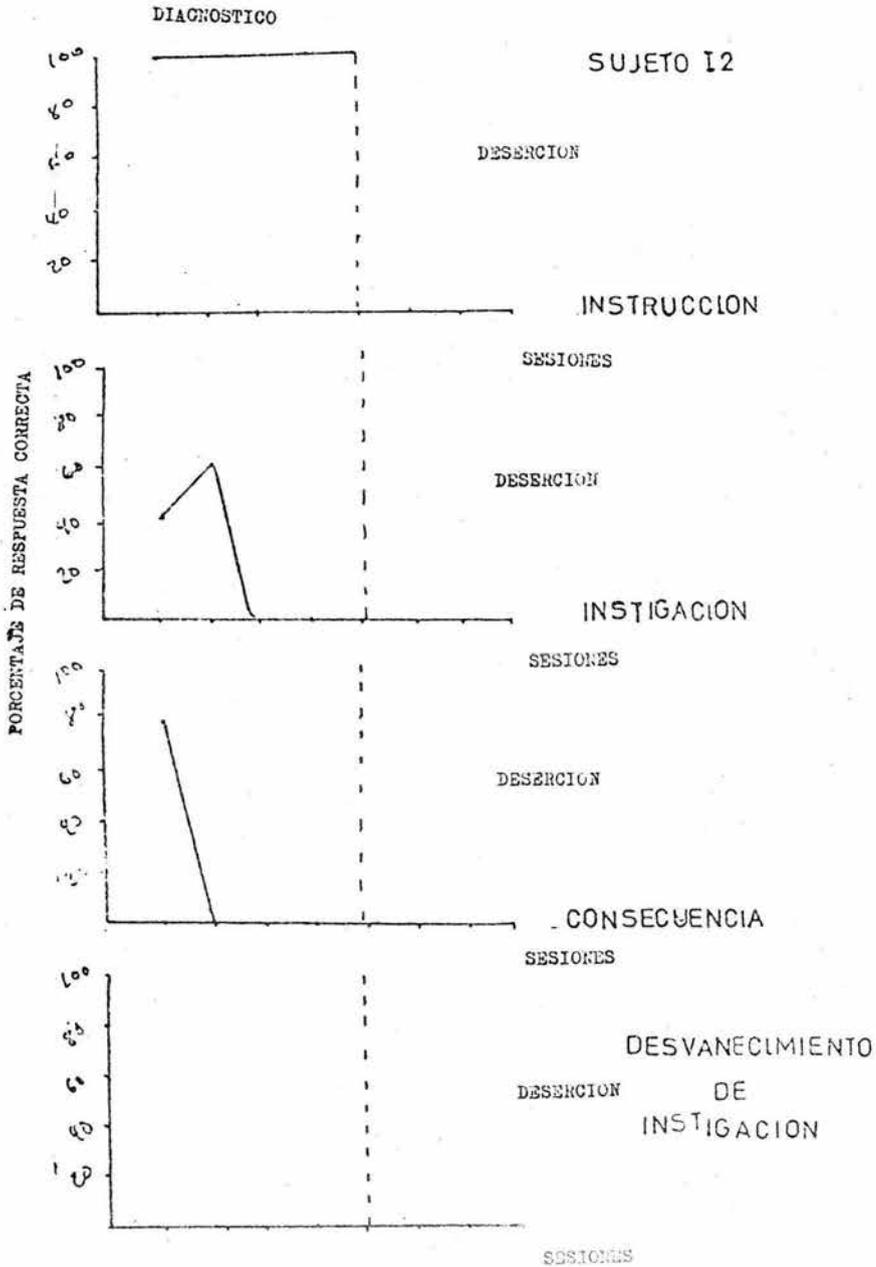
I 1	100%			
I 2	100%			
I 3	100%			

GRAFICA 1

SUJETO I 1



GRAFICA 2



DIAGNOSTICO GRAFICA 3

SUJETO I.3

DESERCIÓN

INSTRUCCION

SESIONES

DESERCIÓN

INSTIGACION

SESIONES

DESERCIÓN

CONSECUENCIA

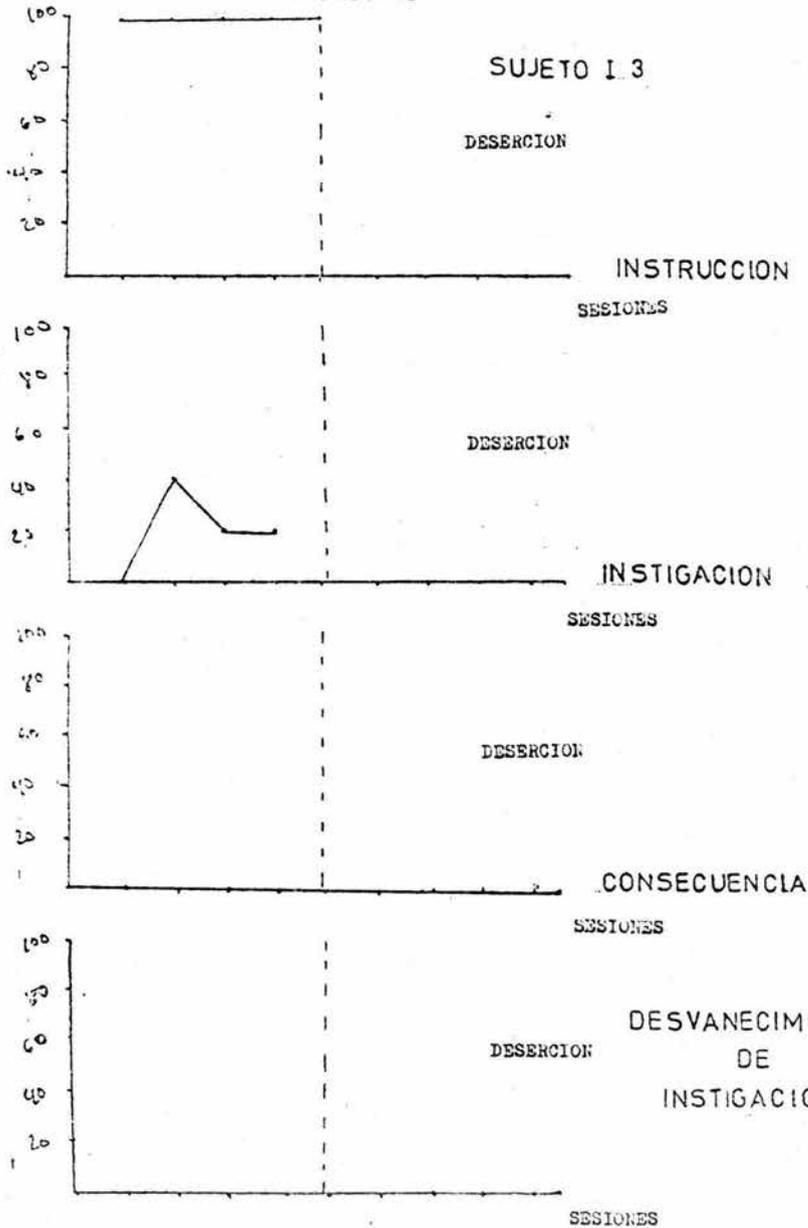
SESIONES

DESVANECIMIENTO
DE
INSTIGACION

DESERCIÓN

SESIONES

PORCENTAJE DE RESPUESTA CORRECTA



GRUPO II

Al observar la tabla 3 se tiene que para la categoría de instrucción la ejecución fué en todos los casos alta; en la categoría de instigación, se observaron fluctuaciones medias desde un 60%, hasta la ejecución máxima de 100%.

En general se puede decir que en la mayoría de los casos la ejecución fué buena y que, además, se observa un efecto complementario en las categorías de instigación y desvanecimiento de la misma. Lo que se puede observar es que en ambos casos es alta, 87.8% y 80.5 % respectivamente.

Para la categoría de consecuencias, en todos los casos y para todas las fases, se muestran promedios altos de ejecución.

La descripción anterior se muestra en las gráficas 4 y 5 donde en las categorías de instigación y desvanecimiento de la misma se complementan: al bajar la instigación al final del procedimiento, sube el desvanecimiento de la misma, en el caso del sujeto III,3 solo se reportan, los datos de diagnóstico, pues desertó.

TABLA 3.

RESULTADOS DEL GRUPO II (INSTRUCCION MODELAMIENTO) POR SUJETO).

INSTRUCCION.

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
II 1	100%	100%	100%	100%
II 2	100%	100%	100%	100%
II 3	100%			

INSTIGACION.

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
II 1	100%	84%	86.4%	100%
II 2	84%	100%	61.2%	60%
II 3	88%			

CONSECUENCIA.

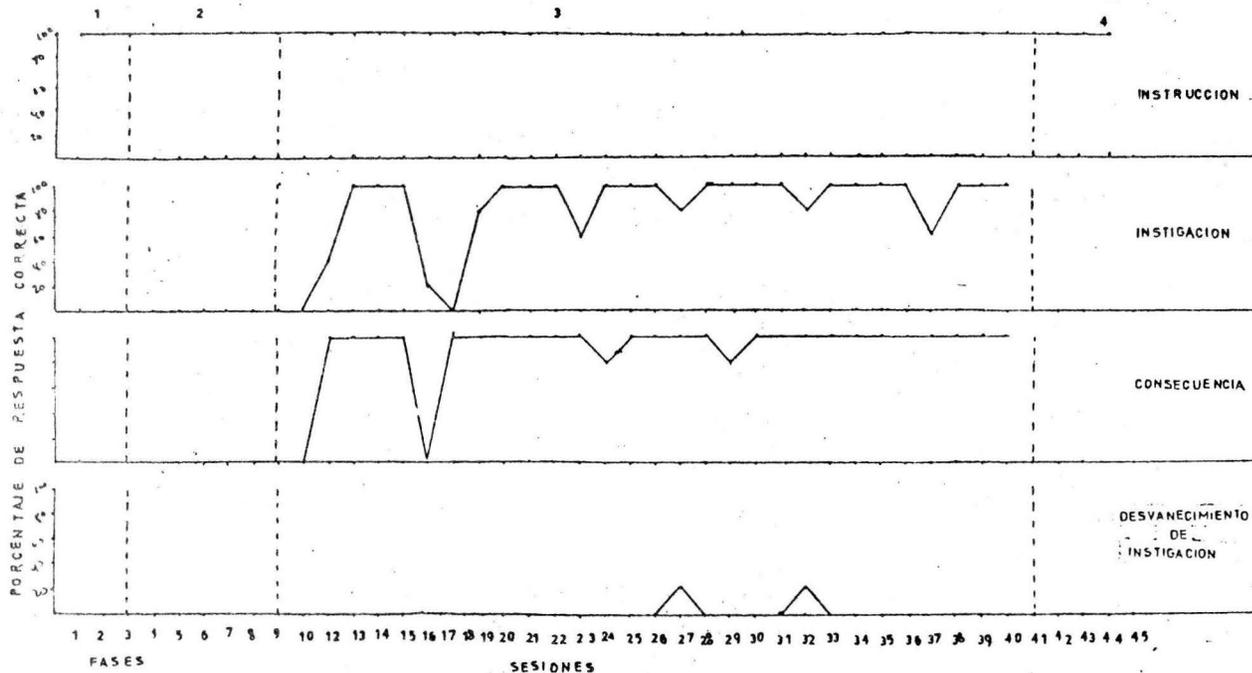
SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
II 1	100%	86.7%	87.8%	100%
II 2	100%	100%	89%	35%
II 3	100%			

DESVANECIMIENTO DE INSTIGACION.

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
II 1	100%	100%	1.4%	100%
II 2	100%	100%	19.3%	100%
II 3	100%			

GRAFICA 4

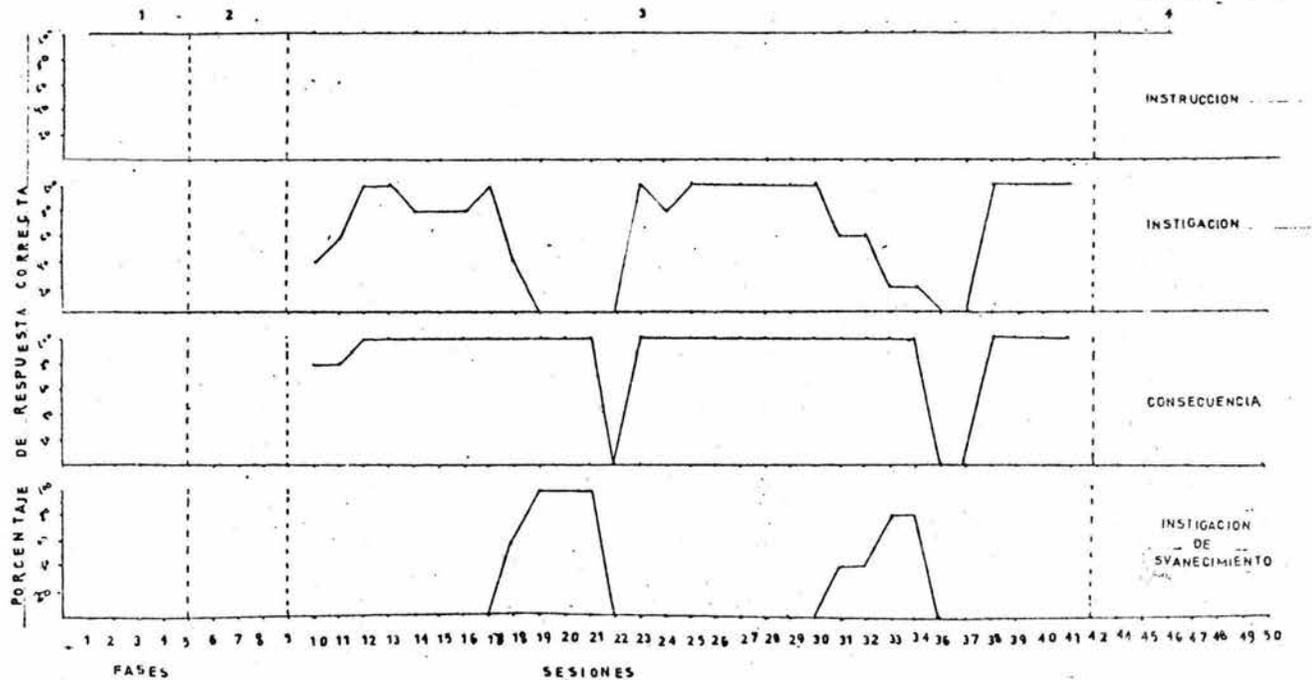
SUJETO II 1



- 1 DIAGNOSTICO
- 2 LINEA BASE
- 3 PROCEDIMIENTO
- 4 POST DIAGNOSTICO

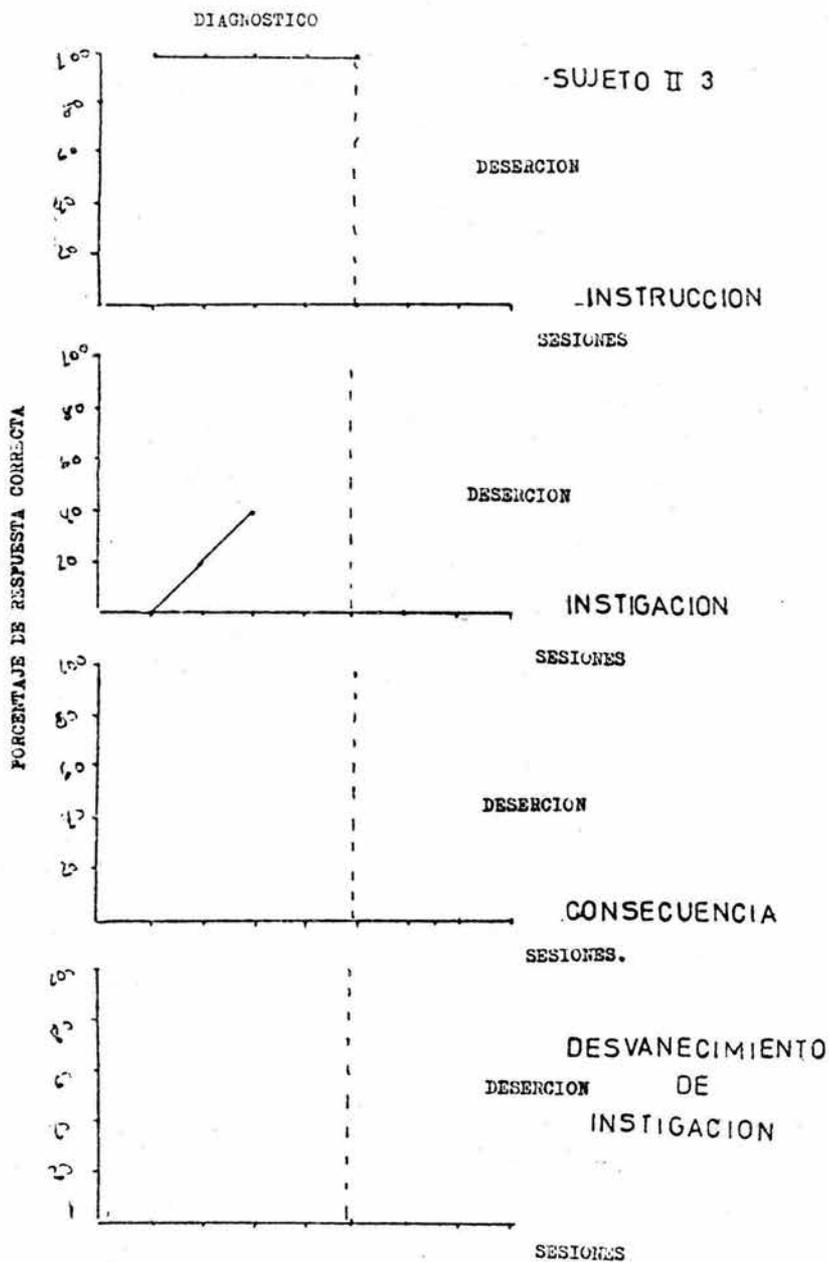
GRAFICA 3

SUJETO II 2



- FASES
- 1 DIAGNOSTICO
 - 2 LINEA BASE
 - 3 PROCEDIMIENTO
 - 4 POST DIAGNOSTICO

GRAFICA 6



GRUPO III.

Lo que se puede observar en la tabla 4 es que en todas las categorías a pesar de que en la mayoría de los casos es alta, existen fluctuaciones. En el caso de consecuencias no se muestra una ejecución homogénea; con esto se quiere decir que la fluctuación se observa marcadamente por ejemplo, en el sujeto -- III 1 en la fase de diagnóstico, y en el caso del sujeto II 2 en la fase de procedimiento. En cuanto a las categorías de instigación y desvanecimiento de la misma, la suma da un 95.5% para el sujeto III 1, 62.6% para el sujeto III 2 y 64.3% para el sujeto -- III 3. Con esto se puede observar que la fluctuación es grande, ya que mientras solo uno de los tres sujetos alcanzó, en términos generales, una buena ejecución en dicha habilidad, dos lo hicieron de manera mediana.

En la gráfica 7 se muestra una ejecución estable con variaciones mínimas en las fases de diagnóstico y línea base; para la categoría de instrucción, el mismo patrón se observa en la categoría de consecuencias, pero la variación se presenta en la fase de procedimiento. Para las categorías de instigación y desvanecimiento de la misma, se presentó una ejecución inestable, a excepción de la parte final de la fase de procedimiento, donde se puede observar el efecto de decremento de instigación y el incremento de desvanecimiento de la misma.

En cuanto a las gráficas 8 y 9, se puede observar que solamente se muestra una estabilidad, en ambas gráficas, en las fases de diagnóstico y línea base; pero no es igual para la fase de procedimiento, donde solo se observa estabilidad para la categoría de instrucción, pero no de las demás categorías.

TABLA 4.

RESULTADOS DEL GRUPO III (INSTRUCCION MOLDEAMIENTO)
POR SUJETO.

INSTRUCCION

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
III 1	100%	90%	100%	100%
III 2	100%	98%	98.6%	100%
III 3	96%	97%	100%	100%

INSTIGACION.

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
III 1	88%	87.5%	77%	95%
III 2	100%	100%	36%	100%
III 3	100%	100%	52.2%	100%

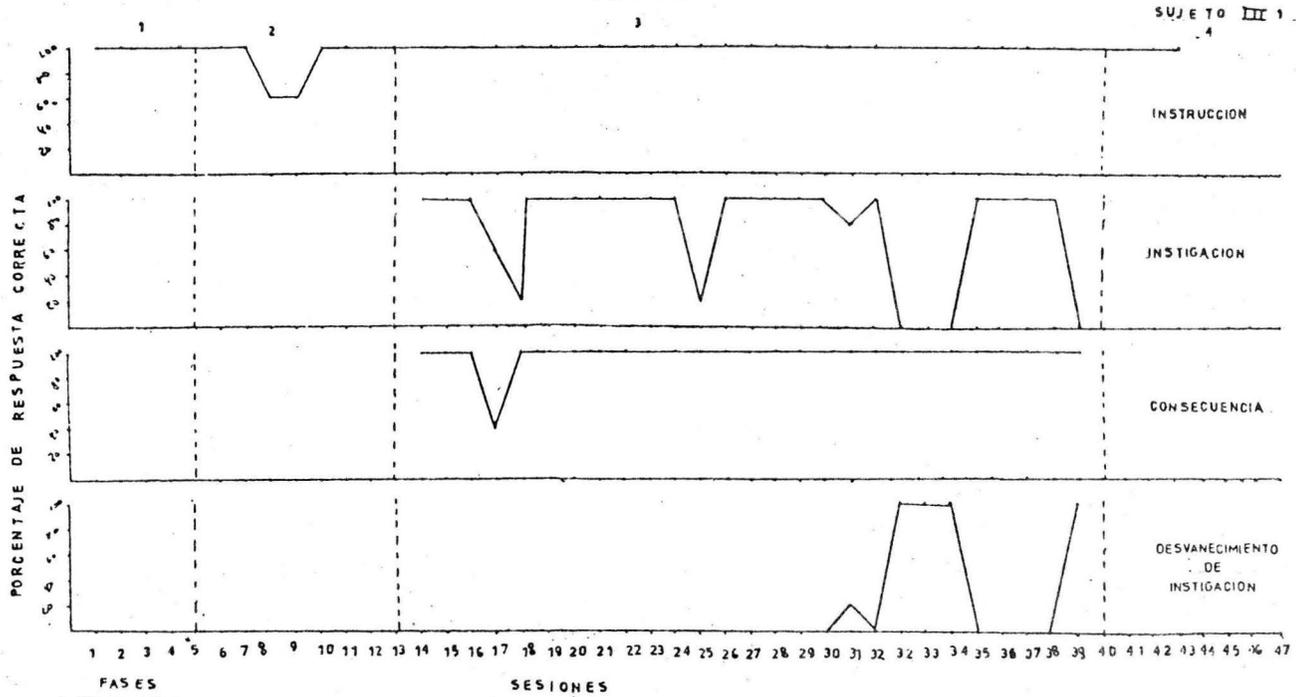
CONSECUENCIAS.

SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
III 1	75%	100%	97.7%	100%
III 2	100%	100%	78%	100%
III 3	100%	100%	95.2%	100%

DESVANECIMIENTO DE INSTIGACION

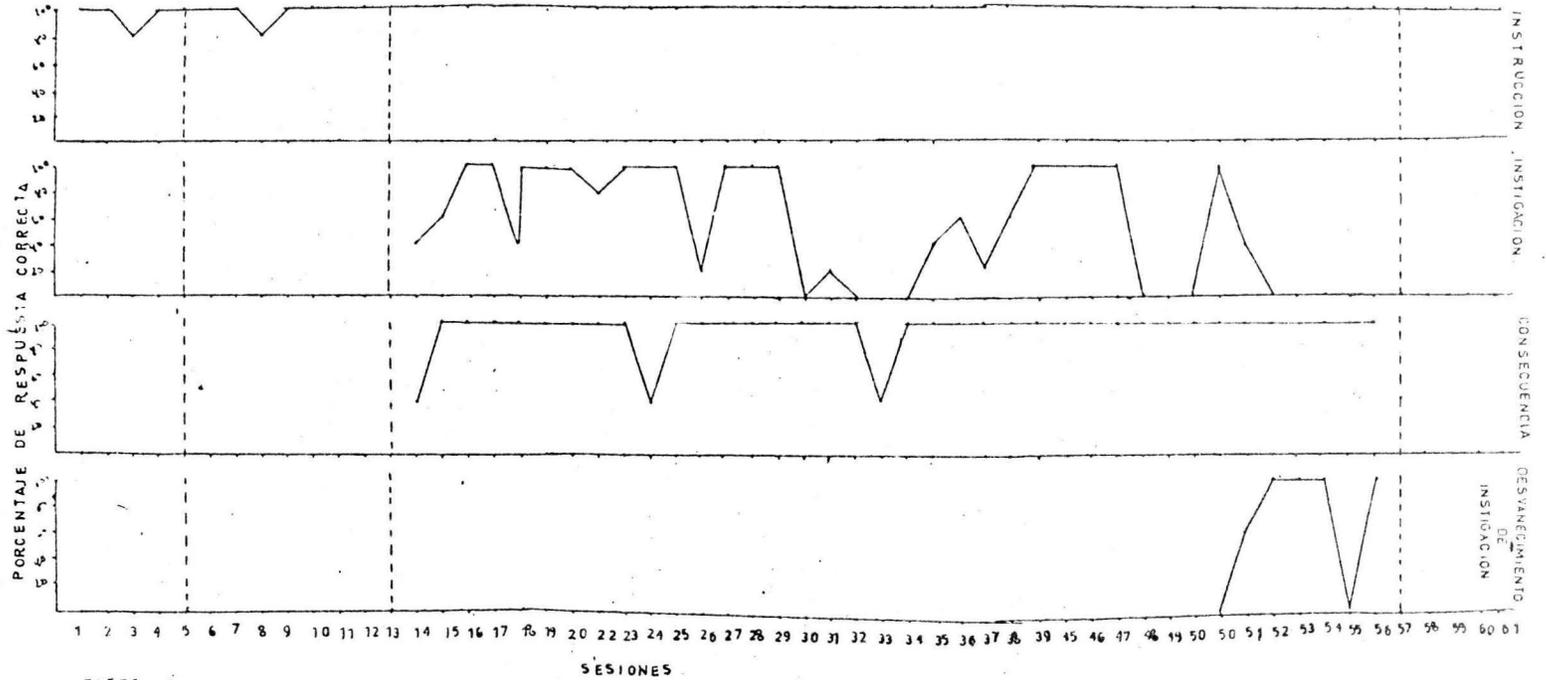
SUJETO	DIAGNOSTICO	LINEA BASE	PROCEDIMIENTO	POST-DIAGNOS
III 1	100%	100%	18.5%	100%
III 2	100%	100%	26.6%	100%
III 3	100%	100%	12.1%	100%

GRAFICA-7.



GRAFICA 9
3

SUJETO III 3
4



- FASES
- 1 DIAGNOSTICO
 - 2 LINEA BASE
 - 3 PROCEDIMIENTO
 - 4 POST DIAGNOSTICO

GRUPO IV.

En este grupo, como se muestra en la tabla 5, la -- ejecución fué estable para todas las categorías. Solo se -- mencionará que en el caso de la categoría de consecuencias durante la fase de procedimiento, la fluctuación fué mínima, ya que como se puede observar en la tabla, la variación fué de 3.1%. Por otro lado, en el caso de las categorías-- complementarias (instigación y desvanecimiento de la misma indican que la ejecución fué alta por dos de los tres sujetos.

En las gráficas 10, 11 y 12 correspondientes a la -- ejecución individual de los sujetos a lo largo del experi-- mento, se muestra una estabilidad que cotejan los resulta-- dos mostrados en la tabla. En el caso de las gráficas 10 y 11 se muestra de una manera clara el efecto de disminución en la categoría de instrucción, e incremento en desvaneci-- miento de la misma. Es interesante señalar que en la grá-- fica 11 se presenta estos desde el principio del procedi-- miento, lo cual indica un cambio rápido de programa, y co-- mo en el caso de la gráfica 12 se muestra al final de la -- fase de procedimiento, pero tiene menos sesiones, y que en los dos casos se muestran complementarios.

TABLA 5
 RESULTADOS DEL GRUPO IV (INSTRUCCION, MOLDEAMIENTO MODELA
 MIENTO) POR SUJETO.

INSTRUCCION.

SUJETO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

IV 1	100%	100%	100%	100%
IV 2	100%	100%	100%	100%
IV 3	100%	100%	100%	100%

INSTIGACION.

SUJETO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

IV 1	100%	100%	69.6%	100%
IV 2	100%	100%	29.6%	100%
IV 3	100%	100%	78.8%	100%

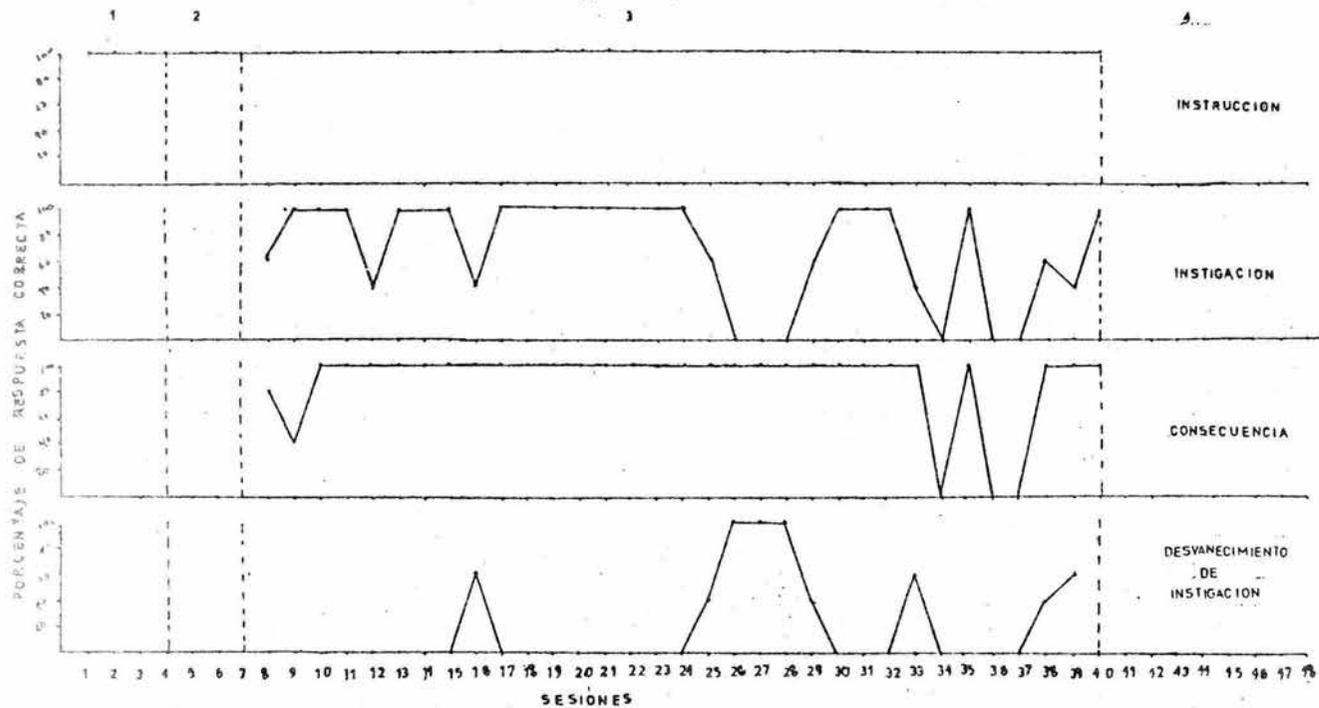
CONSECUENCIAS.

SUJETO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

IV 1	100%	100%	96.9%	100%
IV 2	100%	100%	98.7%	100%
IV 3	100%	100%	14.1%	100%

GRAFICA 10

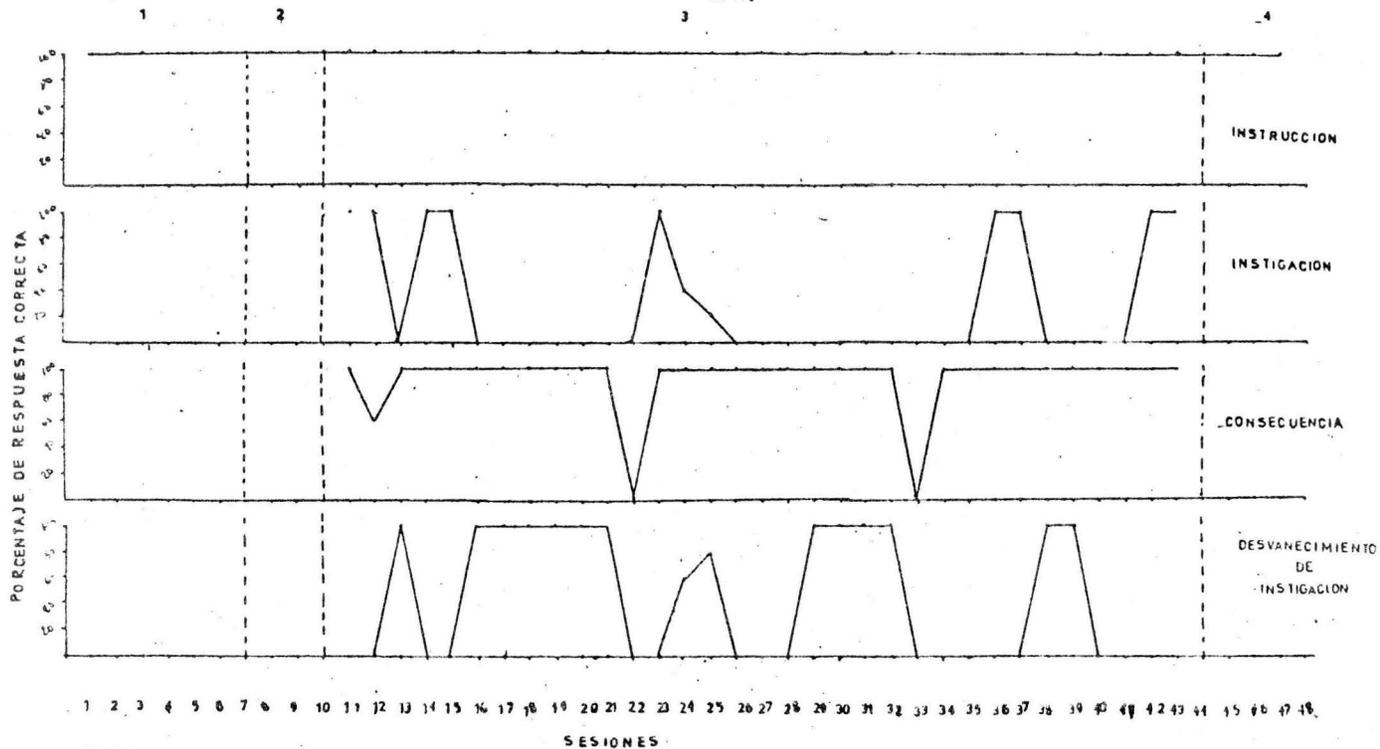
SUJETO IX 1



- FASES
- 1 DIAGNOSTICO
 - 2 LINEA BASE
 - 3 PROCEDIMIENTO
 - 4 POST DIAGNOSTICO

GRAFICA 11

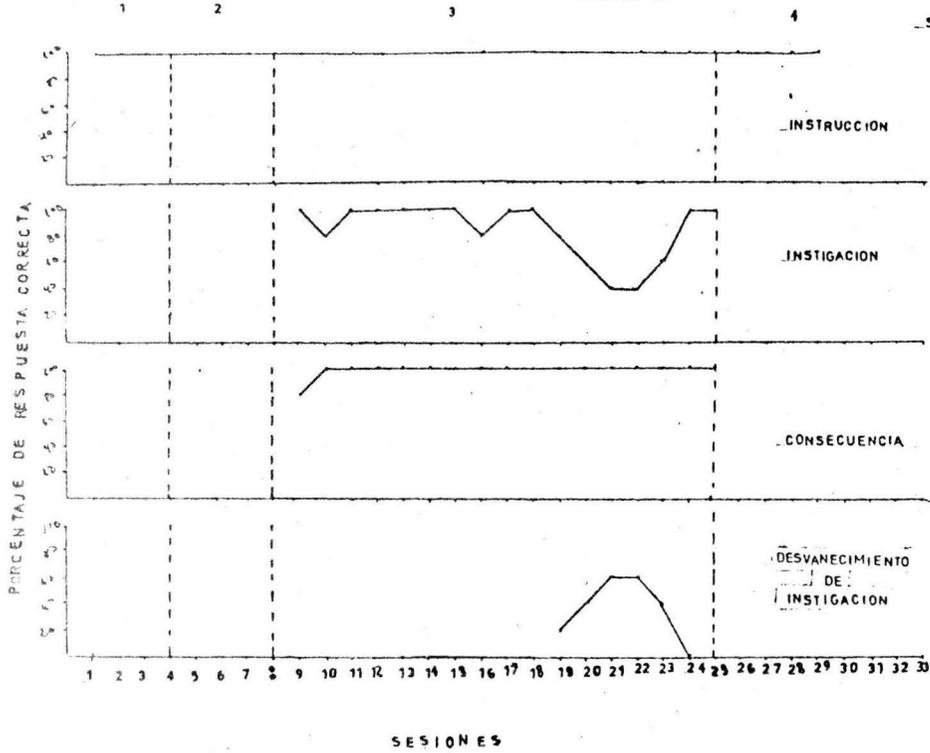
SUJETO IV 2



- FASES
- 1 DIAGNOSTICO
 - 2 UNA BASE
 - 3 PROCEDIMIENTO
 - 4 POST DIAGNOSTICO

GRAFICA 12

SUJETO IV 3



- FASES
- 1 DIAGNOSTICO
 - 2 LINEA BASE
 - 3 PROCEDIMIENTO
 - 4 POST DIAGNOSTICO

COMPARACION DE LOS GRUPOS I, II, III y IV

En la tabla seis se muestran los datos comparativos representados en promedio, de la ejecución por grupos.

Para la categoría de instrucción, lo que se puede observar es que la ejecución fué alta, y que solo el grupo III muestra diferencias mínimas en tres fases (diagnóstico línea base y procedimiento). Para el caso de instigación, los grupos II, III y IV muestran una ejecución alta en tres fases (diagnóstico, línea base y post diagnóstico), pero cabe señalar que el único grupo alto fué el IV. En cuanto a la fase de procedimiento, al complementarlo con la categoría de desvanecimiento instigación, se puede observar que la sumatoria dá 84.1%, 74% y 85.2% respectivamente para los grupos II, III y IV. Se puede notar que aun que la ejecución fué buena en dos grupos (II y IV), y que la diferencia es mínima; una vez más se muestra que sobresale el grupo IV.

Para la categoría de consecuencia, la ejecución en todos los grupos es alta, siendo los grupos III y IV, destacando el último una vez más.

El manejo de técnicas instruccionales garantiza una buena ejecución, por lo regular en todos los casos, y los datos que arroja el presente estudio es la utilización de las tres técnicas instruccionales (instrucción, moldeamiento y modelamiento) de una manera combinada para maximizar la ejecución tanto verbal como motora de las habilidades mínimas que debe presentar un no profesional para llevar a cabo una rehabilitación de un sujeto, en este caso particular su hijo o familiar.

Sin embargo, debe tomarse en cuenta el hecho de que en muchas ocasiones el grupo III mostró una ejecución casi comparable a la del grupo IV. Esto se debió a que uno de los elementos del moldeamiento (el reforzar por cada aproximación) hace más probable la ejecución adecuada, y que una vez que se mezcla dicha técnica con el modelamiento, la ejecución mejorar por: a) el moldeamiento no se usa de una manera continua, debido a que b) modelar una conducta terminal establece una forma objetiva para la ejecución co---

rrecta del patrón conductual que debe mostrar el no profesional, y que dá justificación del por qué no se usa de una manera continua el moldeamiento.

TABLA 6

PROMEDIO DE RESULTADOS POR GRUPO.

INSTRUCCION.

GRUPO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

I	100%			
II	100%	100%	100%	100%
III	98.6%	95.1%	99.5%	100%
IV	100%	100%	100%	100%

INSTIGACION.

GRUPO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

I	68%			
II	90.6%	92%	73.8%	80%
III	96%	95.8%	55%	98.3%
IV	100%	100%	59.3%	100%

CONSECUENCIA.

GRUPO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

I	89.3%			
II	100%	93%	88.1%	92.5%
III	91.6%	100%	90.3%	100%
IV	100%	100%	98.8	100%

DESVANECIMIENTO DE INSTIGACION.

GRUPO DIAGNOSTICO LINEA BASE PROCEDIMIENTO POST-DIAGNOSTICO

I	100%			
II	100%	100%	10.3%	100%
III	100%	100%	19%	100%
IV	100%	100%	25.9%	100%

CONDUCTAS A IMPLEMENTAR EN LOS NIÑOS.

En diez de los doce niños se implementaron programas de articulación, en el problema específico de omisión y sustitución de fonemas. Estos variaron de fonemas simples como la "L" y "S", hasta aquellos -- complejos como la "R".

En los otros dos casos, uno de ellos presentó deficiencias académicas (lectura y sumas de dos dígitos más llevando unidades,) y el otro, se implementó programa de preacadémicas (discriminación de formas) y fluidez verbal.

El procedimiento para los niños consistió, fundamentalmente, en que desde el principio el no profesional aplicó el diagnóstico, tomó línea base del -- programa a implementar, y medía diariamente el avance del niño por medio de gráficas. La graficación -- que hacía el no profesional, en todos los casos, fué de porcentaje de respuestas instigadas y no instigadas. A lo plazo se pretendía observar un efecto -- "cruzado" donde las respuestas no instigadas incrementaran y las respuestas instigadas decrementaran.

La "rutina", por llamarle de alguna forma, consistió en que una vez que había sido detectado el -- problema, en no profesional llevaba a cabo procedimientos "terapéuticos" tales como: instigar, moldear modelar y dar contingencias adecuadas para incrementar la conducta adecuada (dependiendo del caso particular).

MEDIDAS INDIRECTAS.

En la tabla 7 (resultados obtenidos en los niños) - se muestran los resultados que arrojaron en cada una de las fases.

Merece hacerse la descripción individual de los niños que recibieron el "tratamiento" a lo largo del experimento, es decir, a partir del grupo II, y exceptuando al sujeto III 3 que desertó.

Para el grupo II 1 en diagnóstico general se observó un incremento de 7.4% y en el diagnóstico de articulación un incremento de 7.9%.

El sujeto II 2 mostró un incremento de 14% en el diagnóstico de articulación.

El sujeto III 1 mostró un incremento de 4.5% en el diagnóstico general, y un incremento de 17.5%. El sujeto III 2 el incremento en el diagnóstico general fué de 4.2% en tanto que para el diagnóstico de académicas mostró un incremento de 7.8% El sujeto III 3 mostró un incremento de 18.9% para el diagnóstico general, y para articulación mostró un incremento de 18.9% para el diagnóstico general, y para articulación mostró un incremento de 10.9%.

El sujeto IV 1 mostró un incremento de 13.1% un diagnóstico general, para articulación, el incremento fué de 12.7%. Para el sujeto IV 2, el incremento en diagnóstico general fué de 6.3% en tanto que para articulación fué de 13.1%. El sujeto IV 3, el incremento en diagnóstico fué de 3.9% y para articulación fué de 22.2%.

Los resultados de los diagnósticos son un promedio general de las conductas que se evalúan; no se tomaron en cuenta categorías específicas por que el objetivo del trabajo que encaminó al entrenamiento de habilidades específicas a los no profesionales, y estos son resultados de medidas indirectas. Sin embargo, como se puede observar en las fases de línea base y en procedimiento, los resultados se muestran altos. Esto se debió a que, en este caso, sí se -

evaluaron categorías específicas. De ahí que si se hubiera evaluado de una manera más específica, al terminar el estudio, dichas categorías, sería más apreciable un cambio --- cualitativo de las conductas a implementar en los niños.

TABLA 7

TABLA DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS SUJETOS A (PROMEDIOS)
(1).

GRUPO I

SUJETO A DIAGNOSTICO LINEA BASE INTERVENCION POST-DIAGNOSTICO

I 1	100%
I 2	65.4%
I 3	90%

GRUPO II

SUJETO A DIAGNOSTICO LINEA BASE INTERVENCION POST-DIAGNOSTICO

II 1	56.5%	10.9%	0%	16.3%	18.8%	18.8%
II 2	100%	20.6%	15%	60.2%	100%	35.4%
II 3	90.3%					

GRUPO III

SUJETO A DIAGNOSTICO LINEA BASE INTERVENCION POST-DIAGNOSTICO

III 1	59.4%	10.9%	47.5%	92%	63.9%	28.4%
III 2	90.8%	79.1%	45.5%	84%	95%	87.5%
III 3	71.1%	24.9%	0%	80%	90%	35.8%

GRUPO IV

SUJETO A DIAGNOSTICO LINEA BASE INTERVENCION POST-DIAGNOSTICO

IV 1	85.1%	75.7%	0%	83.4%	98.2%	98.4%
IV 2	88.7%	67.2%	7.5%	80.2%	85%	80.3%
IV 3	83.2%	4.3%	0%	73.6%	67.1%	26.5%

(1) Los sujetos A fueron los niños que tenían algún parentesco con el no profesional.

En el diagnóstico, el primer promedio corresponde al diagnóstico general (promedios), y el segundo correspondiente a los datos obtenidos en el diagnóstico, de articulación - (ver apéndice i). Solamente en un caso (sujeto III2), se aplicó un diagnóstico de académicas.

DISCUSION I

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede observar que una forma ideal de entrenamiento a padres en nuestro contexto es aquel que se refiere a "paquetes"; es decir, cuando se incluyen dos o más técnicas conductuales para asegurar una ejecución motora - que vaya encaminada a modificar la conducta "problemática" presentada por el niño.

Lo anterior concuerda con los resultados encontrados por Kazdin y Bootzin (1973), Kazdin y Moyer (1975) y Carder (1972); éste último afirma que:

"...desafortunadamente los métodos de discusión no han probado ser muy efectivos para cambiar la conducta y entrenar a los modificadores de conducta, - ya que los individuos que reciben tal entrenamiento aprenden acerca de los principios del cambio conductual, no los llevan a cabo efectivamente (citado en Kazdin, 1974, p, 98).

Esto se puede cotejar al tomar en cuenta que el grupo I (instrucción), solamente llegó a la aplicación del diagnóstico y posteriormente desertó todo el grupo, Dos de ellos ya no se presentaron, en tanto que uno argumentó que no "entendía nada" y pedía que la persona que se encargará de su hijo fuera una "terapeuta".

En cuanto a los otros grupos, solamente se dió una deserción (en el grupo de instrucción más modelamiento), y esto se debió a que el sujeto (madre) reportó que durante éste período se presentaron muchos "problemas" (se cambió de casa, y un familiar enfermó) y no pudo regresar a avisar al experimentador (este reporte es reciente).

Los demás sujetos presentaron, como se ha mostrado en los resultados, que en todos los casos hubo un aprendizaje de las habilidades básicas que deben presentarse para la rehabilitación de sujetos con retardo en el desarrollo. De una manera clara se puede observar que en el grupo don-

de se mostró una mejor ejecución fué donde se incluía todo el "paquete" de entrenamiento. En cuanto a los dos grupos restantes, se pudo constatar que: en el grupo de instrucción más modelamiento se mostraba patrones semejantes a los del grupo que contenía las tres técnicas (instrucción más moldeamiento más modelamiento, pero existían fluctuaciones mínimas; en el grupo de instrucción más moldeamiento fué donde se mostró una fluctuación más notoria en una o dos categorías a pesar de que mantenía un elemento (reforzar) que se supone incrementa la conducta.

Es importante señalar que en el presente estudio se utiliza una forma combinada de técnicas instruccionales que tenían como objetivo informar al padre (o mediador) cuales serían los pasos a seguir. Es por esto que la aplicación de los pre y post test que midieron la ejecución verbal solo sirvió como un apoyo teórico mínimo de las habilidades que los padres iban a ejecutar; es decir, la causa del por qué tenían que hacerlo.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta, se refiere a la medida indirecta, y que se registró como un avance conductual en el niño, donde era el padre (o mediador) el agente de cambio, y que por lo regular estos datos aparecen comunmente en las publicaciones como un índice de que el padre ha sido entrenado, en el caso del presente estudio la medida fué complementaria para observar la interacción de estos (mediador-niño).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el estudio está de acuerdo con las afirmaciones de Lovaas y Neswoon (1976) y Durlak (1974) que se pueden resumir en: a) la utilización de técnicas instruccionales combinadas dan un buen resultado para el entrenamiento de para y no profesionales y b) que los padres o mediadores, llegan a aprender y a ejecutar de la misma forma (o mejor) que un profesional, las habilidades necesarias para controlar, dirigir y contextualizar la conducta de un sujeto con problemas. Con esto se podría eliminar, en gran parte, el problema de la generalización y mantenimiento a través de situaciones y personas con lo que daría la pauta para la implementación de otro tipo de investigaciones, ya que el presente trabajo -

solo se abocó al establecimiento de las habilidades básicas que un terapeuta utiliza cotidianamente para la rehabilitación de sujetos con retardo en el desarrollo.

DISCUSION 2

Otros problemas a investigar, tomando como marco de referencia lo anterior como un frente de entrada (Brea y - Correa, 1980) serían los siguientes:

- a) Hábitos nutricionales.
- b) Rearreglo de contingencias del ambiente natural- donde se desarrolla el sujeto.
- c) Interacción familiares y/o vecinos con el sujeto
y
- d) Trabajo multi, inter e intradisciplinario para - el entrenamiento a no profesionales, y si existe la posibilidad que en otras disciplinas se dé el fenómeno de desprofesionalización.

Lo que se puede concluir de todo esto, es que el -- campo se encuentra abierto para investigaciones ulteriores donde el papel del psicólogo sea el de transferir elemen-- tos de solución de problemas a comunidades de escasos re-- cursos: Esto conduciría a:

- a) La definición de una práctica concreta de la psi-
cología, y
- b) Trabajar de una manera sistemática en ambientes-
naturales, lo que daría como resultado abarcar -
fenómenos con los que hasta el momento no han po-
dido abordar por que su explicación no es consis-
tente bajo un marco teórico determinado.

CONCLUSIONES FINALES.

Del presente estudio podemos concluir que las variables manipuladas tienen que presentarse de una manera combinada, ya que el uso de una sola de ellas no basta para implementar un repertorio mínimo, dentro del paradigma operante, para que los padres aprendan a controlar la conducta de sus propios hijos (Lovaas y Neswoom, 1976; O'Leary, y O'Leary, 1976 y Whaler, 1976).

Por otra parte el uso de técnicas conductuales, para entrenar a personas de escasos recursos, y con escolaridad mínima o sin ninguna escolaridad, demuestran su efectividad.

Sin embargo, el problema no debe quedar tan solo en la creación o demostración de técnicas efectivas para enseñar a comunidades marginadas, donde los recursos económicos son insuficientes, sino que esto nos lleva al planteamiento de un trabajo conjunto con disciplinas afines (medicina, ciencias sociales, antropología, etc.), por un lado, y por otro a un trabajo conjunto en diferentes áreas de la misma psicología.

Esto es, que por un lado la urgencia de un trabajo multidisciplinario nos daría un cambio en cuanto a la experiencia de tal forma que nos haga salir de las limitaciones que en muchas ocasiones encontramos ya que tal como afirma Staats (1979).

"...aunque nuestros principios de modificación de conducta son de una gran mejora respecto al pasado y, por ello han ganado la lealtad de quienes los usan, hemos tenido oportunidad de evaluar nuestros principios en un buen manejo de campo y nos resultó obvio, y siguen siéndolo, que los principios de modificación de conducta usados en la teoría del condicionamiento operante presenta desventajas, limitaciones y errores. Es prematuro aceptar esto como un marco de trabajo fundamental..." (p. 83-84).

De tal forma que, este tipo de trabajo nos daría una perspectiva más amplia para que nuestro marco de refe-

rencia se agrandara, y diera como resultado un avance cualitativo en nuestra práctica científica al momento de explicar al fenómeno que es de nuestra competencia; la conducta en relación al medio que lo rodea, tomando como punto de referencia el hecho de observar el contexto social como un todo, e insertar nuestra metodología para que cumpla un doble fin: a) retroalimentarla, y ampliarla de tal forma que existe una vinculación entre el fenómeno investigado y la aplicación de técnicas que sean favorables para las mayorías y b) la aportación real que tiene el psicólogo para con otras ciencias, y así definir el papel que éste juega como científico, con herramientas precisas de análisis.

En cuanto al funcionamiento de diversas áreas de la psicología (la denominaremos intradisciplinaria) y la importancia radica, de alguna manera, a la unificación de criterios que abarquen el fenómeno como un todo. Esto es, tomando en cuenta que en los países latinoamericanos, al igual que el resto del mundo, los problemas son determinados por condiciones concretas referidas al modo de producción que impera, y tomando en cuenta que esto afecta a las mayorías, lo que el psicólogo, al igual que otros científicos, debe tomar una posición de compromiso social (C.N.E.T.P., 1978) que modifique la concepción de la psicología como herramienta al servicio de las mayorías.

Aquí las diferentes áreas de la psicología tienen un funcionamiento potencial en el trabajo, pues abarcan -- desde la organización de las comunidades, hasta el entrenamiento individual, tomando en cuenta un solo problema; el retardo en el desarrollo.

Lo anterior nos lleva a considerar el fenómeno de la desprofesionalización que hasta la fecha no tiene una definición definitiva. Dicho fenómeno tiene que incrementarse con una práctica en la que el psicólogo no deberá perder de vista; su inserción social en forma de una práctica con capas sociales bajas, que le permitirá tener contacto con su realidad.

Es claro que con el presente trabajo queda constatado que el fenómeno de la desprofesionalización debe ir -

dirigido, en gran parte, a una organización de las mismas-personas que reciben el entrenamiento para que tomen conciencia de la situación en la que se encuentra.

Por otro lado, el trabajo reportado solo muestra la parte inicial de la forma de entrar a una comunidad: prestando servicios pero no de una manera individual (terapeuta - paciente), sino que una vez que los padres son entrenados de una manera general, plantear la existencia de --- otro tipo de necesidades que están correlacionadas con el problema que presentan, y que a partir de esto se pueden llevar a cabo acciones prácticas, donde la labor del psicólogo ampliaría el terreno fuera del marco institucional.

La aportación potencial del presente trabajo tan solo se limita a dar un acercamiento inicial de lo que sería la desprofesionalización como proceso, y de qué manera -- con las mismas técnicas que se tienen para llevar a cabo una "terapia", pueden servir para implementar un entrenamiento a padres en contextos como los que hay en América latina. Aunque la aportación parezca limitada, es importante, pues hace un llamado a tomar en cuenta que el problema de entrenamiento a padres en situaciones cotidianas del psicólogo latinoamericano, debe hacer un trabajo multi o intradisciplinario para llegar a las consecuencias finales romper con las limitaciones institucionales y acercarse a la problemática real.

Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo tan solo se limitó a la entrada inicial a la comunidad apoyada en una institución: por desgracia no pudo haber un -- seguimiento adecuado ya que a pesar de que se les pidió a los no profesionales que durante la "terapia" se continuara trabajando a nivel de casa, pocos fueron los que lo hicieron de manera sistemática (registros, gráficas, observaciones verbales para con el experimentados, etc.) . Esto se debió a dos factores fundamentales: a) que en su gran mayoría, a pesar de que las formas de registro y graficación fueron sencillas, se sentían "incapaces" de hacerlo por -- que "tenían pocos conocimientos" y b) por que tenían que -- realizar otro tipo de actividades donde no había tiempo para llevarlo a cabo de una manera sistemática en el hogar. --

Hay que recordar que todos los sujetos fueron de sexo femenino, y por lo tanto, amas de casa (la mayoría).

Por otro lado, un seguimiento a largo plazo no se pudo llevar a cabo ya que: a) el experimentador hizo algunas visitas en fin de semana (una vez terminado el experimento), y existían factores que iban desde la ausencia de los familiares, hasta que "en esos días no trabajaban los niños por que eran días de descanso" (reporte de algunos no profesionales; b) la escasa información sistemática que se recibió por parte de los no profesionales y c) que el turno en que se trabajó fué suspendido al concluir dicho semestre.

Así pues, aunque solamente se llevó a cabo una parte inicial del trabajo de desprofesionalización, se recomendaría que el proceso de organización fuera un paso fundamental que iría de una manera paralela al frente de entrada utilizado, que en este caso fué el entrenamiento a padres.

Esto tan solo es el primer paso, y queda a consideración del lector la reflexión de su práctica profesional como modificadora de los principios que aplica y la dirección que debe tomarse en base a una experiencia que es la desprofesionalización en nuestro contexto, y las implicaciones que tiene tanto para nosotros mismos, como para las instancias de control para con las cuales nos encontramos determinados.

E P I L O G O.

" SI CONSIDERA ESTO UTOPICO,
LE RUEGO QUE REFLEXIONE, -
POR QUE ES UTOPICO"

B. BRECHT.

EPILOGO

Sin menospreciar la actividad que se ha desplegado en torno a una actividad que se mantiene hasta nuestros días, las críticas del quehacer científico del psicólogo conductual se han visto centradas en el apoyo filosófico que mantiene, conciente o inconcientemente, para con su quehacer social. Esto se hace con el fin de un cuestionamiento serio de la forma en que aborda su objeto de estudio a niveles de investigación básica, y como lo puede llevar a la práctica con beneficio, realmente, social.

Es aquí, precisamente, cuando las críticas han sido piedra de toque para señalar que el científico conductual, es aquella persona que mantiene un orden y progreso establecido; aquí se hace patente que los críticos tienen de una manera presente, de una manera teórica, que el psicólogo conductual sigue imbuido por ese pensamiento comptiano de observar que tanto la naturaleza como la sociedad son regidas por leyes universalmente válidas.

Antes de contestar, no como una forma de justificación ni mucho menos como un "contraataque" a esas críticas, quisieramos retomar algunas líneas de Sánchez Vásquez(1976) donde nos dice que:

"...como forma específica de actividad humana (la ciencia) inserta en determinado contexto social, aún siendo un verdadero fin en sí, sirve a una finalidad externa que le impone ese contexto: contribuir principalmente al desarrollo de las fuerzas productivas en el caso de las ciencias naturales, contribuir al mantenimiento (reproducción) de las relaciones de producción vigentes a su transformación o destrucción cuando se trate de las ciencias sociales..." (p. 238).

Es así como hemos considerado que aún cuando hemos visto el carácter científico se torna de acuerdo a las condiciones sociales y políticas de un contexto determinado, el hecho de que la psicología aún no dé un paso decisivo -

para deshechar muchos de los principios filosóficos subyacentes, no es por que esté inocente de ellos, sino que - la formación que uno tiene durante un largo proceso educativo no dá margen al cuestionamiento formal. Es hasta el momento en que uno choca con una realidad concreta es cuando surgen preguntas como las siguientes:

¿ cual es el potencial que se puede desarrollar con las herramientas tanto teóricas como prácticas que he aprendido? ¿ pueden ser importantes para una transformación? - Viendo esto, el científico conductual puede responder: en efecto, las técnicas y el potencial son efectivas. Pero que da aún el problema de saber si la teoría concuerda, de -- una manera aproximada ó real, con la actividad desplegada ante el complejo social en el que se desenvuelve.

Ante esta problemática debemos recordar que, para - nuestra fortuna, contamos con ciencias que nos pueden ayudar a conformar dicho marco teórico, y que nos pueda indicar un camino que se adecuó, y esto es lo importante, a -- una construcción científica que concuerda con la problemática real donde se inserta el papel profesional del psicólogo, en este caso en el contexto latinoamericano.

Nos referimos concretamente a la aportación que pueden hacer las ciencias sociales para con la psicología. Como caso concreto, éstas pueden aportar desde al abordaje - de las premisas que subyacen a la producción científica, - ante qué determinantes históricos sociales se dan, y el -- por qué se interpretan de esta manera. Pero esta aportación no se queda tan solo en la forma interpretativa, pues de - aquí se parte al cuestionamiento directo de la práctica -- misma del profesional.

Este cuestionamiento repercute en el quehacer científico que hace regresar los pies a la tierra, y centrarnos ante una necesidad imperante de abordar problemas que son, en la mayoría de los casos, determinados por niveles complejos (sociales).

En éste punto es cuando exactamente observamos una-

relación estrecha entre otras ciencias, y que la psicología por sí misma no podría abordar; aún - siendo concientes de que el objeto de estudio de la psicología conductual es el estudio de la conducta y su interacción con el medio, y sin perder de vista que cada ciencia tiene su objeto de estudio y sus métodos de investigación, nosotros consideramos que ninguna ciencia puede permanecer aislada cuando se trata de abordar una problemática social, y menos cuando las derivaciones deben ser puestas al beneficio de todos.

El párrafo anterior puede parecer retórico, sin embargo, es necesario aclarar que la actividad intelectual tiene que ser transformada - en el momento mismo en que el profesional o técnico tome una posición comprometida. Esta posición, además, la tiene que hacer tomando en cuenta que él, por su misma extracción de clase social, no puede ser aquel que transformará la sociedad totalmente; sino que su actividad tiene - que ir dirigida a la ayuda, no de una forma paternalista sino conciente, de que dicha transformación se dé o nó. Además tiene que ser congruente con un proceso que determinará que esto suceda.

Este apartado que se ha escrito a forma de epílogo son las consideraciones tomadas a partir del momento en que, estando de acuerdo con el -- producto final del presente trabajo, solo puede ser el inicio de investigaciones ulteriores que den como resultado no solo un refinamiento de -- procedimientos y técnicas, sino que vaya más a fondo de esto; esto implica que se pueda hacer - una ruptura del esquema lineal, ya que aunque -- autores como Kanfer y Philips (1970) y Yates - - (1970) toman en cuenta el complejo social y lo - interpretan en base a principios básicos del análisis experimental de la conducta, cabe señalar que se comete un error al reducir esto a interacciones fragmentadas, pues en muchas ocasiones se dá una visión incompleta del fenómeno que ocurre.

Esto se debe a que solo se han delimitado los eventos que ocurren bajo ciertas circunstancias y al momento en que estas se rebasa, es obvio que el análisis hecho ya no cumple con una función de predictibilidad, y por lo tanto, es necesario buscar (o abarcar) otro tipo de elementos que no se habían tomado en cuenta para el análisis inicial, y esto solo se puede trabajar en el momento en que se tome en cuenta la aportación de las ciencias (sociales) como de las otras ciencias. (data un análisis mas completo recomendamos al lector al escrito de Luria, 1977, de las relaciones de la psicología con otras ciencias).

BIBLIOGRAFIA

Alcaraz V.M. Modificación de Conducta. El Condicionamiento de los Sistemas Internos de Respuesta. México, D. F. Ed. - Trillas, 1979.

Allen K. y Harris. F. Eliminación de la Costumbre de Ras--carse que tenía un niño gracias al entrenamiento de su Ma--dre en los procedimientos de reforzamiento en la obra de - Graziano. A.M., Terapéutica de la Conducta Infantil. Barce--lona, Ed. Fontanella, 1977. p. 420-427.

Ayllon, T. y Wright. P. Nuevos papeles para el paraprofesio--nal en la obra de Bijou, S.W. y Ribes I.E. modificación - de conducta, Problemas y extensiones. México, D. F., Ed. - Trillas, 1973. P. 21-40.

Baer. D.M. Wolf M.M. y Risley I. R. Some corrent dimensions of applied poehavior analisis. en la obra de Lovaas. O. I.- y Bucher, B. A. perspectives in behavior modification whit Deviant children, engle wood cliffs, N.J. prentice hall inc 1974. p. 9-19.

Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs N. J.- prentice Hall Inc. 1972.

Bandura A y Ribes I.E. modificación de conducta, análisis de la agresión y la delincuencia, México, D.F., Ed. Trillas, 1975.

Basaglia F. y Basaglia, O. F. Los crímenes de la paz. Mé--xico, D. F. Ed. Siglo XXI, 1977.

Basaglia F. y Langer M. Razón, Locura y Sociedad, México D. F., Ed. Siglo XXI, 1978.

Bayés, R. Iniciación a la Farmacología del comportamiento. Barcelona, Ed. Fontanella, 1977.

Bayés, R. Psicología y Medicina, Interacción, cooperación, y conflicto. Barcelona. Ed. Fontanella, 1979.

Becker, W.C. Los padres son maestros. México, D. F., Ed. - Ciencia de la Conducta, 1974.

FALTAN

PAGINAS

140-141

Hawkins, R.P. Peterson, R.F. Schueed, E. y Bijou, S.W., -- La terapia de la conducta en el hogar, mejoramiento de las relaciones entre los padres, y el hijo con el padre desempeñando un papel terapéutico, en la obra de Ulrich y col.- Vol. II op. cit. p. 594-603.

Holland, C. J., Eliminación por parte de los padres de la conducta pirómana de un niño de siete años, en la obra de Ashen, B. Y Poser, E. modificación de conducta en la infancia Vol. II Trastornos emocionales. Barcelona, Ed. Fontanella, 1978, P. 87-92.

Holland, C. J., Consecuencias políticas de aplicar la psicología conductual, en la obra de Ulrich y Col. Vol. III op. cit. p. 544-663.

Kanfer, F. y Phillips, J. Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento, México, D. F. Ed. Trillas, 1976

Kazdin, A. E. Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas, México, D. F., Ed. en el manual moderno, 1978.

Kedrov M.B., y Spirkin A. La ciencia, México, D. F., Ed. - Grijalbo, 1968.

Keller, F. y Ribes, I. E. Modificación de conducta, aplicaciones a la educación. México, D. F. Ed. Trillas, 1975.

Koegel, R. L. Firestone, P.B., Kramme, K.W. y Dunlap, G. - Increasing spontaneous play by suppressing self-stimulation in autistic children. Journal of applied Behavior Analysis 1974. 7 521-528.

Koegel, R.L. Glann, T. J. y Niemmen. G. Generalization Of parent training Results. Journal of applied behavior analysis, 1978. II, p. 95-109.

Kratochwill, T.R. Single Subject Research Strategies for - Evaluating Change, New York, Academic Press, 1978.

León, A.L. Revisión y Crítica actualizada del área de Educación especial y rehabilitación en relación al plan curricular modular de la carrera de psicología de la escuela na

cional de estudios profesionales Iztacala-UNAM. Septiembre de 1980. Inédito.

Lillie, D. Trohains, P. y Goin, K, Los padres aprenden a enseñar. Buenos Aires, Ed. Paralelas, 1978.

López, F. Aplicación de los procedimientos operantes de tratamiento de Deficiencias conductuales, en la obra de Bijou S.W. y Ribes, I.E. op. cit. p. 81-92.

Lovaas, O. I. Koegel, R. L. Simmons. J. P., Long J. S. some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. Journal of applied behavior analysis, 1973, 6, p. 131-165.

Lovaas, O. I, y Neswoom. C.D., Behavior modification with psychotic children. En la obra de Leitemberg, H. Handbook of Behavior modification and Behavior Therapy, Englewood cliffs, New Jersey, presntice hall Inc. 1976, p. 303-360.

Luria, A.R., Introducción Evolucionista a la Psicología. - Barcelona, Ed. Fontanella, 1977.

Mash. E., Handy C. Hannerlyncak, C. Behavior Modification-approaches to parenting, New York, Brunner Mezar Publishers 1974.

Marcuse H. Razón y Revolución, Madrid, Alianza Editorial 5a. Edición 1980.

Martín, G.L., England G., Krapowy E., Kilgour K, y Pilek, J. Condicionamiento operante del comportamiento en clase de jardín de infancia en niños autistas, en la obra de Ashen-B y Poser, E. Modificación de conducta en la infancia Vol.3 Autismo, Esquizofrenia y retraso mental, Barcelona, Ed. - Fontanella, 1979. p. 35-63.

O'Leary, K.D. El Ingreso del Paraprofesional en el Aula en la obra de Bijou, S.W., y Ribes, I.E. op. cit. p. 161 - 186.

O'Leary, K.A. y O'Leary, S. Behavior modification in the school, en la obra de Leitemberg, H. op. cit. p.475-515.

- Patterson G.R., McNeal, S., Hawkins., N. y Phelps. R. reprogramación del ambiente social en la obra de Ulrich y Bol. Vol. II op. cit. p. 351 - 374.
- Peralta, J. Algunos comentarios sobre el papel de -- los padres y compañeros en el control de la conducta infantil, en la obra de Bijou, S. W., y Ribes, C.E. Op. Cit. p. 41 - 54.
- Proyecto del Plan de Estudios para la carrera de psicología. Documento Publicado en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1975.
- Rachlin. H. Introducción al conductismo moderno, --- Madrid, Ed. Debate, 1977.
- Ribes. I.E. Técnicas de Modificación de Conducta, su aplicación al retardo en el desarrollo, México, D.F. Ed. Trillas, 1975.
- Ribes. I.E: La interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en la enseñanza de la psicología. Trabajo publicado en las: memorias de las IIIas Jornadas sobre problemas de enseñanza aprendizaje en el área de la salud. Tlanepantla, Edo. de Méx., E.N.E.P. Iztacala.
- Ribes, I.E., Fernández, C. Rueda. M. Talento y López. F. enseñanza, Ejercicio e Investigación en Psicoloogía, México D.F. Ed. Trillas.
- Ribes I.E.: Fernández, C. y López, V.F. Teoría de la conducta en la obra de Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López op. cit. p' 165 - 235.
- Rimm y D.C. y Masters, J. C. Terapia de la Conducta, Técnicas y Hallazgos empíricos, México, D.F. Ed. -- Trillas, 1980
- Rimm, D.C. y Masters. J.C. Behavior Therapy Tecniques and empirical findings. New York, Academic --- Press. 1979 2a. Edición.

Rossett, A y Eachus, I., The Development of Discriminative Stimulus materials to increase communication Between parente and deaf childrens, en la obra de Mash. E. Mandy, L.C. y Hamerlunck L.A., op. citl. p. 231-250.

Schopler E., y Reichler, R.J. How well do parents understand their own psychotic children, Journal of autism and Chilehood schizophrenia, 1972, 2. 387 - 400.

Sidman M. Tácticas de Investigación Científica, Evaluación de hallazgos experimentales, Barcelona, Ed. Fontanella. - 1973.

Sánchez Vásquez, A. La Ideología de la "Neutralidad Ideológica en las ciencias sociales, en la obra Filosofía y las Ciencias Sociales. México, D. Ed. Grijalbo, 1976. p. 287 - 313.

Skinner, B.F., La Conducta de los Organismos, Barcelona, - Ed. Fontanella, 1975.

Skinner, B.F., Verbal Behavior. New York: Appleton-Century Crofts, 1957.

Skinner, B. F. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona, Ed. - Fontanella, 1974.

Skinner, B.F. Conducta Operante en la obra de Honing. W.K. Conducta Operante, áreas de investigación y aplicación. - México, D. F., Ed. Trillas, 1975. p. 25-49.

Skinner, B.F. Contingencias de reforzamiento un análisis - teórico, México, D. F., Ed. Trillas 1979.

Skinner, B.F. Sobre el Conductismo. Barcelona, Ed. Fontanella, 1975.

Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. Análisis de la Conducta. Investigaciones y Aplicaciones, México, D. F., Ed. Trillas, 1977.

Speller, P. Análisis de la Conducta.-Trabajos de Investigación en Latinoamérica, México, D. F., Ed. Trillas 1978.

Staats, A. W., Conductismo Social y Problemas Sociales en la obra de Bijou, S.W. y Becerra. G. op. Cit. p. 75-102.

Szasz, T. El mito de la enfermedad mental, en la obra de Basaglia, F. y Langer, M. op. cit. p. 85-102.

Talento, M. y Ribes, I.E. consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica, en la obra de Ribes, I E. Fernández C., Rueda M., Talento, M. y López, F. op. - cit. p. 239-273.

Tharp, R.G. y Wetzel, R.J., Behavior Modification In the natural environment. New York, Academic. Press. 1969.

Ullmann. L.P. y Krasner, L. L. A. Psuchological approach-To Abnormal Behavior. Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall 1969.

Ulrich. R. Stachnick, T. y Marby, J. Control de la Conducta Humana. Volumen 1, México, D. F. Ed. Trillas, 1976.

Ulrich. R., Stachnick, T. y Marby, J. Control de la Conducta Humana, Volumen 2, México, D. F., Ed. Trillas 1976.

Ulrich. R. Stachnick T. y Marby, J. Control de la Conducta Humana, Modificación de Conducta Aplicada al campo de la educación, México, D. F., Trillas, 1978.

Whaler, R. G. Algunos Problemas Ecológicos en la Modificación de Conducta, en la obra de Bijou S.W., y Ribes. I. E. op. cit. p. 21-40.

Whaler, R. G. Oppositional Children: A quest for parental-reinforcement control en la obra de Lovaas O.I. y Bucher - B. op. cit. p. 298-318.

Whaler, R.G. Deviant Child behavior Within Family: Developmental speculations and Behavior change strategies, en la

obra de Leitemberg, H. op. cit. p. 516-543.

Whaler, R.G.; Winkel, G.H.; Peterson, R.F. y Harrison D. C. las madres como terapeutas de sus propios hijos en la obra de Bijou, S.W., y Baer, D.M., op. cit. p. 234 - 247.

Yates. A.J. Terapia del comportamiento. México, D.F. Ed. Trillas, 1976.

Yaroshevsky, M.G. La psicología en el siglo veinte. México, D.F., Ed. Grijalbo, 1979.

Yulis, S., La difusión de la ciencia y técnica de la modificación de conducta en América Latina, en la obra de Speller, p. op. cit. p. 60 - 77.

Yulis, S. Terapia del comportamiento en la obra de Ardila R. Terapia del comportamiento, Bilbao, Editorial Desclee de Brower, 1980 p. 19 - 37.

APENDICE i

La hoja que a continuación se presenta, fué la hoja de registro utilizada para computar la ejecución de los -- no profesionales. El cómputo se hacía al iniciar la "terapia:", y se registraban cinco ensayos que hiciera el no profesional tomando en cuenta: a) la fase en la que iba (para saber si tenía que utilizar el desvanecimiento), y b) que debía de tener una secuencia de acuerdo a las categorías.

FECHA

PROGRAMA
NOMBRE DEL

FECHA

PROGRAMA
NOMBRE DEL SUJETO

INSTRUCCION	
INSTIGACION	
CONSECUENCIA	
DESVANECIMIENTO DE INSTIGACION	

APENDICES 2, 3 y 4.

Los diagnósticos que se presentan a continuación -- son los que el no profesional tenía que llevar a cabo. Estos mismos diagnósticos son los que se utilizan en la evaluación tanto inicial como final en las prácticas de Educación Especial y Rehabilitación en la carrera de Psicología en la E.N.E.P. Iztacala.

En la mayoría de los casos, cualquiera de los experimentadores explicó (dependiendo del grupo, y las técnicas instruccionales a utilizar) la forma de aplicarlos.

APENDICE 2

DIAGNOSTICO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES (GENERAL)

1. Atención a objetos próximos.

- a) Señálense, tocándolas, cuatro partes diferentes de - la mesa o del mueble sobre el que se está trabajando (Instrucción: "mira aquí").
- b) Señálense, tocándolos, cuatro diferentes objetos que se hallen sobre la mesa. (Instrucción: "mira esto").
- c) Señálense, tocándolas, cuatro parte de la cara del - evaluador: por ejemplo: oreja, boca, nariz, ojos. - (Instrucción: "mira aquí").

2. Atención a objetos distantes.

Señálense con el dedo diez objetos que se hallen en el cuarto, variando la posición de éstos con respecto al - sujeto: izquierda, derecha, arriba, abajo, atrás, adelante. El objeto señalado puede nombrarse, por ejemplo: "mira el calendario". "mira el foco", etc.

3. Atención al evaluador.

Consiste en que el sujeto haga contacto visual con el evaluador cuando éste lo llame por su nombre. A lo largo de la evaluación, por lo menos en tres ocasiones, se Te debe llamar y anotar si ocurre o no el contacto. Si el sujeto tiene tres o más errores en alguna de las dos variantes (objetos próximos y distantes) debe ser entrenado en - la que haya fallado.

No se debe reforzar entusiastamente las respuestas - correctas, pero tampoco deberá adoptar el evaluador una ac titud demasiado adusta. Deben usarse las verbalizaciones o patrones culturales comunes que se hacen cuando se le pide

a una persona que mire a algo y lo hace; verbalizaciones - como: "Si eso es", "a eso me refiero", etc. Si el sujeto - hace alguna pregunta buscando aclaraciones, debe responderse le correctamente".

SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

Antes de iniciar la evaluación debe instruirse al sujeto en lo que se quiere que haga: "haz lo que te voy a decir". Cada instrucción se le presentará dos veces, con un intervalo de diez segundos - entre las presentaciones. Se tomará como respuesta correcta si ésta ocurre dentro de los siguientes -- cinco segundos a la presentación del reactivo.

Es posible alterar el orden en que las ins--- trucciones se presentan de modo que no se le pida - sentarse a alguien que ya lo está. Esta posibilidad puede presentarse cuando el evaluador decide saltar se algunos reactivos por haber comprobado con anterioridad su correcta ejecución. Por ejemplo, el eva luador puede saber que el niño sigue correctamente la instrucción "sientate", por haberlo comprobado - al iniciarse la evaluación".

Instrucciones a seguir:

- 1.- Vete allí (señalándole algún lugar)
- 2.- Abre la puerta
- 3.- Trae eso (cualquier objeto)
- 4.- Deja eso (cualquier objeto)
- 5.- Ven aquí.
- 6.- Siéntate aquí.
- 7.- Mira aquí (señalando cualquier lugar)
- 8.- Abre la boca.
- 9.- No te muevas.
- 10.- Toma el lápiz.
- 11.- Párate
- 12.- Cierra la puerta
- 13.- Agáchate.
- 14.- No (refiriéndose a cualquier acción que esté realizando)

Observaciones:

CONDUCTA MOTORA GRUESA.

Se le darán al sujeto las instrucciones verbales en cada reactivo. Si no da muestras de entender, deben modelarse las conductas deseadas diciéndole "haz esto". Después de las ejecuciones correctas deben decirse al sujeto frases como "eso es" o "correcto", en tono más o menos impersonal. Si el sujeto no sigue instrucciones ni tiene repertorios imitativos, debe evaluarse informalmente el mayor número posible de conductas.

Los reactivos están ordenados por dificultad creciente; pueden suprimirse los más sencillos en aquellos casos en que sea obvio que el sujeto los puede hacer. La prueba debe terminar cuando se presentan dos fallas consecutivas en cada una de las categorías: locomoción, coordinación y fuerza, y equilibrio).

Hacer un registro anecdótico de la forma en que se realizan las conductas.

Locomoción:

- 1.- Rodar sobre sí mismo.
- 2.- Arrastrarse en cierta dirección.
- 3.- Gatear con manos y rodillas.
- 4.- Caminar con apoyo de alguien.
- 5.- Caminar solo.
- 6.- Caminar para atrás.
- 7.- Subir una escalera sin alternar los pies.
- 8.- Bajar una escalera sin alterar los pies.
- 9.- Subir alternando los pies.
- 10.- Bajar alternando los pies.

Coordinación y fuerza:

- 1.- Acostado boca abajo, levantar la cabeza 90°.
- 2.- Levantar el pecho apoyándose con los brazos.
- 3.- Rodar de posición supina a prona y viceversa.
- 4.- Sentarse y dejar las manos libres.
- 5.- Hacer una maroma.
- 6.- Bajar una escalera cargando un objeto con ambas manos.

- 7.- Transportar un líquido dos metros sin derramarlo.
- 8.- Acarrear una silla.

Equilibrio:

- 1.- Tener la cabeza erecta al estar sentado.
- 2.- Estar parado con apoyo
- 3.- Estar parado solo
- 4.- Estar parado en un pie con ayuda
- 5.- Estar parado de puntas durante un segundo.
- 6.- Estar parado en un pie sin ayuda durante tres segundos
- 7.- Caminar hacia delante en línea recta, juntando el talón de un pie con la punta del otro.
- 8.- Caminar hacia atrás de la misma forma que en el reactivo anterior.
- 9.- Estar parado en un pie sin ayuda durante 15 segundos
- 10.- Estar parado de puntas durante diez segundos con los ojos cerrados.

Observaciones:

CONDUCTA MOTORA FINA.

Seguir las mismas instrucciones que para conducta motora gruesa.

- 1.- Rodar una pelota.
- 2.- Tocarse la nariz con el dedo índice
- 3.- Alcanzar los objetos con ambas manos
- 4.- Alcanzar los objetos con una mano
- 5.- Cambiar un objeto de una mano a otra.
- 6.- Insertar un corcho en una botella.
- 7.- Sacar objetos de un recipiente.
- 8.- Meter objetos de un recipiente.
- 9.- Poner la tapa a un frasco.
- 10.- Quitar la tapa a un frasco.
- 11.- Tomar los objetos con los dedos sin utilizar las palmas.
- 12.- Tomar un objeto con una sola mano, utilizando únicamente los dedos.
- 13.- Desenvolver un dulce.
- 14.- Recortar figuras de papel.

IMITACION VOCAL (ECOICAS)

Presentar los siguientes estímulos con la instrucción "repite lo que voy a decir". En caso de falta de respuesta a la primera, debe presentarse el estímulo por segunda vez con la instrucción. Se anotará falla si - tampoco en la segunda ocasión hubo respuesta imitativa. Deben transcurrir diez segundos entre las presentaciones de dos estímulos sucesivos.

Para que una respuesta se considere imitativa - debe ocurrir dentro de los siguientes cinco segundos a la presentación del estímulo y ser semejante a éste.

Palabras a imitar:

- 1.- Mamá.
- 2.- Papá.
- 3.- Pan.
- 4.- Memo.
- 5.- Pepe.
- 6.- Casa.
- 7.- Leche.
- 8.- Coche.
- 9.- José.
- 10.- Verde.
- 11.- Rojo.
- 12.- Amarillo.
- 13.- La mesa.
- 14.- La muñeca.
- 15.- El niño

Observaciones:

TACTOS:

Debe preguntarse "dime qué es esto" o "¿cómo se llama ésto?", mientras se presenta el estímulo, y debe señalarse claramente el objeto aludido. En esta prueba los errores pueden ser de dos tipos: a) falta de respuesta, b) res-
puesta equivocada. En este último caso no debe contarse un error si la respuesta orresponde con el estímulo presenta
do. Por ejemplo, al presentársele la botella puede respon-
der, "refresco", esto no es un error aunque la respuesta -
no sea la que esperábamos. Cuando eso suceda debe anotarse
la respuesta dada sin contarla como falla.

Presentar los siguientes objetos:

- | | |
|-----------------|------------------|
| - Botella | - Coche |
| - Vaso | - Plátano |
| - Puerta | - Silla |
| - Bolsa | - Mesa |
| - Pelota | - Lápiz |
| - Moneda | - Billeto |
| - Bote | - Libro |
| - Cuaderno | - Pluma |
| - Hoja de papel | - Goma de borrar |
| - Foco | - Apagador |

Observaciones:

INTRAVERBALES

Esta prueba puede aplicarse al principio de la evaluación o de manera informal, aún en los días de preevaluación dedicados a familiarizar al sujeto con su evaluador. No obstante, si durante esas evaluaciones informales el resultado es bajo, debe repetirse la prueba durante el período formal de evaluación.

Hacer al niño las preguntas siguientes y anotar si la respuesta es correcta en términos del estímulo. Si la topografía es deficiente, registrarla como respuesta correcta y hacer la anotación en observaciones, hacer lo posible para hacer la evaluación como una plática.

- 1.- ¿Cómo te llamas?
- 2.- ¿Cómo se llama tu papá?
- 3.- ¿Cómo se llama tu mamá?
- 4.- ¿Quién te trajo aquí?
- 5.- ¿Qué te gusta más, el pero o el coche? (Señalando?)
- 6.- ¿Porqué te gusta más el...?
- 7.- ¿Tienes juguetes? ¿Cuáles?
- 8.- ¿Cuáles juguetes te gustan?
- 9.- ¿Quién te compra dulces? ¿Cuáles te gustan más?
- 10.- ¿Qué quieres hacer ahora? ¿Por qué?

Al finalizar la evaluación, anotar si las respuestas tienen alguna de las características siguientes:

- a) Lentitud (espaciamiento de sonidos)
- b) Lentitud (espaciamiento de palabras)
- c) Tartamudeo
- d) Muletillas
- e) Gran latencia estímulo-respuesta
- f) Intensidad anormal.

Observaciones:

ARTICULACION

Decir al sujeto "vas a repetir lo que te voy a decir fijate bien", y presentar dos veces consecutivas cada una de las palabras. Al lado de cada palabra está anotado el sonido cuya precisión se evalúa. Anotar si el sonido es correcto o no.

Esta prueba no debe aplicarse si el sujeto ha fallado en ecoicas. En ese caso debe evaluarse informalmente -- anotando lo más aproximadamente posible la pronunciación -- de éstas.

- | | |
|-------------|------------------------------------|
| 1.- Mamá | (m,a) |
| 2.- Pepe | (p,e) |
| 3.- Baba | (b/v) |
| 4.- Oso | (s,o) |
| 5.- Dedo | (d) |
| 6.- Mu | (u) |
| 7.- Feo | (f) |
| 8.- Gato | (g,t) |
| 9.- Juan | (j) |
| 10.- Casa | (k) |
| 11.- Poco | (k, entre dos vocales) |
| 12.- Lalo | (l, al principio y entre vocales.) |
| 13.- Sol | (s, al principio y l al final). |
| 14.- Nene | (N al principio y entre vocales). |
| 15.- Río | (rr al principio) |
| 16.- Perro | (rr entre vocales) |
| 17.- Aro | (r entre vocales) |
| 18.- Ir | (r al final) |
| 19.- Tres | (t, tr) |
| 20.- Abre | (br) |
| 21.- Costra | (str) |
| 22.- Creo | (kr) |
| 23.- Este | (st) |
| 24.- Asco | (sk) |
| 25.- Tito | (t al principio) |

- | | |
|-------------|--------------------|
| 26.- Niño | (ñ) |
| 27.- Blanda | (bl) |
| 28.- Chango | (en al principio) |
| 29.- Cacha | (ch entre vocales) |
| 30.- Cedro | (dr) |

En caso de que algún sonido, o combinación, sea pronunciado defectuosamente, debe aplicarse la prueba de articulación que aparece al final del capítulo.

Observaciones.

DISCRIMINACION DE COLORES

Los estímulos se presentan en una situación de igualdad de la muestra, con un estímulo de muestra y tres de comparación, uno de los cuales es del mismo color de la muestra. Los estímulos de muestra son cinco colores, los cuales se presentan al azar dos veces cada uno, para realizar diez ensayos en total. Se le indica al sujeto cómo responder, diciéndole que debe señalar con el dedo los dos estímulos que sean del mismo color.

Observaciones:

TACTOS COMPLEJOS.

1.- Tactos de posición:

Para esta prueba se usa un coche de juguete - (o cualquier otro objeto adecuado) y una caja dentro de la cual puede caber el coche. Se le dice al niño "me vas a decir dónde está el coche, arriba, - adentro, afuera, o junto a la caja".

Se le presenta el coche:

- arriba de la caja
- dentro de la caja
- fuera de la caja y/o junto a la caja

Se le presentan los reactivos una sola vez.

2.- Tactos de tamaño:

En esta prueba se trata de determinar si el - niño discrimina, en un conjunto de objetos, cuál es el mayor y cuál el menor.

Se le presentan cuatro o cinco monedas, u -- otros objetos, de diferentes tamaños. Se le pregunta "¿dime cual es el mayor y cuál el menor.

Se le presentan cuatro o cinco monedas, u -- otros objetos, de diferentes tamaños. Se le pregunta "¿dime cual es la más grande (chica)?" la posición de las monedas debe cambiarse con cada presentación. Igualmente, en cada presentación, se suprimen o añade algunas monedas que pueden ser la ma--- mayor, la menor o algunas intermedias. En cada caso - el niño debe indicar cuál es la mayor y cuál la menor. Debe hacerse un mínimo de diez presentaciones.

Observaciones:

TEXTUALES:

Cada una de las siguientes palabras debe presentarse escrita en una tarjeta. El tamaño de las letras debe ser entre uno y dos centímetros de altura. Para registrar se anota simplemente la ocurrencia o no de la respuesta. Se anota como respuesta correcta si el niño la da en forma de pregunta; en este caso se puede confirmar lo leído si es que es correcto.

El evaluador debe tener cuidado de emplear el tipo de letra con el cual el sujeto esté más familiarizado o con el que alguna vez haya intentado enseñársele. Esto es porque hay una gran variedad de tipos y en algunas etapas del aprendizaje de la lectura los sujetos no los conocen todos. Debe anotarse si el sujeto responde sólo a algún(os) tipo(s) de letra(s), no debe considerarse el límite temporal de cinco segundos si el sujeto inicia la respuesta.

Se le pregunta al niño "¿qué dice aquí?"

- | | |
|----------|----------|
| 1.- mamá | 6- llave |
| 2.- pipa | 7- gato |
| 3.- oso | 8- silla |
| 4.- lalo | 9- queso |
| 5.- roja | 10- dedo |

Si el sujeto comete errores de sustitución - (decir raja en lugar de roja) debe contarse como falla y escribirse tal como la pronunció.

Anótese la calidad de las respuestas:

- Titubeante o en forma de interrogación
- Lenta.
- Cortada y con repeticiones.

Observaciones:

APENDICE 3.

DIAGNOSTICO DE ARTICULACION

PRUEBA DE ARTICULACION

EVALUACION	DEL	FONEMA	/d/.
ESTIMULO	BIEN	MAL	PRONUNCIACION APROXIMADA.
AL PRINCIPIO			

- 1.- Das
- 2.- Daba
- 3.- Dama
- 4.- Dire
- 5.- Debe
- 6.- Duro
- 7.- Dios
- 8.- Dile
- 9.- Dona
- 10.- Deja
- 11.- Doy
- 12.- Duda

ENTRE VOCALES

- 1.- Pada
- 2.- Pida
- 3.- Pude
- 4.- Suda
- 5.- Modo
- 6.- Mudo
- 7.- Seda
- 8.- Soda
- 9.- Lado
- 10.- Nada

ANTES DE CONSONANTE

- 1.- Advierte

- 2.- Vende
- 3.- Serda
- 4.- Sordo
- 5.- Arde
- 6.- Mundo
- 7.- Balde
- 8.- Soldado
- 9.- Magda

EVALUACION DEL FONEMA (s)

AL PRINCIPIO

- 1.- Sal
- 2.- Silla
- 3.- Sala
- 4.- Sopa
- 5.- Silvia
- 6.- Sapo
- 7.- Sola
- 8.- Son
- 9.- Cerca
- 10.- Sábana

ENTRE VOCALES.

- 1.- Oso
- 2.- Así
- 3.- Caso
- 4.- Taza
- 5.- Queso
- 6.- Gusano
- 7.- Osito
- 8.- Losa
- 9.- Mesa
- 10.- Hizo

ANTES DE CONSONANTE

- 1.- Resbala
- 2.- Casco
- 3.- Pescado

- 4.- Nasta
- 5.- Esdrújula
- 6.- Esfera
- 7.- Rasgo
- 8.- Riesgo
- 9.- Isla
- 10.- Hazlo
- 11.- Modismo
- 12.- Asno
- 13.- Mismo
- 14.- Gosne
- 15.- Espejo
- 16.- Espera
- 17.- Cesto
- 18.- Costra

DESPUES DE CONSONANTE

- 1.- Absoluto
- 2.- Absurdo
- 3.- Acción
- 4.- Salsa
- 5.- Cansado
- 6.- Capsúla
- 7.- Manso

AL FINAL

- 1.- Dos
- 2.- Las
- 3.- Tomas
- 4.- Es
- 5.- Mis
- 6.- Tus
- 7.- Calles
- 8.- Somos
- 9.- Soles

EVALUACION DEL FONEMA /b/ /b/v/

AL PRINCIPIO.

- 1.- Bata

- 2.- Bote
- 3.- Boda
- 4.- Bala
- 5.- Boca
- 6.- Bajo
- 7.- Bicho
- 8.- Bola
- 9.- Buzo
- 10.- Bito
- 12.- Vida

ENTRE VOCALES

- 1.- Daba
- 2.- Cabeza
- 3.- Debe
- 4.- Iba
- 5.- Loba
- 6.- Sube
- 7.- Cabe
- 8.- Cebo
- 9.- Nieve
- 10.- Nuevo

ANTES DE CONSONANTE

- 1.- Habla
- 2.- Ajura
- 3.- Bravo
- 4.- Niebla
- 5.- Blusa
- 6.- Abre
- 7.- Bruja
- 8.- Nubla

DESPUES DE CONSONANTE

- 1.- Advierto
- 2.- Calva
- 3.- Ambos
- 4.- Tambor
- 5.- Alberto

- 6.- Hierba
- 7.- Curva
- 8.- Arbol
- 9.- Hambre
- 10.- Hombre
- 11.- Resbala

EVALUACION DEL SONIDO /l/

AL PRINCIPIO

- 1.- Luz
- 2.- Los
- 3.- Lima
- 4.- Ley
- 5.- Liso
- 6.- Lobo
- 7.- Loro
- 8.- Lidia
- 9.- Luna

ENTRE VOCALES

- 1.- Bala
- 2.- Pala
- 3.- Bola
- 4.- Malo
- 5.- Palo
- 6.- Pilar
- 7.- Polo
- 8.- Tela
- 9.- Vela
- 10.- Suelo

ANTES DE CONSONANTE.

- 1.- Alberto
- 2.- Galva
- 3.- Calca
- 4.- Alcancia
- 5.- Caldo
- 6.- Alfonso

- 7.- Salto
- 8.- Algo
- 9.- Algún
- 10.- Aljibe
- 11.- Anselmo
- 12.- Alma
- 13.- Culpa
- 14.- Golpe
- 15.- Alrededor
- 16.- Elsa
- 17.- Calzado
- 18.- Alto
- 19.- Altura.

DESPUES DE CONSONANTE.

- 1.- Habla
- 2.- Diablo
- 3.- Clavo
- 4.- Clase
- 5.- Flaco
- 6.- Flecha
- 7.- Gloria
- 8.- Reglita
- 9.- Placa
- 10.- Plato
- 11.- Burla
- 12.- Orlando
- 13.- Muslo
- 14.- Carlos
- 15.- Hazlo
- 16.- Atlas

AL FINAL

- 1.- Final
- 2.- Sal
- 3.- Sol.
- 4.- Azul
- 5.- Canal
- 6.- Chal
- 7.- Mal

- 8.- Mil
- 9.- Piel
- 10.- Tal.

EVALUACION DEL SONIDO (r)

ENTRE VOCALES

- 1.- Cara
- 2.- Pero
- 3.- Caro
- 4.- Vere
- 5.- Dire
- 6.- Dorado
- 7.- Furia
- 8.- Loro
- 9.- Duro
- 10.- Aro

ANTES DE CONSONANTE

- 1.- Arbol
- 2.- Hierba
- 3.- Horca
- 4.- Arde
- 5.- Sordo
- 6.- Orfeo
- 7.- Organo
- 8.- Carga
- 9.- Virgen
- 10.- Verja
- 11.- Burla
- 12.- Carlos
- 13.- Firme
- 14.- Forma
- 15.- Carpa
- 16.- Guerpo
- 17.- Carne
- 18.- Turno
- 19.- Marzo
- 20.- Fuerza
- 21.- Harto

22.- Muerto

DESPUES DE CONSONANTE

- 1.- Brzo
- 2.- Pedro
- 2.- Alacrán
- 4.- Frío
- 5.- Gracias
- 6.- Prado
- 7.- Tropa
- 8.- Costra
- 9.- Entra
- 10.- Enfriá
- 11.- Prisa
- 12.- Tronco
- 13.- Hombre
- 14.- Abre
- 15.- Grueso
- 16.-Cristal
- 17.- Creo

AL FINAL

- 1.- Platicar
- 2.- Comer
- 3.- Hacer
- 4.- Botar
- 5.- Decir
- 6.- Tomar
- 7.- Tomar
- 8.- Sudor
- 9.- Venir
- 10.- Color
- 11.- Sur

EVALUACION DEL SONIDO /rr/

AL PRINCIPIO.

- 1.- Sopa

- 2.- Reata
- 3.- Rifa
- 4 - Roca
- 5.- Rama
- 6.- Rosa
- 7.- Ruge
- 8.- Reloj
- 9.- Rico
- 10.- Ramon
- 11.- Rubén.

ENTRE VOCALES

- 1.- Perro
- 2.- Carro
- 3.- Gorra
- 4.- Torre
- 5.- Cerro
- 6.- Mirra
- 6.- Burro
- 8.- Guerra

DESPUES DE CONSONANTE

- 1.- Enrique
- 2.- Alrededor
- 3.- Enramada
- 4.- Honrado
- 5.- Enrejado
- 6.- Enredo
- 7.- Sonrisa

EVALUACION DEL SONIDO /y/ /y/11/

AL PRINCIPIO

- 1.- Llano
- 2.- Lluvia
- 3.- Yegua
- 4.- Llave
- 5.- Yunque
- 6.- Yo

- 7.- Yolanda
- 8.- Lleva
- 9.- Llorar
- 10.- Llevar

ENTRE VOCALES

- 1.- Paysao
- 2.- Mellizo
- 3.- Mayor
- 4.- Calle
- 5.- Hoyo
- 6.- Ayuda
- 7.- Papaya
- 8.- Brillo
- 9.- Silla
- 10.- Ladrillo.

4
 APENDICE
 DIAGNOSTICO DE REPERTORIOS ACADEMICOS.

Conducta <u>Atm, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9</u>	Objetivo _____																																																						
Educando _____	Día _____ Hora _____																																																						
Evaluador _____	Tiempo _____ % _____																																																						
Respuestas Correctas _____	Respuestas Incorrectas _____																																																						
<u>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9</u>	<u>5 2 9 4 0 7 3 8 1 6</u>																																																						
<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>13</td><td>24</td><td>46</td><td>30</td><td>29</td></tr> <tr><td>57</td><td>68</td><td>35</td><td>95</td><td>100</td></tr> <tr><td>84</td><td>17</td><td>35</td><td>77</td><td>99</td></tr> </table>	13	24	46	30	29	57	68	35	95	100	84	17	35	77	99	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>102</td><td>209</td><td>566</td><td>789</td></tr> <tr><td>632</td><td>436</td><td>823</td><td>344</td></tr> <tr><td>1000</td><td>981</td><td>256</td><td>727</td></tr> </table>	102	209	566	789	632	436	823	344	1000	981	256	727																											
13	24	46	30	29																																																			
57	68	35	95	100																																																			
84	17	35	77	99																																																			
102	209	566	789																																																				
632	436	823	344																																																				
1000	981	256	727																																																				
<u>8 5 9 3 0 2 7 1 4 6</u>	<u>11 58 136 281</u>																																																						
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>																																																						
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>																																																						
<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> + + + + + + + + </td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> + + + + + + + + + + + + </td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> + + - + + + + + + </td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td></tr> </table> </td> </tr> </table>	+ + + + + + + +	+ + + + + + + + + + + +	+ + - + + + + + +	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td></tr> </table>	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
+ + + + + + + +	+ + + + + + + + + + + +	+ + - + + + + + +	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td><td>o</td></tr> </table>	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			
o	o	o	o	o																																																			

Conducta AS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____
 Nº de R. Correctas _____ Nº de R. Incorrectas _____ % _____

$\begin{array}{r} 5 \\ +3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ +1 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ +8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 9 \\ +3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 35 \\ +3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 61 \\ +8 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 22 \\ +8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 19 \\ +6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 99 \\ +7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 98 \\ +2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ +54 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 48 \\ +40 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 12 \\ +59 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 78 \\ +15 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 86 \\ +23 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 16 \\ +91 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 79 \\ +35 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 93 \\ +49 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 262 \\ +7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 354 \\ +0 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 869 \\ +5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 757 \\ +3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 199 \\ +5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 697 \\ +3 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 993 \\ +8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 999 \\ +4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 644 \\ +33 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 250 \\ +18 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 467 \\ +28 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 527 \\ +66 \\ \hline \end{array}$

Conducta AS 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____
 N^o de Rs. Correctas _____ N^o de Rs. Incorrectas _____ % _____

$\begin{array}{r} 136 \\ + 71 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 996 \\ + 69 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 453 \\ + 325 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 783 \\ + 107 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 374 \\ + 44 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 907 \\ + 93 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 753 \\ + 126 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 319 \\ + 159 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 792 \\ + 155 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 206 \\ + 309 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 653 \\ + 547 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 1 \\ 2 \\ +6 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 381 \\ + 445 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 921 \\ + 124 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 752 \\ + 669 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ 2 \\ +2 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 8 \\ 7 \\ +2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ 3 \\ 2 \\ +0 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ +1 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ 6 \\ 4 \\ +1 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 0 \\ 9 \\ +1 \\ \hline \end{array}$			$\begin{array}{r} 5 \\ 8 \\ 3 \\ +2 \\ \hline \end{array}$

CONDUCTA 12345678		OBJETIVO	
ENCABIDO		DIA	HORA
EVALUADOR		TIEMPO	%
Nº DE CORRECTAS		Nº DE INCORRECTAS	
9 <u>- 2</u>	6 <u>- 4</u>	37 <u>- 5</u>	88 <u>- 4</u>
30 <u>- 9</u>	53 <u>- 7</u>	76 <u>- 2.4</u>	39 <u>- 2.7</u>
85 <u>- 47</u>	93 <u>- 68</u>	523 <u>- 1</u>	864 <u>- 3</u>
183 <u>- 4</u>	256 <u>- 9</u>	802 <u>- 8</u>	506 <u>- 7</u>

CONDUCTA ABUSIVA 12.13.14.15.16		OBJETIVO	
EDUCANDO		DÍA	HORA
EVALUADOR		TIEMPO	%
Nº RS CORRECTAS		Nº RS INCORRECTAS	
958 <u>- 37</u>	752 <u>- 51</u>	537 <u>- 18</u>	726 <u>- 18</u>
807 <u>- 20</u>	509 <u>- 58</u>	576 <u>- 87</u>	985 <u>- 96</u>
432 <u>- 211</u>	856 <u>- 732</u>	513 <u>- 208</u>	758 <u>- 319</u>
406 <u>- 281</u>	721 <u>- 480</u>	956 <u>- 387</u>	843 <u>- 298</u>

CONDUCTA: AMI-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12 OBJETIVO _____
 EDUCANDO _____ DÍA _____ HORA _____
 EVALUADOR _____ tiempo _____
 N° Rs CORRECTAS _____ N° Rs INCORRECTAS _____ % _____

$\begin{array}{r} 9 \times 9 = \\ 7 \times 6 = \end{array}$	$\begin{array}{r} 42 \\ \times 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 31 \\ \times 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ \times 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 19 \\ \times 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 54 \\ \times 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 73 \\ \times 3 \end{array}$
$\begin{array}{r} 85 \\ \times 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 88 \\ \times 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 66 \\ \times 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 33 \\ \times 22 \end{array}$	$\begin{array}{r} 25 \\ \times 32 \end{array}$	$\begin{array}{r} 28 \\ \times 24 \end{array}$	
$\begin{array}{r} 61 \\ \times 73 \end{array}$	$\begin{array}{r} 82 \\ \times 43 \end{array}$	$\begin{array}{r} 97 \\ \times 64 \end{array}$	$\begin{array}{r} 84 \\ \times 75 \end{array}$			
$\begin{array}{r} 243 \\ \times 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 311 \\ \times 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 128 \\ \times 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 449 \\ \times 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 171 \\ \times 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 294 \\ \times 2 \end{array}$	

Conducta AM11-14-15-16-17-18 Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ Hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____ % _____
 Respuestas correctas _____ Respuestas incorrectas _____

$\begin{array}{r} 321 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 401 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 542 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 345 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 231 \\ \times 23 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 410 \\ \times 21 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 329 \\ \times 12 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 215 \\ \times 34 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 493 \\ \times 22 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 150 \\ \times 29 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 178 \\ \times 53 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 376 \\ \times 32 \\ \hline \end{array}$

Conducta AM19-20-21-22-23-24 Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ Hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____ % _____
 Respuestas correctas _____ Respuestas incorrectas _____

869	643	441	321
<u>x 32</u>	<u>x 58</u>	<u>x 120</u>	<u>x 320</u>

127	104	260	192
<u>x 342</u>	<u>x 567</u>	<u>x 432</u>	<u>x 434</u>

276	195	359	268
<u>x 324</u>	<u>x 467</u>	<u>x 496</u>	<u>x 657</u>

CONDUCTA: AD 4, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 Y 10	Objetivo: _____
EDUCANDO: _____	DÍA: _____ HORAS: _____
EVALUADOR: _____	TIEMPO: _____
Nº Rs CORRECTAS	Nº Rs INCORRECTAS: _____ %

$7 \overline{) 56}$ $8 \overline{) 32}$	$6 \overline{) 19}$ $4 \overline{) 25}$
$8 \overline{) 96}$ $3 \overline{) 93}$	$6 \overline{) 85}$ $4 \overline{) 58}$
$12 \overline{) 24}$ $14 \overline{) 28}$	$48 \overline{) 96}$ $39 \overline{) 88}$
$1 \overline{) 384}$ $7 \overline{) 777}$	$3 \overline{) 819}$ $7 \overline{) 917}$
$5 \overline{) 90}$ $6 \overline{) 96}$	$5 \overline{) 57}$ $4 \overline{) 489}$

CONDUCTA: AD ¹¹ , 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	OBJETIVO: _____
EDUCANDOS: _____	DÍA: _____ Hora: _____
EVALUADOR: _____	TIEMPO: _____
Nº Rs CORRECTAS: _____	Nº Rs INCORRECTAS: _____ %

$\begin{array}{r} 3 \overline{) 868} \\ 7 \overline{) 930} \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \overline{) 466} \\ 6 \overline{) 668} \end{array}$
$\begin{array}{r} 52 \overline{) 208} \\ 81 \overline{) 648} \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \overline{) 216} \\ 65 \overline{) 325} \end{array}$
$\begin{array}{r} 85 \overline{) 897} \\ 32 \overline{) 979} \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 \overline{) 981} \\ 22 \overline{) 458} \end{array}$
$\begin{array}{r} 226 \overline{) 452} \\ 334 \overline{) 668} \end{array}$	$\begin{array}{r} 257 \overline{) 782} \\ 546 \overline{) 742} \end{array}$

CONDUCTA LII-I, LII-M, LII-F OBJETIVO _____

EDUCANDO _____ DÍA _____ HORA _____

EVALUADOR _____ TIEMPO _____

NO. de RS CORRECTAS _____ NO. de RS INCORRECTAS _____ %

NIVEL INICIAL

TEXTO 1er. AÑO

Pag. 109

74 palabras

¿ QUE DECÍA EL NIÑO A SU MAMA ?

U
F
U
F
%

¿ QUE HACEN LOS ASTRONAUTAS ?

¿ PORQUE SE QUEDABA CALLADA LA MAMA ?

NIVEL MEDIO

Pag. 148

101 palabras

¿ DONDE VIVIAN LOS SAPOS ?

U
F
U
F
%

¿ QUE HIZO EL TORO EN EL CHARCO ?

¿ PORQUE SE LE INFLARON LOS CACHETES ?

NIVEL FINAL

Pag. 162

108 palabras

¿ DONDE DUERMEN LOS CHANGOS ?

U
F
U
F
%

¿ QUE LES PASA A LOS CHANGOS CUANDO LLUEVE ?

¿ PORQUE ESTAN FELICES LOS CHANGOS ?

CONDUCTA _____ OBJETIVO _____

EDUCANDO _____ DÍA _____ HORA _____

EVALUADOR _____ TIEMPO _____

NO. de RS CORRECTAS _____ NO. de RS INCORRECTAS _____ % _____

NIVEL INICIAL	TEXTO 2o. AÑO	Pág. 15 115 palabras
 T C F H %	¿ QUE SE ENCONTRO EL CONEJITO ?	
	¿ QUE HIZO EL CONEJITO CON EL HUEVO ?	
	¿ PORQUE SE OÍA UN RUIBO EN EL HUEVO ?	
NIVEL MEDIO		Pág. 36 104 palabras
 T C F H %	¿ QUIEN ASUSTABA A LOS RATONES ?	
	¿ QUE QUERIAN LOS RATONCITOS ?	
	¿ PORQUE QUERIAN UN CASCABEL ?	
NIVEL FINAL		Pág. 136 107 palabras
 T C F H %	¿ COMO LE DECIAN AL LEON ?	
	¿ DONDE VIVIA EL LEON ?	
	¿ PORQUE VIVIA EN LA CIUDAD ?	

CONDUCTA _____ OBJETIVO _____
 EDUCANDO _____ DÍA _____ HORA _____
 EVALUADOR _____ TIEMPO _____
 No. de RS CORRECTAS _____ No. de RS INCORRECTAS _____ % _____

NIVEL INICIAL	TEXTO 3er. AÑO	Pág. 14 109 palabras
 TC TI %C	¿ QUE BUSCABA LA HORMIGUITA ? ¿ QUE HIZO CUANDO SE SUBIÓ A LA MADERA ? ¿ PORQUE LLAMO A SUS AMIGAS ?	
NIVEL MEDIO		Pág. 31 112 palabras
 TC TI %C	¿ QUIEN DECIA QUE ERA BELLO ? ¿ QUE HIZO EL VENADO CUANDO ABRIÓ LOS OJOS ? ¿ PORQUE CORRIO ?	
NIVEL FINAL		Pág. 77 115 palabras
 TC TI %C	¿ COMO SE LLAMABA EL MARCIANO ? ¿ QUE LE DIJO PANCHO AL MARCIANO ? ¿ PORQUE SE PUSO VERDE EL MARCIANO ?	

CONDUCTA _____ OBJETIVO _____
 EDUCANDO _____ DIA _____
 EVALUADOR _____ TIEMPO _____ HORA _____
 NO. de RS CORRECTAS _____ NO. de RS INCORRECTAS _____ % _____

NIVEL INICIAL

TEXTO 4o. AÑO

Pág. 17
100 palabras
 |||
 |||
 TC
 FI
 SOC

¿ QUE HACIAN LOS HOMBRES ANIGUAMENTE ?

¿ QUE LES PASABA EN EL VIAJE ?

¿ PORQUE LOS HOMBRES HAN ATRAVESADO LOS MARES ?

NIVEL MEDIO

Pág. 47
100 palabras
 TC
 FI
 SOC

¿ COMO SE LLAMA EL NIÑO DEL MINERO ?

¿ QUE HACEN LOS PADRES DE PANCHO DESPUES DE LEVANTARSE ?

¿ PORQUE NO LE DA MIEDO LA MINA ?

NIVEL FINAL

Pág. 87
111 palabras
 TC
 FI
 SOC

¿ QUIEN VIVIA EN UN BOSQUE DE ROBLES ?

¿ QUE HACIAN LOS HOMBRES Y LAS MUJERES ?

¿ PORQUE LOS CONTEMPLARON MAS DE UNA HORA ?

CONDUCTA _____ OBJETIVO _____

EDUCANDO _____ BIEN _____

EVALUADOR _____ TIEMPO _____ HORA _____

No. de RS CORRECTAS _____ No. de RS INCORRECTAS _____ % _____

NIVEL INICIAL	TEXTO 5o. AÑO	Pág. 10
	¿ COMO SE LLAMABA EL GIGANTE FUERTE ?	
	¿ QUE DECÍAN DEL LEÓN ?	
U - U F - F %	¿ PORQUE TENÍAN TEMOR AL LEÓN ?	
NIVEL MEDIO		
	¿ COMO SE LLAMABA EL PAÍS ?	Pág. 56 104 palabras
	¿ QUE HACÍAN SI ALGUNA VEZ SE PELEABAN DOS ?	
U - U F - F %	¿ PORQUE TODOS ERAN FELICES ?	
NIVEL FINAL		
	¿ QUIEN FUE SAN MARTÍN ?	Pág. 105 108 palabras
	¿ QUE HIZO EN ESPAÑA ?	
U - U F - F %	¿ PORQUE REGRESO A AMÉRICA ?	

CONDUCTA _____ OBJETIVO _____

EDUCANDO _____ DÍA _____ HORA _____

EVALUADOR _____ TIEMPO _____

No. de RS CORRECTAS _____ No. de RS INCORRECTAS _____ % _____

NIVEL INICIAL	TEXTO 6a. AÑO	Pág. 29 100 palabras
TC 	¿ COMO SE LLAMABA EL NIÑO ?	
TI 	¿ QUE HACIAN LAS AMIGAS ?	
%C 	¿ PORQUE DISCUTIAN ?	
NIVEL MEDIO		Pág. 61 100 palabras
TC 	¿ QUIEN ERA JOSE ARMANDO BUENDIA ?	
TI 	¿ QUE HACIA ?	
%C 	¿ PORQUE COLABORABA CON TODOS ?	
NIVEL FINAL		Pág. 88 102 palabras
TC 	¿ QUIEN ERA EL ENFERMO ?	
TI 	¿ COMO SE FUE CURANDO ?	
%C 	¿ PORQUE HABÍA QUEDADO FLACO ?	

Conducta: PE 1, 2, 3, 4, 5, 6 _____ Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ Hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____
 N° Rs Correctas _____ N° de Rs Incorrectas _____ % _____

+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
lll											
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Conducta E1-2-5-6-7 Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____
 N° Rs. Correctas _____ N° de Rs. Incorrectas _____ Porcentaje _____

m	p	q	c	a	d	f	i	ñ	s	u	x	z	b
w	e	g	n	h	j	k	t	v					
A	C	B	X	Ñ	G	W	I	M	P	S	U	L	
Y	Q	N	Z	V	F	H	J	K	O	R	T		
Ave	Fin	Eje	Paz	Ida	Mes	Aro							
Ropa	Goma	Peso	Yema	Liga	Todo								
Flan	Prosa	Fruta	Drama	Clima	Gran								

Conducta L 1-2-3-4-5 Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____
 N° Rs Correctas _____ N° de Rs. Incorrectas _____ Porcentaje _____

a b c d e f g h i j k l m n ñ o p q r s
t u v w x y z
A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S
T U V W X Y Z
v m p c i n y j - k o e g r l ñ z t w a
g x s u h b f d
T F K J D Z E S Ñ P U B Q Y C X E
M O W A H L N R I V
a b c d e f g h i j k l m n ñ o p
q r s t u v w x y z

Conducta L-6-7-8-9-10 Objetivo _____
 Educando _____ Día _____ hora _____
 Evaluador _____ Tiempo _____
 N° Rs Correctas _____ N° de Rs Incorrectas _____ Porcentaje _____

Ba	Ro	Ci	Po	Sa	Le	Ca	To
Ra	Bo	Je	Du	Ma	Fo	La	Ri
Tre	Cre	Grv	Bro	Dra	Pre	Gri	
Flo	Blu	Plu	Pro	Fla	Bri	Tra	
Paz	Fin	Oro	Eje	Cal.	Sur	Voz	
Hoy	Uña	Dar	Oso	Pan	Vid	Sol	
Foco	Suma	Vena	Niño	Pelo	Tina		
Luna	Jugo	Eato	Cebo	Bota	Zona		
Tren	Plomo	Grano	Flor	Plan			
Clavo	Brisa	Flan	Trapo	Fruta			