

881325  
1.  
2ej  
MEXICO

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO



PLANTEL LOMAS VERDES  
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA  
Incorporada a la UNAM 881325

“EFECTO DE GRUPO Y TEATRO GUIÑOL SOBRE  
LA CONDUCTA DE AUTOCONTROL”

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**TESIS PROFESIONAL**

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

ALCAZAR ESCOBAR SOCORRO MARISA  
CETINA GARCIA LUZ ALBA

ASESORES: LIC. LUIS ANTONIO PINEDA FLORES  
LIC. MA. ISABEL GALGUERA M.



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## I N D I C E

### CAPITULO

I.	INTRODUCCION.....	1
II.	CONDUCTA MORAL.....	5
III.	INFLUENCIA DE GRUPO.....	19
IV.	AUTOCONTROL E IMITACION.....	31
V.	TEATRO GUIÑOL.....	52
VI.	EXPERIMENTO.....	61
	RESULTADOS.....	71
	DISCUSION.....	75
	ANEXO.....	80
	GRAFICAS.....	116
	BIBLIOGRAFIA.....	128

CAPITULO I

## INTRODUCCION

La sociedad impone normas a los individuos en parte a través de recompensar y castigar la conducta aceptable e inaceptable según sus normas respectivamente, así el individuo va ajustando su comportamiento a lo que se espera de él en la sociedad.

El término socialización designa el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias y normas apreciados por la familia y el grupo cultural al que pertenece (Mussen, Conger y Kagan, 1983).

Una meta principal del desarrollo social es generalizar estandares que podrían servir para guiar el autocontrol del comportamiento en una variedad de actividades; el proceso de socialización es uno de los objetivos primordiales en cualquier cultura, ya que mediante éste se transmiten los criterios "correcto" e "incorrecto", de tal manera que esos criterios regulen la conducta del individuo. La necesidad de autocontrolarse vendría dada por la aparición potencial de consecuencias conflictivas (por ejemplo, cuando un individuo se enfrenta a una situación en la que la emisión de su conducta puede acarrear consecuencias positivas a corto plazo pero negativas a largo plazo).

A lo largo del tiempo han surgido diferentes enfoques que pretenden explicar la conducta de autocontrol; la psicodinámica argumentaría que las diferencias en el autocontrol de los niños están asociadas a diferencias en el funcionamiento del superyo. Los cognoscitivistas quienes probablemente señalarían como causa de la falta de autocontrol a la etapa operacional poco desarrollada en los niños y los teóricos del aprendizaje argumentarían que un repertorio de conductas de autocontrol tarda mucho en adquirirse. Sin embargo sea cual sea la explicación, un hecho es -

obvio: los niños a menudo están mal equipados psicológicamente para enfrentarse a situaciones que requieran de autocontrol.

La constante inquietud de ayudar al niño a autocontrolarse ha ocurrido por numerosas razones:

- 1) La conducta independiente del niño es esperada por casi todas las culturas con algunas excepciones.
- 2) Los maestros y/o padres no siempre son capaces de implementar control externo.
- 3) Cuando un niño controla su propia conducta, los adultos pueden tener más tiempo para enseñarle otras habilidades importantes.
- 4) Los niños pueden aprender a autocontrolarse eficazmente cuando un adulto flexible supervisa.
- 5) Enseñar a los niños a controlar sus propias conductas podría conducir a cambios de conducta más durables (O'Leary y Dubey, 1979).

Es importante hacer notar que existen muy pocos estudios relacionados con la transgresión de normas en los niños, esto a pesar de lo frecuente - de situaciones de esta naturaleza en nuestra vida cotidiana.

Se puede afirmar sin embargo que los niños presentan menor autocontrol que los adultos. Por tal razón, se realizó una investigación con el fin de determinar el efecto de dos variables, y su interacción, sobre la conducta de autocontrol en niños.

Tomando en cuenta que existen diversos procedimientos para ayudar al niño a autocontrolarse se pensó en utilizar una técnica que ha dado buenos resultados en diversas aplicaciones; esta es la imitación de un modelo. La modificación que nosotros realizamos, siguiendo algunos estudios (Bandura, 1983), fue utilizar muñecos guiñol como modelos, el uso del teatro guiñol

con estos fines. Aunque hay muchos estudios teóricos, hay muy pocos datos - que avalen su efectividad.

En el primer capítulo de este trabajo se ha contemplado la importancia que tiene la conducta moral en el desarrollo del niño dentro de una sociedad; así mismo se describe brevemente el trabajo de algunos autores que han intentado explicar dicha conducta.

En el segundo capítulo "autocontrol e imitación", se exponen las ideas de algunos autores que han definido el autocontrol, su función e importancia dentro de la sociedad. También se revisó cómo funciona la imitación como técnica en la adquisición de pautas de conductas y la efectividad que ha tenido en diversas investigaciones en el ámbito de la modificación de conductas.

En el tercer capítulo "influencia de grupo" se revisa el efecto que -- tiene el grupo sobre el individuo y cómo contribuye a regular la conducta - de sus miembros incluso la de autoregulación.

En el cuarto capítulo, titulado "teatro guiñol" se hace una revisión - sobre el teatro guiñol, sus aplicaciones e influencia que ha tenido sobre - la sociedad; ha sido una técnica usada por siglos y en la actualidad sigue vigente.

En el quinto y último capítulo se reporta un experimento exploratorio donde se investigó el efecto de dos variables independientes con dos niveles sobre la independiente, su interacción y efecto.

## CAPITULO II



## CONDUCTA MORAL

Resulta difícil encontrar una definición general por todos aceptada de la conducta moral, ya que ésta depende del enfoque que se elija; éstos, además, han sido muchos. Así por ejemplo Freud denominó al principio de moralidad a los actos que se realizan siguiendo las normas de la moral y las costumbres aceptadas con sus prescripciones y concepciones (Dorsch, - 1981).

Newman y Newman (1983) han considerado que la moralidad tiene dos dimensiones complementarias que son los preceptos morales o ideales y las sanciones morales o prohibiciones; por lo tanto el proceso del desarrollo moral consiste en la comprensión y la interiorización tanto de las sanciones como de los preceptos.

Al margen del enfoque elegido puede decirse que la moralidad es un fenómeno psicológico complejo, como se puede ver en los dos párrafos anteriores, compuesto por sentimientos, juicios intelectuales y elementos conductuales (Brow, 1965; citado en Newman y Newman, 1983); estos distintos elementos pueden influenciarse mutuamente aunque no forzosamente se controlan unos a otros. Tomando en cuenta los elementos que integran la moralidad, arriba mencionados, se procederá a hacer la revisión de los conceptos básicos de tres enfoques fundamentales para el estudio de la conducta moral:

- Enfoque psicoanalítico,
- Enfoque cognoscitivo y
- Enfoque conductual.

Hay que aclarar que no se trata de hacer una revisión exhaustiva de -

estos enfoques sino de dar un esbozo somero de lo que cada corriente trata. Hay un trabajo en el cual se hizo una revisión completa al respecto que aunque se puede actualizar pensamos que podría mantenerse algunas de sus proposiciones (Pineda y Trejo, 1976).

#### ENFOQUE PSICOANALISTA

Freud(1923) propuso que la personalidad está formada por una estructura constituida por tres instancias psíquicas: el ello, el yo y el superyo.

El ello es la estructura más primitiva del hombre, es una fuente de energía innata, un almacenamiento de instintos y sólo le importa satisfacer sus necesidades rigiéndose por el "principio del placer".

El niño al nacer está constituido por puro ello y sus acciones se dirigen a la gratificación inmediata.

El yo es el aspecto racional de la personalidad, se rige por el "principio de realidad". Es un sistema de funciones conscientes e inconscientes; establece relación con el mundo exterior, con el superyo y con el ello, - sirve de mediador entre el superyo y el ello y es la parte de la personalidad que se ocupa del mantenimiento de la autoestima y el aprendizaje.

Las funciones conscientes del yo son la percepción y la evocación, el pensamiento, el planeamiento y el aprendizaje.

Las funciones inconscientes del yo son la defensa contra el ello, la defensa contra el superyo y el enfrentamiento instintivo con el medio ambiente.

La maduración del yo es el resultado de la acción recíproca e ininte-

trumpida entre las necesidades del organismo y las influencias del ambiente.

La capacidad de mostrar patrones de conducta aceptables socialmente depende del superyo que constituye la rama moral del individuo, representa - valores ideales tradicionales de la sociedad, la perfección antes que el - placer o la realidad; en pocas palabras representa el código moral de una - persona. Se rige por el "principio del deber".

El superyo se desarrolla con las primeras identificaciones del niño con sus padres quienes le imponen normas respecto a lo que es bueno o malo; posteriormente el niño reemplaza la autoridad de sus padres por su propia autoridad interior.

El superyo va adquiriendo facultades para castigar al yo cuando éste - hace o intenta hacer algo malo.

Se puede concluir que dentro del aparato conceptual psicoanalítico de la personalidad, el autocontrol es un evento que proviene de la acción reguladora del yo; la conducta transgresora provendría de los impulsos del ello y la conducta moral constituye el superyo (Valle G, 1986)

Existen además aspectos emocionales presentes en la conducta moral como son la empatía y la culpabilidad.

Para Freud y Erikson, la culpabilidad es una respuesta emocional a una acción que no se debe hacer y aparece entre los 5 y 6 años, otras teorías - consideran que los niños sienten culpa desde antes, entre éstas podemos mencionar la de M. Klein.

La empatía es la capacidad de experimentar toda una variedad de emociones que otros sienten, la capacidad de sentir empatía se manifiesta desde - la cuna en los recién nacidos (Simner, 1971; Sagi y Hoffman, 1976; citado

en Newman y Newman, 1983). La empatía se deriva de sentimientos de semejanza entre el yo y los otros. La culpabilidad deriva de sentimientos de desamparo, desagrado o inutilidad.

El rompimiento de toda regla puede perjudicar a otros provocando el castigo de los padres. La culpabilidad es aviso de que el niño no debe hacer la acción que está planeando hacer, es una emoción de inhibición.

Freud en 1961 suponía que la persona que presenta un sentimiento de culpa intenso, está menos inclinada a violar las normas morales que las que no lo sienten.

Las emociones asociadas con el desarrollo moral tienen una función de frenar o continuar, indicando al niño qué conductas son aceptadas y cuáles no lo son.

La culpabilidad solamente inhibe la conducta pero no necesariamente se interioriza en el código moral.

En un estudio realizado por Hoffman (1970), se ejemplifica el tipo de trabajo empírico desde la perspectiva psicoanalítica; en el cual elaboró un estudio de las técnicas de disciplina paterna, llegando a la conclusión de que por lo general la disciplina puede ser de dos tipos. La primera la denominó disciplina asertiva del poder, la cual consiste en castigar físicamente, amenazar, gritar o hacer intentos físicos por impedir la acción. A la segunda la llamó disciplina psicológica, ésta a su vez, la dividió en dos categorías: -retiro del cariño y culpabilidad e -inducción. La primera se basa en hacer notar a los niños la necesidad de dependencia con sus padres; el cariño de los padres está condicionado a lo bueno o a lo malo de su actitud o

conducta, el retiro del cariño se manifiesta generalmente como el desagrado, el negar establecer comunicación con el niño o provocar que se avergüence. b) Inducción, se apoya en la naturaleza intelectual del conflicto, es explicar - las consecuencias de la actitud para él mismo, para la familia y para la gente que lo rodea. Incluye también alternativas de como se podría manejar el conflicto en una forma más adecuada sin criticar la conducta inadecuada que tuvo (Newman y Newman, 1983).

Hoffman resume su opinión de esta manera "El uso frecuente de la aserción del poder se asocia con un débil desarrollo moral en la mayor parte de los casos. La inducción y afecto van unidos a un fuerte desarrollo moral - aunque esta relación no es tan fuerte ni tan frecuente, a través de todas las edades, como lo es la relación negativa de la aserción del poder. En contraste con la inducción, el retiro del cariño no tiene relación con el mayor crecimiento del sentido moral, lo poco que se ha encontrado en este sentido no sigue ningún patrón aparente " (Newman y Newman, 1983).

#### ENFOQUE COGNOSCITIVO

Los aspectos cognoscitivos de la conducta moral comprenden los componentes de juicio o interpretación hacia un hecho o regla valorando lo correcto e incorrecto, justo e injusto de una acción.

Piaget (1932), es el iniciador y más destacado representante de esta corriente. Para él la comprensión de la conducta humana requiere en cierta forma comprender el desarrollo de la moralidad infantil. Piaget define un acto moral como aquel basado en un juicio consciente de lo bueno o lo malo de tal acto.

Cuando se le presenta algún conflicto a una persona siempre está presente una tendencia inferior pero fuerte por sí misma (el placer) y una tendencia superior pero momentáneamente más débil (el deber). El acto de la voluntad consiste en no seguir la tendencia inferior o fuerte y reforzar la tendencia superior o débil, haciéndola triunfar.

La voluntad se va desarrollando en el transcurso de la vida del niño en su proceso de socialización, para la formación de los valores morales que regirán a la voluntad en su actuación en la forma coherente con los principios morales del individuo.

Para Piaget (1971) uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas entre niños y los padres es la formación de los sentimientos morales que lo lleven a su vida adulta a resolver con éxito conflictos entre intenciones y tendencias, lo cual se logra mediante la voluntad.

La conducta moral se adquiere a través de las reacciones de los padres ante la conducta de los niños, en la etapa posterior a la aparición del lenguaje (Valle Gómez, 1986).

Las normas morales no son innatas. Los primeros sentimientos morales se originan del respeto entre el niño y el adulto; la obediencia del niño en esta etapa no se debe al mandato que se le da sino al respeto que tiene por el adulto.

En los primeros meses de vida el niño está constituido solo por conductas motrices, posteriormente pasa al egocentrismo que va de los 2 a los 5 años de vida, en esta etapa el niño busca únicamente su conveniencia pero en el momento de recibir de sus padres un sistema de consignas, las reglas

se le presentan como moralmente necesarias, ya que es necesaria la vida social para la adquisición del comportamiento moral. En este momento se constituye la moral del deber, esto es, el bien es obedecer al adulto y el mal es desobedecerlo (Piaget, 1970, citado en Aguilar, 1975). Durante esta etapa el niño está sujeto a la ley del adulto (entre 4 y 8 años).

Después de los 8 años y coincidiendo con la adquisición de habilidades operacionales concretas, los niños comienzan a ser capaces de hacer juicios morales más independientes (Newman y Newman, 1983).

Piaget encuentra que hasta los 10 años predomina el juicio de responsabilidad objetiva, esto es, el niño juzga la acción no en función de la intención sino en términos del daño material provocado, " qué hizo sin importar - por qué lo hizo ". Los niños de 10 años en adelante muestran una noción subjetiva de la realidad puntualizando más la intención del acto independiente - del daño causado, " por qué lo hizo sin importar qué hizo" (Pineda y Trejo, 1976).

Cada que los padres se muestran más justos y con menor emotividad frente al daño material, la responsabilidad objetiva irá cediendo su lugar a la subjetiva.

- Piaget concluye que hay dos tipos distintos de moralidad en el niño:
1. Heteronomía o moral de la obligación y autoritarismo. Originada en el sentido del deber y se relaciona con la presión que ejerce el adulto y da como resultado el realismo moral; en otras palabras "el niño juzgará que transgredió una regla y por lo tanto se sentirá culpable sin tomar en cuenta las causas que aminoren o disculpen la falta".
  - 2.- Autonomía o moral de la cooperación y reciprocidad. Aparece cuando el res-

peto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente la necesidad de tratar a los demás como él quisiera ser tratado.

Entre estos dos tipos de moral habría además una fase intermedia observada por Bover, en la cual el niño obedece no solo las órdenes del adulto sino las reglas en sí mismas de manera general.

Kohlberg(1964) ha tratado los juicios morales con una orientación de tipo intelectual y ha clasificado las respuestas que tiene en sus estudios en tres niveles de razonamiento moral: Primero, de los 4 a los 10 años, el niño se encuentra en el nivel preconvencional, en éste los niños deciden sobre lo bueno y lo malo de los actos de acuerdo a los premios o castigos que ellos obtienen; los actos que tienen buenas consecuencias son buenos y los que obtienen malas son malos. Los niños de esta etapa no tienen aún una visión personal para hacer elecciones morales de comprensión de lo bueno y lo malo; éstas dependen primordialmente de los premios y castigos.

En este nivel los principios abstractos no forman parte de su pensamiento ( como el concepto de justicia, de igualdad ante la ley, etc.).

La moral preconvencional basada en la empatía, en el sentimiento de culpa y en los premios y castigos es el tipo de moralidad que Freud describió como superyo.

Segundo, de los 10 a los 16 años, los niños se encuentran en la etapa convencional, se preocupan por mantener el sistema social, la influencia de los adultos aún se encuentra presente en el cuestionamiento que realizan sobre la legitimidad que hay en que los adultos establezcan y eliminen las leyes morales .

Tercero, en la etapa postconvencional que va desde los 16 años hasta la edad



adulta, los jóvenes empiezan a cuestionar sobre el sistema moral existente, los individuos pueden formular sus propios principios establecidos (citado en Newman y Newman, 1983). Esta etapa la ejemplifica un estudio llevado a cabo por Sobesky y William (1983), en donde aplicaron un cuestionario a jóvenes universitarios en el cual existía un dilema moral en el que se cuestionaba entre el robar y el no robar una droga para salvar la vida de una mujer; observaron que en los jóvenes predominaban sus propios principios morales que los establecidos por la sociedad.

#### ENFOQUE CONDUCTUAL.

Las investigaciones basadas en esta perspectiva presentan un interés en la conducta misma bajo el control de reglas y las variables que la determinan o con los que se relaciona fuertemente; se interesa en la acción misma transgresora en la ausencia de supervisión o vigilancia sin darle tanta importancia a los juicios o razonamientos o a la parte emotiva, aunque no se descartan.

Skinner y Bijou no buscan las explicaciones de la conducta en factores psicodinámicos u otras tendencias internas, se interesa en el estudio de la conducta a través del análisis experimental de las condiciones que la controlan.

Por otra parte Eysenck propone que la conciencia moral es una respuesta de ansiedad condicionada a cierto tipo de situaciones y actos. La ansiedad es una respuesta condicionada de miedo asociada previamente a un estímulo neutral; una vez condicionada la respuesta cuando surge la tentación surge la ansiedad y la persona hace una especie de cálculo en el que sopesa la sa-

tisfacción y la incomodidad presente ( Newman y Newman, 1983).

Bijou (1976) afirma que el niño no nace con tendencias morales malas o buenas, por el contrario su conducta moral es el resultado de su historia genética y de sus interacciones con el medio en que se desarrolla; no está interesado en cuál sería el estado inicial de la mente del niño, sino en las condiciones observables que provoca el comportamiento moral a lo largo del desarrollo del individuo (citado en Pineda y Trejo, 1976).

Uno de los elementos con mayor peso que influye en la enseñanza de normas morales de los padres hacia sus hijos es la manera en que ellos fueron enseñados a hacer lo mismo, a esto se agregan otras cosas como, la edad de los padres y de sus hijos, su sexo, el grado de experiencia como padres, su nivel socioeconómico, el concepto del papel del adulto, las reacciones emocionales ante diversos tipos de disciplina y el concepto de moralidad y las situaciones específicas.

Entre los métodos más utilizados por los padres para la educación de sus hijos se han empleado las explicaciones sobre lo que es deseable y no deseable, repetición de instrucciones, señalamiento de consecuencias, la definición de lo bueno y lo malo frecuentemente seguida de alabanzas y comentarios positivos o de regaños, amenazas, privaciones o castigos físicos, respectivamente.

Cuando el niño necesita decidir sobre alguna cuestión moral se presentan conductas encubiertas como observables que lo llevan a valorar y elegir lo más atractivo o menos aversivo. Su eficacia en la elección dependerá de su conocimiento moral, de su capacidad para resolver problemas y de las contingencias involucradas.

Bijou analiza los métodos utilizados por los adultos en la educación mo-

ral del niño. La disminución o eliminación de las transgresiones al código moral se logran según él empleando cualquiera de los procedimientos siguientes: 1) Castigo. Es el procedimiento de presentación o retirada de un estímulo que genera en el organismo un decremento en una conducta determinada. Este puede ser positivo o negativo, el castigo negativo se emplea cuando podemos retirarle al sujeto como consecuencia de su conducta un reforzador -- que tiene en su poder, por ejemplo quitarle un dulce o algún juguete. Y el positivo se refiere a un procedimiento mediante el cual aplicamos un estímulo punitivo como consecuencia de su conducta; el efecto que se persigue es suprimir la conducta para la reducción de su posibilidad futura.

Bijou advierte que las contingencias aversivas débiles no modifican la conducta inmoral y las muy severas además de no modificar generan reacciones emocionales fuertes.

Otras consecuencias negativas del abuso de las formas aversivas del castigo es la reacción de culpa en el que castiga, lo que lo lleva a comportarse de forma incompatible con el castigo (pedir perdón, dar regalos).

Las investigaciones sobre la función del castigo en la inhibición de conductas transgresoras han demostrado que la efectividad de ésta depende de un gran número de variables como son: la intensidad del castigo, la frecuencia, el modo de presentación, el momento de aplicación, etc.

2) Instrucciones. El grado de control instruccional depende en gran medida de varios factores situacionales o contextuales tales como el estatus del instructor, la claridad o discriminabilidad de la instrucción, la existencia de instrucciones conflictivas y la pérdida de gratificación que implique el segui

miento de las instrucciones (Pineda y Trejo, 1976).

En una investigación realizada por Augustín, Miller, Kinschenbaum y Daniel S. (1979) se observó que el tipo de instrucción y las características del individuo que la da afectan la conducta del niño. Cuando un cura amenazaba a un grupo de niños por transgredir una regla, todos los niños resistían más la tentación de cometer el acto transgresor. También se manipuló la severidad de la amenaza, cuando las amenazas fueron suaves se tendió a transgredir más la regla que cuando fueron severas.

Otro aspecto importante radica en la consistencia de las instrucciones dadas a los niños; diversos estudios han encontrado una alta correlación entre los niños delincuentes y agresivos con la inconsistencia instruccional dada por sus padres.

3) Extinción o reforzamiento de la conducta incompatible. Consiste en no responder a la conducta o responder como si ésta no hubiera ocurrido, no es según Bijou de gran utilidad para la educación moral porque en pocos casos los padres pueden permitir una conducta inmoral.

4) Moldeamiento o imitación. Con esta técnica el niño aprende pronto en el medio familiar a diferenciar la conducta moral que será reforzada de la que no lo será, dado que, en este contexto familiar la conducta tiende a reforzarse naturalmente. En el capítulo siguiente se profundizará sobre esta técnica.

Se puede concluir diciendo que es importante para el desarrollo del control interno el modelo de los padres y el reforzamiento que den a las conductas del niño. Para que el niño pueda corregir su conducta necesita una orientación que le indique lo correcto e incorrecto y qué hacer para evi-

tar las conductas inapropiadas.

A través de la revisión realizada se encontró que pese a los diferentes enfoques utilizados para la explicación de la conducta moral, varios autores han coincidido en que durante la infancia el código moral del niño está íntimamente ligado a los valores de los adultos y de los compañeros que son importantes para él (Piaget, 1948; Freud, 1948; Kohlberg, 1969; Hoffman, 1975; citado en Newman y Newman, 1983). No es posible que el niño desarrolle una filosofía moral independiente.

El constante vivir cotidiano en una sociedad permite reafirmar la importancia que tiene el estudio de la conducta moral. Es de suma importancia entender como es que el niño va adquiriendo y manteniendo pautas de conducta moral, mientras, más conocimientos se tenga de los fenómenos involucrados, se podrá implementar una tecnología adecuada que permita adquirir y mantener este repertorio conductual (Pineda y Trejo, 1976).

### CAPITULO III

## INFLUENCIA DE GRUPO

La conducta humana casi nunca es independiente de las situaciones sociales en las que ocurre, ya que los estímulos que influyen sobre el organismo, además de objetos físicos, son otras personas y sus acciones; así es probable que la conducta de un individuo en grupo sea diferente de lo que hubiese sido en un estado solitario; esto lo demuestra un estudio realizado por Schachter (1959) en el cual se separó a 5 sujetos de otras personas, se les pago 250 pesos diarios por permanecer solos en el cuarto cerrado y sin ventilación durante un periodo de 2 a 8 días. De los 5 sujetos examinados, uno desistió después de 2 hrs; tres permanecieron un total de 2 días; de estos uno se negó a repetir la experiencia y el que permaneció aislado por 8 días admitió que su intranquilidad y nerviosismo aumentaron (Raven y Rubin, 1981).

Así como este hay otros estudios en los que se demuestra la necesidad de estar con otra(as) personas, por ejemplo Byrd(1938), Bombard(1953), Bexton, - Haron y Scott(1954), Schein (1961), entre otros (Raven y Rubin, 1981).

Un individuo al recibir influencia de un grupo, él mismo se convierte en un estímulo para la conducta de otra persona; la conducta del individuo se ve entonces modificada al mismo tiempo que puede influir sobre la de otro. Aun - sin interacción, parece que la simple presencia de un grupo puede afectar la conducta del individuo. Según opinan varios autores. "Las investigaciones realizadas demuestran que cuando alguna persona domina una tarea, la presencia de otros que trabajan en tareas similares produce un efecto estimulante, motivador y facilitador; cuando una tarea no ha sido dominada, no obstante, la

presencia de otros puede resultar perturbadora, aumentar la ansiedad en el individuo y probablemente inhibir su ejecución" (Raven y Rubin, 1981).

La interacción social comienza en la más temprana infancia; al nacer el niño recibe como herencia determinados patrones de conducta, cuenta con un aparato biológico y puede crecer y madurar; tiene potencialidades de respuestas emocionales (enojo, temor, amor y odio) que se van desarrollando hasta adquirir formas complejas.

La mayoría de nuestras características son, de uno u otro modo influidas por la interacción social.

El organismo humano en bruto y el material biológico se transforma en una persona, o ser social capaz de participar interactivamente en la vida de su comunidad.

A los seis años la capacidad del niño para formar parte de un grupo todavía es muy limitada; más adelante es probable que un conjunto de niños actúen como una clase, es decir como un todo unido bajo normas comunes, con un plan trazado y dirigido por los mismos niños; sin embargo no es posible determinar el momento en que los niños llegan a ese nivel de desarrollo, puesto que en su comportamiento influyen condiciones como su historia personal, las características similares de cada uno de los miembros y la habilidad del adulto que más frecuentemente los acompaña en su desarrollo.

Con la edad aumenta la capacidad del niño para la acción conjunta y el trabajo colectivo; a medida que los niños crecen son cada vez más capaces de integrarse a un grupo y muestran cada vez más interés y capacidad para seguir reglas de acción complejas.

Los niños de esta edad son capaces de cierta autocrítica sobre la base -



de las normas fijadas por otros; muchos de ellos también son sensibles al ridículo, al fracaso y a la pérdida de prestigio. Como una consecuencia de esto, el niño puede mostrarse tímido y falto de naturalidad en relación con las actividades que antes eran espontáneas (Jersild, 1961).

Saw (1976) define a un grupo como dos ó más personas que interactúan unas con otras en forma tal que cada persona influye y es influida por cada una de las otras personas (citado en Salazar, 1984).

Por otra parte Proshansky y Seidenberg(1965) consideran que el término grupo se refiere a dos o más individuos que pueden ser caracterizados colectivamente como:

- a) Comparten un grupo de normas, valores y creencias comunes,
- b) Existen en relaciones implícitas y explícitas de tal manera que la conducta de cada uno tiene consecuencias para la conducta de los otros,
- c) Estas dos propiedades anteriores tienen consecuencias para la interacción de individuos que están similarmente motivados con respecto a algún objetivo o meta específica (Salazar, 1984).

Salazar (1984) menciona una serie de características que permiten calificar a un conjunto de personas como constitutivas de un grupo:

1. Los elementos que constituyen al grupo son individuos,
2. Los individuos deben relacionarse entre sí de alguna forma, una colección arbitraria de personas no constituye el grupo,
3. Deben tener una interacción cara a cara,
4. Deben participar en interacciones que suponen una cierta duración,
5. Se definen y son definidos por otros como pertenecientes a un grupo y
6. Tienden a actuar de manera unitaria, tienen necesidades y persiguen me-

ras u objetivos específicos.

Thatbaut y Kelley por su parte, introdujeron el concepto de control en el grupo, ellos señalan que la medida en que una persona controle a otra está determinada por el grado en que esa persona puede afectar el resultado de la conducta de la otra persona, hacen notar que el grupo impone un control a sus miembros para regular una serie de conductas, actividades y relaciones permitidas para asegurar la continuidad del grupo (Salazar, 1984).

Las personas afectan a otras en diferentes formas; nosotros estamos influidos por las acciones de otros; nos inhibimos o desinhibimos por la vigilancia o ausencia de otros y quizá sentimos menos culpa al violar una regla cuando tenemos algún cómplice.

Allport (1924) explica esta inhibición en un estudio en que pidió a un grupo de sujetos leer y cuestionar algunos pasajes filosóficos. La calidad de los argumentos se evaluó independientemente y se encontró que tres cuartos de los sujetos prepararon mejores razonamientos cuando estaban solos que cuando estaban presionados en presencia de otros (Raven y Rubin, 1981). Los sujetos manifestaron que la presencia de otros había distraído su atención, por lo que no produjeron de la misma manera que cuando estuvieron solos.

La influencia del grupo crea una gran variedad de cambios en los estados psicológicos y emocionales, motivaciones, cogniciones y creencias, valores y conductas que ocurren en un individuo como resultado de la acción de otros individuos.

El grupo permite a sus miembros la satisfacción de necesidades sociales tales como afiliación, amistad, aprobación y reconocimiento, y a algunos

la realización de poder y liderazgo.

Según Sherif y Sherif (1964), los grupos se forman para proporcionar a los individuos sosten mutuo y un sentimiento de valor personal. Este según él, es la fuente del poder del grupo para influenciar los valores, actitudes y conductas de sus miembros (Mann L, 1983)

El individuo necesita pertenecer al grupo ya que es éste quién determina en gran medida los sentimientos de orgullo, de prestigio y valor personal. El grupo puede llegar a constituir una parte importante del sentido personal del individuo, una extensión de sí mismo. El éxito o fracaso afecta al individuo; el reconocimiento del grupo al que pertenece el individuo produce satisfacción en sus miembros, si el grupo pierde estatus o prestigio, lo mismo pasa a las personas que pertenecen o se identificaron con él.

Latené(1981) propone que cuando una cierta cantidad de estímulos sociales están actuando sobre un individuo, estos suelen ser más poderosos que la fuerza individual, por lo que la atracción que ejerce el grupo sobre el individuo debilita sus intentos de salirse de la norma. Por lo que un miembro tiene que renunciar a parte de su individualidad si quiere que el grupo se mantenga y actúe en forma coordinada en la consecución de sus fines. Se desarrollan, pues, presiones de grupo para producir la conformidad de sus miembros, este y otros procesos se desarrollan dentro del grupo. A continuación mencionaremos algunos de ellos:

La cohesión. Puede definirse como la cantidad de presión ejercida sobre los miembros del mismo grupo para que éstos permanezcan en el mismo. Es decir se refiere al grado en que sus miembros desean permanecer en él, mien-

tras más cohesivo sea el grupo, mayor control ejercerá sobre la conducta de los integrantes. Del mismo modo, contribuye al mantenimiento de la membresía, a un mayor grado de lealtad y participación, les brindara a sus miembros un sentimiento de seguridad.

Cuando mayor es la cohesión de grupo, mayor será la cantidad de comunicación entre sus miembros (Back, 1951; Dittes y Kelley, 1956; Lott y Lott, 1961). Así mismo cuando mayor es la cohesión de grupo, mayor será la productividad del grupo (Bejerstedt, 1951; Chapman y Campbell, 1957; citado en Rodríguez, 1981).

La coalición. Thibaut y Kelley, definieron la coalición como " la acción mancomunada de dos o más personas, tendientes a ejercer la influencia sobre los resultados de una o más personas " (Salazar, 1984).

Raven y Rubin, 1981 la definen como un subgrupo cuyos miembros contribuyen entre sí con el fin de lograr un objetivo ejerciendo control sobre los que no están en la coalición y con quienes se está en competencia.

La comunicación. Se ha estudiado el papel desempeñado por diversas estructuras de comunicación entre los miembros de un grupo, respecto a la eficacia del funcionamiento del mismo. En cualquier grupo existen diferentes sistemas de comunicación que varían, por ejemplo, podemos observar situaciones en las que los miembros del grupo mantienen una comunicación entre sí; por el contrario en otros grupos existen restricciones a comunicarse entre sí.

Establecimiento de normas. Todos los grupos sean pequeños o grandes poseen ciertas normas para guiar las líneas generales de conducta de sus miembros.

En general se ha definido a las normas sociales como patrones o expectativas de conducta compartidas por los miembros del grupo. Los miembros utilizan estas normas para juzgar lo correcto e incorrecto de sus percepciones, sentimientos y conductas. Todos los grupos poseen dichas normas incluyendo las relaciones diádicas, por ejemplo, un matrimonio establece una serie de reglas de conducta que lo llevan a mantener una relación más armoniosa.

Conformidad. La cohesión va a tener consecuencias en el individuo, una de estas es la de crear un estado de conformidad a nivel de valores, actitudes y conductas dentro del grupo.

Algunos autores han tratado de formular teorías relativas al fenómeno de la conformidad por ejemplo Thibaut y Kelley, 1959; Homans, 1961; citados en Salazar, 1983, señalan que " se ha considerado que la conformidad es un proceso social en el cual efectos reforzantes positivos son producidos a través de interacciones de otros".

Liderazgo. Se ha definido a un líder como un individuo que ocupa una posición clave en un grupo, influye en los demás de acuerdo con las expectativas de papel de esa posición, coordina y dirige al grupo en su mantenimiento y consecución de las tareas. En general un líder es un miembro del grupo que ejerce constante influencia sobre las metas y actividades del grupo mayor que la ejercida por otros miembros del grupo.

Estatus y papel. En cualquier grupo social se establece el estatus de cada miembro, así como el rol que va a desempeñar. El estatus se refiere a la posición ocupada por una persona en el sistema social, el prestigio que goza un miembro del grupo. Este prestigio puede ser tal y como el individuo lo percibe o como el consenso del grupo lo determine. También en lo que res-

pecta al rol o papel, existe un papel atribuido por el individuo así mismo y otro que le atribuye el grupo; así para un funcionamiento armonioso es necesario que el papel que el individuo se atribuye así mismo sea coherente con lo que espera de él los demás miembros. Los roles son desempeñados por los miembros de un determinado grupo, según las características sistemáticas del grupo al que pertenezcan.

Estos procesos son algunos de los que consideramos más relevantes de la estructura grupal. Nos parece pertinente proceder a exponer brevemente la teoría de la desindividuación.

En la elaboración de esta teoría Zimbardo definió la desindividuación como " un estado interno caracterizado por reducir la autoconciencia y la autovaloración. Reduce la inhibición, debilita cognitivamente el control sobre el comportamiento facilitando actos impulsivos " (Bandura, 1986).

Raven y Rubin (1981) por otra parte la definieron como una pérdida del sentido de identidad dentro del grupo, lo que con frecuencia hace que una persona actúe con menos moralidad.

Según Bandura (1986) la gente puede ser desindividualizada por una variedad de condiciones tales como anonimidad, inmersión en el grupo o cuando hay una responsabilidad difusa.

En una investigación realizada por Miller y Rowald (1979) se creó una situación anónima utilizando 58 niños de entre 9 y 13 años en la cuál se manipuló el uso de máscaras vs. no máscaras en una situación de tentación. Una experimentadora les explicó que cada niño podría tomar dos dulces y les dijo que regresaba en unos minutos, que iba a hacer algunas cosas.

Los datos obtenidos indican que usar la mascara puede servir para -

provocar un estado de desindividuación, conduciendo a la desinhibición; los niños que usaron mascararas violaron significativamente más la instrucción que los que no la usaron, tomando más dulces.

Existen evidencias de la desindividuación fuera del laboratorio; se realizó un estudio sobre 27 culturas con datos recopilados por una gran cantidad de antropólogos en donde se encontró que los hombres cuando van a la guerra - ocultando su identidad personal (disfrazados con pinturas, cortes de pelo, máscaras, etc.), se sentían más capaces de actuar en forma violenta contra el enemigo (torturar prisioneros, matar al enemigo en el acto, etc.). Por otra parte cuando en las batallas se mantiene la identidad es poco probable esté trato extremo (Raven y Rubin, 1981).

El fenómeno de la desindividuación ha sido examinado en otras investigaciones en las que la identidad individual se controló de un modo más sistemático. Singer, Brush y Lublin (1975) compararon la conducta de grupos de mujeres a quienes se les pidió comentar la literatura pornográfica, en una condición experimental se pidió a las participantes llevar sus mejores vestidos, exhibir una tarjeta identificatoria, usar su nombre de pila y subrayar su individualidad siempre que fuera posible. En la otra condición se les pidió que fueran todas de batas blancas y con lentes de modo que ocultaran su identidad. De acuerdo con las predicciones de los experimentadores, las participantes cuya identidad era ocultada se expresaron en forma más desinhibida, tendieron a usar palabras obscenas y sostener discusiones más animadas (citado en Raven y Rubin, 1981).

Otro experimento que nos demuestra resultados similares lo realizó Zimbardo, en el que se informó a los sujetos que se estudiaría su " capacidad de empatía " en el momento en que los sujetos administraban descargas elec-

tricas a otro individuo, para después estudiar sus reacciones. Se les hizo creer que realmente administraban descargas (no se administró ninguna descarga, las mujeres veían a través de un espejo a una chica que se retorció, arqueaba el cuerpo y hacía muecas de dolor cada vez que recibía un supuesto - choque). Cuando las participantes que habían administrado la descarga formaban parte del grupo desindividualizado (cuyos miembros usaban capuchas y no se conocían entre sí), tendían a administrar muchas descargas de gran intensidad y duración. En cambio el grupo de mujeres que no usaron capuchas se rehusaron en general a suministrar las descargas eléctricas.

En general, las situaciones de grupo desvían la atención que se tiene de cada integrante, disminuyendo el autocontrol de los individuos (Bandura, 1986). La teoría de la desindividuación subraya este hecho.

Cotidianamente se observa la influencia que tiene un individuo sobre otro, el simple hecho de no contestar al saludo de un individuo, puede provocar el malestar de éste. Una investigación, llevada a cabo por Guttman (1982) demostró la influencia que tiene un individuo sobre otro; en ésta se investigó la actitud que presentaban los niños ante un dilema moral. En esta investigación intervinieron 3 grupos, al primero se le dijo que los resultados serían presentados ante sus maestros y/o parientes, al segundo se les mostrarían a sus compañeros y al tercero se le dijo que sería anónimo. Los resultados mostraron que el primero y el segundo grupo tendieron a responder más acorde a los patrones morales establecidos que el tercer grupo.

Del presente capítulo podemos concluir lo siguiente:

1. La conducta del individuo se ve modificada por otros, al mismo tiempo que



éste puede influir en aquellos,

2. El grupo impone un control a sus miembros para regular conductas, crea cambios en los estados emocionales, en los valores, creencias y motivaciones, al mismo tiempo que satisface las necesidades sociales del individuo,
3. En el comportamiento del individuo dentro del grupo se ha considerado de gran influencia la historia personal del miembro,
4. Cuando se establece una norma o estandar en un grupo va ejercer un efecto de obligación sobre los miembros del grupo,
5. La atracción que ejerce el grupo sobre el miembro debilita sus intentos de salirse de la norma, y
6. Las situaciones de grupo desvían la atención que se tiene sobre cada miembro del grupo, disminuyendo el autocontrol.

CAPITULO IV

## AUTOCONTROL

En todas las sociedades existen tabúes, costumbres y normas que obligan al individuo al autocontrol; debe regular las gratificaciones biológicas según las costumbres establecidas como por ejemplo el horario de alimentación, de sueño y actividades sexuales, entre otros.

El individuo debe demorar algunas necesidades biológicas que le son gratificantes, teniendo que renunciar a algunas conductas que le proporcionan placer y una gratificación directa, cambiándolas por respuestas aceptables para el grupo.

Ahora bien, el autocontrol que puede adquirir una persona por su sola experiencia es insuficiente para su interacción con el medio, es por ello que nos apoyamos en las reglas de sentido común y en la información que proporcionan los proverbios así como la sabiduría popular, que en general nos dice: "no actúes si el efecto te resulta aversivo y actúa si el efecto te resulta reforzante", (Skinner, 1975).

Es por ello que es tan necesario el autocontrol ya que el individuo es social por naturaleza y tiene que acatarse a las normas o reglas que esta impone.

Tradicionalmente se ha considerado el autocontrol como " fuerza de voluntad" definida como rasgo de personalidad o fuerza física que permite a una persona exhibir control de sus propias acciones (Aguilar A.1975).

La voluntad es una formación que aparece tardíamente y cuyo buen funcionamiento depende de la existencia de sentimientos morales autónomos y se manifiesta como una graduación de energía que favorece a algunas ten-

dencias a expensas de otras (Aguilar 1975, González 1978).

Skinner (1953) define el autocontrol como el proceso en el que un organismo puede hacer menos probable la ocurrencia de la respuesta controlada mediante la alteración de las variables. Siendo así que cualquier conducta que tenga éxito en lograr el autocontrol automáticamente será reforzada, es decir:

"El autocontrol se manifiesta como la manipulación directa de los sentimientos y de los estados de la mente. Y ya aplicado el individuo puede cambiar su mente y usar su fuerza de voluntad, detener sus sentimientos de ansiedad y amar a sus enemigos" (Skinner 1975).

Mischel (1965) definió este proceso como la habilidad para posponer la gratificación; escoger una recompensa mayor demorada sobre una inmediata pero pequeña, pero que contiene implicaciones que le van a generar mayor satisfacción. (Aguilar A. 1975).

Kanfer (1970) sugiere que el proceso de autocontrol se inicia con las consecuencias que siguen a la respuesta. Estas pueden ser ambientales o internas. Existen otras variables como experiencias previas en situaciones similares, éxito o fracaso en las respuestas antecedentes y efectos de instrucción que influyen en el proceso de autocontrol, (Aguilar A. 1975).

Otra definición indica que tanto el aprendizaje como el autocontrol tienen los mismos principios generales, ya que al hablar de autocontrol se entiende que hay un proceso en el que se controlan las variables para lograr dicha acción, de igual manera es el proceso en el aprendizaje - (Haring 1979, y Lowenstein 1983).

La posibilidad de que una persona desarrolle la capacidad de autocon-

trolarse efectivamente no radica nada más en el esfuerzo y empeño que ponga en ello, sino en el correcto y adecuado aprendizaje de las diversas tácticas que le resulten más efectivas. A continuación se describen algunas de estas:

-Control de estímulos: Los estímulos son objetos o eventos que anteceden a la respuesta que se refuerza. Estos estímulos no causan, por sí mismos, necesariamente la respuesta, sino que guardan una relación temporal; ahora bien, éstos por estar presentes siempre que se refuerza una respuesta, adquieren determinado control sobre ella, pues la respuesta se hace más probable cuando tales estímulos están presentes, y menos cuando no lo están. Por lo tanto es posible debilitar o eliminar determinadas conductas o bien fortalecer respuestas deseables manipulando la estimulación ambiental.

-Reforzamiento: Puede ser positivo o negativo y se emplea según la situación lo requiera:

Se entiende por reforzamiento positivo el efecto conseguido, con un procedimiento particular que consiste en administrar una consecuencia ( reforzador positivo ) tan pronto se emite una conducta determinada, por ejemplo: darle un dulce a un niño en cuanto se lave las manos.

Se llama reforzamiento negativo al aumento en la probabilidad de que la respuesta se presente como consecuencia del retiro inmediato de un estímulo aversivo.

-Respuestas alternativas o competitivas: Se trata de determinar cuáles respuestas pueden servir como buenas alternativas para las formas deseables de comportamiento con el propósito de fortalecerlas.

-Cadenas conductuales: El individuo debe intentar interrumpir al inicio de

la cadena conductual que lo lleva a las respuestas indeseables finales.

-Moldeamiento de la conducta.- Este se utiliza cuando el sujeto jamás ha emitido previamente la respuesta en la que se está interesado. Este procedimiento promueve la adquisición de nuevas conductas a través del reforzamiento diferencial de respuestas cada vez más parecidas (aproximaciones sucesivas) a la respuesta final prevista.

En la aplicación de los programas de autocontrol, los requerimientos deben ser modestos en un principio, e irlos aumentando gradualmente, ya que de no hacerlo así se incurriría en un error de procedimiento puesto que no se le puede pedir al individuo cambios significativos sin el adecuado entrenamiento.

-Control de conducta cubierta.- En ésta se parte de la premisa de que los pensamientos ejercen una gran cantidad de control sobre la conducta; la técnica consiste en interrumpir las cadenas cubiertas que conducen a la conducta indeseable, ésta debe sustituirse por pensamientos que conduzcan a otras conductas incompatibles con la ejecución de la conducta indeseable.

Por otro lado, aunque relacionadas con las anteriores, Bandura y Walters (1983) mencionan tres maneras para la adquisición y mantenimiento del autocontrol.

1.- Formación del autocontrol por discriminación.- Los niños deben aprender a discriminar entre las circunstancias en que pueden manifestar determinado tipo de conducta y aquellas en que éstas conductas no son socialmente aceptables, y utilizar solo las respuestas oportunas en cada ocasión; el individuo tiene que regular, demorar o renunciar a actividades que aunque efectivas a nivel individual, son rechazadas por la sociedad ya que no están acordes

para ésta, y tienen por lo tanto que seleccionar sólo los medios y ocasiones de alcanzar las gratificaciones que aprueba su cultura.

2.- Adquisición del autocontrol mediante el refuerzo directo.- Los refuerzos que proporcionan los padres a sus hijos juegan un papel importante en la intensidad del esfuerzo del niño por alcanzar determinados niveles de realización.

En varias investigaciones se ha relacionado la severidad de las presiones paternas de socialización con el grado de autocontrol de los niños; se ha encontrado que los niños que experimentan presiones de socialización relativamente precoces o severas tienden a manifestar un autocontrol mayor que el de los niños instruidos con más indulgencia (W.Allinsmith, 1963; Burton, - Maccoby y Allinsmith, 1961; Cox, 1962, Heinicke, 1953, Whiting y Chaild, 1953 citados en Bandura y Walter 1983 ). Estos resultados prueban de forma indirecta que, " las pautas de refuerzo paternas son determinantes importantes de la fuerza como hábitos de las respuestas de autocontrol de los niños "- (Bandura, 1983).

Las pautas de refuerzo directo en general toman la forma de intervenciones disciplinarias. Todo acto disciplinario supone en determinado grado la presentación de un refuerzo negativo y la retirada o la negación de uno positivo, procedimiento que puede tener diversos efectos.

Para predecir las consecuencias de determinada intervención disciplinaria en el desarrollo de las respuestas de autocontrol y transgresión es necesario saber el predominio de uno u otro de estos procedimientos, anteriormente mencionados.

3.- Adquisición del autocontrol mediante el modelado.- Los patrones de refor-

zamiento de tipo paternal son de gran importancia en la adquisición de autocontrol en niños. La dinámica de modelamiento se describió, como el reforzamiento vicario recibido de niño, por desarrollar una respuesta que había observado previamente al interactuar con una persona con la cuál el niño está asociado ya sea por autoridad o por amor.

Existe dificultad en determinar si una estrategia de autocontrol en particular, es más efectiva que otra en un problema clínico específico, ya que cada individuo percibe conforme a su aprendizaje por lo que puede ser efectivo para algunos, no lo es para otros; de hecho se puede decir que las tácticas de autocontrol son individuales ya que como se dijo están determinadas por la habilidad y capacidad del sujeto para aprender.

Por otro lado Premack y Anglin (1976), proponen que el sujeto, en función de su cúmulo de experiencias aprende a discernir entre una respuesta gratificante y una que no lo es, aprendiendo conductas que le van a permitir controlar y dirigir su respuesta ante una situación, logrando así el autocontrol, por ejemplo: un niño aprende a controlar su propia conducta para evitar un desastre afectivo a sus padres o también los niños exhiben autocontrol para evitar consecuencias aversivas (citado en Gonzáles, 1976).

Miller Cheri (1984), postula que los niños son disciplinados cuando ellos mismos ven las consecuencias de sus conductas, aprenden a controlarse por medio del planteamiento de diferentes alternativas de comportamiento; aprendiendo a equilibrar sus necesidades con la de los demás; dando por resultado sensación de bienestar, aumentando así su independencia a través del autocontrol.

Según Bijou (1979), la formación de la conciencia de autocontrol, se



inicia, cuando el niño ejecuta una acción determinada, llegando a estímulos sociales de las personas que lo rodean, al principio estos estímulos no tienen valor reforzante para él, poco a poco se van haciendo discriminativos de reforzadores positivos o negativos a través de las repetidas presentaciones.

Después de varias presentaciones de esta conducta del niño, se repetirá así mismo estos estímulos discriminativos antes de que la conducta suceda y llegue a prevenir el mal comportamiento o elicitar el bueno.

El autocontrol se puede lograr reforzando positivamente la respuesta controladora, reforzando negativamente la ejecución de la conducta indeseada o bien eliminando o evitando los estímulos que provocan dicha respuesta.

La concepción conductual propone en síntesis que la capacidad de autocontrol está ligada fuertemente a la habilidad de conocer las variables que controlan la conducta, pues estas se deben discriminar como las causas generadoras del comportamiento que va a ser regulado.

Las respuestas controlantes son las realizadas para manipular las variables, éstas al igual que cualquier conducta deben reforzarse para mantenerlas.

La respuesta controlada es aquella que se quiere modificar, este cambio se logrará por la alteración de las variables ambientales ( las consecuencias de las respuestas o las claves ambientales).

Para lograr un autocontrol efectivo el punto primordial son las respuestas controlantes, del manejo adecuado de estas respuestas va a depender el éxito o fracaso del autocontrol. Existen dos formas básicas de respuestas controlantes; diferenciadas básicamente por un aspecto temporal ya que la

"planeación ambiental" se aplica antes del suceso y la " programación conductual" después de la acción:

La primera es la planeación ambiental en la que los cambios se producen antes de que se presente la conducta, ya que se supone que ésta está determinada por la presencia o ausencia de estímulos claves que anteriormente han estado asociados a esa respuesta.

La segunda es la programación conductual, en la cuál el sujeto se auto-administra las consecuencias después de que ocurre la conducta, pues existen actividades autoevaluativas las cuáles son importantes en el mantenimiento de las conductas autocontroladas.

El éxito de decrementar o bien incrementar una respuesta para lograr el autocontrol, va a depender de varios factores como son la intensidad del estímulo aplicado, que puede ser positivo o negativo, la disposición, la formación del sujeto así como de sus experiencias previas, es por ello que no siempre es posible alcanzar el resultado esperado en la implementación de autocontrol.

Se han aplicado las técnicas de autocontrol en la modificación de conductas perjudiciales para el individuo y que pueden tener repercusión social, como son el alcoholismo, la drogadicción y la obesidad.

Así mismo se ha realizado investigaciones de aplicación de autocontrol en diversos y diferentes aspectos como son:

En la neurosis Eriksen(1980), también en la reducción del miedo a la obscuridad experimentada por los niños (Jraziano, Mooney, Huber e Ignasiak,1979).

En la investigación del autocontrol como proceso mental y en la estructura de la personalidad (Nikiforov,1985).

En área académicas como en el aprendizaje de matemáticas (Meyers, Cohen, Thackway, 1983).

Genshaft (1983) trabajando con estrategias de autocontrol para reducir la impulsividad en niños.

Los aspectos antes mencionados de la aplicación del autocontrol son solamente algunos de los múltiples casos en que se puede aplicar ya que de hecho es un instrumento tan versátil como problemas de conducta puede haber.

Son diversas las investigaciones y estudios realizados en torno al autocontrol, uno de los paradigmas más usados ha sido el de la resistencia a la tentación (Pressley, 1979); en algunos estudios se ha investigado lo que hacen los niños para evitar la tentación.

En un estudio realizado por Mischel, Nerlobe y Wallters (1983) encontraron que el pensar en las recompensas a largo plazo y no pensar en la tentación ayudó a los niños a autocontrolarse.

Augustín Miller y Kuschenbaum (citado en Mischel 1969), encontraron que los niños cantan y repiten algunas contingencias de conductas durante la tentación.

También se ha observado que el verbalizar las instrucciones puede afectar la resistencia a la tentación (Pressley, 1979).

Maphet y Miller (1982) trabajaron con tres grupos de niños; al primer grupo se les dió una instrucción de no jugar con unos juguetes, al segundo grupo se les dieron dos instrucciones simultaneas de jugar y no jugar; y al último grupo se le dió la instrucción de no jugar como al primero aunque en este fueron flexibles en la instrucción.

Los resultados mostraron que en el primer grupo los niños no jugaron

manteniéndose la conducta de control en semanas posteriores; en el segundo y tercer grupo los niños jugaron con los juguetes.

Augustín, Miller y Kinschenbaum (1979) manipularon la severidad de la amenaza al violar la instrucción de no jugar con un juguete determinado y observaron que la severidad de la instrucción fué una contingencia más efectiva en el control de la conducta.

#### IMITACION

"Muchos niños no hacen lo que se les dice que hagan, sino más bien lo que ven hacer"

Reichard (1938).

Albert Bandura sostiene que gran parte de lo que el niño aprende es resultado de la observación y de la conducta de un modelo, en muchos casos sin reforzamiento directo (Mussen, Conger, Kagan, 1983).

La gente aprende por influencia social y de los efectos de sus acciones, tales conocimientos pueden afectar lo que hacen (Bandura 1982, Brown 1978, y Flauell 1981, citados en Bandura 1983).

En algunas sociedades se manifiesta de forma clara la importancia cultural del aprendizaje por observación. En muchos lenguajes la palabra "enseñar" es lo mismo que la palabra "mostrar" (Reichart 1938, citado en Bandura 1983).

A los niños candelences de Guatemala se les dá una jarra de agua y una escoba de juguete; observando e imitando constantemente las actividades domésticas de sus madres, que no les proporcionan apenas ninguna instrucción directa, los niños adquieren las conductas realizadas por la madre; en este -

ejemplo se pone de manifiesto como la conducta puede adquirirse casi por completo mediante la imitación.

"La imitación es una conducta que trata de igualar intencionadamente sin proponérselo la conducta de otras personas y lo consigue en mayor o menor grado. Aparece la imitación involuntariamente al realizar alguien sin darse cuenta y en forma más o menos completa o parcial movimientos o gestos que ven en otra persona o al adoptar su misma postura" (Dorsch Friedrych 1981).

Existen tres aspectos importantes a considerar en el fenómeno de imitación:

El primero se relaciona con la semejanza entre el sujeto imitador y la del modelo; al copiar la conducta no necesariamente tiene que ser idéntica es suficiente que se parezca.

La segunda se refiere a la relación temporal entre estas conductas para que consideremos imitativa la conducta del sujeto; debe existir una relación temporal estrecha entre la conducta del modelo o estímulo y la conducta del sujeto; la respuesta del sujeto ha de producirse inmediatamente después de la del modelo, o luego de un intervalo muy breve pues de otra manera no podrá considerarse en realidad como respuesta de imitación. Sin embargo hay bastantes pruebas de que puede haber aprendizaje por observación de las conductas de otros, incluso cuando el observador no reproduce de momento la respuesta del modelo ( Bandura 1962, citado en Bandura y Walters 1983).

Y el tercero señala que debe haber una omisión de instrucción explícita para que el sujeto imite la conducta. Una respuesta o conducta es imitativa cuando no es forzoso dar instrucción explícita para que sea emitida. La respuesta ha de producirse por sí sola ante la presencia de la conducta

del modelo (Ribes 1986).

Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de las respuestas el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las respuestas previas, sin ejecutar por si mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún reforzamiento directo.

La producción y el mantenimiento de la conducta imitativa depende mucho de las consecuencias que tenga el modelo, una teoría adecuada del aprendizaje social debe tomar en cuenta el papel que tiene el refuerzo vicario por el cual se modifica la conducta de un observador, que va a depender del refuerzo administrado al modelo.

La tasa y el nivel de aprendizaje varía en función del tipo de presentación del modelo, ya que en una acción real puede proporcionar señales mucho más relevantes y claras que las que se transmiten por descripción verbal, por esto las instrucciones de los padres a los hijos influyen quizá mucho menos en su conducta social que los medios de comunicación audiovisual de masas, a menos que los padres exhiban como modelo una conducta en consonancia con la instrucción que dan.

Existen varias condiciones que afectan el poder del modelo, por ejemplo, el impacto de la influencia del modelo es mayor cuando las pautas de conductas son expresadas tanto en palabras como en acciones (Liebert, Hanratty y Hill 1969, citado en Bandura 1986); el poder del modelo también depende de sus características personales, toman más fuerza cuando el modelo posee estatus elevado (Akamtsu y Farudi 1978) y poder social (Grusec 1971, Mischel y Liebert 1967, citados en Bandura 1986).

Puede emplearse una amplia gama de modelos desde héroes nacionales, - -

villanos ó miembros de la familia inmediata del niño o de su vecindario. Los modelos pueden ser positivos o negativos. En el caso negativo, se le presentan al niño conductas indeseables señalando sus consecuencias para el modelo exhortandolo a no seguir sus huellas; y en el caso positivo los padres ponen como ejemplo a seguir una determinada acción. Los modelos ejemplares suelen reflejar normas sociales y de esta forma sirven para describir o mostrar la conducta apropiada.

Las características de los observadores que son resultado de sus historias personales también determinan la tendencia a imitar. Son propensos a imitar los modelos de éxito las personas que han recibido insuficientes recompensas por ejemplo; carentes de amor propio (Sharms y Rosenbaum 1960; Gelfand-1962, citado en Bandura, 1983), además los observadores que se creen parecidos a los modelos tienden a copiar en mayor grado que los que se consideran diferentes (Burnstein, Stotland y Zander 1961; Stotland y Dunn 1963, citado en Bandura 1983).

Son condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje por observación que exista un sujeto motivado al que se le refuerza positivamente por copiar las respuestas correctas de un modelo en una serie de respuestas de ensayo y error inicialmente azarosas. Esta teoría no explica la aparición de la conducta de imitación en donde el observador no realiza las respuestas del modelo durante el proceso de adquisición ni aquellas en las que no se refuerza ni al modelo ni al observador.

Mowrer, 1960 (citado en Bandura, 1983) describió dos tipos de aprendizaje por imitación; el primer tipo se representaría de la siguiente forma: Luis dá una respuesta y al mismo tiempo gratifica a Juan. Como resultado la

respuesta de Luis adquiere para Juan un valor de refuerzo secundario; por ello Juan intenta reproducir la respuesta de Luis cuando este no está presente.

El segundo puede llamarse aprendizaje por empatía. En este caso: - - - Luis es el que proporciona el modelo y experimenta el refuerzo Juan a su vez al tiempo que experimenta algunas de las consecuencias sensoriales de la conducta de Luis tal como la experimenta intuye la satisfacción o disgusto de Luis. Por ejemplo cuando un individuo ve una película donde el villano goza de hacer daño a los demás, el individuo tratará de hacer daño para sentir el goce que vio sentir al villano.

Los mecanismos que requiere el aprendizaje por observación no han sido analizados suficientemente; Bandura en 1965 menciona que durante la exposición a los estímulos modeladores se presentan secuencias de experiencias sensoriales ( imágenes ) que quedan asociadas e integradas. Más tarde la reproducción de las experiencias sensoriales integradas guiarán la conducta de - - imitación del observador.

En este fenómeno se requiere tener la capacidad de extraer una representación fiel de la conducta de otro, así como la capacidad de recuperar y practicar los esquemas producidos mediante la observación de otra persona (Newman - y Newman 1983).

Existen otros factores que no son los estímulos sensoriales que indudablemente influyen en la adquisición de la respuesta, esto lo demuestra un experimento de Bandura en 1962, en donde unos niños observaban un modelo fílmico que exhibía cuatro respuestas agresivas nuevas acompañadas de verbalizaciones distintas y con diferentes consecuencia, no todos los niños pudieron reproducir determinadas respuestas del modelo.



## IMITACION Y AUTOCONTROL

En estudios experimentales se ha demostrado la influencia de los modelos sobre la adquisición y mantenimiento de las respuestas de autocontrol en los observadores. Se ha visto que la gente que ve modelos violando algunas normas efectúan actos prohibidos con más facilidad que las expuestas a los modelos que las acatan (Bandura, 1983).

S. Ross en 1962 empleó en una situación de tienda de juguetes, en que los niños a veces eran quienes compraban ó vendían. En la situación del modelo desviado un compañero hacía el papel sirviéndole de aliado al experimentador y les decía que al terminar el juego podían tomar sólo un juguete, luego él tomaba para sí tres. En la situación del modelo consecuente éste solo tomaba un juguete, con lo que emitía una conducta coherente con la prohibición verbal. En el grupo control los niños solamente recibían la prohibición verbal. En todas las situaciones el compañero que hacía de modelo abandonaba la habitación mientras los niños hacían sus elecciones. Los que observaron el modelo desviado violaban con más frecuencia la prohibición y mostraban una conducta más conflictiva, en sus intentos de ocultar su transgresión. Los niños del control tenían una conducta significativamente más conflictiva que los que observaron el modelo consecuente. Esto prueba en cierto modo que el modelo consecuente refuerza la tendencia de autocontrol del que observa, con lo que reduce el conflicto en la situación de tentación (Bandura, 1983).

En otras investigaciones realizadas citadas en Bandura, asignaron a niños de preescolar a tres grupos; en el primero el modelo era recompensado por su transgresión, en el segundo, el modelo era castigado por su transgresión y

al tercero no se le presentaba modelo. Primero se les mostraba juguetes atractivos con los que se les prohibía jugar; después los niños del primer grupo vieron una película en la que un niño estaba jugando con los juguetes prohibidos y luego se le recompensaba; en el segundo grupo se mostraban una madre regañando al niño por jugar con los juguetes prohibidos. En los tres grupos se probó la resistencia a la tentación de los niños dejándolos en la habitación con juguetes durante un periodo de 15 minutos y solos con un diccionario.

Los niños que vieron el modelo recompensado desobedecían con más frecuencia que los que vieron el modelo castigado, mientras que los niños control mostraron un grado intermedio de resistencia a la tentación.

Este estudio indica que la conducta del modelo produce efectos inhibitorios o desinhibitorios sobre la conducta del observador (citado en Bandura y Walters 1983).

Lefkowitz, Blake y Moutin (1955), por otra parte, emplearon como cómplice un modelo que se pasaba los altos en un cruce y observaron que aumentaban las violaciones al semáforo cuando veían a un modelo pasándose los altos sobre todo si vestía de posición elevada. Kimbell y Blake (1958) prohibieron a unos estudiantes que bebieran agua de un manantial, los sujetos que vieron a un modelo violar la prohibición ejecutaban el acto prohibido con más facilidad que los que observaron un modelo que cumplía la norma (citados en Bandura 1983).

También se ha utilizado modelos para la transmisión de pautas de autorrecompensas o autocastigo, en el cual los modelos establecían un criterio de autoreforzamiento y autocastigo. Después de ver como actuaban los modelos se

encontró que las pautas de autorrefuerzo y autocastigo de los niños se parecían mucho a las del modelo al que se les había expuesto (Bandura y Kupers 1963).

Feshback en 1956, (citado en Newman y Newman 1983) encontró en otra investigación que los niños se hacían más agresivos después de sesiones de lucha libre, juguetes que implicaban agresión aumentaban agresividad en los niños después de haber jugado con ellos. Estudios de laboratorio han demostrado que ver escenas filmadas de violencia estimulan los deseos de violencia en niños más que disminuir los motivos de enojo. Exponer a los niños a la violencia los impulsa a imitarla.

En otro estudio Bandura, Ross y Ross en 1963 compararon un modelo adulto filmado, un modelo real y un modelo fantástico, se midió el efecto que tienen los modelos televisados en la imitación de la conducta agresiva; todos los niños que vieron los modelos agresivos mostraron un mayor rango de conductas agresivas; los niños que vieron el modelo adulto real filmado, manifestaron más agresividad que los otros dos grupos. Otras variables como el sexo del modelo y el sexo del niño, y las consecuencias de la acción agresiva del modelo, tuvieron repercusiones en la conducta de los niños (citado en Newman y Newman 1983).

Si se castiga al modelo, los niños no lo imitan; si se les premia los niños lo imitan (Newman y Newman 1983), esto se observa en un experimento de Bandura Ross y Ross en 1936 (citado en Bandura y Walters 1983) en el cual asignaron al azar a niños en diferentes condiciones:

- 1.-Modelo agresivo castigado,
- 2.- Grupo control al que no se le exponía al modelo,

3.-Grupo control con modelos muy expresivos pero no agresivos,

4.-Modelo agresivo recompensado.

Los niños que vieron el modelo agresivo recompensado manifestaron una mayor agresividad que los niños que vieron el modelo castigado. La exposición al modelo castigado inhibía efectivamente la respuesta agresiva. Los que vieron como se castigaba el modelo no reproducían la conducta y lo rechazaban como modelo a emular.

En otras investigaciones de nuevo se encontró que la exposición al modelo agresivo tuvo como resultado un aumento de la agresividad de los niños (Löbas 1961, y Larder 1962).

Se ha visto que también sirve la imitación para incrementar las relaciones interpersonales; Ballard y Crooks (1984) evaluaron la influencia de modelos fílmicos al mostrar un videotape en donde los modelos mostraban goce en sus interacciones personales, después de ver este video se observó que los niños aumentaron la frecuencia de sus interacciones con los demás niños.

En los estudios antes mencionados se puede observar que la exposición a un modelo que se enfrenta a condiciones diversas produce cambios en la conducta del individuo observador tales como:

- Inhibe las conductas transgresoras,
- Refuerza la tendencia al autocontrol,
- Refuerza la tendencia a transgredir la norma,
- Enseña a los observadores formas nuevas de transgresión,
- Transmite pautas de autorrecompensas o autocastigo,
- Aumenta la agresividad,
- Inhibe la agresividad.

-Aumenta las interacciones personales.

Estos son algunos efectos de un sin fin de conductas que se pueden implementar o modificar, ya que en principio se puede aseverar que mediante el uso del modelo se puede representar cualquier idea o comportamiento y ser mostrado y transmitido a un individuo.

Las pautas de conducta aprendidas además tienden a generalizarse a situaciones distintas a las que se aprendieron, estando el grado de generalización en función del parecido entre la situación original del aprendizaje y el nuevo grupo de señales de estimulación. En realidad la conducta social sería muy ineficaz si en cada situación hubiera que adquirirse un conjunto de respuestas " los niños quienes adoptan a través del modelado altos estándares tienden a aplicar estándares similares en otras ocasiones aún cuando las actividades son diferentes en situaciones no similares" (Lepper, Sagotsky y Mailer 1975; Sato-pdky y Lepeer 1982, citado en Bandura 1986).

De lo expuesto anteriormente podemos concluir varias cosas interesantes tales como:

- Las exigencias de la sociedad obligan al individuo a autocontrolarse.
- La conducta de autocontrol se ve influida por las consecuencias de las respuestas, experiencias previas y efectos de instrucción.
- Los niños pequeños tienen un menor autocontrol que los adultos.
- Cuando se les proporciona alternativas de conducta a los niños para autocontrolarse, ellos mismos aprenden a controlar su conducta.
- Uno de los paradigmas más utilizados en el autocontrol, ha sido el de la resistencia a la tentación, en varias de sus formas.
- La instrucción verbal puede afectar la resistencia a la tentación.

- Gran parte de la conducta de un individuo es resultado de la observación y la imitación.
- La conducta imitada no necesariamente tiene que ser idéntica a la del modelo basta con que sea parecida, no debe haber una instrucción explícita.
- No es necesario que se de un reforzamiento directo para que la conducta de imitación ocurra.
- Las características del modelo a imitar así como las consecuencias que reciba la acción de éste repercutirán en la conducta que el individuo observador imite. Por otra parte la historia personal del sujeto observador influya también en el proceso de imitación.
- En las investigaciones revisadas se demuestra que el modelo afecta la conducta del individuo observador produciendo efectos inhibitorios o desinhibitorios, en la conducta de éste según el caso.
- Las pautas de conducta aprendidas imitativamente tienden a generalizarse a situaciones distintas en las que se aprendieron.

## CAPITULO V

## TEATRO GUIÑOL

"El títere no es un actor que  
habla, es una palabra que actúa"

Paul Claudel.

En México en la época precolonial durante el periodo de la cultura Teotihuacana se encontraron muñecos de barro con movimientos en las articulaciones, que constituyeron una expresión artística del hombre utilizandolos para la transmisión de creencias mágico-religiosas.

En la etapa del coloniaje Pedro López y Manuel Rodríguez quienes hicieron su arribo a nuestro país durante la conquista (1519) fueron los primeros en presentar marionetas de descendencia europea iniciandose en esta forma la animación de títeres de hilos con influencia española cuyos principales contenidos eran de tipo religioso. Con ellos se inculcaban en los indígenas ideas de sumisión, obediencia y conformidad, beneficiando así al estado y a la iglesia impidiendo de esta manera cualquier brote de insurrección.

María Pharlín refiere que tanto en Pazuaro como en Morelia se llevaban a cabo hacia el año 1734 funciones de títeres ante un público heterogeneo; poco a poco las manifestaciones de este tipo de teatro fueron interesando a más personas; comenzándose a formar compañías como la de José Estrada en 1785 quien fué uno de los primeros iniciadores de esta expresión teatral (citado en Sanchez F.1983).

La tradición de los títeres en nuestro país data del siglo XVI ya que a partir de entonces aparecieron animadores ambulantes, quienes andaban de pueblo en pueblo ofreciendo sus funciones.

En el periodo poscolonial sigue predominando la marioneta pero inclu-



yendo en sus obras bailes, cantos y sucesos cotidianos. En este periodo gracias a la aceptación del teatro de títeres empezaron a multiplicarse tomando la orientación que el animador deseaba dar al espectáculo.

En 1906 Julián Gumí utilizó muñecos de guante iniciándose así el auge del teatro guiñol que desplazaría poco a poco a las marionetas, debido a la relativa facilidad tanto de la elaboración como de su manipulación.

En 1929 en Praga se realizó una exposición en la cual se daba especial atención a los títeres como un factor educativo, esta exposición dió un gran impulso a los títeres para lograr que obtuvieran el apoyo oficial y se les incluyera en los programas de instrucción pedagógica.

Fué de tal importancia el resurgimiento del teatro guiñol que diversas instituciones tenfan como objetivo principal preservar este espectáculo en el mundo, algunas de éstas son;

- Asociación para la defensa del teatro guiñol en Francia.
- La sociedad de marionetas en América en Estados Unidos.
- Comisión para la unión de teatro popular en Praga, entre otras.

En México en 1932 se decide unir esfuerzos con el fin de impulsar el teatro de títeres escolar representándose en jardines de niños y escuelas primarias obras con muñecos guiñol como un medio educativo.

A partir de 1936 se realizó un programa gubernamental basado en la explotación del guiñol como un instrumento didáctico dirigido tanto a niños como adultos. Tenfa como objetivos educar cultural y políticamente al niño dentro del criterio histórico - materialista, liberarlo de prejuicios raciales, religiosos, sexuales y contribuir a la formación moral del niño.

Los temas son en cierta forma ilimitados, ya que según Angélica Beloff

"es posible representar desde el folklore del pueblo hasta transmitir nociones elementales" (citado en Carrera Testa, 1982).

Actualmente existen en nuestro país grupos como "El triangulo" y "El serendipity" que siguen orientaciones teatrales diferentes; el primero está orientado hacia el teatro educativo, enseñando a estudiantes normalistas el manejo y elaboración del teatro de títeres; el segundo se dedica al teatro que proporciona únicamente entretenimiento al público.

Rosario Castañeda desempeñó un papel importante ya que participó activamente en las campañas de castellanización y alfabetización que se hacían mediante el uso del teatro de títeres.

El teatro guiñol con el que cuenta el departamento audiovisual de la secretaría de educación pública se dedica a la elaboración de material didáctico para los cursos de enseñanza media impartidos por la telesecundaria, donde se empleaba al muñeco animado como auxiliar didáctico en la ejemplificación de conocimientos tanto teóricos como prácticos.

Con la sofisticación tecnológica surgen nuevos medios de comunicación como la radio y la televisión, siendo esta última quien recoge a los títeres asignándoles un lugar específico en programas infantiles, recreativos y educativos, ya que por medio de las escenificaciones se puede lograr un aprendizaje más activo.

A través del tiempo han cambiado los mensajes sociales transmitidos por medio de los títeres, a mayor relación del guiñol con la problemática de su público mayor aceptación y viceversa.

En resumen, el teatro de títeres ha cumplido con la función de transmitir sentimientos, ideas y actitudes que en cada época se han dado, ya que durante-

los siglos de colonización colaboró en la imposición de la religión católica, después sirvió para distraer al pueblo que continuamente vivía en sosobra por las constantes luchas civiles y extranjeras que se experimentaban, y finalmente con algunas de las políticas educativas del país, se promovió la educación artística del niño y del adulto, también se empleó en la alfabetización de algunas zonas marginadas de la República.

#### FUNCIÓN DEL TEATRO GUIÑOL

Un títere es una figura inanimada que es hecha para moverse por el esfuerzo humano ante una audiencia (Bard Bil, 1965).

La palabra títere proviene de la raíz Griega "titupos" que quiere decir "mono pequeño" (Bernardo Mane, 1966).

Todo aquello en lo que el hombre se siente limitado para comunicarlo lo puede hacer a través del títere, ya que puede representar cualquier cosa; un animal, una persona e incluso conceptos abstractos como la bondad, honestidad, etc. El títere puede hacer todo lo que un ser humano no puede hacer por razones naturales tales como volar, hacerse chiquito etc.

La urgencia de hacer títeres no es nueva, las personas han estado creándolos desde hace cientos de años, esto ha sido por múltiples razones; con fines recreativos, como una manera de comunicación, como una extensión de la expresión humana, etc.

Al crear un títere se destacarán algunos aspectos, otros se disminuirán u omitirán, así el resultado será una síntesis de aquello que se ha querido representar.

El teatro ha servido al hombre para manifestar sucesos reales o imagina-

rios con el fin de que a través de esta comunicación se obtenga una enseñanza, una emoción, un juicio moral que ayude al espectador a entender mejor su sociedad y así mismo, ayudándole a profundizar su propia realidad. Es una ventana para asomarnos a nuestra propia vida ya que el teatro nace espontáneamente como una necesidad de comunicar a otros algo importante de nuestras vivencias (Sanchez Franco, 1983).

El muñeco animado constituye un elemento de expresión artística que es mediador entre el animador y el público y permite así el establecimiento de una relación mínima entre ellos, proporcionando un proceso de comunicación en el cual intervienen los siguientes elementos:

- Emisor (manipulador),
- Medio ( títere) y
- Receptor (público).

Tomando en cuenta lo anterior el teatro de títeres podría definirse como un medio de comunicación utilizado por el hombre para transmitir sus ideas, valores y actitudes.

Entre las ventajas que se han estudiado que permiten que el títere comunique un mensaje con mayor eficacia al público son:

- 1.-Es pequeño y accesible.
- 2.-Transmite un mensaje.
- 3.-Es un muñeco animado,
- 4.-Posee gracia y presencia natural,
- 5.-Puede representar cualquier cosa,
- 6.-No requiere de un equipo complicado,
- 7.-Puede hacer y representar todo,

8.-Es un excelente auxiliar pedagógico (el mensaje de un títere es mejor aceptado que dicho por un ser humano) y

9.-Es un medio de comunicación de bajo costo.(Calzada 1987).

Un taller de teatro guiñol con niños de entre seis y doce años les proporciona nuevas experiencias, a su vez esto les ayuda a recordar los conocimientos adquiridos con el uso de este método, ya que muchos de estos son olvidados o desechados debido a que los niños no los experimentan físicamente o emocionalmente.

Para que el niño pueda comprender las historias presentadas es conveniente representar situaciones concretas derivadas de hechos reales de su vida. Hay varios tipos de historias que se pueden representar con títeres, desde asuntos reales y cotidianos hasta imaginarios .

Las mejores historias son las más sencillas y directas, en las que lo representado se comprenda con facilidad, y al mismo tiempo que sean atractivas e interesantes.

Ahora bien, por otro lado, existen niveles de atención que van en relación a la edad, así los niños de menos de 5 años de edad no han desarrollado la capacidad para atender provechosamente un evento cultural (Calzada, 1987).

Algunos autores como Mendoza Gutierrez,1953; Beloff,1945; Bagalio,1959; Bernardo,1966; Taste,Jaugeryvoluzan,1978; Jáuregui,1979 y Basurto,1980; (citados en Carrera 1982), han propuesto como meta del guiñol armonizar en éste los objetivos de recreación comunal y de auxilio en los sistemas educativos y sin perder su caracter recreativo.

Bernardo (1966) en Nueva York empleó el teatro de títeres en el trata-

miento de niños desadaptados, desde que encontraron que las funciones con muñecos guiñol constituyen un excelente medio de diagnóstico y tratamiento de niños indisciplinados con resultados bastantes satisfactorios.

Jáuregui, 1979 (citado en Carrera 1982) menciona que el teatro guiñol posee funciones psicológicas y educativas ya que el niño por naturaleza imita; estimulando y dirigiendo al niño a través del guiñol logra estimular su poder creativo y modificar su conducta.

Sánchez, 1983 (citado en Carrera, 1982), realizó un estudio en una zona marginada con el fin de hacer reflexionar a los miembros de ésta sobre la necesidad de obtener una unión que posibilite una participación coordinada en los aspectos socioeconómicos y políticos del contexto que lo determina. Utilizó el teatro guiñol con obras cuyo contenido reflejaba las vivencias de la zona marginada, mostrando posibles actividades y soluciones para sus conflictos.

Carrera y Valdez (1982) realizaron una investigación en la cuál se trabajó con niños de edad preescolar; implementando el teatro guiñol como técnica para el desarrollo de conductas sociales concluyendo que el teatro guiñol fué una buena herramienta en la implementación de conductas sociales.

También se ha utilizado al guiñol como medio propagandístico por equipos de salud comunitaria para que la población infantil mexicana sea vacunada oportunamente. Otro ejemplo de su aplicación sería el empleo de los títeres como auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las llamadas "zonas marginadas" del país, utilizándolo a manera de recurso audio-visual adecuando el contenido temático al contexto social

de los educados.

## CONCLUSIONES

El teatro guiñol ha existido desde hace siglos, ha sido utilizado en diferentes épocas y con diferentes objetivos. Se ha empleado tanto con fines recreativos como en la modificación de la conducta, en la mayoría de los casos se ha logrado con éxito el objetivo que se ha propuesto y ha perdurado a través del tiempo.

El teatro guiñol principalmente se ha utilizado con fines recreativos y educativos; sin embargo los pocos estudios realizados dentro del área psicológica nos muestran que puede ser una excelente herramienta en este campo.

A través de la recopilación de datos nos dimos cuenta que son muy pocas las investigaciones realizadas utilizando el teatro de títeres y mucha su influencia en la transmisión de conductas.

Por lo anterior es importante llevar a cabo estudios que nos proporcionen datos objetivos y relevantes de los posibles efectos e implicaciones que pueda tener el teatro de títeres sobre la conducta.

Este estudio podrá ser la base de investigaciones posteriores que confirmen o refuten los resultados obtenidos, ya que al conocer más a fondo el efecto del teatro guiñol podrá ser más útil su aplicación.

## CAPITULO VI



## OBJETIVO DE LA INVESTIGACION

El objetivo de la investigación fue observar el efecto de dos variables, teatro guiñol y condición de trabajo y su interacción sobre la conducta de transgresión de reglas.

## HIPOTESIS

### Factor A

H<sub>0</sub> El teatro guiñol no disminuye la conducta de transgresión.

H<sub>1</sub> El teatro guiñol disminuye la conducta de transgresión.

### Factor B

H<sub>0</sub> La variable condición de trabajo no afecta la conducta de transgresión.

H<sub>1</sub> La variable condición de trabajo afecta la conducta de transgresión.

### Factor AB

H<sub>0</sub> El teatro guiñol no disminuye la conducta de transgresión ni en condición individual ni grupal.

H<sub>1</sub> El teatro guiñol disminuye la conducta de transgresión, más cuando trabajan en grupo que cuando trabajan en forma individual.

## EXPERIMENTO

### SUJETOS

Los sujetos fueron seis niños cuya edad fluctuaba entre los seis y los 10 años; dos de ellos cursaban el primer año (S1 y S6), otros dos el segundo año (S2 y S4) y los dos restantes el cuarto años de primaria (S3 y S5). Estos niños pertenecían a un grupo de regularización escolar.

Tres de ellos asistían a una Institución pública (S1, S6 y S3), los otros tres niños asistían a una Institución educativa privada (S2, S4 y S5). Los seis sujetos eran de diferente nivel socioeconómico; el nivel socioeconómico se determinó únicamente con base en una observación anecdótica del tipo de vivienda y zona habitacional. Todos eran de sexo masculino y fueron referidos al centro de educación especial de la Universidad del Valle de México por problemas de conducta y de aprendizaje; dichos niños fueron elegidos de una muestra de lista de espera. Se aplicó a los 6 sujetos la prueba Wisc-RM, con el objeto de seleccionar a aquellos con un CI de 80 o mayor, dadas algunas de las condiciones del experimento.

### ESCENARIO Y MATERIALES.

La investigación se realizó en el Centro de Educación Especial de la Universidad del Valle de México, plantel Lomas Verdes.

Se trabajó en sesiones experimentales de grupo e individuales.

Sesiones experimentales en grupo. Estas se llevaron a cabo en una cámara de Gesell cuyas medidas son 6.40 x 6.40 x 2.78mts. Se accede a ella a través de un pasillo de intercomunicación que forma un circuito desde donde puede tenerse amplia visión al interior de la cámara. Esta se -

encuentra ubicada en un extremo del bloque de cámaras, por lo cual tres de sus cuatro paredes son parcialmente de vidrio. La puerta de acceso a la cámara es de 0.83 x 2.13 mts. y sobre esta pared existen tres vidrios de 1.17 x 1.22 mts. con un antepecho de 0.97 mts; tanto la pared del frente como la lateral izquierda tiene 5 vidrios de las mismas medidas. La pared lateral derecha cuenta con un pizarrón de 3.03 x 1.17 mts.; en las tres paredes de vidrio se ubica un interfón de .08x.30 mts.

#### MOBILIARIO.

Junto al pizarrón se encuentra un escritorio de 1.20 x .40 mts., en el perímetro del local se encuentran ubicadas 35 sillas en total de las cuales 15 son de .75 mts. de altura y de 20 de 57 mts. (ver dibujo 1 pag. 81 ).

**Sesiones experimentales individuales.** Se llevaron a cabo en una cámara de Gesell cuyas medidas son de 2.28 x 3.10 x 2.78 mts. de altura.

Se accede a ella por un pasillo desde el cual se tiene amplia visibilidad al interior. La puerta de acceso mide .83 x 2.13 mts. y el vidrio es de 1.17 x 1.22 mts. con un antepecho de .97 mts. El resto de las paredes son sin aberturas, pintadas de color blanco sobre una de ellas hay un interfón.

#### MOBILIARIO.

Una mesa de 1.20 x 0.40 mts.; en el perímetro del cubículo se encuentran 3 sillas de .75 mts. de altura (ver dibujo 2 pag. 82).

**Material.** Tanto para las sesiones de grupo como para las individuales se colocó dentro de la cámara el siguiente material:

2 colchones de hule espuma de 1 x 2 mts.

1 casita del árbol con cinco muñequitos.

1 carrito.

1 pelota de esponja.

2 muñecos de peluche.

2 muñecos de plástico.

6 dados de goma.

1 rompecabezas.

1 juego de memoria.

1 juego de escaleras y serpientes.

1 juego de oca.

barajas.

Todo este material se colocó en diferentes zonas de la cámara de Gesell.

Aproximadamente a un metro de distancia de la mesa se colocaron 36 dulces de diferentes tipos y marcas.

Se utilizó además una cinta en la cual se grabó un sonido de flauta con una duración de 5 segundos, éste se grabó cada 10 segundos. También se utilizaron lápices y hojas de registro.

Para la obra presentada se utilizó un teatro guiñol plegable de 3 caras con medidas de 1.50 x 1.02 mts. por cada cara; con un escenario de .70 x .42 mts. (ver dibujo 3 pag.83). Durante la obra se utilizaron 4 telones elaborados con una tela llamada pellote de .71 x .37 mts.; el primer telón fue totalmente blanco, el segundo escenificaba una cocina con una gran cantidad de dulces, el tercero representaba una fiesta (una sala con globos, serpentinas y confetis) y el último telón era de color rojo.

Se utilizaron nueve muñecos guiñoles de .21 mts. de largo, confecciona-

dos con tela y peluche, cada uno representaba un papel específico: 3 niños, una niña, un papá, una mamá, abuelita, monstruo y angelito.

#### CATEGORIA DE CONDUCTAS.

Se registró la conducta de transgresión con base en las siguientes categorías:

Código	Nombre	Definición
A	Ver	Se consideró cuando el Ss hacía contacto visual con los dulces sin que existiera con ellos ningún contacto físico, sin importar la duración de la conducta.
B	Tocar	Cuando el Ss tenía un contacto físico de la(s) mano(s) con los dulces sin importar la duración.
C	Tomar	Se consideró cuando el Ss guardaba los dulces en alguna prenda que llevará el niño, devolviéndolos en el intervalo en que se midió al Ss, dejándolos en el lugar de donde los tomó, retirando la mano de los dulces.

Código	Nombre	Definición
D	Llevar	Guardarse los dulces sin regresarlos al lugar en donde se encontraban. En el intervalo que se media al sujeto.

#### FORMA DE REGISTRO.

Se utilizó un registro de muestreo temporal por bloques - en donde se observaba si en el intervalo de 10 segundos ocurría alguna de las categorías antes mencionadas teniendo 5 segundos para anotarlo, que es el tiempo que duraba el silbido de la grabadora.

Cuando se registró a cada niño en la condición individual se anotaba una palomita (✓), cuando emitía cualquiera de las categorías definidas en la hoja de registro individual, la cual estaba dividida en columnas que indicaban las cuatro categorías, a su vez éstas divididas en hileras que indicaban los 30 intervalos que se utilizaron (ver anexo, pag. 84).

Para registrar la condición en grupo el registro consistió en poner el código correspondiente a cada categoría ( A, B, C ó D ), dependiendo de la conducta que presentará el niño; se asignó una columna de la hoja de registro para cada sujeto y en las hileras los 30 intervalos de tiempo que se midieron. El registro tuvo una duración de 30 minutos en el cual se registraron 30 intervalos de 10 segundos por cada niño (ver anexo, pag. 85).

#### CONFIABILIDAD.

La confiabilidad se obtuvo con dos observadores registrando simultáneamente, situados en los extremos opuestos de las cámaras; se obtuvo una confiabilidad promedio en la condición individual de 92.71% y en grupo 97.0%.

La fórmula con que se obtuvo la confiabilidad fué la siguiente:

$$\frac{\text{ACUERDOS}}{\text{ACUERDOS} + \text{DESACUERDOS}} \times 100 = \%$$

#### PROCEDIMIENTO.

El experimento comprendió cinco fases:

- 1) adaptación de los niños a la situación experimental sin dulces. Se trabajó 3 días a la semana (martes, jueves y viernes), con una duración de 60 minutos por sesión que se dividió en : a) individual y b) grupo.
  - a) Individual. Se expuso sucesivamente a cada uno de los niños al ambiente experimental solamente con juguetes durante cinco minutos a cada niño.
  - b) Grupo. Se trabajó con los 6 niños juntos en el ambiente experimental con juguetes durante 30 minutos, esto se llevó a cabo los mismos días e inmediatamente después de las sesiones individuales.
  
- 2) adaptación de los niños a la situación experimental con y sin dulces. Esta se llevó a cabo durante la semana posterior a la primera fase; se trabajó los mismos días y con la misma duración de las sesiones que en la fase anterior sin

embargo únicamente el martes y jueves se introdujeron los dulces y el viernes se trabajó en la situación experimental idéntica a la primera fase. Cada sesión se dividió en: a) individual y b) grupo.

a) Individual. Se expuso a cada uno de los niños al ambiente experimental con juguetes y con dulces, durante 5 minutos cada uno dándoles la siguiente instrucción "Ahorita te voy a llevar a un salón, en donde hay juguetes y también hay dulces, pero no quiero que tomes los dulces porque no son nuestros, nosotros tenemos que hacer otras cosas, ahorita venimos por tí".

b) Grupo. Se introdujo a los 6 niños juntos al ambiente experimental con juguetes y con dulces durante 30 minutos, esto se llevo a cabo inmediatamente después de las sesiones individuales dándoles la misma instrucción.

Las dos fases anteriores se hicieron con el objetivo de familiarizar a los niños a la situación experimental.

3) evaluación (pre-teatro). En esta fase se trabajó una sesión con los niños colocándolos en la situación experimental con dulces. Así mismo se realizó un registro de frecuencia de las categorías de conducta a estudiar para así evaluar a los niños antes del teatro, esto se realizó tanto en forma individual como en grupo y con las duraciones ya señaladas.

a) Individual. Se llevó uno por uno de los niños a la cámara de Gesell dándoles la misma instrucción que en la fase de adaptación con dulces, posteriormente se anotaron en la hoja de registro las categorías de conductas que se presentaron. Esto se llevó a cabo durante 5 minutos por cada niño lo que equivale a 30 intervalos de 10 segundos de observación y registro.

b) Grupo. Durante el trabajo en grupo se llevó a los 6 niños a la cámara de



Gesell grande, dándoles la misma instrucción y se registró la frecuencia de las conductas por niño en grupo durante 30 minutos. El procedimiento de registro se describe en la sección de forma de registro.

4) **exposición al teatro.** La cuarta fase fué la presentación de los 6 niños de una obra de teatro guiñol titulada "Un día de fiesta". La obra se llevó a cabo en la cámara grupal, ésta tuvo una duración de 15 minutos; el contenido tenía por objeto que los niños observaran las consecuencias que hay entre el controlar o no controlar sus actos, señalando alternativas de conductas. Terminada ésta se realizaron diferentes preguntas a cada niño con respecto a la obra, con el fin de corroborar la comprensión de ésta. Para conocer el contenido de la obra y las respuestas que dieron los niños a las preguntas ver anexo, pags. 86-89.

Como una dato extra originado por la presentación de la obra, el cual no se había previsto, hay que señalar que los niños pidieron que se volviera a repetir la obra. Esta se volvió a presentar pero con la modificación de que los niños pudieron elegir cuál de las dos opciones debería seguir el títere llamado Juanito. Esto se analizará en la discusión (ver anexo, pag. 90 y 91).

5) **post-teatro.** Esta se llevó a cabo el día siguiente de la exposición al teatro, en la cual se registró de nuevo la frecuencia de conductas transgresoras de la misma manera que en la evaluación, tanto en la condición grupal como en la individual.

## RESULTADOS

En la tabla 1 de la sección gráficas se muestran los datos obtenidos en el experimento, estos datos indican el total de conductas transgresoras en cada una de las cuatro condiciones estudiadas (individual antes del teatro, individual después del teatro, gpo. antes del teatro y gpo. después de teatro).

En la gráfica 1 aparecen las dos variables, A ( Teatro guiñol ) y B -- (Condición de trabajo). En la ordenada se representan el número de conductas transgresoras promedio, tanto en grupo como individual, cabe mencionar que se trabajaron juntas las cuatro categorías de transgresión, y en la abscisa las condiciones antes y después del teatro.

Se puede observar que la combinación después de teatro en condición grupal obtuvo una media de 6 transgresiones, mientras que en grupo antes de teatro obtuvo 19.33. Nótese una diferencia entre ambas condiciones de 13.33; en forma individual antes del teatro se registraron 12.33 transgresiones en promedio y después del teatro 10.33, existiendo una diferencia de 2 transgresiones entre ambas condiciones.

Nótese que el cruzamiento entre ambas líneas indica tendencias en la conducta que sugieren una interacción entre las condiciones estudiadas.

En la gráfica 2 se muestra al igual que en la anterior las dos variables independientes combinadas, los puntos gráfícosos representan la combinación de ambos factores. Nótese la distancia que hay entre antes y después de teatro en forma grupal y la que hay en condición individual (observe las fle ---

chas).

En la condición individual existe una diferencia menor que la que existe en la condición grupo; esto parece indicar que el teatro tiene más influencia en la condición grupal que la individual.

En la gráfica 3 se muestra la frecuencia promedio de conductas transgresoras antes de que se les presentara la obra y después de ésta, tanto en forma individual como en grupal; nótese que en grupo se presenta mayor número de conductas transgresoras, antes de la presentación de la obra ( $\bar{x} = 19.33$ ); por el contrario se puede observar que después del teatro las conductas transgresoras en grupo son las más bajas ( $\bar{x} = 6$ ).

En la gráfica 4a se encuentra graficada la frecuencia promedio de transgresiones en grupo antes del teatro  $\bar{x} = 19.33$  y después del teatro  $\bar{x} = 6$ , nótese un decremento de dicha conducta y en la gráfica 4b se presenta la frecuencia de transgresiones en forma individual antes del teatro  $\bar{x} = 12.33$  y después del teatro  $\bar{x} = 10.33$ . Nótese que la diferencia no es tan grande como en la gráfica anterior.

Al graficar los datos obtenidos de cada uno de los 6 sujetos se observó que en todos los niños trabajando en grupo después de teatro, disminuyó su conducta transgresora (ver grafica 5), cuando trabajaron en condición individual en 4 de los 6 niños se presentó un decremento de la conducta transgresora después del teatro y en los 2 restantes (S2 y S4) aumento ver gráfica 6; nótese que en la gráfica 5, ningún niño después del teatro aumentó sus transgresiones.

Antes de presentarles la obra de teatro 5 de los 6 niños transgredían la regla con menor frecuencia cuando trabajaron de manera individual, que -

cuando trabajaron en grupo, el niño restante (S5) transgredió con la misma frecuencia en las dos condiciones (ver gráfica 7); después del teatro 5 de los 6 niños disminuyeron la conducta transgresora más en grupo que individual y el niño restante la disminuyó más en el trabajo individual que en grupo (S1) ver gráfica 8.

Se estimó necesario utilizar una herramienta estadística para confirmar los datos que a simple vista se observaron.

Como se notó un efecto con la presencia de las variables y una interacción entre ambas se eligió un Análisis de varianza factorial ( $2 \times 2$ ) - tomando en cuenta que este diseño tiene ciertas limitaciones que posteriormente se discutirán.

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos en la prueba estadística utilizada; en los renglones se especifica el tratamiento de la variable independiente teatro (A), y el tratamiento de la otra variable independiente condición de trabajo (B), la interacción de ambas (A,B), el error que representan las variables extrañas y finalmente el total.

En las columnas se presentan los grados de libertad (gl), la suma de cuadrados (sc), la media de cuadrados (mc) y la razón Fisher (rf).

En la tabla 3 se representan las conclusiones a las que se llegaron: En el efecto A se observó que  $F_{gl} (1,20) 24.66 p < 0.05, 0.01$  por lo que se rechaza la hipótesis nula mostrando así que el teatro guiñol decrementó la conducta de transgresión. Por otra parte los resultados del factor B muestran que;  $F_{gl}(1,20) 0.74 p > 0.05, 0.01$  por tanto se acepta la hipótesis nula, es decir que parece ser que la variable "condición de trabajo" no tuvo efecto sobre la conducta transgresora de los niños.

En la interacción de las variables A y B se obtuvo que  $F_{gl} (1,20) 13.47$   
 $p < 0.05, 0.01$  por tanto la hipótesis nula se rechaza, la interacción de tea-  
tro guiñol y la condición de trabajo interactuaron en su efecto sobre la con-  
ducta transgresora.

## DISCUSION

Aún cuando los resultados que se obtuvieron en este estudio tienen una validez limitada tanto interna como externa, por razones que discutiremos - más adelante; podemos afirmar algunas cuestiones que consideramos relevantes.

En este trabajo se investigó la relación entre 2 variables (teatro guiñol y condición de trabajo), con dos niveles cada una (antes/después de teatro y trabajo en grupo e individual) en el autocontrol con niños de 6 a 10 años.

Los resultados encontrados parecen apoyar la interpretación de que el teatro guiñol es la variable más poderosa para aumentar el autocontrol tanto en sí mismo como en la interacción con la condición de trabajo y en particular con uno de sus valores; en grupo.

Después del teatro guiñol se encontró una disminución significativa de conductas transgresoras; no es sorprendente encontrar estos datos ya que - Bandura (1983) sostiene que gran parte de lo que el niño aprende es resultado de la imitación y observación de las conductas del modelo. Algunas investigaciones confirman que la presentación de modelos simbólicos (títeres) tienen efectos sobre la conducta del niño (Bandura, Ross y Ross 1961, 1963; Lomas, 1961; Citado en Newman y Newman, 1983).

La probabilidad de que ocurra una conducta imitativa depende entre otras cosas de las consecuencias negativas y los refuerzos positivos vicarios que - obtenga el modelo (Bandura, 1983); en la obra que se les presentó a los niños se mostraron las consecuencias que tuvo el títere al transgredir la conducta, proporcionándole además conductas alternativas, lo que pudo haber contribuido

al autocontrol de los niños, ya que además de la imitación de los modelos, - algunos autores han propuesto que los niños aprenden a controlar su propia conducta cuando ven las consecuencias de éstas y al observar alternativas de comportamiento (Miller, 1984).

En la variable condición de trabajo se encontró un efecto significativo principal en la disminución de las conductas transgresoras; esto puede atribuirse a que los niños de entre 6 y 10 años no han adquirido un desarrollo - moral independiente, es necesario que se les instruya en lo correcto e incorrecto de sus acciones, solo así van alcanzando eslabones más altos en el - desarrollo moral (Piaget, 1970; citado en Mussen, 1983).

En embargo sí se encontró un efecto de interacción en donde el trabajo en grupo después de teatro disminuyó la frecuencia de conductas transgresoras, esto pudo deberse a que es importante que se les recuerde que es lo que no deben hacer y las consecuencias que tiene - el hacerlo, por otra parte, teniendo un modelo a seguir, el grupo pudo haber inhibido la conducta transgresora ejerciendo una función controladora por la vigilancia de sus miembros (Latané, 1981; Raven y Rubin, 1981).

En el trabajo en grupo antes de teatro se transgredió más la regla que después del teatro, esto podría explicarse mediante la teoría de la desindividuación, la cual propone que la persona actúa con menos moralidad en grupo debido a condiciones tales como inmersión en el grupo o una responsabilidad difusa, perdiéndose por tanto el sentido de identidad (Raven y Rubin, 1981; Zimbardo 1969, citado en Bandura). Además de que la presentación al teatro - pudo haber contribuido a que el grupo se sintiera "descubierto" y por tanto cambiará su actitud (Miller, 1979).

En los resultados obtenidos se observó que dos de los seis sujetos, (S2 y S4) en la condición individual después del teatro aumentaron el número de conductas transgresoras; esto pudo haberse debido a las experiencias personales de cada uno, cabe mencionar que eran hermanos y los padres los tenían muy restringidos en el aspecto monetario, por lo que los niños carecían de dinero para comprar los dulces que desearan. Esto pudo haber ocasionado que fuera más gratificante para ellos la satisfacción a corto plazo que a largo plazo (al final en la sección de anexo se pueden observar las entrevistas realizadas a cada uno de los sujetos).

Sin embargo como mencionamos anteriormente el grupo pudo haber ejercido una función controladora, por lo que cuando estos niños estaban en la condición individual transgredían con más frecuencia la regla.

Después del teatro el S1 fue el único que disminuyó más su conducta transgresora en la condición individual que en grupo, probablemente esto se debió a que en él no hubiese una tendencia controladora tan fuerte por parte del grupo, ya que durante el registro de las conductas pudimos observar que este niño permanecía aislado del resto .

Otro punto que debemos mencionar fue el hecho de que los niños pidieran que se repitiera la obra y además eligieran el modelo negativo (monstruo) a seguir; esto puede explicarse en términos de la teoría psicoanalítica referente al juego, ya que considera al juego como un intento de dominar o recrear - experiencias que causan tensión; siendo esto un desahogo para las emociones. También los conductistas señalan que el niño en el juego puede violar normas o ajustarse a ellas sin recibir consecuencias reales y sin aprender a comportarse socialmente (Bijou, 1985).



Sería conveniente que se realizaran estudios con respecto a esto para de esta forma confirmar o refutar lo antes mencionado; ya que en esta investigación no se pretendió analizar el juego.

Como mencionamos en un principio este trabajo presenta algunas limitaciones que sería prudente tomar en cuenta para investigaciones futuras:

-Se utilizó a los mismos sujetos en cada condición; esto debido a nuestra muestra situación (nuestra población era muy pequeña) era muy difícil conseguir más sujetos; aunque una ventaja de lo anterior sería que todos los niños pasaron por las mismas condiciones, da más validez interna. Por el contrario la validez externa se ve limitada (generalización).

-Los sujetos no fueron escogidos aleatoriamente.

-No se profundizó en conocer si existieron fenómenos de gpo. que modificaran la conducta de los individuos como liderazgo, conformidad, etc.

-No se investigó si en realidad los juguetes eran atractivos para los niños o si se dió la habituación a ellos.

-El tamaño de las cámaras de Gesell en todas las sesiones individuales fue de diferente dimensión a las de grupo, lo cual pudo haber influido en los datos obtenidos.

-Se tomó como transgresión el ver los dulces; siendo que en la instrucción no se les mencionó que no los podían ver. Esto se debió a una falla en la especificación de las instrucciones.

-No se midió la generalización de la conducta, ya que después de un tiempo pudo haber desaparecido el efecto del teatro.

A pesar de estas limitaciones pensamos que los resultados obtenidos en esta investigación tienen implicaciones en el área educativa y social, ya que

tomando en cuenta los resultados puede pensarse en el teatro guiñol como una herramienta para la educación; como menciona Angélica Beloff mediante el teatro guiñol se pueden transmitir a los niños cualquier concepto o acontecimiento. El teatro guiñol es una síntesis de lo que se quiere representar desde actividades de la vida cotidiana hasta conceptos científicos (Calzada, 1987).

El teatro posee funciones educativas sin perder su carácter recreativo y se puede lograr un aprendizaje más activo (Mendoza, 1953; Beloff, 1945; - Bagalio, 1959; Bernardo, 1966; Jeugeryvoluzan, 1979 y Basurto, 1980; citado en Sanchez, 1983).

Sería conveniente darle mayor importancia a la utilización del títere tanto para establecer comportamientos prosociales como en campañas educativas en donde se pueda transmitir a la sociedad cualquier tipo de información desde alfabetización hasta temas de educación sexual.

También podría emplearse el teatro guiñol en campañas de prevención epidemiológica para transmitir a la comunidad de forma sencilla y dinámica las medidas pertinentes para conservar la salud.

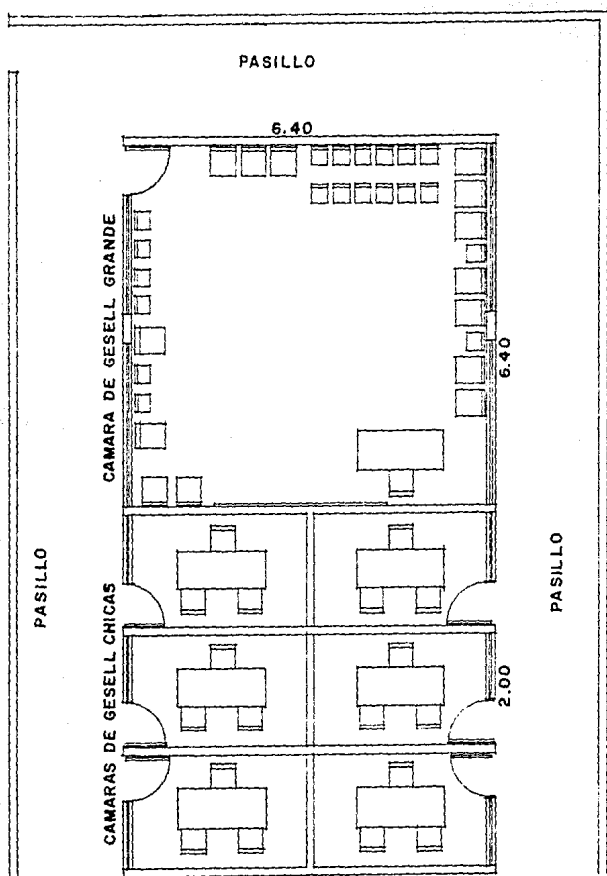
**A N E X O .**

# DIBUJO 1

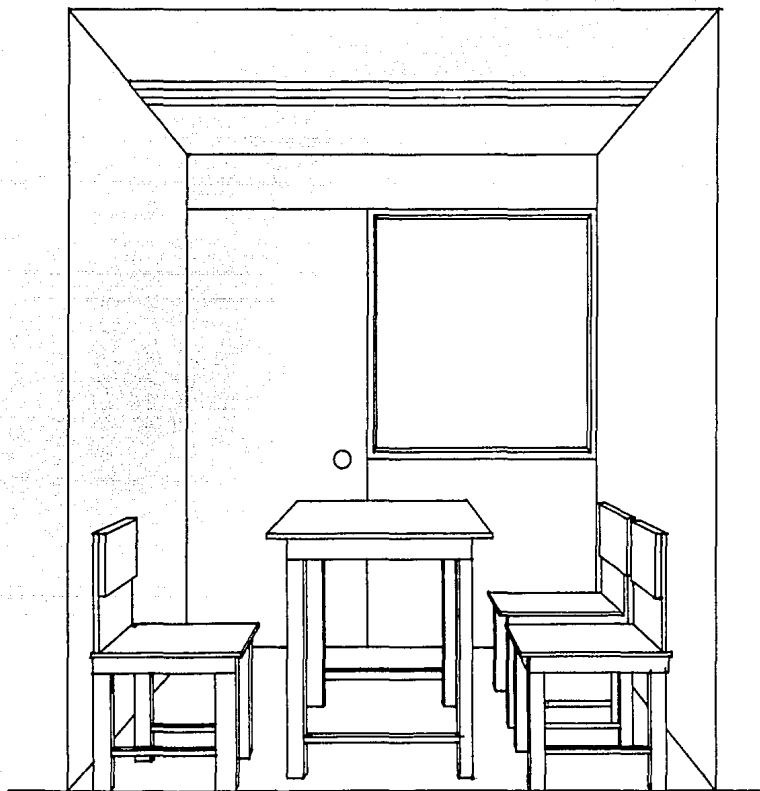
LUGAR DONDE SE LLEVARON A CABO LAS

SESIONES EXPERIMENTALES EN GRUPO.

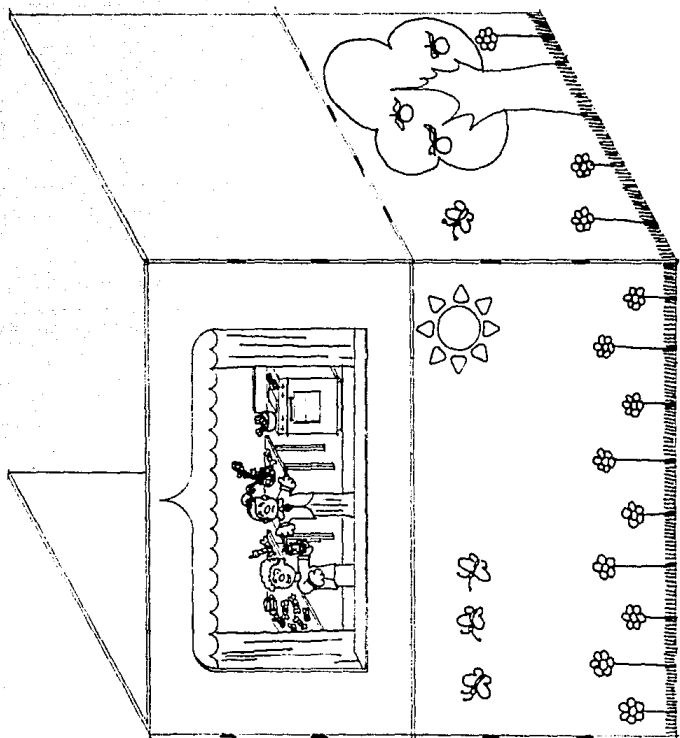
CAMARA DE GESELL GRANDE.



LUGAR DONDE SE LLEVARON A CABO LAS  
SESIONES EXPERIMENTALES INDIVIDUALES.  
CAMARA DE GESELL CHICA.



TEATRO GUIÑOL



REGISTRO DE FRECUENCIA  
MUESTREO TEMPORAL INDIVIDUAL

S2 - ISRAEL

Los intervalos seran de 10"

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

# REGISTRO DE FRECUENCIAS MUESTREO TEMPORAL POR GRUPOS

VER — A  
 TOCAR — B  
 TOMAR — C  
 LLEVAR — D

Los intervalos serán de 10"

INTERVALO	S1 MARTIN	S2 ISRAEL	S3 CESAR	S4 XICO	S5 PABLO	S6 SIMON
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						



## "UN DIA DE FIESTA"

**Narrador.** Les voy a contar la historia de un niño llamado Juanito, un día iba a haber una fiesta en su casa y sucedió lo siguiente:

(escena en la cocina)

**Mamá.** ¡Estoy muy cansada! Me he pasado toda la mañana cocinando estos bocadillos, pastelitos y dulces para la fiesta de Juanito.

**Abuelita.** Yo también estoy muy cansada, hijita, espero que alcancen todo esto que hemos preparado por que van a venir muchos niños.

**Mamá.** Son justamente uno para cada niño.

**Papá** Esposa, vamos a comprar los globos, gorritos y serpentinas para adornar la casa.

( salen papá y mamá de escena)

**Abuelita.** Ya me voy a descansar; en lo que llegan los invitados.

(va saliendo de la cocina y entra Juanito)

**Juanito** ¡Hay que rico se ve todo! ¿Para quién es?, irá a ser para mí, me voy a comer todo.

**Abuelita.** Espera Juanito no te los comas, luego podrás comerlos, pero ahorita no los toques. Me voy a descansar y recuerda no los toques.

(sale la abuelita de la cocina)

**Juanito.** (se queda sentado y entra el monstruo y el angelito a escena)

**Monstruo.** Juanito todo se ve riquísimo comete uno al cabo no se dará cuenta nadie. Dices que vinieron unos niños y no supiste quién se los comió.

**Angelito.** No le hagas caso Juanito, recuerda lo que te dijo tú abuelita.

**Monstruo.** No le hagas caso a éste; seguramnete no te van a dar nada de estos dulces, van a ser para algunos invitados de tus papás y

a tí no te darán nada

**Angelito.** No, no le hagas caso a él, hazme caso a mí. Ahorita puedes irte a jugar.

**Juanito.** Haberdejenme pensar a quién le hago caso. Si le hago caso al Mounstro...  
Me comeré todos los dulces y no dejaré nada.....mamm.....me dolera -  
el estómago y no podré salir a jugar.

(entran la mamá y la abuelita, en la imaginación de Juanito)

**Mamá.** ¡Que paso hijo!

**Abuelita.** Se acabo todo lo que preparamos

**Mama.** Vete a tú cuarto y no salgas.Estas castigado por haberte comido todo.  
(se va Juanito llorando)

**Juanito.** Perdóname mamá no lo vuelvo a hacer.....buu, buu,buu..  
(salen la mamá y la abuelita de escena)

**Juanito.** Y si le hago caso al angelito, no comere nada y me esperaré hasta que  
pueda hacerlo y.....

**Mamá** Juanito te has portado bien no te has comido ni un dulce; de premio  
puedes elegir los que más te gusten.  
(niño comiendo y la mamá acariciandolo, sale la mamá, entra el Angelito  
y el mounstro a escena)

**Mounstro** ¿Qué pensaste? a quien le vas a ser caso Juanito.  
**y angelito**

**Juanito.** Claro que al angelito, tú mounstro nada más me das malos consejos,  
vete de aquí.  
(salen de la escena el niño y el angelito abrazados)  
(se cambia el telón)

-la mamá en la sala con los niños invitados a la fiesta.

**Mamá.** Silencio no hagan ruido, ya mero Juanito bajará de su cuarto, a las  
tres gritamos "sorpresa" una, dos y tres ¡SORPRESA!

**Juanito** ¿Qué pasa, quién grito?

Mamá y niños ¡Feliz cumpleaños!

Juanito. ¡Oh, una fiesta sorpresa para mí, con lo que me gustan las fiestas sorpresas y es para mí. ¡Muchas gracias a todos, estoy muy contento! Todo lo que había en la cocina era para mi fiesta, gracias Mami. (se dan abrazos, se cambia el escenario)

Narrador. Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado. Todos hemos aprendido algo nuevo con Juanito. Las cosas salen mejor cuando obedecemos que cuando desobedecemos.

¡Imagínense que hubiera pasado con su fiesta sorpresa si se hubiera comido todo!

Nos vemos hasta la próxima, ojala se hayan divertido.

#### PREGUNTAS Y RESPUESTAS

(C)

1.- ¿Que crees que hubiera pasado si se hubiera comido todo Juanito?

Israel. Le dolería la panza y lo regañaban

¿Y con su fiesta que le hubiera pasado? No iba a tener nada.

2.- Tú a quien le hubieras hecho caso Xicotencatl.

Al angelito ¿Y porqué? Si le hubiera hecho caso al monstruo no le hubieran hecho fiesta y como le hizo caso al angelito si tuvo fiesta.

3.- ¿Que aprendiste de esta obra?

Cesar. Que no debo de comer los dulces y hacerle caso al monstruo. ¿Y tú a quién le vas a ser caso? A mi mamá, a mi papá y a mi abuelita.

4.- ¿Tú que hubieras sentido si fueras la mamá y hubieras organizado la fiesta y se hubiera comido todo Juanito? Simón. Me hubiera enojado.

5.- ¿Tú que le hubieras hecho a Juanito si fueras la mamá y se hubiera comido los dulces? Pablo. Lo hubiera castigado y no le haría la fiesta.

6.- ¿Si te hubieran invitado a la fiesta de Juanito y no hubiera habido nada que pensarías?

Martin. Estaría chillando, estaría triste.

2a. Obra.Improvisada

Todo el diálogo fue el mismo hasta el momento en que Juanito tenía -  
que elegir a quién hacerle caso.

En un principio le decían a Juanito que no le hiciera caso al monstruo  
cuando salió el angelito todos los niños gritaban hazle caso al angelito  
y pégale al monstruo.

Juanito. Haber ayudenme a pensar a quién le hago caso.

Xico(S4). Al monstruo

Los demás. Al angelito

Juanito. ¿A quien?

Todos. Al monstruo.

Juanito. ¿Me como los dulces?

Todos. Sí.

Juanito. ¡ me voy a comer todos los dulces!

Abuelita. No hagas eso Juanito.

Juanito. Ya me los comí todos.

Abuelita. Vete a tu cuarto y no vas a salir a jugar.

(se va Juanito llorando y llega la mamá)

Mamá. ¿Que pasó con todos los dulces?

¿Quién se comió todo?

Abuelita. Fué Juanito. Ahora no va a tener fiesta.

Mamá. Qué voy a hacer con los amiguitos de Juanito cuando vengan a la fiesta.

Abuelita. Yo creo que la vamos a suspender.

Mamá. Vamos a esperar a los amiguitos, y los invitamos a comer a un  
restaurante.

(Pasa el tiempo)

Amigos. Ya venimos a la fiesta de Juanito

**Mamá.** ¡Oh, estoy muy apenadas con ustedes y muy enojada con Juanito!

Juan está castigado se portó mal, pues se comió todos los dulces de la fiesta y ya no va a haber fiesta sorpresa.

**Amigos.** ¡Como de que no va a haber fiesta, venimos desde muy lejos!

**Mamá.** Vamos a hacer una cosa a todos ustedes los voy a invitar a un restaurante en donde pueden pedir lo que quieran; helados, pasteles...

**amigos.** e,e,e,e... y Juanito

**Juanito.** Sí, yo también voy; hoy es mi cumpleaños.

**Mamá.** Sí Juanito hoy es tú cumpleaños y te teníamos preparada una fiesta sorpresa, pero te comiste todo. Así es que estás castigado y no irás con nosotros.

( Juanito se pone a llorar. )

\* Todos los niños que están viendo la obra gritan "Nosotros tuvimos la culpa, dijimos sí, sí al monstruo.

**Juanito.** Yo me quede encerrado mientras todos se están divirtiendo, no le hubiera hecho caso al monstruo.

**Narrador.** Y colorín, colorado este cuento se ha acabado. Esto fue lo que le paso a Juanito por haberle hecho caso al monstruo.

¡Hasta luego!

**Cesar(S3).** Yo le dije que no se comiera los dulces.

**Los demás.** Xico tuvo la culpa(señalandolo) .

FECHA 13 de marzo 88C.I. 89 subnormal

## 1.- DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre Martín José Luis Rodríguez Hernández  
Fecha de nacimiento 10. de Diciembre 80  
Edad 7 años Sexo M  
Domicilio Av. Tullerías 100 Telefono --  
Persona que proporciona la información Madre

## 2.HISTORIA ACADEMICA DEL NIÑO:

Grado que cursa 1er.año Grados repetidos lo.  
Número de veces 1 Tipo de escuela oficial

3.MOTIVO DE CONSULTA "Dice la maestra que no quiere aprender nada, todo el tiempo esta jugando"

Desde cuando se inició Desde que entro a la escuela  
Cómo se manifestó Reprobó año   
Curso del problema No quiere hacer tareas, se la pasa jugando.

Clase de problema que presenta el niño, describiendo - brevemente lo que hace, dice, o no hace con la frecuencia esperada.

Hiperactividad Sí, siempre quiere estar jugando, pero cuando se le pide que haga algo, sí lo hace.

Impulsividad si, cuando se enoja avienta todo.

Berrinches A veces, cuando no se le quiere dar algo.

Negativismo A veces, no quiere recoger los juguetes que tira.

Agresión física No, solo cuando esta muy enojado

Agresión verbal No

Destructividad No

Autoestimulación No

Otros --

#### Cerencias Conductuales

Orden Cuando quiere, pero casi siempre tiene desorden en sus cosas de la escuela.

Sueño Si, duerme bien, nunca se despierta de noche

Estudio No, va muy mal en la escuela, "no quiere aprender".

Alimentación Si, come muy bien

Aseo Si, siempre se esta peinando y arreglando.

Cooperación De que quiere ayuda en la casa.

otros -----

#### 4. Datos Familiares

Nombre de la madre Valentina Hernandez Rosas

Edad 32 años Ocupación Hogar

Nombre del padre Seferino Rodriguez Rosas

Edad 33 años Ocupación Obrero

Numero de hermanos 2 Lugar 2o.

Existe otra persona dentro de hogar con el mismo

problema Si Parentesco Hermana, reprobó

2 veces segundo año.



A que atribuye Ud. los problemas que presenta su hijo

Por que no es de 9 meses, es de 7 meses estaba muy inmaduro.

5. Antecedentes de desarrollo:

a) Condiciones prenatales

#de embarazos de la madre 7 #de abortos 4

Edad de la madre en el parto 25 #de embarazo 60.

Fué planeado el embarazo Si

Estado físico de la madre durante el embarazo Bueno,

aunque reporta que era muy difícil que se le logaran los niños.

Estado emocional Triste por los anteriores que se le habían muerto

Reacciones de los padres ante el embarazo Desfavorable, el esposo se enojaba.

b) Condiciones perinatales

Tipo de atención atención hospitalaria

Hubo alguna complicación durante el parto Si

Cuál El parto se adelanto y le hicieron cesárea

Duración del embarazo 7 meses

Peso del producto 1.600 Talla No recuerda

c) Condiciones posnatales

A que edad:

Sostuvo la cabeza 4 meses Se sentó 1 año

Gateó 1 año 1 mes Se paró 1 año

Camino 1 año 6 mese Dijo claramente sus primeras palabras 4 años

6. Estado físico del niño

Enfermedades que ha padecido durante la infancia

TIPO	COMPLICACIONES
<u>Enfermedades propias de la infancia.</u>	<u>Ninguna</u>

¿Ha presentado convulsiones? si Frecuencia cuando no se le da lo que quiere

¿Ha padecido alguna enfermedad crónica? No cuál

¿Ha sufrido algún golpe? Si Dónde En la cabeza

¿Presenta algún problema de los oídos? Si, se le reventó el tímpano.

¿Presenta algún problema en los ojos? No

¿Tiene algún defecto físico? No

7. Exploración de refuerzos y ajuste social.

¿Cuales son las cosas que le gustan al niño? (actividades, objetos, materiales, privilegios, atenciones) Pelota, canicas, le gusta dibujar, le gusta que lo mimen.

Mencione las actividades que realiza el niño durante un día normal Se levanta, hace la tarea, juega, se lava, se va a la escuela, llega, ve televisión y se duerme.

¿Como le gusta jugar solo o acompañado? Generalmente sólo

¿A que le gusta jugar generalmente? a las canicas, pelota

Obedece cuando se le pide algo A veces

Frecuentemente se pelea con sus amigos, como y porque No

Le gusta ver televisión si Que caricaturas le

gustan El chavo del 8 Dura mucho tiempo viendola Si

FECHA 15 de marzo 88C.I. 99 NORMAL

## 1.- DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre Israel Zepeda OsnayaFecha de nacimiento 12 de nov. 79Edad 8 años Sexo MDomicilio Fray Juan Pérez No.88 Telefono 5 76 13 72Persona que proporciona la información Madre

## 2.HISTORIA ACADEMICA DEL NIÑO:

Grado que cursa 2o.año Grados repetidos NingunoNúmero de veces -- Tipo de escuela Particular

3.MOTIVO DE CONSULTA " No pone atención en clase, esta aprendiendo algo y lo olvida, es distraído, trata de llamar la atención, pegándole a sus hermanos."

Desde cuando se inició Desde los 3 años.Cómo se manifestó No se quedaba un momento quieto y les pegaba a sus hermanos.Curso del problema Se ha ido agravando el problema.

Clase de problema que presenta el niño, describiendo - brevemente lo que hace, dice, o no hace con la frecuencia esperada.

Hiperactividad SÍ, no se esta un momento quieto.

Impulsividad Sí, nunca piensa lo que va a hacer.

Berrinches No

Negativismo A veces, generalmente acepta lo que se le dice.

Agresión física Sí pelea mucho en la escuela

Agresión verbal Sí, cuando esta enojado dice groserías.

Destructividad Sí, las cosas que se le compran casi no le duran.

Autoestimulación No

Otros ----

#### Cerencias Conductuales

Orden Trata de ser ordenado.

Sueño Sí, duerme bien

Estudio No, va mal en la escuela, de que quiere hace las cosas bien.

Alimentación Sí, come muy bien.

Aseo Sí, trata de estar limpio.

Cooperación Sí, desde muy chiquito ha sido muy independiente y le ha ayudado a la mamá ha hacer labores domésticas.

Otros -----

#### 4. Datos Familiares

Nombre de la madre Graciela Osnaya De Zepeda

Edad 32 años Ocupación Ayuda al esposo en el comercio

Nombre del padre Xicotencatl Zepeda Rodriguez

Edad 37 años Ocupación Comerciante

Numero de hermanos 2 Lugar 2o.

Existe otra persona dentro de hogar con el mismo problema Sí Parentesco Sus hermanos

A que atribuye Ud. los problemas que presenta su hijo

No lo se.

5. Antecedentes de desarrollo:

a) Condiciones prenatales

#de embarazos de la madre 3 #de abortos 0

Edad de la madre en el parto 25 años #de embarazo 2o.

Fue planeado el embarazo Si

Estado físico de la madre durante el embarazo Bueno

Estado emocional Bueno, aveces se enojaba mucho.

Reacciones de los padres ante el embarazo De gusto.

b) Condiciones perinatales

Tipo de atención Hospitalaria

Hubo alguna complicación durante el parto No

Cual ---

Duración del embarazo 9 meses

Peso del producto No recuerda Talla No recuerda

c) Condiciones posnatales

A que edad:

Sostuvo la cabeza no recuer. Se sentó a los 8 meses

Gateó No gateó Se paró a los 9 meses

Camino laño Dijo claramente sus primeras palabras muy rápido, no recuerda exactamente.

6. Estado físico del niño

Enfermedades que ha padecido durante la infancia

TIPO	COMPLICACIONES
<u>Propias de la infancia</u>	<u>Ninguna</u>

¿Ha presentado convulsiones? No Frecuencia ---

¿Ha padecido alguna enfermedad crónica? No cual ---

¿Ha sufrido algún golpe? sí Dónde en todas partes

¿Presenta algún problema de los oídos? No

¿Presenta algún problema en los ojos? No

¿Tiene algún defecto físico? No

7. Exploración de refuerzos y ajuste social.

¿Cuales son las cosas que le gustan al niño? (actividades, objetos, materiales, privilegios, atenciones) Jugar pelota, peleas, hechar volados, le gusta que le den regalos y dulces.

Mencione las actividades que realiza el niño durante un día normal Desayuna, va a la escuela, regresa, come, ve la televisión, juega, hace la tarea y va a dormir.

¿Como le gusta jugar solo o acompañado? Acompañado.

¿A que le gusta jugar generalmente? A peleas y a la pelota

Obedece cuando se le pide algo Casi nunca.

Frecuentemente se pelea con sus amigos, como y porque

Sí, es muy manipulador.

Le gusta ver televisión A veces Que caricaturas le gustan el chavo del 8 Dura mucho tiempo viendola cuando mucho una hora.

FECHA 15 de marzo 88.C.I. 125 SUPERIOR

## 1.- DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre César Valdez Bautista.Fecha de nacimiento 24 de febrero 79Edad 9 años Sexo MDomicilio Fresnos #27 Telefono ---Persona que proporciona la información Madre

## 2.HISTORIA ACADÉMICA DEL NIÑO:

Grado que cursa 4o. Grados repetidos NingunoNúmero de veces 0 Tipo de escuela Oficial3.MOTIVO DE CONSULTA "Es muy distraído y se ausenta en las clases, no trabaja, no aprende, no quiere cooperar".Desde cuando se inició Desde pequeño, es diferente a otros niños.Cómo se manifestó La maestra se lo dijo a la madreCurso del problema siempre ha sido igual desde que entro a la escuela

Clase de problema que presenta el niño, describiendo - brevemente lo que hace, dice, o no hace con la frecuencia esperada.

Hiperactividad No

Impulsividad si, cuando esta enojado, pega o se da de topes  
Berrinches No  
Negativismo Bastante, no lo puedes sacar de una idea, se aferra a lo que dice  
Agresión física No, pero trata de desquitarse rompiendo cosas.  
Agresión verbal No  
Destructividad Si, "no hay juguete sano."  
Autoestimulación Si, siempre esta moviendo el pie o la mano.  
Otros ---  
Cerecias Conductuales  
Orden Si, trata de tener sus cosas personales en orden  
Sueño Si, duerme muy bien.  
Estudio Si, capta rápido las cosas.  
Alimentación Si, come muy bien.  
Aseo Si, es presumido no sale si su pantalón esta roto.  
Cooperación Poco  
Otros ---

#### 4. Datos Familiares

Nombre de la madre Francisca Bautista Rizo.  
Edad 33 años Ocupación Empleada (limpieza)  
Nombre del padre Eduardo Valdez Bautista  
Edad 52 años Ocupación Obrero  
Numero de hermanos 2 Lugar lo.  
Existe otra persona dentro de hogar con el mismo problema No Parentesco ---



A que atribuye Ud. los problemas que presenta su hijo

Tal vez a que la Madre le obliga a hacer las cosas y ver las responsabilidades.

5. Antecedentes de desarrollo:

a) Condiciones prenatales

#de embarazos de la madre 3 #de abortos ---

Edad de la madre en el parto 23 años #de embarazo 10.

Fuó planeado el embarazo No, porque habían problemas

Estado físico de la madre durante el embarazo Normal

hubo, algunas caídas, pero no con consecuencias

Estado emocional Muy sensible y chillona.

Reacciones de los padres ante el embarazo madre incomoda y confusa, padre normal y con gusto.

b) Condiciones perinatales

Tipo de atención Hospitalaria

Hubo alguna complicación durante el parto No

Cual ---

Duración del embarazo 9 meses

Peso del producto 2,500 Talla 49cm.

c) Condiciones posnatales

A que edad:

Sostuvo la cabeza 3 meses Se sentó 5 o 6 meses

Gateó --- Se paró 8 meses

Caminó 9 meses Dijo claramente sus primeras pa-

labras al año

## 6. Estado físico del niño

Enfermedades que ha padecido durante la infancia

TIPO

COMPLICACIONES

Anginas Ninguna

Propias de la infancia " "

¿Ha presentado convulsiones? Si Frecuencia una vez

¿Ha padecido alguna enfermedad crónica? NO cual \_\_\_\_\_

¿Ha sufrido algún golpe? Si Dónde En la cara.

¿Presenta algún problema de los oídos? No

¿Presenta algún problema en los ojos? Si, necesita anteojos

¿Tiene algún defecto físico? Si, de la caída que tuvo, le

quedo la nariz marcada.

## 7. Exploración de refuerzos y ajuste social.

¿Cuales son las cosas que le gustan al niño? (actividades, objetos, materiales, privilegios, atenciones) Juguetes de novedad que hagan algo, Karate.

Mencione las actividades que realiza el niño durante un día normal arreglarse, escuela, toma el camión sólo, va a la casa de la abuela, come, va al karate y se duerme.

¿Como le gusta jugar solo o acompañado? sólo, acompañado  
se pelea.

¿A que le gusta jugar generalmente? a los carros, armar cosas, luchas.

Obedece cuando se le pide algo si

Frecuentemente se pelea con sus amigos, como y porque muy frecuente, por cualquier cosa, se pelea a golpes.

Le gusta ver televisión si Que caricaturas le gustan novelas Dura mucho tiempo viendola si  
como una hora.

FECHA 15 de marzo 88.C.I. 91 NORMAL

## 1.- DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre Vicorancatl Zepeda OsnayaFecha de nacimiento 30 de octubre 78Edad 9 años Sexo MasculinoDomicilio Echegaray Telefono 5 76 13 72Persona que proporciona la información Madre

## 2.HISTORIA ACADEMICA DEL NIÑO:

Grado que cursa 2o Grados repetidos 1oNúmero de veces 2 Tipo de escuela Particular3.MOTIVO DE CONSULTA "El niño necesita refuerzo del lenguaje y escritura"Desde cuando se inicio desde que empezó a asistir a la escuela.Cómo se manifestó a partir de que se notó una pierna más delgada

se le empezaron a practicar más estudios

Curso del problema Ha ido mejorando con fisioterapia.medicamento.Clase de problema que presenta el niño, describiendo -  
brevemente lo que hace, dice, o no hace con la frecuencia esperada.Hiperactividad si. No se mantiene quieto en ningún lugar  
baila, corre, brinca.

Impulsividad Si, cuando lo agreden, dice groserias.  
Berrinches Si, diciendo me voy a tirar si no me cumplen esto.  
Negativismo A veces, depende de su edo. de animo. No quiere hacer tarea.  
Agresión física Si, cuando lo agreden, pega, da patadas.  
Agresión verbal Si, dice algunas groserias.  
Destructividad No  
Autoestimulación Si, aveces se mese como reloj.  
Otros ---  
Cerencias Conductuales  
Orden NO, es desordenado, tira la mochila, los cuadernos.  
Sueño No, despierta aveces por dolores  
Estudio A veces, en ocasiones si quiere estudiar.  
Alimentación Si, come demasiado y rápido, se atraganta.  
Aseo Si, anda limpio y bañado.  
Cooperación Si cuando está de buenas, me ayuda hacer algunas cosas.  
Otros -----

#### 4. Datos Familiares

Nombre de la madre Graciela osnaya de Zepeda  
Edad 32 años Ocupación Ayuda al esposo en el comercio.  
Nombre del padre Xicotencatl Zepeda Rodríguez.  
Edad 37 años Ocupación Comerciante.  
Numero de hermanos 2 Lugar lo.  
Existe otra persona dentro de hogar con el mismo  
problema SI Parentesco Primo hermano

A que atribuye Ud. los problemas que presenta su hijo  
A que ve que así le prestamos más atención.

5. Antecedentes de desarrollo:

a) Condiciones prenatales

#de embarazos de la madre 3 #de abortos 0

Edad de la madre en el parto 23 años de embarazo 1

Fue planeado el embarazo Si, lo buscaban.

Estado físico de la madre durante el embarazo \_\_\_\_\_

Bueno, no se enfermó en ningún momento.

Estado emocional agradable, contenta.

Reacciones de los padres ante el embarazo De júbilo,  
muy contentos.

b) Condiciones perinatales

Tipo de atención Hospitalaria

Hubo alguna complicación durante el parto No

Cual Ninguna

Duración del embarazo 9 meses

Peso del producto 3 275gr. Talla 51cm.

c) Condiciones posnatales

A que edad:

Sostuvo la cabeza 4 meses Se sentó -

Gateó no gateó Se paró 7 u 8 meses

Camino 1 año 2 meses Dijo claramente sus primeras pa-

labras 8 meses

6. Estado físico del niño

Enfermedades que ha padecido durante la infancia

TIPO	COMPLICACIONES
Gripas continuas	---
Enfermedades propias de la infancia	---
Infección en los oídos	Sordera "con recuperación actualmente"
¿Ha presentado convulsiones? <u>No</u>	Frecuencia <u>--</u>
¿Ha padecido alguna enfermedad crónica? <u>No</u>	cual <u>--</u>
¿Ha sufrido algún golpe? <u>si</u>	Dónde <u>En la frente, cuando tenía 7 u 8 meses</u>
¿Presenta algún problema de los oídos? <u>No</u>	
¿Presenta algún problema en los ojos? <u>No</u>	
¿Tiene algún defecto físico? <u>si, mano y pierna izq, más delgada</u>	

7. Exploración de refuerzos y ajuste social.

¿Cuales son las cosas que le gustan al niño? (actividades, objetos, materiales, privilegios, atenciones) Paintar, jugar con carritos, comer dulces, actividades manuales.

Mencione las actividades que realiza el niño durante un día normal va a la escuela, regresa, come, ve televisión, dibuja, juega con sus carritos y se va a dormir.

¿Como le gusta jugar solo o acompañado? Solo o con bebés

¿A que le gusta jugar generalmente? A los carritos

Obedece cuando se le pide algo dependiendo de lo que este haciendo cuando esta jugando, no obedece.

Frecuentemente se pelea con sus amigos, como y porque

No se pelea con los amigos

Le gusta ver televisión si que caricaturas le

gustan Candy Dura mucho tiempo viendola si, todo el día.

FECHA 15 de marzo 88C.I. 100 NORMAL

## 1.- DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre Pablo Cesar Osuna EscobedoFecha de nacimiento 21 de noviembre 77Edad 10 años Sexo MDomicilio cruz del Tejote #25 Telefono 3-93-37-45Persona que proporciona la información Padre

## 2.HISTORIA ACADEMICA DEL NIÑO:

Grado que cursa 4o. año Grados repetidos NingunoNúmero de veces 0 Tipo de escuela Particular

3.MOTIVO DE CONSULTA "Capacitación para aprender a estudiar, ingles, es incosntrante, es descuidado v muy inquieto".

Desde cuando se inició Cuando empezó la primariaCómo se manifestó Sacando bajas calificacionesCurso del problema Ha tenido sus altas v sus bajas

Clase de problema que presenta el niño, describiendo brevemente lo que hace, dice, o no hace con la frecuencia esperada.

Hiperactividad Si, es muy inquieto v juguetón

Impulsividad Si, les avienta las cosas

Serrínches No

Negativismo No

Agresión física Si, con el hermano menor sobretodo.

Agresión verbal No

Destrucción No

Autoestimulación No

Otros ---

#### Cerencias Conductuales

Orden Si, cuida sus cosas y las tiene ordenadas.

Sueño A veces no puede dormir, tiene pesadillas.

Estudio No, es lo que actualmente les preocupa.

Alimentación Ultimamente no ha comido bien.

Aseo Si.

Cooperación Si, le ayuda a la madre a recoger la mesa, etc.

Otros ---

#### 4. Datos Familiares

Nombre de la madre Martha Isabel Escobedo González

Edad 30 años Ocupación Hogar

Nombre del padre Carlos Osuna M.

Edad 42 años Ocupación Contador

Numero de hermanos 2 Lugar 2o.

Existe otra persona dentro de hogar con el mismo

problema No Parentesco ---



A que atribuye íd. los problemas que presenta su hijo

A que han sido aveces muy consecuentes con él.

5. Antecedentes de desarrollo:

a) Condiciones prenatales

#de embarazos de la madre 3 #de abortos 0

Edad de la madre en el parto 20 años #de embarazo 2o.

Fué planeado el embarazo Si

Estado físico de la madre durante el embarazo Bueno

(ausencia del padre durante el embarazo)

Estado emocional Satisfactorio

Reacciones de los padres ante el embarazo Positiva

b) Condiciones perinatales

Tipo de atención Hospitalaria

Hubo alguna complicación durante el parto No

Cual ---

Duración del embarazo 9 meses

Peso del producto 3.000 kg Talla 51 cm.

c) Condiciones posnatales

A que edad:

Sostuvo la cabeza 3 meses Se sentó no recuerda

Gateó --- Se paró no recuerda

Caminó 1 año Dijo claramente sus primeras pa-

labras 1.6 meses

6. Estado físico del niño

Enfermedades que ha padecido durante la infancia

TIPO COMPLICACIONES

Propias de la infancia Ninguna

---

¿Ha presentado convulsiones? No Frecuencia           

¿Ha padecido alguna enfermedad crónica? No cual           

¿Ha sufrido algún golpe? Si Dónde en los testículos

¿Presenta algún problema de los oídos? NO

¿Presenta algún problema en los ojos? No

¿Tiene algún defecto físico? No

7. Exploración de refuerzos y ajuste social.

¿Cuales son las cosas que le gustan al niño? (actividades, objetos, materiales, privilegios, atenciones) deportes (fut-bol)

los muñecos, que le den besos, que lo lleven a los helados.

Mencione las actividades que realiza el niño durante un

día normal Se levanta, desayuna, escuela, regresa, come,

hacer la tarea (aveces), ver televisión y dormirse.

¿Como le gusta jugar solo o acompañado? acompañado

¿A que le gusta jugar generalmente? fut-bol

Obedece cuando se le pide algo Aveces

Frecuentemente se pelea con sus amigos, como y porque

Si, "por cosas de niños."

Le gusta ver televisión si Que caricaturas le

gustan Todas Dura mucho tiempo viendola si  
máximo 2 horas

FECHA 15 de marzo 88C.I. 105 NORMAL

## 1.- DATOS DE IDENTIFICACION:

Nombre Simón Felipe Madero Villaseñor  
 Fecha de nacimiento 7 de noviembre 1980  
 Edad 7 años Sexo M  
 Domicilio la. cda. de rebas #17 Telefono 5-27-99-29  
 Persona que proporciona la información Madre

## 2.HISTORIA ACADEMICA DEL NIÑO:

Grado que cursa 1er. Grados repetidos Ninguno  
 Número de veces 0 Tipo de escuela Oficial

3.MOTIVO DE CONSULTA " Al niño le cuesta trabajo aprender las letras; necesita reforzamiento en la lectura".

Desde cuando se inició Desde que entro a la primaria  
 Cómo se manifestó Con bajas calificaciones  
 Curso del problema Con altas y bajas

Clase de problema que presenta el niño, describiendo brevemente lo que hace, dice, o no hace con la frecuencia esperada.

Hiperactividad No

Impulsividad Si, aveces hace las cosas al "aventón"  
Berrinches Si, cuando no se le quiere comprar algo.  
Negativismo No  
Agresión física No  
Agresión verbal Aveces le contesta mal a la mamá.  
Destrucción No  
Autoestimulación No  
Otros ---  
Carencias Conductuales  
Orden Si, cuida lo que se le compra y lo guarda en un lugar fijo  
Sueño Si, duerme muy bien.  
Estudio No, va mal en la escuela y posiblemente repruebe el año.  
Alimentación Aveces si quiere comer bien.  
Aseo Si  
Cooperación "Cuando quiere"  
Otros ---

#### 4. Datos Familiares

Nombre de la madre Ma. de los Angeles Villaseñor  
Edad 52 años Ocupación Hogar, da clases de Danza  
Nombre del padre Sergio Rene Madero B.  
Edad 55 Ocupación Jefe de corrección de estilo.  
Numero de hermanos 3 Lugar Jo.  
Existe otra persona dentro de hogar con el mismo  
problema No Parentesco ---

A que atribuye Ud. los problemas que presenta su hijo

A que no le pone empeño y dedicación a la escuela.

5. Antecedentes de desarrollo:

a) Condiciones prenatales Los tres niños que tiene la madre han sido adoptados por lo que se carece de información.

#de embarazos de la madre \_\_\_\_\_ #de abortos \_\_\_\_\_

Edad de la madre en el parto \_\_\_\_\_ #de embarazo \_\_\_\_\_

Fué planeado el embarazo \_\_\_\_\_

Estado físico de la madre durante el embarazo \_\_\_\_\_

Estado emocional \_\_\_\_\_

Reacciones de los padres ante el embarazo \_\_\_\_\_

b) Condiciones perinatales

Tipo de atención \_\_\_\_\_

Hubo alguna complicación durante el parto \_\_\_\_\_

Cual \_\_\_\_\_

Duración del embarazo \_\_\_\_\_

Peso del producto \_\_\_\_\_ Talla \_\_\_\_\_

c) Condiciones posnatales

A que edad:

Sostuvo la cabeza 3 mese Se sentó 5 meses

Gateó 8 meses Se paró 10 meses

Camino 1 año 1 mes Dijo claramente sus primeras palabras 1 año 8 meses

6. Estado físico del niño

Enfermedades que ha padecido durante la infancia

TIPO

COMPLICACIONES

Enfermedades propias de la infancia Ninguna

¿Ha presentado convulsiones? No Frecuencia ---

¿Ha padecido alguna enfermedad crónica? No cual ---

¿Ha sufrido algún golpe? No Dónde ---

¿Presenta algún problema de los oídos? No

¿Presenta algún problema en los ojos? No

¿Tiene algún defecto físico? No

7. Exploración de refuerzos y ajuste social.

¿Cuales son las cosas que le gustan al niño? (actividades, objetos, materiales, privilegios, atenciones) Dibujar, pasear en bicicleta, Karate, que lo lleven a comprar algún juguete.

Mencione las actividades que realiza el niño durante un día normal Se baña, desayuna, se va a la escuela, regresa come, hace la tarea, juega, ve televisión.

¿Como le gusta jugar solo o acompañado? A veces sólo.

¿A que le gusta jugar generalmente? Escalar paredes y la bicicleta.

Obedece cuando se le pide algo casi no

Frecuentemente se pelea con sus amigos, como y porque

No

Le gusta ver televisión si Que caricaturas le

gustan EL Hombre araña Dura mucho tiempo viendola una hora, más se enfada.

## GRÁFICAS.

TABLA 1

	S U J E T O S	ANTES DEL TEATRO	DESPUES DEL TEATRO
I	1	13	9
N	2	6	14
D	3	20	10
I	4	10	15
U	5	13	8
I	6	13	6
D		<hr/>	<hr/>
U		74	62
A		$\bar{x} = 12.33$	$\bar{x} = 10.33$
L			
	1	20	10
	2	21	4
G	3	21	9
R	4	22	5
U	5	13	7
P	6	19	0
O		<hr/>	<hr/>
		116	36
		$\bar{x} = 19.33$	$\bar{x} = 6$

TABLA 1. Representa el Total de Conductas Transgresoras en cada una de las Condiciones Estudiadas



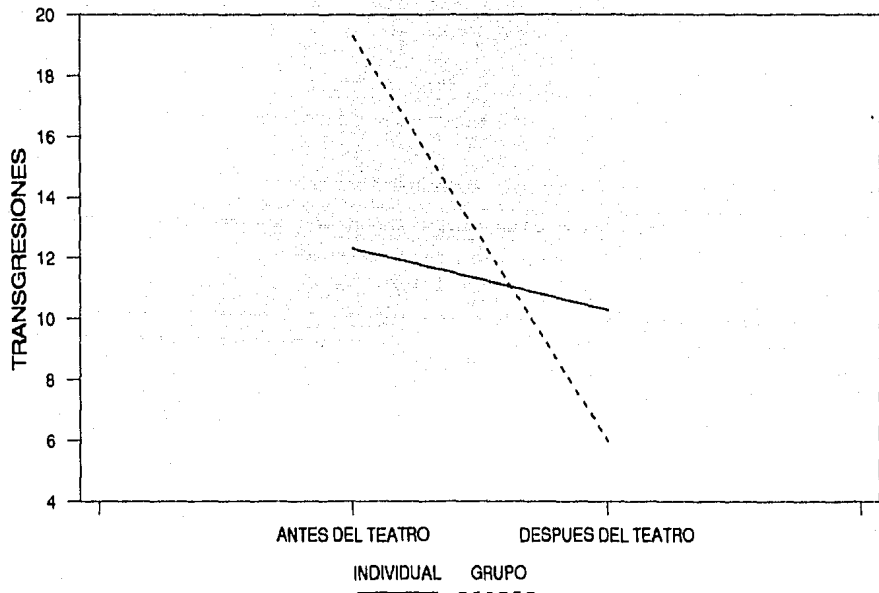
TABLA 2.

	GL	SC	MC	RF
TRAT. A	K-1 2-1=1	352.66	352.66	24.66
TRAT. B	R-1 2-1=1	10.66	10.66	0.74
TRAT. AB	(K-1)(R-1) 1x1=1	192.68	192.68	13.47
ERROR	N-[(A) (B)] 24-(2x2)=20	286	14.33	
TOTAL	N-1=24-1=23	842		

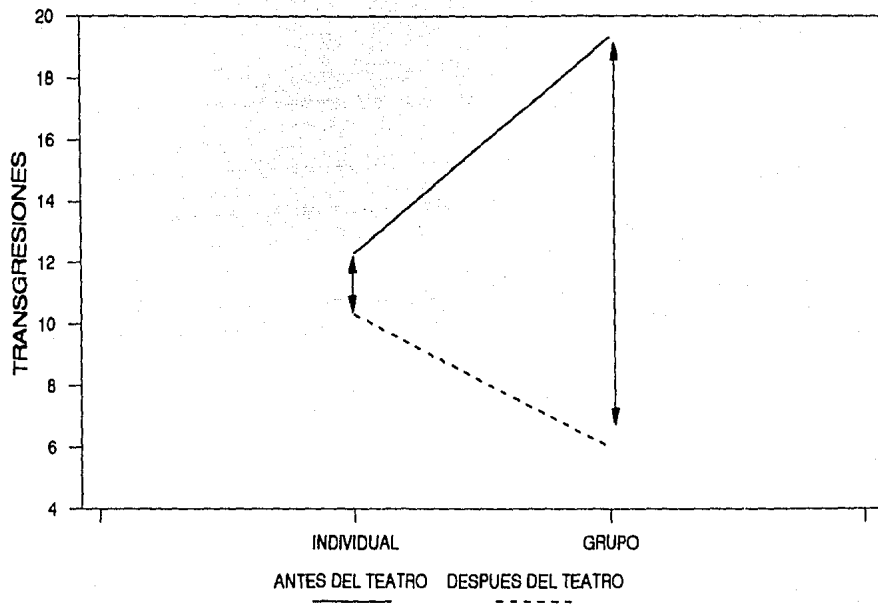
TABLA 3.

CONCLUSION : F OBTENIDA > F TABLAS = > P < 0.05 SE RECHAZA Ho.					
TRAT. A *	F <sub>gl</sub> (1,20)	24.66	P < 0.05	0.01	SE RECHAZA Ho.
TRAT. B	F <sub>gl</sub> (1,20)	0.74	P > 0.05	0.01	SE ACEPTA Ho.
TRAT. AB *	F <sub>gl</sub> (1,20)	13.47	P < 0.05	0.01	SE RECHAZA Ho.

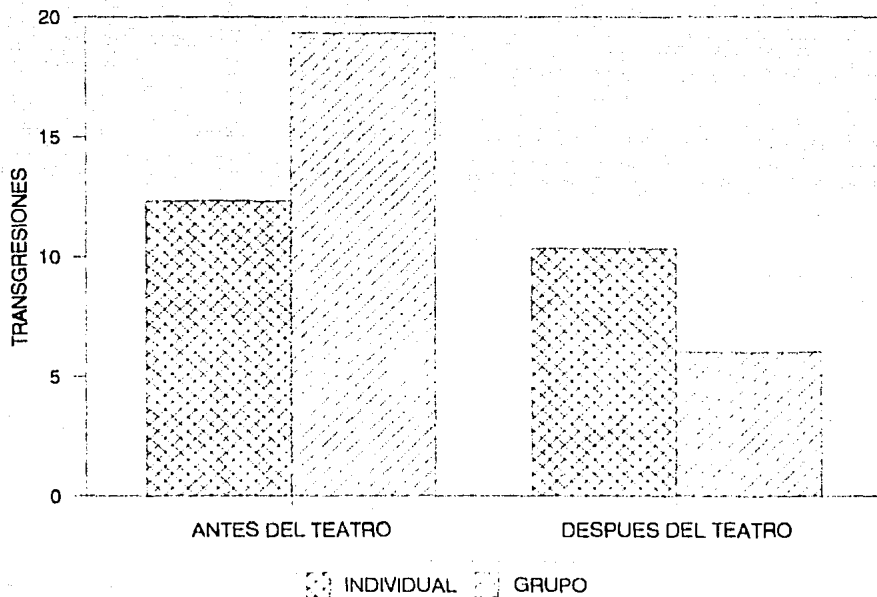
Muestran los resultados obtenidos en el análisis estadístico.



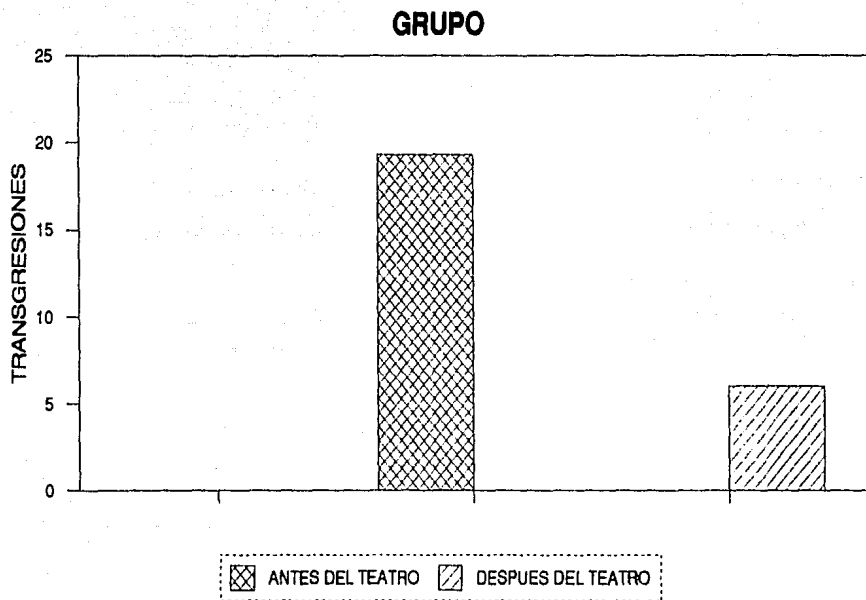
GRAFICA 1. Muestra los efectos de interacción de las dos variables independientes.



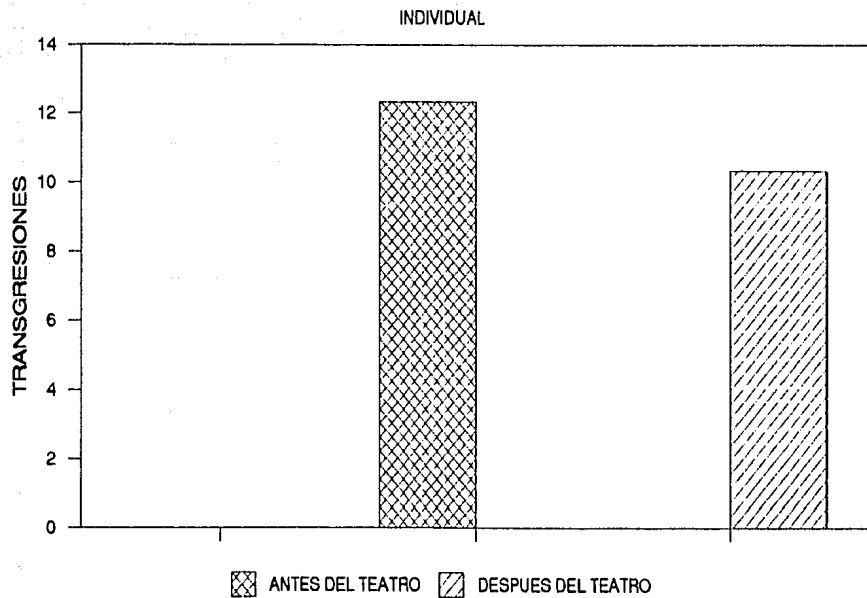
GRAFICA 2. Muestra los efectos de las dos variables independientes



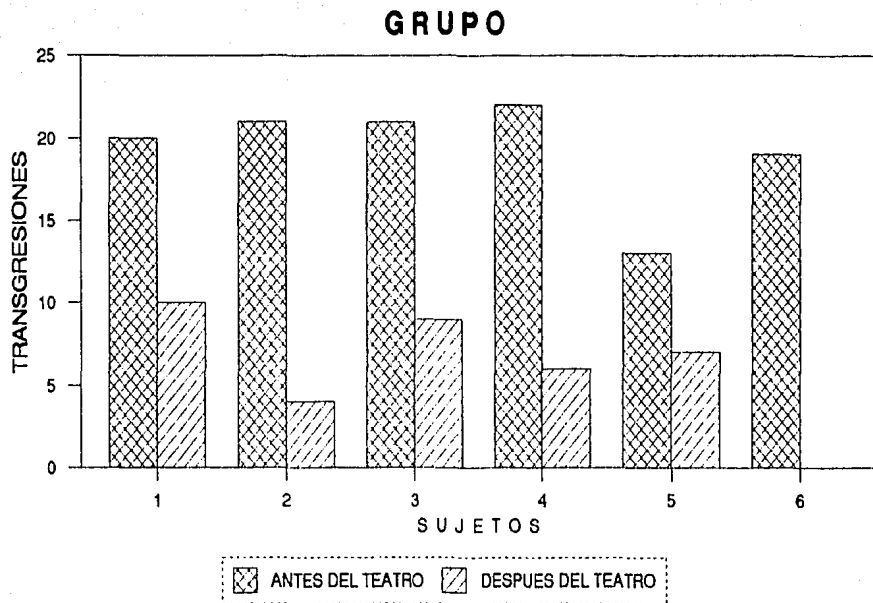
GRAFICA 3. Se Muestra la Frecuencia Promedio de Conductas Transgresoras Grupo antes/después de presentar el Teatro. En Condición Individual/Grupal



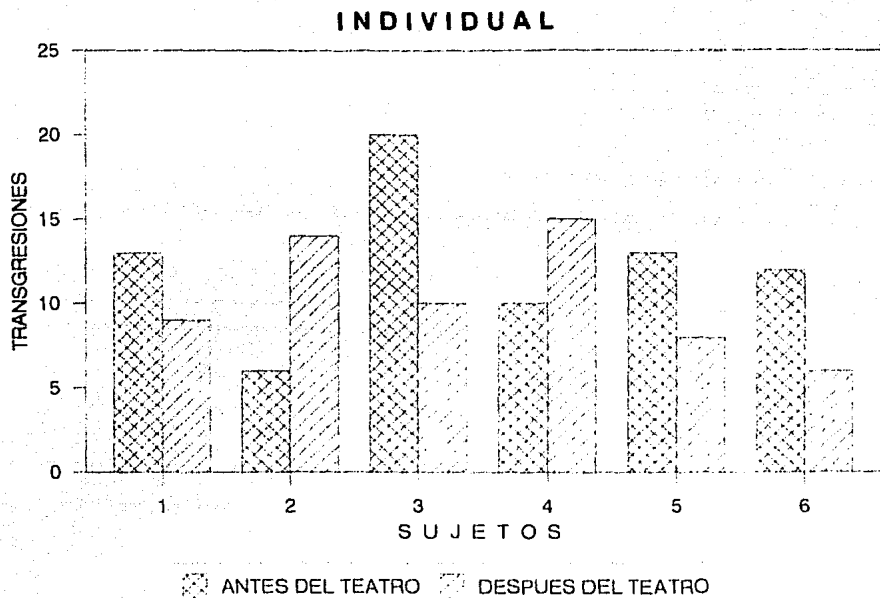
GRAFICA 4a. Muestra la Frecuencia de transgresiones en Grupo Antes y Despues del Teatro



GRAFICA 4b. Muestra la frecuencia promedio de transgresiones en condición individual antes y despues del teatro

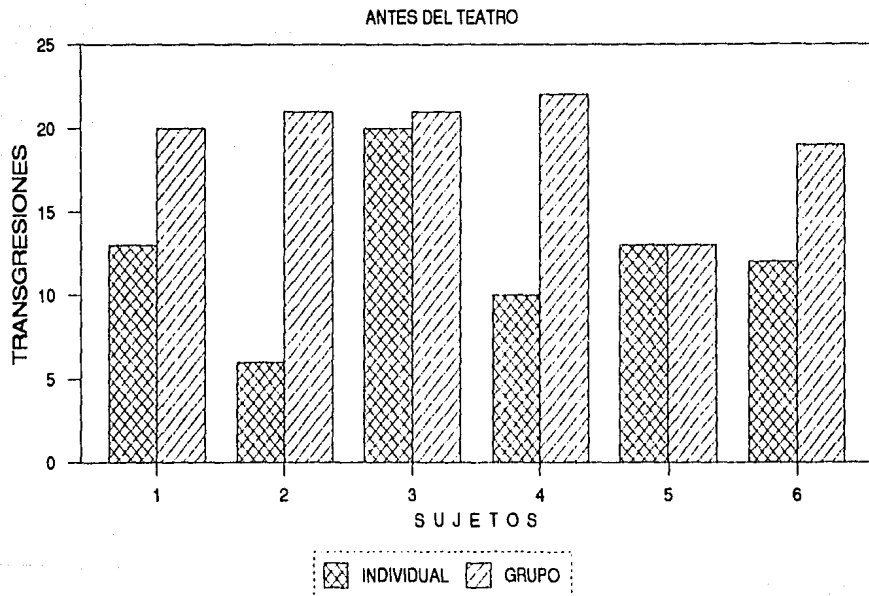


Gráfica 5. Se Muestra la Frecuencia de Conductas Transgresoras de Cada sujeto en Condición Grupal Antes y Después del teatro



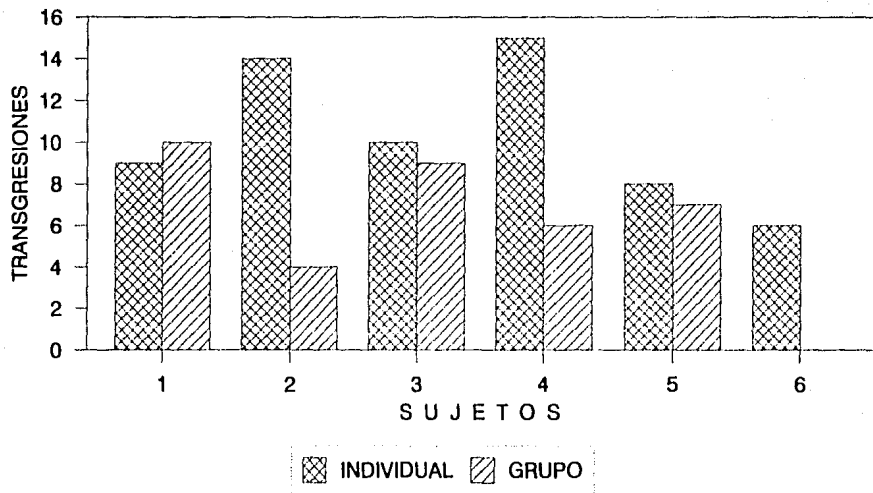
GRAFICA 6. Se Muestra la Frecuencia de Conductas Transgresoras de cada Sujeto en Condición Individual Antes y Despues del Teatro





GRAFICA 7. Muestra la Frecuencia de conductas Transgresoras de cada Sujeto Antes del Teatro en Condicion Individual y Grupal

## DESPUES DEL TEATRO



GRAFICA 8. Muestra la Frecuencia de Conductas Transgresoras de C/Sujeto Despues del Teatro en Condiciones Individual y Grupal

BIBLIOGRAFIA .

- Aguilar, A.M.C. Un programa para enseñar a posponer el reforzamiento a niños pre-escolares. Tesis UNAM. México 1975.
- Augustin, J.W., Miller A.L. y Kinschenbaum. Factors affecting generalized suppression of overt behavior during resistance to temptation. The priest effect. Psychological Reports, 1979, August Vol 45 259-262.
- Azevedo, F. Sociología de la educación. F.C.E. México 1973.
- Ballard, K.D. y Crooks, T.J. Videotape Modeling for preschool children with low peer involvement in play. Journal of abnormal child Psychology, 1984, 95-110.
- Bandura, A. y Walters, H. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Ed. Alianza Universidad de Madrid, 1983.
- Bandura, A. Social Foundation of thought and action. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, USA, 1986.
- Bard, B. The art of the puppet. Publish by the Macmillan. By Mondori Editore, Italy, 1965.
- Bernardo, M. Guiñol y su mundo. Ed. IMBA. México 1966 pag. 15.
- Bijou, S. Desarrollo del niño. Vol. 3 E.D. Trillas México, 1985.
- Birkimer, J.C. y Brown, J.H. The effects of student self-control on the reduction of children's problem behavior. BEHAVIORAL Disorders 1979 (feb), 131-136.
- Calzada, J. J. Manual para la elaboración de teatro guiñol. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa. México 1987.
- Carrera, T.A. y Valdez, B.M. Teatro guiñol: Técnica para el desarrollo de conducta social en niños de edad pre-escolar. Tesis profesional. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, 1982.
- Dorsch, F. Diccionario de psicología. Ed. Harder Barcelona, España, 1981.
- Epstein, R. An effect of immediate reinforcement and Delayed punishment, with possible implications for self-control. J. Behavior Ther.

- and Experimental psychiatry. Vol 15. 1984, 291-298.
- Eriksen, L. A discussion of self control from a behavioral point of view: The relationship between self-control and some other psychological concepts. Scandinavian Journal of Behavior therapy, VOL.9(2) 1980, 65-78.
- Genshaft, J. A comparison of techniques to increase children's resistance to temptation personality and Individual differences. Personality and Individual Differences. vol. 4(3), 339-340, 1983
- González, D. y Ayala, R. Autocontrol técnicas y aplicaciones. Tesis UNAM México, 1978.
- Graziano, A., Mooney, K., Huber, C. y Ignasiak, D. Self-Control instruction for children's fear-reduction. Journal of behavior therapy and experimental Psychiatry. vol 10(3) 1979, pag221-227.
- Guevara, S. Desarrollo de estrategias de autocontrol y metacognición en niños mexicanos. Tesis UNAM, 1986.
- Guttman, J. Reacciones de niños de Israel a dilemas de Juicio moral como una función de presión para adultos y compañeros: un estudio de desarrollo. The journal of genetic Psychology, 1982, 161-168.
- Haring, N.G. Replay to fogenlong self-control curriculum. Behavior Disorders. vol 4(20), 1979, 92-94.
- Harriet, N. y Walter, M. The development of children's knowledge of self-control strategies. Child Development. 1983, 603-619.
- Hautzinger, M. Decision and execution of self-control behavior. Psychologische Beitrage. vol 21, 1979, 503-513.
- Hilgard, R. y Bower, H.G. Teorías del Aprendizaje. Ed. Trillas, México 1983.
- Hill, R. Caso individual (Modelos actuales de práctica) Ed. Humanista, Argentina, 1979, 75-81.

- Jersild, A. Psicología del niño. Editorial Universitaria de Buenos Aires Argentina. 1961.
- Latané, B. The Psychology of social impact. American Psychologist. vol 36 1981, 343-356.
- Lowenstein, L.F. Developing self-control and self-esteem in disturbed children. Social Psychology International, vol 4, 1983, 229-236.
- Newman, B. y Newman, P. Desarrollo del niño. Ed. Limusa, México, 1983.
- Nikiforov, G.S. Theoretical problems of self control. Psikologicheskii Zhurnal. vol 6(5), 1985, 19-31.
- Mann, L. Elementos de Psicología social. Ed. Limusa, México, 1983.
- Maphet, H. y Miller, A. Complice, Temptation and Conflicting Instructions. Journal of Personality and Social Psychology. vol 42, 1982 - 137-144.
- Mayers, A., Cohen, R., y Thackway, D. Self-Instruction Interventions with non-self-controlled children: Effects of Discovery Versus Faded Rehearsal. Journal of consulting and clinical Psychology. vol 51, 1983, 954-955.
- Miller, C.S. Building self-control discipline for young. Young children. Vol 40, 1984, 15-19.
- Miller, F. y Rowald, K. Halloween masks and deindividuation. Psychological Reports. vol 44, 1979, 422.
- Morgan, C.T. Breve Introducción a la Psicología. Ed Mc Graw Hill, México 1983.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. Desarrollo de la personalidad en el niño. Ed Trillas, México, 1983.
- Pineda, F. y Trejo, D. Desarrollo moral y resistencia a la transgresión: una revisión y un estudio exploratorio. Tesis UNAM, México, 1976.
- Plascencia, A. Manual para la organización de un teatro Guiñol. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa, México, 1987.

- Pressley, M. Increasing children's self-control through cognitive interventions. Review of Educational Research, vol 49, 1979, 319-370.
- Raven, B. y Rubin, J. Psicología social: Las personas en grupos. Ed. C.E.C.S.A México, 1981.
- Ribes, I.E. Técnicas de modificación de conducta. Ed Trillas, México 1986.
- Rodríguez, A. Psicología social. Ed. Trillas, México, 1981.
- Salazar, J. M., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santero, E. y Villegaz, J. Psicología social. Ed. Trillas, 1984.
- Sánchez, F. Operativización del teatro de títeres en trabajo social. Tesis UNAM, México, 1983.
- Seldard, F.A. Fundamentos de Psicología. Ed. Trillas, México, 1975.
- Shapiro, D.H. Self-control: refinement of construct. Biofeedback and self-regulation. Vol 8, 1983.
- Skinner, B.F. Sobre el conductismo. Ed. Fontanela, Barcelona, 1975.
- Smetano, J.G. Toddlers social Interactions regarding Moral and Convencional Transgressions. Child Development. 1984, 1767-1776.
- Sobes, W.E. The effects of situational Factors on Moral Judgments. Child Development. 1983, 575-584.
- Valle Gómez, T. Desarrollo moral y Educación. Tesis Doctorado Psicología. México, 1988.