

11/15

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología



PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO PARA NO-PROFESIONALES  
EN LA INTERVENCION CONDUCTUAL.

T E S I S

Que para optar por el título de

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a .

LUZ MARIA DEL ROSARIO ROCHA JIMENEZ



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

Especialmente a Panchito y a Mali.

A Roberto.

A las dos niñas más bellas,  
a La Chucha y a Samantha.

A mis sobrinines.

## I N D I C E .

I. INTRODUCCION

II. ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO  
REVISADOS.

III. ALGUNAS INDICACIONES PARA EL DESARROLLO DE  
UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE NO-PROFE--  
SIONALES EN LA INTERVENCION CONDUCTUAL.

IV. CONCLUSIONES.

REFERENCIAS.

## I. INTRODUCCION.

Es evidente la gran influencia que ha ejercido el Análisis Experimental de la Conducta en la práctica profesional del psicólogo durante los últimos 30 años. La tecnología derivada de las investigaciones dentro de este campo ha alcanzado los escenarios y problemas más diversos dejando muestra de su efectividad. Véase por ejemplo, (Ulrich y Col., -- 1972, 1974a, 1974b).

El éxito obtenido hasta ahora, sin embargo, ha sido sólo el logro más visible del Análisis Conductual Aplicado. Otro que es fundamental, está relacionado directamente con lo que podríamos llamar un modelo de intervención.

Como Tharp y Wetzel postulan, tradicionalmente la práctica profesional del psicólogo se reducía a una interacción directa con el paciente que tenía por objeto "recrear en esta arena diádica todos aquellos rasgos emocionales y conductuales que constituían la "enfermedad mental" del paciente". (Tharp y Wetzel, 1969, p.46). Obviamente esta era una situación terapéutica bien limitada. De la interacción -

que se da en un consultorio entre el psicólogo y el paciente pocos son los elementos que pueden utilizarse para analizar y cambiar la conducta del sujeto problema.

Si lo que en la práctica profesional nos interesa es "...el descubrimiento y control de aquellos eventos ambientales que se relacionan funcionalmente a las conductas - bajo investigación ..." (Tharp y Wetzel, 1969, p. 44), requerimos un modelo de intervención con el que lleguemos a afectar los eventos del ambiente concreto en el que se desenvuelve el sujeto problema. En palabras de Tharp y Wetzel, "el -- psicólogo no necesita tener interacción directa con el "paciente". Más bien, puede instruir, aconsejar, o asesorar a -- otros individuos que juegan un rol fundamental con el suje-- to. Aunque no es siempre el caso, ni tiene porqué serlo, en la mayoría de las situaciones vemos [que los elementos de -- control] están en manos de otra gente y no del psicólogo. La lógica de la modificación de conducta nos dice que aquellos individuos que verdaderamente poseen [el control], deben ocupar una posición intermedia entre el psicólogo y el paciente -- que es el objetivo de la intervención conductual. En esta -- forma, para la modificación de conducta, el modelo básico es

triádico no diádico. Las tres posiciones las constituyen, el psicólogo, el intermediario y el sujeto problema." (Tharp v Wetzel, 1969, p. 47).

Concientes o no de esta situación, y empujados por la necesidad de satisfacer la demanda cada vez creciente de servicios psicológicos, hemos visto en los últimos años un incremento cada vez mayor de la implementación de programas de entrenamiento de no-profesionales, los cuales han abarcado una gran gama de escenarios y una gran variedad de problemas de conducta, como lo muestra la tabla No. 1 que nos hemos permitido realizar con los trabajos revisados.

A pesar de la importancia y divulgación que han tenido los programas de entrenamiento de no-profesionales, la tarea de evaluar los esfuerzos realizados hasta ahora en esta área se ha retrasado. Dentro del marco de los artículos revisados, es nuestra intención en esta tesis evaluar algunos de los elementos relacionados con el desarrollo e implementación de los programas para capacitar a no-profesionales, con el fin de sugerir una serie de proposiciones que sirvan como base para promover la investigación de los aspectos re-

lacionados a estos programas.

Para esto hemos dividido nuestro trabajo en las siguientes partes: En la primera, hacemos un análisis de los programas de entrenamiento revisados, tomando como puntos de referencia, los objetivos, procedimientos de enseñanza empleados y sistemas de evaluación utilizados. Así mismo, consideramos algunos aspectos metodológicos relacionados.

En la segunda parte desarrollamos una proposición respecto a las características que deben conformar a los programas de entrenamiento para No-profesionales.

Finalmente, en la conclusión, enfatizaremos la necesidad de empezar a generar investigación respecto a los problemas que atañen a este campo específico de aplicación.

TABLA 1. Programas de entrenamiento llevados a cabo con no-profesionales.

AUTOR	SUJETOS PROBLEMA	CONDUCTA PROBLEMA	ESCENARIO	PERSONAL ENTRENADO	CONSECUENCIAS	SEGUI--MIENTO.
Bernal, Williams, Miller y Reagor (inédito)	Niños per--turbados	Conductas agresivas, hiperactividad, abuso verbal y físico, conductas destructivas, berrinches, desobediencia.	Casa	Padres	Feedback	NO
Bricker, Morgan y Grabowski (inédito)	Niños re--tardados	Habilidades de autocuidado, interacción social y conducta --verbal.	Hospital	Asistentes de hospi--tal	Observar videotape, información de conducta que produce estampi--llas y estampi--llas.	NO
Coe (1972)	Niño pro--blema	Desobediencia, con--ducta perturbadora, bajo nivel académico.	Casa y es--cuela	Padres y - maestro	No menciona.	SI
Duncan (inédito)	Estudiantes normales de secundaria	Tomar bocados entre comidas, jurar, tocarse la cara, crujir los nudillos, sarcasmo.	Casa	Mismos es--tudiantes	Choque eléctrico, Mascarilla sobre la boca, feedback, guantes de box, tela adhesiva en la boca.	SI (No es claro)
Gardner (1972)	Niños re--tardados	Vestirse, desvestirse, obedecer instrucc--iones, comer con la cuchara.	Hospital	Asistentes de hospi--tal	No menciona.	NO

AUTOR	SUJETOS PROBLEMA	CONDUCTA PROBLEMA	ESCENARIO	PERSONAL ENTRENADO	CONSECUENCIAS	SEGUI--
Graighead, Merca- toris y Bellack (1974)	Retardados	Observar y registrar	Hospital	Retardados y estudiantes	Fichas y reforza- miento social. Créditos académi- cos	NO
Hollander y - -- Plutchik (1972)	Pacientes	Conductas de autocui- dado, hacer camas, - conductas de trabajo	Hospital	Asistentes psiquiátri- cos	Estampillas can- jeables	NO
Horton (1975)	Estudian-- tes	Conductas de estudio y de trabajo	Escuela	Maestros	Feedback	NO
Kirigin y Col. (1975)	Jovenes de lincuentes	Conductas de interac- ción	Casa de re- cuperación	Padres	Feedback	NO
Lieberman, Ferris, Salgado y Salgado (1975)	Muchachos delincuen- tes	Conductas de ahorro, interrupciones de -- conversación, poner la mesa, puntualidad, limpiar la casa.	Casa de re- cuperación	Padres	Feedback	NO NO SI NO NO
Loeber (1971)	Paciente - simulado	Golpearse la cabeza.	Hospital -- psiquiátri- co.	Personal de enfermería	Dinero y feed- - back	NO
Long y Madsen (1975)	Niños pre- escolares	Conductas sociales - inapropiadas	Kindergar-- garden	Estudiantes y niños pre- escolares	Reforzamiento so- cial, puntos in-- tercambiables por M&M y M&M.	NO

AUTOR	SUJETOS PROBLEMA	CONDUCTA PROBLEMA	ESCENARIO	PERSONAL ENTRENADO	CONSECUENCIAS	SEGUI-MIENTO
McLaughlin y Mala <u>by</u> (1975)	Alumnos de primaria	Tirar basura	Escuela	Compañeros de dichos alumnos	Sistema de puntos	NO
MacPherson y col. (1974)	Niños de - primaria	Hablar mientras ha--bla el ayudante, es--tar fuera de su a--siento y peleas	Escuela	Amas de ca--casa, estudiantes de primaria	Sueldo. Fichas intercam--biables por rega--los y reforzami <u>en</u> to social	SI
Murdock y Greger--sen (inédito)	Niño retar <u>ado</u> Niño retar <u>ado</u> Niña normal Niño paralí <u>tico</u> Niña retar <u>dada</u>	Berrinches Cond.autodestructiva Ataques atípicos Control de esfínte--res Verbalizaciones	Casa    Casa	Padres	Feedback	SI NO NO NO NO
Panyan, Boozer y Morris (1970)	Retardados	Vestirse, lavarse -- las manos	Institución para retar <u>dados</u>	Asistentes de la Ins <u>titución</u>	Feedback	NO
Patterson, Cobb y Ray (1970)	Niños hiper <u>agresivos</u>	Conductas agresivas	Casa	Padres	No menciona	SI
Reekers y Lovaas (1974)	Niño homo--sexual	Conducta sexual des--viada	Clínica y - casa	Madre	No menciona	SI

AUTOR	SUJETOS PROBLEMA	CONDUCTA PROBLEMA	ESCENARIO	PERSONAL ENTRENADO	CONSECUENCIAS	SEGUI-MIENTO
Renne y Creer (1976)	Niños asmá- ticos	Fijación visual, pos- tura facial y respira- ción diafragmática pa- ra el uso de un equi- po de terapia.	Centro de En- trenamiento	Enfermeras	No menciona	SI
Ryback y Staats (1970)	Niño normal	Dislexia	Casa	Padres	No menciona	NO
Stachowiak (inédito)	Alumnos de primaria y secundaria	Estar fuera de su a-- siento	Escuela	Maestros y estudiantes graduados	Feedback	NO
Surratt, Ulrich y Hawkins (1969)	Estudiantes de primaria	Conductas de estudio	Escuela	Estudiante	Fichas y operar - un aparato	NO
Whitmore, Frede-- rickson y Melching (1973)	Alumnos de primaria	Conductas académicas	Escuela	Maestros, a yudantes de maestros y personal ad- ministrativo	Reforzamiento so- cial	SI
Willis, Hobbs, - - Kirkpatrick y Man- ley (1975)	Niños de - primaria	Estar fuera de su lu- gar, hablar sin per- miso, dejar el asien- to durante el viaje en el autobus esco- lar, conducta irres- ponsable.	Escuela y om- nibus esco-- lar	Maestros ayu- dantes de -- maestros, cho- fer, perso-- nal admvo.	Créditos académi- cos	NO

## II. ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO REVISADOS.

Parece ser que algunas veces la tarea de diseñar un programa de entrenamiento para no-profesionales se concibe únicamente como una solución al problema específico que representa satisfacer la demanda de servicios psicológicos, olvidándonos del hecho de que ante todo cualquier programa de este tipo debe conceptualizarse como un Sistema de Enseñanza.

Dentro de un sistema tal, hay tres elementos imprescindibles que no pueden ser relegados sin restarle eficiencia al sistema de enseñanza. Estos son:

1. El establecimiento adecuado de los objetivos que se pretenden.
2. La especificación de las condiciones de enseñanza que nos llevarán al logro de esos objetivos.
3. La evaluación del cambio pretendido.

Tomando como premisa fundamental de análisis lo expuesto en el párrafo anterior, ponderaremos en qué medida

los trabajos a que haremos mención cumplen con los elementos que debe poseer todo sistema de enseñanza que pretenda producir un cambio en los entrenados.

1. Establecimiento adecuado de los objetivos.

Un objetivo describe lo que el entrenado "podrá -- hacer o decir después de la instrucción" (Anderson y Faust, 1974, p.20). Para ser conductual, "el objetivo debe referirse a la conducta del [entrenado] y no a la del [profesional], debe además describir una conducta observable y especificar un nivel o criterio de ejecución aceptable" (Vargas, 1975, - p. 40).

Son obvias y bien conocidas las ventajas que tiene el establecer adecuadamente objetivos conductuales: al entrenado le facilita el aprendizaje al enterarlo de lo que se espera de él, del progreso que ha logrado, etcétera; al investigador le facilita la especificación de las condiciones de entrenamiento y le determinan con gran exactitud la evalua-ción más pertinente.

Al llegar a este punto sería muy conveniente acla-rar lo siguiente. De ninguna manera hay que establecer obje-

tivos por establecerlos. Debemos darnos cuenta que esta es una actividad fundamental para el desarrollo de otras que nos llevarán a la producción de un cambio conductual especificado. Es en esto donde radica su importancia fundamental.

Desafortunadamente, la mayor parte de los programas de entrenamiento para no-profesionales dejan a un lado el establecimiento de objetivos conductuales valiosos.

Por ejemplo, Stachowiak (inédito), Bricker, Morgan y Grabowski (inédito), Gardner, (1972), Panyan, Boozer y Morris (1970), Ryback y Staats (1970), Hollander y Plutchik (1972) y Liberman y Col. (1975), puntualizan el propósito de su estudio más que el objetivo del programa. Bricker, Morgan y Grabowski señalan que la finalidad de su investigación fue "evaluar el efecto de un video-tape de una rutina instruccional, en combinación con la aplicación contingente de reforzadores simbólicos, sobre la interacción asistente-niño en un hospital para niños retardados" (Bricker y Col., inédito p. 1).

Algunos otros estudios reportados establecen el objetivo del programa, pero lo hacen en forma muy vaga.

Duncan (inédito), Murdock y Gregersen (inédito), Surratt y Col. (1969), Bernal y Col. (inédito), Coe (1972), - - - - - McLaughlin y Malaby (1975) son ejemplos de esto. Coe señala como objetivo "que los padres solucionen problemas de conducta inadecuada de su hijo" (Coe, 1972, p. 83).

Loeber (1971), Graighead (1974), Reekers y Lovaas (1974), Horton (1975), Kirigin y Col. (1975) y Krasner (1965) señalan más específicamente el objetivo del programa, pero no cumplen con los requisitos de un objetivo conductual adecuado. Por ejemplo, el objetivo mencionado por Loeber es que los asistentes reduzcan el número de conductas de golpearse la cabeza de un "paciente" simulado, presionando un botón para proporcionar o retirar fichas al muchacho. En el caso de Reekers y Lovaas, su objetivo fue que la madre reforzara conductas masculinas y extinguiera conductas femeninas. Krasner menciona como algunos de sus objetivos "moldear conductas --deseables en los pacientes, ayudar a los pacientes a ocupar el resto de su tiempo en algo productivo,..." etc. (Krasner, 1965, p.4).

En algunos programas, además del objetivo general

se desglosan los objetivos específicos como en Whitmore, - - Frederickson y Melching (1973) y Willis y Col. (1975), en es te último estudio se mencionan como objetivos específicos: - "1. Describir los principios básicos de cambio de conducta en escenarios escolares, 2. Identificar e ilustrar el uso apropiado de diseños de investigación aplicada y 3. Diseñar, con ducir y evaluar un proyecto de cambio conductual" (Willis y Col., 1975, p. 177).

Una de las razones que pudiera explicar la falta - de objetivos dentro de los programas de entrenamiento, o que al menos puede estar relacionada con este punto, es la ausen cia de un análisis más estricto de las necesidades específi- cas que hay en un escenario determinado del trabajo del no- profesional. Es decir, no se ha definido con exactitud la -- función que debe desempeñar: ¿debe observar y registrar con- ducta?, ¿debe aplicar contingencias?, ¿debe diseñar progra-- mas de intervención?.

Si tomamos en consideración las necesidades y con- diciones que prevalecen en un escenario determinado, podre-- mos asignar en una forma más eficiente el trabajo que va a -

desempeñar el no-profesional, logrando con esto hacer más --  
claros nuestros objetivos.

## 2. Condiciones de enseñanza.

Una vez que hemos establecido el o los objetivos -  
del programa de entrenamiento, contamos con el elemento pri-  
mordial para analizar y diseñar, con fundamento en lo que sa  
bemos acerca de la conducta humana, las condiciones de ense-  
ñanza necesarias y suficientes.

Esta es una tarea eminentemente analítica y cada -  
una de nuestras decisiones debe respaldarse en el conocimien  
to de las variables que controlan la conducta. Por ejemplo,  
si nos interesa establecer una discriminación, sabemos que -  
esta es una situación que tiene que ver con el control de es  
tímulos. Queremos que la conducta sea probable en presencia  
de un estímulo y poco probable en su ausencia. Para lograr -  
esto sabemos que son indispensables cuando menos dos condi--  
ciones de enseñanza: la exposición a la condición  $E^D \text{ ---} \rightarrow R_1$  -  
 $\text{---} \rightarrow E^r$  y a la de  $E^\Delta \text{ ---} \rightarrow R_1 \text{ ---} \rightarrow$  extinción. Si no lo hacemos -  
así, el sujeto podrá aprender una discriminación, pero en el  
sentido estricto de la palabra, no le habremos enseñado.

Antes de pasar a analizar las condiciones de enseñanza específicas de los programas revisados, queremos señalar que nuestra tarea se ha visto obstaculizada por dos razones. La primera tiene relación con la ausencia casi total de objetivos de los programas de entrenamiento desarrollados. Si no los hay, o están establecidos en forma muy vaga, cómo saber si las condiciones de enseñanza empleadas, fueron o no las más pertinentes.

La segunda se refiere a que, con alguna excepción, casi ninguno de los estudios realizados cumple con el criterio tecnológico señalado por Baer y Col. (1974). Es decir, los procedimientos empleados difícilmente podrían ser replicados con la sola lectura de su descripción. Nuevamente, esto dificulta la tarea específica de analizarlos. Una vez hecha esta aclaración pasaremos a hacer el análisis mencionado.

La mayoría de los programas de entrenamiento, recurren como única condición de enseñanza a la explicación de algunos procesos conductuales como reforzamiento, extinción, moldeamiento y castigo, proporcionando adicionalmente algu--

nas indicaciones sobre observación y registro de la conducta, por ejemplo, Mc Laughlin y Malaby (1975), Murdock y Gregersen (inédito), Panyan, Boozer y Morris (1970), Reekers y Lovaas (1974) y Ryback y Staats (1970). En estos programas, el entrenamiento se complementó con la supervisión directa por parte del experimentador de las actividades del entrenado.

Otros autores hacen énfasis en la lectura de información sobre principios conductuales básicos como primer paso; posteriormente complementan el entrenamiento con técnicas en observación y registro de la conducta y con demostraciones de algunas técnicas operantes, por ejemplo, Duncan (inédito), Gardner (1972), Horton (1975), Stachowiak (inédito), Willis y Col. (1975).

Surratt, Ulrich y Hawkins (1969), dada la naturaleza de la conducta que pretendían establecer, hacen uso únicamente de instrucciones.

El estudio de Long y Madsen (1975) se caracteriza por la utilización de simulaciones en vivo de episodios conductuales, con la finalidad de que los entrenados identificaran conductas apropiadas e inapropiadas.

Dentro de los estudios revisados sobresale el programa de entrenamiento realizado por Patterson, Cobb y Ray (1970), debido a las condiciones de enseñanza manipuladas. -- Entrenaron a un grupo de familias en la modificación de las conductas agresivas de sus hijos. El entrenamiento se inició con el aprendizaje de técnicas de observación y registro. Se les dió a leer un código de categorías conductuales; practi- caron el código registrando interacciones familiares por me- dio de un video-tape. Posteriormente contestaron un texto -- programado que incluía los principios conductuales básicos. Cuando los padres trabajaban directamente sobre la conducta del niño, el experimentador los supervisaba antes y después de la intervención. Como una condición de apoyo, los padres podían llamar por teléfono al experimentador para consultar le, sin embargo, estas llamadas se desvanecían a medida que avanzaba el programa. La secuencia de entrenamiento estuvo diseñada de forma tal que era requisito indispensable el -- cumplimiento del paso anterior para el progreso dentro del programa.

En las descripciones anteriores son evidentes va-- rios aspectos que conviene señalar con toda amplitud. En pri

mer lugar, podemos decir sin temor a equivocarnos que no ha habido un intento sistemático por desarrollar secuencias de entrenamiento de acuerdo a las necesidades que se tengan en un escenario determinado del trabajo del no-profesional.

Una vez más, la falta del establecimiento de objetivos apropiados puede estar contribuyendo a esta situación.

Como una consecuencia directa de esto, podemos decir que las condiciones de enseñanza manipuladas, han sido verdaderamente rudimentarias. Como ya lo mencionamos, la mayoría de los estudios recurren a la utilización de instrucciones. Está por demás decir, que el tener información respecto a lo que es el procedimiento de extinción, por ejemplo, no garantiza que el sujeto extinga en forma apropiada una conducta determinada; el decirle y mostrarle a un sujeto cómo observar y registrar conducta puede no ser suficiente para realizar esta tarea.

El conjunto de contingencias que se necesitan para establecer estas conductas u otras más sofisticadas en los entrenados, van más allá de las hasta ahora manipuladas.

En resumen, creemos que ha faltado un análisis más cuidadoso y detallado de las condiciones más apropiadas para el logro de un objetivo determinado.

### 3. Procedimientos de evaluación empleados.

En los apartados anteriores hemos venido considerando los programas de entrenamiento de no-profesionales como un Sistema de Enseñanza. En esta parte nos referiremos al tercer elemento dentro de un sistema tal, la evaluación. Es decir, nos interesa conocer cómo se verificó el logro de los objetivos pretendidos por el programa.

La evaluación de cualquier programa de enseñanza - está determinada por los objetivos establecidos. Son éstos - los que nos indican qué y cómo evaluar.

Una vez más enfatizamos la necesidad de contar con objetivos apropiados, pues el análisis que nosotros hagamos del sistema de evaluación no será tan exacto como debiera ni como quisiéramos debido a esta deficiencia.

Gran parte de los programas de entrenamiento de -- no-profesionales evalúan al logro de sus objetivos a través

del cambio producido por el entrenado en la conducta del sujeto problema, por ejemplo (Coe, 1972 y Liberman y Col., - - 1975).

Algunos otros estudios utilizan como variable dependiente la conducta del entrenado mismo, como es el caso de las investigaciones realizadas por Loeber (1971), Panyan y Col. (1970), etcétera.

Las conductas utilizadas como variable dependiente han sido medidas directamente a través de la frecuencia de presionar un botón (Loeber, 1971), de la tasa de conductas de elogio (Horton, 1975), del número de tareas terminadas, (Hollander y Plutchik, 1972), de la ejecución en una prueba de papel y lápiz (Gardner, 1972), etcétera.

Otras variables dependientes utilizadas han sido - por ejemplo, el número de sesiones realizadas (Panyan, y Col. 1970) o el grado de confiabilidad (Graighead, 1974).

La certificación de los objetivos alcanzados se ha realizado por lo general, comparando los registros de la conducta del sujeto problema o del entrenado durante la línea -



base, contra los registros tomados durante las fases experimentales, por ejemplo véase Surratt, Ulrich y Hawkins (1969).

En otras investigaciones la evaluación se hace utilizando alguna prueba estadística como en el trabajo de -- (Gardner, 1972).

Por último hay estudios en donde no se precisa la forma como se evaluaron los efectos del programa, como en el caso de (Duncan, inédito).

Por otra parte, algunos autores han utilizado los datos proporcionados por la evaluación, no sólo para supervisar el logro del entrenado en relación con los objetivos -- instruccionales, sino que estos datos les han permitido localizar y determinar las causas de algunos de los defectos de sus procedimientos. Por ejemplo, Bernal, Williams, Miller y Reagor (1970) una vez realizada la evaluación pudieron identificar una serie de fallas en su programa. Encontraron que los padres eran incapaces de seguir instrucciones, que no se controló la presencia del observador, etc. Coe (1972) pudo reorganizar el sistema de fichas utilizado por los padres de un niño perturbado; Graighead (1974) encontró que sus obser-

vadores entrenados copiaban los datos, etcétera.

Un aspecto estrechamente relacionado con la evaluación es la confiabilidad de las mediciones obtenidas. Si éstas son confiables podemos tener plena seguridad de que reflejan los cambios conductuales producidos en el entrenado y no simplemente un cambio en la conducta del observador.

A este respecto es importante señalar que varios - de los artículos revisados no llevaron a cabo ningún chequeo de la confiabilidad de sus mediciones (Bernal y Col. (1970); Mc Laughlin y Malaby (1975)).

Otros estudios efectuaron chequeos de confiabilidad utilizando observadores enterados del propósito del estudio (Willis y Col. 1975). Es bien sabido que esta situación puede alterar el índice de confiabilidad obtenido, ya que los observadores al estar enterados del propósito de la investigación pueden prejuiciar los datos obtenidos.

Hubo otros, sin embargo, que evaluaron consistentemente la confiabilidad de sus datos, utilizando inclusive -- observadores no enterados del propósito del estudio - - - -

(Kirigin y Col., 1975); hubo casos en que los chequeos de --  
confiabilidad fueron realizados directamente por el experi--  
mentador, veáse el estudio de Ryback y Staats (1972).

En relación a esta última afirmación vale la pena  
notar la forma en que nuestros datos pueden verse alterados  
por la presencia del investigador en el escenario específi--  
co. En palabras de Kazdin, "... la presencia del experimentado  
dor en la situación puede ocasionar la respuesta deseada...  
puede servir como recordatorio al [agente de cambio] para -  
proporcionar reforzamiento o incrementar su tasa de aproba--  
ción social" (Kazdin, 1973, p. 525). Bernal y Col. (1970) --  
confiesa no haber controlado esta situación, y la postulan -  
como un problema a considerar en un futuro. Whitmore y Col.  
(1973), tampoco evaluaron el efecto que pudieron haber teni--  
do los chequeos que hacía el director de la escuela de la -  
conducta del maestro.

En resumen podemos concluir, que la mayoría de los  
estudios realizados se preocuparon por evaluar en qué medida  
el programa utilizado produjo los efectos conductuales espe--  
rados.

Sin embargo, debido a la ausencia de objetivos y a las irregularidades que señalamos, de ninguna manera podemos concluir en forma definitiva, respecto a las formas de evaluación empleadas o los resultados obtenidos.

Finalmente, muy al margen de lo relacionado con el sistema de evaluación propiamente dicho, quisiéramos terminar este capítulo analizando tres aspectos que consideramos de suma importancia en los programas de entrenamiento en intervención conductual para No-profesionales. Estos son:

a) Diseños utilizados.

La evaluación de la conducta puede reflejar un cambio, y puesto que el objetivo de cualquier programa de modificación de conducta es producirlo, tiene un significado -- obvio. Sin embargo, no sólo nos interesa saber si se produjo el cambio especificado, más importante aún para una Tecnología de la Conducta es la certeza de que las variables manipuladas fueron las responsables del cambio. Es decir, es fundamental demostrar el control ejercido sobre las variables utilizadas.

"Existen diferentes formas de demostrar que el pro

grama produjo el cambio en la conducta. Quién diseña el programa debe planear una situación en la que pueda demostrarse la contribución del programa al cambio específico. El plan - que se usa para demostrar esto se conoce como diseño experimental ..." (Kazdin, 1975, p. 87).

Los programas de entrenamiento mencionados hacen uso de varios diseños.

Por ejemplo, Ryback y Staats (1970) utilizaron un diseño AB para demostrar la efectividad del entrenamiento -- proporcionado a los padres en el tratamiento de un problema de dislexia; Murdock y Gregersen (inédito), emplearon este diseño para demostrar el efecto producido por el entrenamiento recibido por los padres en la modificación de conductas - de auto-daño en niños.

Dentro de este tipo de diseño se puede considerar el usado en el estudio de Mc Laughlin y Malaby (1975), en -- donde entrenaron a niños de primaria como ingenieros conductuales y puesto que era obvio que los niños no tenían repertorio, no se tomó línea base. Unicamente se registró la conducta después del entrenamiento.

Entre las investigaciones que utilizan un diseño ABA está la de Hollander y Plutchik (1972), en la que demostraron que las estampillas canjeables mantenían la conducta de un grupo de asistentes psiquiátricos. Una variante de este diseño (ABAB) fue utilizado por Long y Madsen (1975) para el entrenamiento de niños preescolares en el uso de técnicas de reforzamiento.

El diseño de línea base múltiple se reporta en el trabajo de Reekers y Lovaas (1974), quienes entrenaron a la madre a reforzar conductas masculinas de un niño y extinguir conductas femeninas; Panyan, Boozer y Morris (1970) recurrieron a este diseño con el fin de investigar las propiedades reforzantes de un procedimiento de feed-back; Horton (1975) lo usó para demostrar la eficacia del entrenamiento de maestros en el establecimiento de una discriminación.

Caben en los diseños reversibles multivariantes según Castro (1975), el estudio de Liberman y Col. (1975) en el cual modificaron una serie de conductas de niños delincuentes; el de Surratt, Ulrich y Hawkins (1969) los cuales entrenaron a un estudiante para modificar las conductas de

otros estudiantes; Willis y Col. (1975) lo utilizaron en el entrenamiento de estudiantes de secundaria en técnicas básicas de asesoramiento conductual y en métodos de recolección de datos.

Dentro del diseño de dos grupos aleatorios de -- acuerdo a Castro (1975), podemos incluir el programa de -- Gardner (1970) en el cual evaluó la efectividad de dos diferentes métodos instruccionales para enseñar técnicas de modificación conductual; el de Loeber (1971) que utilizó dos grupos de asistentes para evaluar promesa contra no promesa de recompensa, y el feedback contra no feedback de la ejecución del paciente; etcétera.

En nuestra opinión, los autores han utilizado el -- diseño adecuado a sus propósitos y han demostrado en la mayoría de los casos, la existencia de una relación funcional.

Anteriormente nos referimos al hecho de que las -- condiciones de enseñanza empleadas eran en general muy rudimentarias. Estamos concientes de que este obstáculo lo superaremos, en la medida en que mantengamos dentro de los programas la actitud de evaluar rigurosamente todos y cada uno de

los elementos y variables empleados. Este es el único camino que tenemos para pasar de un conjunto de "trucos", a una verdadera Tecnología de la conducta que puede ser usada para entrenar a No-profesionales en la solución de problemas de conducta.

b) Programación de consecuencias para la conducta del entrenado.

Cuando pretendemos establecer una conducta, hacemos uso de los eventos reforzantes que consideramos más poderosos, independientemente de si estos tienen una alta probabilidad de ocurrencia en el escenario determinado en el que se desenvuelve el entrenado (ver tabla No. 1). Sabemos que el diseño de esta situación tiene como finalidad facilitar el cambio, por lo tanto, debe considerarse como transitoria, y siempre será necesario que la desvanezcamos para que la conducta, al caer bajo el control de los eventos que suceden naturalmente en el ambiente específico del sujeto, se mantenga por tiempo indefinido.

Respecto a esto, creemos que ha faltado un análisis más riguroso acerca de las consecuencias específicas que

mantienen la conducta del entrenado, y una implementación más eficaz de las condiciones que nos llevarán a desvanecer los reforzadores utilizados durante el programa.

La suposición general, es que los cambios de conducta producidos por el entrenado en el sujeto problema funcionarán como un reforzador eficaz para mantener su actividad. Sin embargo, Kazdin postula que esto no siempre es así: "La evidencia sugiere que tan pronto como se retiran las consecuencias extrínsecas para la ejecución del personal, su conducta regresa a los niveles de preentrenamiento (Kazdin y Moyer, 1975), de tal forma que no se puede dar por hecho que el simple entrenamiento de los individuos en habilidades de modificación de conducta sea suficiente para mantener su ejecución" (Kazdin, 1975, p. 85).

Lo que definitivamente necesitamos, es un programa de investigación que nos permita conocer bajo qué condiciones el cambio de conducta producido por el entrenado, es suficiente para reforzar y mantener su comportamiento. Por otro lado, debemos estar concientes de la necesidad de hacer un análisis más riguroso de las contingencias que prevalecen.



en el ambiente en el que trabajará el No-profesional. Si tomamos en cuenta estas consideraciones estaremos en el camino de encontrar una solución al problema que representa asegurarnos de que los cambios producidos por el programa permanecerán una vez que este se haya terminado.

c) Seguimiento del efecto producido por el programa.

No obstante que muchos programas demuestran su efectividad durante el entrenamiento, el cambio producido no se mantiene al retirar la aplicación del programa. La finalidad que tiene hacer chequeos de seguimiento de la conducta establecida, es evaluar en alguna medida el mantenimiento de la ejecución.

El seguimiento se realiza a través de visitas del investigador (Reekers y Lovaas, 1974), llamadas por teléfono (Coe, 1972), o mediciones directas en el escenario, (Whitmore, Frederickson y Melching, 1973).

Como Kazdin dice "...el objeto de entrenar a No-profesionales es desarrollar competencia en el manejo de un número de contingencias que rebasan las incluidas para alte-

rar con un programa específico una conducta determinada". -- Kazdin, 1975, p. 84).

De aquí la importancia fundamental que tiene llevar a cabo chequeos de seguimiento que nos permitan evaluar el mantenimiento logrado, sobre todo si se trata de programas para entrenar a No-profesionales en la utilización de técnicas de intervención conductual.

De los estudios analizados sólo ocho hicieron mediciones de seguimiento. (Ver tabla No. 1).

### III. ALGUNAS INDICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE NO-PROFESIONALES EN LA INTERVENCION CONDUCTUAL.

Independientemente de la amplia utilización que se ha hecho del trabajo del No-profesional en los programas de intervención conductual, hay tres aspectos que no han recibido la atención debida por parte de quienes diseñan los programas de entrenamiento.

El primero tiene que ver con la determinación del papel que debe jugar el No-Profesional en los programas que se establezcan. El segundo, se refiere a la necesidad de describir con toda objetividad las conductas que caracterizan al No-profesional en el desempeño de una actividad determinada. El tercero, y quizá el más importante, es el diseño de secuencias de enseñanza que nos permitan establecer con eficacia las conductas pretendidas.

Como podemos deducir de los estudios revisados, el paraprofesional ha desarrollado varias actividades, tales como observar y registrar conducta, aplicar contingencias, y -

en algunos casos diseñar y evaluar programas de intervención conductual.

Sin embargo, creemos que se ha carecido de un análisis más extenso de las necesidades reales que existen en un escenario determinado del trabajo del No-profesional.

Muchos programas parecen estar encaminados a que el No-profesional sustituya al psicólogo, lo cual es definitivamente erróneo. Sería casi imposible diseñar un programa con tal objetivo y en todo caso si lo que queremos es eso, lo más indicado sería enviarlo a una Licenciatura en Psicología. Por el contrario, si requerimos solamente la obtención de un registro, no tenemos porqué entrenar al No-profesional más allá de esto.

↓ Para nosotros, el No-profesional debe siempre concebirse como un agente que coopera y media la solución de un problema conductual, y cuyas actividades específicas, deben seleccionarse tomando en cuenta las necesidades y condiciones que prevalezcan en el ambiente que va a trabajar.

Desde nuestro punto de vista siempre habrá condi--

ciones que exijan que el paraprofesional desempeñe cualquiera, algunas, o todas las actividades que a continuación mencionamos:

1. Observación y registro.
2. Aplicación y Manipulación de contingencias.
3. Diseño y evaluación de programas.

Habiendo definido la participación del No-Profesional, el siguiente paso es analizar y describir las conductas que caracterizan a la actividad que va a desarrollar y las secuencias de enseñanza más apropiadas para lograrlas.

A continuación describiremos nuestra proposición respecto a estos dos puntos tomando como referencia los roles que puede jugar el No-profesional.

I. OBJETIVO GENERAL: Observación y registro de eventos.

Objetivo intermedio No. 1:

Describir apropiadamente eventos conductuales y ambientales; traducir a descripciones objetivas oraciones que contengan términos no-descriptivos.

Objetivos específicos:

- a) Enumerar las características de las descripciones apropiadas.
- b) Dados diferentes ejemplos, identificar aquellas descripciones o términos que se refieran a eventos observables y aquellos que no lo son.
- c) Traducir a descripciones objetivas, las oraciones que contengan términos no descriptivos.

Objetivo Intermedio No. 2:

Definir eventos conductuales y ambientales.

Objetivos específicos:

- a) Describir las características de una definición apropiada.
- b) Describir las propiedades físicas y los datos - que se utilizan para definir la conducta y los estímulos.
- c) Identificar en una lista de ejemplos, la propiedad o los datos que se utilizaron para realizar la definición.

Objetivo Intermedio No. 3:

Registrar eventos utilizando los diferentes tipos de registro; Obtener el dato correspondiente a cada registro; sacar el índice de confiabilidad.

Objetivos específicos:

- a) Mencionar en qué consiste el o los tipos de registro que se utilizarán.
- b) Dado un episodio conductual, registrar los eventos que --ocurran en él.
- c) Describir y obtener el dato que nos proporciona el registro correspondiente.
- d) Obtener la confiabilidad de sus registros.

Objetivo Intermedio No. 4:

Graficar los datos obtenidos.

Objetivos específicos:

- a) Describir qué datos se anotan en el eje horizontal (ab--scisa) y cuáles en el eje vertical (ordenada) de una gráfica.
- b) Mencionar la forma como se realiza una gráfica acumulada, un polígono de frecuencia o un histograma.
- c) Dada una lista de datos, graficar utilizando cualquiera de los tres tipos mencionados.

ACTIVIDADES POSIBLES PARA ESTA SECUENCIA:

- a) Estudio de los puntos de enseñanza correspondientes.
- b) Realización de ejercicios de papel y lápiz en donde se incluyen los elementos discriminativos que correspondan.
- c) Valiéndonos de una película o del trabajo en el escenario natural, ejecutar las actividades correspondientes a cada uno de los objetivos, bajo la supervisión directa del experimentador.

EVALUACION:

- a) Examen oral o escrito sobre los puntos de enseñanza más relevantes.
- b) Pedir la ejecución de las conductas a que se refieren los objetivos intermedios.

II. OBJETIVO GENERAL: Aplicación y Manipulación de contingencias.

Objetivo Intermedio No. 1:

Aplicar las condiciones señaladas por un programa.

Objetivos específicos:

- a) Describir los rasgos de los procedimientos específicos que se implementarán
- b) Ejecutar las conductas que requiere la aplicación apropiada del procedimiento.

Objetivo Intermedio No. 2:

Analizar episodios conductuales en términos de los conceptos y principios que se enseñen.

Objetivos específicos:

- a) Describir los fundamentos más elementales del marco conceptual de referencia.
- b) Definir los conceptos seleccionados.
- c) Identificar los conceptos en ejemplos.
- d) Dar ejemplos propios de los conceptos.

Objetivo Intermedio No. 3:

Aplicar los conceptos y principios apropiados al manejo de las interacciones conductuales que se desarrollen en su ambiente laboral.

Objetivos específicos:

- a) Describir algunos trabajos aplicados que tengan relación con su área laboral.

- b) Identificar los elementos de control dentro del episodio conductual.
- c) Manipular las condiciones que produzcan los efectos conductuales perseguidos.

#### ACTIVIDADES POSIBLES.

- a) Estudio de los puntos de enseñanza correspondientes.
- b) Realización de ejercicios de papel y lápiz en donde se incluyen los elementos discriminativos que correspondan.
- c) Demostración de los conceptos y principios a través de películas, o inclusive del trabajo directo de los entrenados con animales en la caja de Skinner.
- d) Con respecto a los objetivos intermedios 1 y 3, se sugiere el moldeamiento y modelamiento de las conductas en el ambiente natural, bajo la supervisión directa del experimentador.

#### EVALUACION:

- a) Examen oral o escrito sobre los puntos de ense-

ñanza más relevantes:

- b) Con respecto al objetivo intermedio No. 1 y 2, demandar la ejecución de las conductas señaladas en el objetivo.
- c) El objetivo intermedio No. 3 se podría evaluar a través del cambio de conducta producido en el sujeto problema.

### III. OBJETIVO GENERAL: Diseño y evaluación de programas.

#### PRERREQUISITOS:

Adquisición de los repertorios especificados en las secuencias de los objetivos generales I y II.

#### Objetivo Intermedio No. 1:

Realizar una revisión bibliográfica acerca del problema específico que se tratará.

#### Objetivos específicos:

- a) Localizar las fuentes de información relevantes.
- b) Seleccionar la información necesaria a través de la realización de fichas bibliográficas.
- c) Ordenar la información en base a algún criterio seleccionado.

Objetivo Intermedio No. 2:

Diseñar el sistema de medición que se empleará.

Objetivos específicos:

- a) Determinar los eventos que se medirán.
- b) Seleccionar el tipo de registro más apropiado a los eventos y al propósito del programa.
- c) Elaborar las hojas de registro que se utilizarán.

Objetivo Intermedio No. 3:

Analizar los datos obtenidos antes de la aplicación del programa.

Objetivos específicos:

- a) Identificar los elementos conductuales y ambientales de control.
- b) Señalar las posibles relaciones funcionales implicadas.

Objetivo Intermedio No. 4:

Establecer el objetivo de cambio y la técnica de intervención.

Objetivos específicos:

- a) Elaborar el objetivo de cambio respetando los criterios que se señalan para esta tarea.
- b) Mencionar las técnicas y procedimientos de intervención para establecer, fortalecer y mantener conducta; para eliminar y reducir conducta; para poner la conducta bajo control de estímulos.
- c) De acuerdo al problema y a las condiciones que prevalecan en el ambiente específico, seleccionar y diseñar la técnica de intervención más apropiada.

Objetivo Intermedio No. 5:

Seleccionar el diseño experimental que se usará.

Objetivos específicos:

- a) Describir qué es un diseño experimental y qué función cumple dentro de un programa de intervención.
- b) Señalar las características de los siguientes diseños individuales: ABA, ABAB, Línea base múltiple y concurrente.
- c) Mencionar las características del diseño grupo experimental-grupo control.

- d) Proponer el diseño más apropiado para el programa que se implementará.

Objetivo Intermedio No. 6:

Aplicar el programa.

Objetivos específicos:

- a) Suministrar los recursos humanos y materiales - que requiera la aplicación del programa.
- b) Aplicar las condiciones experimentales que componen el programa.

Objetivo Intermedio No. 7:

Ordenar los datos a través de tablas y gráficas.

Objetivos específicos:

- a) Realizar las tablas y gráficas que sean necesarias.

Objetivo Intermedio No. 8:

Evaluar el diseño y la aplicación del programa.

Objetivos específicos:

- a) Describir y relacionar las manipulaciones hechas y los efectos producidos.
- b) En base a los datos obtenidos, identificar fa--

llas en el diseño de las condiciones o variables que pudieran estar contaminando los resultados.

- c) Comunicar los resultados si fuera necesario, a través de un reporte formal o informal.
- d) En base a la realización de las conductas señaladas en los objetivos anteriores, rediseñar y aplicar nuevamente el programa.

Con los objetivos intermedios hemos tratado de caracterizar las conductas comprendidas en el diseño, aplicación y evaluación de los programas. Sin embargo, es importante señalar que no siempre se emiten en el orden en que aquí se presentan o sucesivamente, ya que algunas pueden emitirse en forma simultánea.

#### ACTIVIDADES POSIBLES:

- a) Estudio de los puntos de enseñanza correspondientes.
- b) Elaborar material didáctico de apoyo que permita moldear las conductas señaladas, por ejemplo, recopilaciones bibliográficas, ejercicios de --

papel y lápiz, películas que muestren el desempeño de las diversas actividades de la secuencia en la solución de problemas, intervención en situaciones simuladas, etcétera.

- c) El trabajo directo en el ambiente natural bajo la supervisión directa del experimentador.

#### EVALUACION:

- a) Examen oral o escrito sobre los puntos de enseñanza más relevantes.
- b) Ejecución por separado de cada una de las conductas señaladas en los objetivos intermedios, excepto el No. 6.
- c) Elaboración de un programa de cambio conductual que cumpla con una serie de criterios establecidos de antemano.
- d) La aplicación del programa se podría evaluar a través del cambio conductual producido en el sujeto problema.
- e) La evaluación del programa se podría ponderar por medio de reporte que se hiciera de la aplicación.

Finalmente quisiéramos hacer una aclaración.

Es difícil hacer una proposición como la anterior, cuando ni las propias Licenciaturas de Psicología tienen una idea perfectamente clara de los objetivos que deben perseguir en el entrenamiento de psicólogos. Esto nos condujo a que la parte fundamental del programa expuesto, esté basada en la secuencia de enseñanza elaborada por la Coordinación de Laboratorios de esta Facultad (Barocio y Martínez, 1977; Barocio y Bustos, 1976; Kurc y Rocha, 1977; Trejo, Barocio y Bustos, 1977).

#### IV. CONCLUSIONES.

Concluiremos nuestro trabajo haciendo referencia a una serie de aspectos que consideramos de fundamental importancia.

Primeramente, estamos concientes de que la revisión que hicimos, no es representativa de lo realizado en una área específica, mucho menos del campo real de aplicación de los programas. No obstante, creemos que los problemas tratados y las proposiciones postuladas, tienen validez para el trabajo que se desarrolla en cualquiera de las áreas de aplicación.

Tenemos que concebir el entrenamiento de no-profesionales más allá de un problema relacionado solamente con la demanda de servicios psicológicos. Démonos cuenta que es un modelo de intervención subyacente a los postulados del Análisis Experimental de la Conducta, el que nos exige la realización de esta labor.

Por otro lado, hay que enfatizar el hecho de que -

Los objetivos perseguidos por un programa de entrenamiento - de no-profesionales en la intervención conductual, deben ser seleccionados de acuerdo a las necesidades que haya de su -- trabajo. Esto es lo que nos determinará si es necesario apli -- car toda la secuencia propuesta, alguna o varias de sus tres partes, o simplemente uno o varios de los objetivos específi -- cos.

Pensamos que el valor principal de nuestra propósi -- ción radica en el hecho de ser eso, una proposición. De nin -- guna manera ha sido nuestra intención presentar esto como el programa ideal. Sabemos que el sólo hecho de habernos plan -- teado los problemas a que hicimos alusión es ya un avance. - Sin embargo, serán los datos generados por las investigacio -- nes que se lleven a cabo alrededor de estos temas, los que -- definitivamente nos darán la última palabra.

Es importante que nos convenzamos de la necesidad tan imperiosa que tenemos de comenzar a investigar, en una -- forma más sistemática, las aplicaciones que hacemos en el cam -- po de entrenamiento de No-profesionales.



R E F E R E N C I A S .

ANDERSON, R.C. y FAUST, G.W., Educational Psychology: The Science of Instruction & Learning, New York: Dodd Mead and Co., 1974.

BAER, D.M., WOLF, M.M. y RISLEY, T.R. Algunas Dimensiones actuales del Análisis Conductual Aplicado. En Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J. Control de la Conducta Humana, Vol. 2, México: Editorial Trillas, 1974, págs. 26-37.

BAROCIO, Q.R. y BUSTOS, R.O. Observación y Medición. Edición a cargo de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., 1976.

BAROCIO, Q.R. y MARTINEZ, S.J. Función del Laboratorio de Enseñanza en la formación profesional del psicólogo. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1976, Vol. II, No. 1, págs. 5-9.

BERNAL, M.E., WILLIAMS, D.E., MILLER, W.H. y REAGOR, P.A. The use of videotape feedback and operant learning principles in training parents in management of deviant children, Inédito.

BRICKER, W.A., MORGAN, D.C. and GRABOWSKI, J.G. Development

and Maintenance of a Behavior Modification Repertoire -  
for Attendants working with developmentally retarded --  
children, Inédito.

CASTRO, L. Diseño Experimental sin Estadística, México: Edi-  
torial Trillas, 1975.

COE, W.C. A Behavioral Approach to Disrupted family interac-  
tions. Psychotherapy: Theory, Research and Practice. --  
1972, Vol. 9, No. 1, pp. 80-85.

DUNCAN, A.D. Auto-aplicación de Técnicas de Modificación de  
Conducta de adolescentes, Inédito.

GARDNER, J.M. Teaching Behavior Modification to nonprofessio-  
nals. Journal of Applied Behavior Analysis, 1972, Vol.5  
pp. 517-521.

GRAIGHEAD, W.E., MERCATORIS, M. and BELLACK, B. A brief - --  
report on mentally retarded residents as behavioral - -  
observers. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974,  
Vol. 7, p. 333-340.

HOLLANDER, M.A. and PLUTCHIK, R. A reinforcement program for  
psychiatric attendants. Journal of Behavior Therapy and  
Psychiatry, 1972, Vol. 3, pp. 297-300.

HORTON G.O. Generalization of teacher behavior as a function of subject matter specific discrimination training. Journal of Applied Behavior Analysis, 1975, Vol. 8, pp. 311-319.

KAZDIN A.E. Methodological and assessment considerations in evaluating reinforcement programs in applied settings. Journal of Applied Behavior Analysis, 1973, Vol. 6, pp. 517-531.

KAZDIN A.E. Behavior modification in applied settings. Homewood, Ill: Dorsey Press, 1975.

KIRIGIN K.A., AYALA H.E., BRAUKMANN C.J., BROWN W.G., MINKIN N., - - PHILLIPS E.L., FIXSEN D.L. and WOLF M.M. Training teaching-parents: - An evaluation of workshop training procedures. En Ramp E. and -- Semb G., Behavior Analysis: Areas of research and application, - New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, 1975, pp. 161-174.

KRASNER L. Operant Conditioning techniques with adults from the laboratory to "real life" behavior modification. Inédito.

KURC C.L. y ROCHA J.L. Análisis y Manipulación de relaciones conductas-ambiente. Edición a cargo de la Facultad de Psicología de la U.N. A.M., 1977.

LIBERMAN R.P., FERRIS C., SALGADO P. and SALGADO J. Replication of the Achievement Place model in California. Journal of Applied Behavior

Analysis, 1975, Vol. 8, pp. 287-299.

LOEBER R. Engineering the behavioral engineer. Journal of Applied Behavior Analysis, 1971 Vol. 4, pp. 321-326.

LONG. J. and MADSEN CH.H.Jr. Five-years-olds as Behavioral Engineers - for younger students in a day-care Center. En Ramp E. and Semb G. Behavior Analysis: Areas of research and application, New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, 1975, pp. 341-356.

MacPHERSON E.M., CANDEE B.L. and HOHMAN R.J. A comparison of three methods for eliminating disruptive lunchroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, Vol. 7, pp. 287-297.

McLAUGHLING T.F. and MALABY J.E. Elementary School children as behavioral Engineers. En Ramp E. and Semb G. Behavior Analysis: Areas of research and application, New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, 1975, pp. 319-328.

MURDOCK E.E. and GREGERSEN G.F. Parent managed behavior modification - Programs. Inédito.

PANYAN M., BOOZER H. and MORRIS N. Feedback to attendants as a reinforcer for applying operant techniques. Journal of Applied Behavior Analysis, 1970, Vol. 3, pp. 1-4.

PATTERSON G.R., COBB J.A. and RAY R.S. A social engineering technology -  
for retraining aggressive boys. Georgia Symposium in Experimental -  
Clinical Psychology, Vol. II, Pergamon Press, 1970.

REEKERS C.A. and LOVAAS O.I. Behavioral Treatment of deviant sex-role -  
behaviors in a male child. Journal of Applied Behavior Analysis, -  
1974, Vol. 7, pp. 173-190.

RENNE CH.M. and CREER T.L. Training children with asthma to use inhala-  
tion therapy equipment. Journal of Applied Behavior Analysis, 1976,  
Vol. 9, pp. 1-11.

RYBACK D. and STAATS A.W. Parents as behavior therapy-technicians in --  
treating reading deficits (Dyslexia). Journal of Behavior Therapy  
and Psychiatry, Vol. 1. pp. 109-119.

STACHOWIAK J.C. Toward to management of classroom Behavior Problems: An  
approach to intervention in a school system. Inédito.

SURRATT P.R., ULRICH R.E. and HAWKINS R.P. An elementary students as a  
behavioral engineer. Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, -  
Vol. 2. pp. 85-92.

THARP R.G. and WETZEL R.J. Behavior Modification in the Natural Environ-  
ment , New York and London: Academic Press Inc., 1969.

TREJO T.A., BAROCIO Q.R. y BUSTOS R.O. Diseño de Programa de Cambio Con-

ductual. Edición a cargo de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., 1977.

ULRICH R., STACHNIK T. y MABRY J. Control de la Conducta Humana, México: Editorial Trillas, 1972.

ULRICH R., STACHNIK T. y MABRY J. Control de la Conducta Humana, Vol. 2, México: Editorial Trillas, 1974a.

ULRICH R., STACHNIK T. and MABRY J. Control of Human Behavior, Vol. 3, - Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co., 1974b.

VARGAS J.S. Redacción de Objetivos Conductuales. México: Editorial Trillas, 1975.

WHITMORE P.G. FREDERICKSON E.W. and MELCHING W.H. Report of In-Service teacher training workshops in the management of classroom behavior. In Klein R.D., Hapkiewicz W.G. and Roden A.H. Behavior Modification in Educational Settings, Springfield Ill.: Charles C. Thomas Publishers, 1973, pp. 495-509.

WILLIS J.W., HOBBS T.R., KIRKPATRICK D.G. and MANLEY K.W. Training Counselors as Researchers in the natural environment. In Rump E. and Semb G. Behavior Analysis: Areas of research and application, New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1975, pp. 175-186.